



01 ■ Editorial / *Editorial*

Special Issue | EAAE News Sheet Editor, Anne Elisabeth Toft

Editorial | EAAE President, Per Olaf Fjeld

07 ■ Article / *Article*

EAAE 30 Years - Facts and Figures | Herman Neuckermans

Architectural Education in Transformation | Marvin J. Malecha

Why a New School of Architecture? | Merritt Bucholz

Research in Architecture: a Contested Domain | Hilde Heynen

Formulating the Future of Architectural Education in Europe | Constantin Spiridonidis

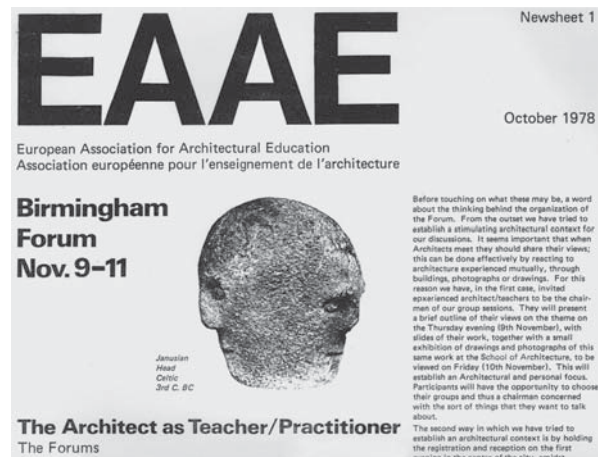
Directives, Declarations, Directions | James Horan

The EAAE and the Future of Architectural Education | Per Olaf Fjeld

99 ■ EAAE Members / *Les membres de l'AEAA*

101 ■ EAAE Council / *Conseil AEAA*

102 ■ Calendar / *Calendrier*



76

EAAE News Sheet

Bulletin | 2006 | Special Issue



EAAE News Sheet

Aarhus School of Architecture
Noerreport 20
DK-8000 Aarhus C.
Tel ++ 45 89360310
Fax ++ 45 86130645

Editor

Assistant Professor
Anne Elisabeth Toft, Architect, Ph.D.
The Aarhus School of Architecture
anne.elisabeth.toft@aarch.dk

Dtp

Jacob Ingvarsen, Architect
eaae@paperspace.dk

Contributions to EAAE News Sheet

Contributions to the News Sheet are always welcome, and should be sent to the editor, who reserves the right to select material for publication.

Contributions might include conference reports, notice of future events, job announcements and other relevant items of news or content. The text should be available in French and English, unformatted, on either disk or as an e-mail enclosure.

Contribution AEEA News Sheet

Les contributions au News Sheet sont toujours bienvenues.

Elles doivent être envoyées à l'éditeur, qui décidera de leur publication.

Contributions d'intérêt: rapports de conférences, événements à venir, postes mis au concours, et d'autres nouvelles en bref sur la formation architecturale. Les critères à suivre sont: Les textes doivent être en Français et en Anglais, en forme d'un document de texte non formaté, qui peut être attaché à un e-mail ou être envoyé en forme d'une disquette.

News Sheet deadlines

No. **77** Sept. / Sept. 2006 – **01.09**

No. **78** Jan. / Jan. 2007 – **01.01**

Cover illustration

Cover of EAAE News Sheet #1,
October 1978

Special Issue / Numéro spécial

News Sheet Editor - Anne Elisabeth Toft

Dear Reader

This is a special issue of the EAAE News Sheet – published on the occasion of the EAAE's 30th anniversary. Unlike all other EAAE News Sheets, this issue consists solely of articles, and therefore you will not find the usual contents of reports, announcements, interviews etc.

The Guest Editor of the magazine is the EAAE President, **Per Olaf Fjeld**, who is co-responsible with the EAAE Council for the overall concept of the magazine, including the choice of writers etc. The magazine is bilingual. All texts were originally written in English and subsequently translated into French.

The magazine contains an editorial written by **Per Olaf Fjeld** as well as seven articles written by **Herman Neuckermans**, **Marvin J. Malecha**, **Merritt Bucholz**, **Hilde Heynen**, **Constantin Spirodonidis**, **James F. Horan**, and **Per Olaf Fjeld**, respectively (mentioned in chronological order of appearance).

Yours sincerely

Anne Elisabeth Toft
EAAE News Sheet Editor

Cher lecteur

Le présent Bulletin est un numéro spécial publié à l'occasion du 30e Anniversaire de l'AEEA. Contrairement à tous nos Bulletins antérieurs, ce numéro spécial est exclusivement composé d'articles et vous n'y trouverez donc pas le contenu habituel de rapports, d'annonces et d'interviews.

*Notre éditeur invité n'est autre que le Président de l'AEEA, **Per Olaf Fjeld**, qui a conçu ce numéro avec le Conseil de l'AEEA, sélectionné les auteurs, etc. L'édition est bilingue. Les textes sont d'abord rédigés en anglais avant d'être traduits en français.*

*Le présent Bulletin vous offre l'Editorial de **Per Olaf Fjeld** suivi de sept articles rédigés par **Herman Neuckermans**, **Marvin J. Malecha**, **Merritt Bucholz**, **Hilde Heynen**, **Constantin Spirodonidis**, **James F. Horan** et **Per Olaf Fjeld** (cités par ordre chronologique).*

Sincèrement

*Anne Elisabeth Toft
Editrice du Bulletin de l'AEEA*



Editorial / Editorial

EAAE President, Per Olaf Fjeld

A 30-year span for an international non-profit organisation such as the European Association of Architectural Education (EAAE) is a very long time.

The aim of the association during this period has remained the same throughout, i.e. to make the EAAE a base for the exchange of ideas and people within the field of architectural education. With more than 100 active member schools across Europe representing 5,000 tenured faculty members and 100,000 students, the association is growing in terms of both activities and strength. We need organisations such as the EAAE more than ever as a discussion platform from which to air problems within the teaching profession and to promote related activities, but at the same time it is necessary to have a voice to advocate the concerns and needs of architectural education in the political arena. After 30 years of work, the EAAE is a mature organisation with a very clear ambition to face the many challenges that lie ahead, and yet on the level of the day-to-day running of the organisation it is still young and vulnerable, and there is a lot of work ahead that will require dedication and intelligent decision-making of its members.

At last year's Meeting of Heads in Chania and on the occasion of our anniversary, we reflected upon the past and present state of our organisation. This Special Issue of the News Sheet may be considered a summary of important remarks, reflections, ideas, and challenges that the EAAE and architectural education alike face in the future. It is a collection of articles written by scholars and practising architects who are somehow connected to the EAAE.

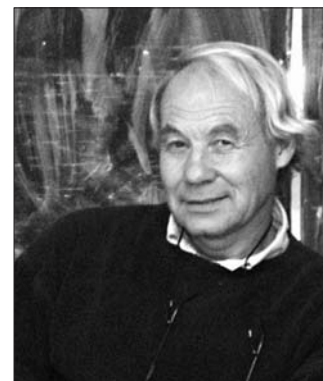
The aim of this Special Issue is to promote some essential topics that must be faced in order to motivate and strengthen the future of architectural education, an academic field that is not exactly struggling to survive, but which faces contents, political, and financial changes. It is also a discussion that involves the future of the profession. Therefore, the Special Issue is not only directed at EAAE members, but at anyone who has a passion for the future of architecture and its quality. Furthermore, it is a clear hint to non-member schools that they should join the EAAE and not remain passive to the material and the efforts that

Trente ans pour une organisation internationale à but non lucratif telles que l'Association européenne pour l'Enseignement de l'Architecture (AEEA), c'est une belle pérennité.

Le but de notre Association tout au long de ces années est resté le même, c.-à-d. faire de l'AEEA une base propice à l'échange d'idées et de personnes à l'intérieur de l'enseignement de l'architecture. Avec plus de 100 Ecoles Membres actifs à travers l'Europe, représentant 5 000 professeurs titulaires et 100 000 étudiants, notre Association est en expansion tant en termes d'activités que de puissance. Nous avons plus que jamais besoin d'Associations telles que l'AEEA comme plate-forme de discussion pour y débattre des problèmes intrinsèques à l'enseignement et promouvoir les activités qui s'y rattachent, et tout à la fois être le porte-voix des inquiétudes et des besoins de l'enseignement de l'architecture sur l'arène politique. Après trente ans de travail, l'AEEA est une organisation mûre avec l'ambition déclarée de faire face aux nombreux défis qui nous attendent, tout en étant au jour le jour une organisation encore jeune et vulnérable, avec devant soi une vaste besogne qui demandera l'engagement et la judicieuse prise de décision de ses membres.

A la Conférence des Directeurs d'Ecoles d'Architecture à Khania l'an passé et à l'occasion de notre anniversaire, nous avons réfléchi sur le présent et le futur de notre Association. On peut considérer le présent Numéro spécial de notre Bulletin comme le sommaire des remarques, des réflexions, des idées et des défis marquants qui attendent l'AEEA et l'enseignement de l'architecture dans le futur. Il s'agit d'une collection d'articles rédigés par des architectes érudits, en exercice et en relation avec l'AEEA d'une manière ou d'une autre.

Ce Numéro spécial a pour objectif de promouvoir quelques thèmes essentiels auxquels nous devons faire face pour motiver et fortifier l'avenir de l'enseignement de l'architecture, un domaine académique qui n'est pas vraiment en danger, mais qui se trouve confronté à des changements de contenu, politiques et économiques. C'est aussi un débat qui implique l'avenir de la profession. C'est pourquoi ce Numéro spécial ne s'adresse pas seulement aux Membres de l'AEEA, mais à tous ceux qui se passionnent pour l'avenir et la qualité de l'architecture. C'est également une invitation lancée aux Ecoles qui se sont pas



the association and its members put into promoting long-needed and important ambitions in our field.

The Special Issue signals to all the heads of schools of architecture that they should avoid the type of academic isolation where topics that are common to us all are discussed only at a local level, but that rather they should strengthen and use the EAAE as a common base for architectural education.

Herman Neuckerman's article, **EAAE 30 Years – Facts and Figures**, gives a clear perspective of the upstart of the EAAE, the first aims of the organisation, its history, direction, and important statements up until today.

It is a story about people who have committed their energy and intelligence to the association over a long period of time.

Marvin Malecha's article, **Architectural Education in Transformation**, offers insight into the differences between European and American architectural education, and suggests that the challenges in relation to greater globalisation are more or less the same. He also sees the need for a more transparent relationship between practice and education, and points out that research through life-long learning can be an important link. He stresses good leadership as an essential issue for architectural education.

Merritt Bucholz, who was born and educated in the US, is a young architect heading up a new school of architecture at the University of Limerick, Ireland. In view of his being given this opportunity to set up a new programme, the EAAE Council asked him to elaborate on the relationship between school and practice. In a rather personal way, his article - **Why a New School of Architecture?** - deliberates on this important issue and gives insight into Limerick's academic content.

Hilde Heynen's article, **Research in Architecture: a Contested Domain**, takes up the difficult problems that are surfacing in relation to the diversity in meaning and opinion in architectural research. Design research continues to be a very important topic for discussion, and much important work

Membres à se joindre à l'AEEA et à ne pas demeurer passives face aux sujets et aux efforts que notre Association et ses Membres déploient afin de promouvoir les ambitions si nécessaires et importantes dans notre domaine. Ce Numéro spécial manifeste la nécessité d'éviter le genre d'isolation académique où les questions qui sont les mêmes pour tous sont seulement débattues à niveau local et il invite les Directeurs d'Ecoles d'Architecture à renforcer l'AEEA et à s'en servir comme d'une base commune pour l'enseignement de l'architecture.

L'article de Herman Neuckerman, Les 30 ans de l'AEEA, Faits et chiffres, esquisse une perspective précise de la croissance de l'AEEA, des premiers objectifs de l'Association, de son histoire, de sa direction et de ses importantes déclarations jusqu'à nos jours. C'est l'histoire de femmes et d'hommes qui mettent leur énergie et leur intelligence au service de notre Association depuis de longues années.

L'article de Marvin Malecha, L'enseignement de l'Architecture en Transformation, offre un aperçu des différences entre l'enseignement de l'architecture en Europe et aux Etats-Unis et suggère que les défis face à la mondialisation croissante sont plus ou moins identiques. Il voit aussi le besoin de relations plus transparentes entre la pratique et l'enseignement, et il signale que la recherche à travers la formation tout au long de la vie peut constituer un lien important. Il souligne qu'une bonne gestion est un élément essentiel de l'enseignement de l'architecture.

Merritt Bucholz est un jeune architecte qui est né et a fait ses études au Etats-Unis. Il dirige la nouvelle Ecole d'Architecture de l'Université de Limerick, en Irlande. Au vu de cette belle opportunité de composer de nouveaux programmes d'études, le Conseil a prié M. Bucholz d'élaborer sur la relation entre les études et la pratique. D'une manière très personnelle, son article - La raison d'être d'une nouvelle école d'architecture - traite cette question vitale et offre un aperçu du contenu académique de l'Ecole de Limerick.

L'article de Hilde Heynen, La recherche en architecture: un domaine contesté, aborde les difficiles problèmes qui émergent de la diversité des significations et des opinions dans la recherche architecturale. La recherche dans le domaine du design continue d'être un sérieux sujet de discussion et d'importants

spanning a wide variety of subject matters and approaches is emerging from architectural education, but this work does not always fit into the strict confines imposed by academic expectations.

Constantin Spiridonidis' article, **Formulating the Future of Architectural Education in Europe**, gives a clear indication of past and new knowledge through an understanding of competences, and states that the Meeting of Heads in Chania has been a core instrument for gathering the information needed to form valid discussions on architectural education.

He comments that there is no architectural school in Europe that has not reformed its curriculum at least once in the last decade. These reforms in existing educational environments indicate new priorities and strategies.

James Horan's article, **Directive, Declaration, Direction**, offers a history and review of political issues related to architectural education, and shows that there is a strong and increasing interconnectivity between education, commerce and politics. He paints a picture of a future where it will be essential for schools both to be alert and to renew themselves in relation to these matters. The EAAE will have an important role in informing its members on pending issues and this paper gives a clear picture of the changes we can expect in the near future.

Per Olaf Fjeld's article, **The EAAE and the Future of Architectural Education**, presents some of the changes in architecture as foreseen by the author along with his considerations of how such changes may impact on architectural education. He also reiterates the importance of having a strong and active EAAE in relation to future issues facing both profession and educational programmes.

This Special Issue of News Sheet from the EAAE will hopefully be an essential contribution towards raising a quality discussion on architectural education. It remains a broad platform for the discussion of different attitudes and directions. It is not naïve, nor immature, but constructive in its importance, and the timing is right. Now more than ever, schools of architecture are changing their curriculum in search of an academic strategy that will

travaux couvrent une grande variété de thèmes et d'approches émergeant de l'enseignement de l'architecture, mais ceux-ci ne s'inscrivent pas toujours à l'intérieur des rigoureuses limites qu'on est en lieu d'attendre de perspectives académiques.

*L'article de Constantin Spiridonidis, **Formulation du Futur de l'Enseignement de l'Architecture en Europe**, fournit une nette indication du savoir ancien et nouveau à travers une compréhension des compétences, et il établit que la Conférence des Directeurs d'Ecoles d'Architecture à Chania a été un instrument clé pour le recueil des informations qui ont permis de forger des débats pertinents sur l'enseignement de l'architecture. Il nous fait remarquer qu'aucune Ecole d'Architecture en Europe ne s'est abstenue de réviser ses programmes au moins une fois ces derniers dix ans. Ces révisions au sein d'un environnement existant indiquent bien la présence de nouvelles priorités et stratégies.*

*L'article de James Horan, **Directive, déclaration, orientations**, offre l'historique et un bilan des questions politiques liées à l'enseignement de l'architecture, et il montre qu'il existe une forte interconnexion croissante entre l'enseignement, le commerce et la politique. Il nous illustre un futur dans lequel il sera primordial pour les Ecoles d'être alertes et de se renouveler sur ces sujets. L'AEEA aura un rôle important à jouer pour tenir ses membres informés sur les questions et les changements d'actualité et cet article fournit une image bien définie des changements qui nous attendent dans un futur proche.*

*L'article de Per Olaf Fjeld, **L'AEEA et le Futur de l'Enseignement de l'Architecture**, présente quelques-uns des changements que l'auteur avait prévus ainsi que ses considérations sur la manière dont ces changements vont influencer l'enseignement de l'architecture. Il réaffirme aussi l'importance d'avoir une AEEA forte et active face aux problèmes à venir tant pour la profession que dans les programmes d'études.*

J'espère que ce Numéro spécial de notre Bulletin de l'AEEA contribuera de façon vitale à notre débat sur la qualité de l'enseignement de l'architecture. Il veut rester une ample plate-forme de discussion ouverte aux diverses positions et directions. Il n'est pas naïf, ni immature, mais constructif dans son importance et le moment est parfait. Aujourd'hui plus que jamais, les Ecoles d'Architecture modifient leurs programmes d'études à la recherche d'une stratégie

provide a competitive identity. The EAAE will try to be an informative source of inspiration within this discussion.

On behalf of the EAAE Council

Per Olaf Fjeld
President

académique qui puisse procurer un profil concurrentiel. L'AEEA tentera d'être une source d'information et d'inspiration au cœur des débats.

Au nom du Conseil de l'AEEA

*Per Olaf Fjeld
Président*

EAAE 30 Years - Facts and Figures / Les 30 ans de l'AEEA - Faits et chiffres

Herman Neuckermans

Thirty years of existence deserves a moment of reflection and a retrospect on what the EAAE is and where it comes from.

The EAAE is an association run on a voluntary basis with many people doing many things spread in time and in space all over Europe. This explains why there is no systematic trace or archive of all activities that the EAAE has been involved in during the past thirty years.¹ The material is scattered and like in any historiography, be it Kostof or Giedion, history is biased or coloured by the writer, his knowledge, his selection, his wording, circumstances.

The sheet of paper depicted in illustration 1 and containing a short text in French and English documents the establishment of the EAAE as an association. It is dated 17 October 1975 in Louvain-la-Neuve, Belgium, and signed by its founders **Karl Henk** (Copenhagen, DK), **Hans Haenlein** (London, UK), **Cathal O'Neill** (Dublin, Irl), **Ado Baltus** (Brussels, B), **Dominique Gilliard** (Geneva, Schw), **Paolo Pellegrino** (Geneva, Schw), **Carl Weeber** (Delft, NL), **Hermann Becker** (Louvain-la-Neuve, B), **Yves Ayrault** (Nancy, F), **Jean François Mabardi** (Lvn-la-Nve, B), and **Elmar Wertz** (Stuttgart, D and Lvn-la-Nve, B).

The founders immediately elected a committee to run the Association for the first year. It consisted of Haenlein, president, Gilliard, vice-president, Ayrault, Baltus and Henk as administrators. This memorandum, signed by so many people does not give any clue about the context in which this founding act came into being. There is a second sheet with the particulars of all these people, but nothing more.

The real origin of the EAAE is described in detail in two texts produced by **Haenlein** and **Wertz** for the 10th anniversary of the EAAE in 1985. Haenlein testifies in "A brief background to the formation of the EAAE":

"In 1974 I started at the Polytechnic of Central London a centre for European Architectural Education jointly with Jim Howrie of the Birmingham School of Architecture. I also carried out a study tour of German architectural education in May 1974 with Denis Thornley from Manchester University. I also met Elmar Wertz in

Trente années d'existence, cela mérite un moment de réflexion et une rétrospective afin de découvrir q l'AEEA et ses origines..

L'AEEA est une association sans but lucratif gérée par de nombreuses personnes qui réalisent une multitude de choses à tout moment et en tous lieux à l'échelle de l'Europe. Cela explique pourquoi il n'y a pas de trace systématique ou d'archives de toutes les activités auxquelles l'AEEA a participé au cours de ces trente dernières années.¹ Le matériel est dispersé et, comme dans toute historiographie, qu'elle soit de Kostof ou Giedion, l'histoire est biaisée et colorée par l'auteur, ses connaissances, ses choix, sa formulation, sa situation.

*Le document présenté en illustration 1 et qui contient un court texte en français et en anglais entérine la constitution de l'AEEA en tant qu'association. Cet acte a été passé le 17 octobre 1975 à Louvain-la-Neuve (Belgique) et est signé par les fondateurs de l'association **Karl Henk** (Copenhague, DK), **Hans Haenlein** (Londres, UK), **Cathal O'Neill** (Dublin, Irl), **Ado Baltus** (Bruxelles, B), **Dominique Gilliard** (Genève, CH), **Paolo Pellegrino** (Genève, CH), **Carl Weeber** (Delft, NL), **Hermann Becker** (Louvain-la-Neuve, B), **Yves Ayrault** (Nancy, F), **Jean-François Mabardi** (Louvain-la-Neuve, B) et **Elmar Wertz** (Stuttgart, D et Louvain-la-Neuve, B).*

Les fondateurs ont immédiatement élu un comité directeur pour la première année. Il était composé de Haenlein, président, de Gilliard, vice-président, d'Ayrault, de Baltus et de Henk, administrateurs. Ces statuts signés par un si grand nombre de personnes ne donne aucune idée du contexte dans lequel cet acte de constitution a vu le jour. La deuxième page de ce document contient uniquement les coordonnées de toutes ces personnes.

L'origine réelle de l'AEEA est décrite en détail dans deux textes rédigés par Haenlein et Wertz à l'occasion du 10e anniversaire de l'AEEA en 1985. Haenlein déclare dans "A brief background to the formation of the EAAE" (Un bref historique de la formation de l'AEEA):

"En 1974, j'ai créé à la Polytechnic of Central London un centre pour l'enseignement de l'architecture en Europe en collaboration avec Jim Howrie de la Birmingham School of Architecture. J'ai également réalisé un voyage d'étude sur l'enseignement de l'architecture en Allemagne en mai 1974 avec



Fig. 1

Stuttgart who invited me to join the Dekans Konferenz in Aachen 16/17 May as an observer. My intention had been in 1973 to organise a seminar in London at the Polytechnic of Central London at which 1 representative from architectural education and 1 representative from architectural practice from each of the EEC countries would meet to discuss prospects of European architectural education for the future.

I mentioned this idea to Elmar Wertz when I met him for the first time in Stuttgart and asked him to recommend people I should invite.

Meanwhile, I had left the Polytechnic of Central London and started a new post at the Polytechnic of North London. This created some problems about a suitable venue, and I accepted Elmar Wertz's suggestion that the seminar should be held at Louvain-la-Neuve, (where he was teaching).

I invited the following to participate:(list)

The seminar took place 10 March 1975 and out of this developed an "informal" discussion group which met a number of times during 1975 at Louvain-la-Neuve.

By October 1975 I had clarified my ideas and proposed the formation of the EAAE." ²

Elmar Wertz, professor of urbanism in Stuttgart (+2003) complements these events stressing the disagreements previous to the foundation of the EAAE:

"Hans Haenlein, who produced the idea to found the association when he saw me in Stuttgart early 1974, and disagreed fundamentally on the point whether or not it should be attached to the Union Internationale des Architectes. Michel Weill, at the time its Secretary General, had assisted Hans in producing the idea. Since I was then Michel's delegate on education, I disagreed totally with him. Therefore, we decided to found the association in full disagreement at the German Deans' Conference in Aachen May 1974.

The conference charged me to fulfil its decision which I proceeded to with the intention of establishing a forum of dissension, where the divergences of opinion could be exchanged regularly and thereby fostered.

Since I disagreed to have the founding meetings in the Federal Republic of Germany, we had them in Louvain-la-Neuve. Hermann Becker teaching there suggested, to the disagreement of Hans and myself, that we should follow the example of the SEFI and consulted its secretary Mr. Fragniere.

Denis Thornley de l'Université de Manchester. En outre, j'ai rencontré Elmar Wertz à Stuttgart qui m'a invité à participer à la Dekans Konferenz à Aix-la-Chapelle, les 16 et 17 mai, en tant qu'observateur.

En 1973, mon ambition avait été d'organiser un séminaire à Londres à la Polytechnic of Central London, lors duquel un représentant de l'enseignement de l'architecture et un représentant de la pratique de l'architecture de chaque pays de la CEE se rencontreraient pour discuter des perspectives d'avenir de l'enseignement de l'architecture en Europe.

J'ai fait part de cette idée à Elmar Wertz lorsque je l'ai rencontré pour la première fois à Stuttgart et je lui ai demandé de me recommander des personnes que je devrais inviter.

Entre-temps, j'avais quitté la Polytechnic of Central London et j'occupais un nouveau poste à la Polytechnic of North London. Le choix du lieu approprié a créé quelques problèmes et j'ai accepté la suggestion d'Elmar Wertz d'organiser le séminaire à Louvain-la-Neuve (où il enseignait).

J'ai invité les personnes suivantes:(liste)

Le séminaire a eu lieu le 10 mars 1975 et a débouché sur la création d'un groupe de discussion "informel" qui s'est réuni un certain nombre de fois depuis 1975 à Louvain-la-Neuve.

En octobre 1975, j'avais clarifié mes idées et proposé la formation de l'AEEA." ²

Elmar Wertz, professeur d'urbanisme à Stuttgart (décédé 2003), complète le récit de ces événements en insistant sur les désaccords qui ont précédé la constitution de l'AEEA:

"Hans Haenlein, qui a proposé l'idée de fonder l'association lorsque je l'ai rencontré à Stuttgart au début 1974, était fondamentalement en désaccord sur la question de savoir si elle devait être ou non rattachée à l'Union Internationale des Architectes. Michel Weill, qui était à cette période son Secrétaire Général, avait aidé Hans à mettre en œuvre son idée. Comme j'étais alors le délégué à l'enseignement de Michel, j'étais totalement en désaccord avec lui. Ainsi, nous avons décidé de fonder l'association en désaccord complet avec la Conférence des Doyens allemands à Aix-la-Chapelle, en mai 1974. La conférence m'a chargé de mettre en pratique sa décision, ce que j'ai fait avec l'intention d'établir un forum de dissension, dans le cadre duquel les divergences d'opinion pourraient être échangées régulièrement et, donc, encouragées.

Hans made up a list of who should be invited as founders, which I disagreed ...”³

The Association was incorporated 12 years later as a non-profit organization, more precisely on 11 December 1987 in Brussels. Brussels because the legal framework in Belgium was the simplest at the time – all you needed was a postal address. The statutes set the rules and the operating framework of the Association.

The mission statement, which is contained in the statutes published in the Belgian official journal in Dutch and French, states:

“The EAAE is an international non-profit association committed to the exchange of ideas and people within the field of architectural education and research. The EAAE aims at improving the knowledge base and the quality of architectural and urban design education.”

This text has been referred to in all the different editions of the brochures that the EAAE has produced over the years.

There always has to be one Belgian member on the council, because the Association is registered in Belgium. The list of all the **presidents** so far goes like this: **Hans Haenlein** from London was holding the position from the beginning until the end of 1979, **Herbert Kramel** from Zurich (1979-1982), **Age Van Randen** from Delft (1982-1984), the late **Peter Jockusch** from Stuttgart from 1984-1986, **Nils Ole Lund** from Aarhus (1987-1991), **Jean-François Mabardi** from Louvain-la-Neuve (1991-1994), **Hentie Louw** from Newcastle (1994-1995), **Pierre von Meiss** from Lausanne (1995-1997), **Constantin Spiridonidis** from Thessaloniki (1997-2000), **Herman Neuckermans** from Leuven (2000-2003), **James Horan** from Dublin (2003-2005) and at the moment **Per Olaf Fjeld** from Oslo who was elected in September 2005. In the last decade the **council of the EAAE** has appointed an increasing number of **project leaders**. They take care of a specific project in close consultation with the **Council**.

One of the Association’s major activities which documents best what the EAAE is and has been, is the EAAE News Sheet. It is the main repository of the Association’s history. The first News Sheet, shown in illustration 2, was published in October 1978, three years after the Association was founded, and by that time the EAAE had already

*Vu mon refus d’organiser les réunions de constitution en République fédérale allemande, elles ont eu lieu à Louvain-la-Neuve. Hermann Becker – qui y enseignait – a proposé, en désaccord avec Hans et moi-même, de suivre l’exemple du SEFI et a consulté son secrétaire, M. Fragniere. Hans a constitué une liste de fondateurs potentiels à inviter, à laquelle je me suis opposée...”*³

L’Association a été constituée 12 ans plus tard sous forme d’association sans but lucratif, et plus précisément le 11 décembre 1987 à Bruxelles. Le choix de Bruxelles a été motivé par le cadre juridique belge qui était alors le plus simple: une adresse postale suffisait. Les statuts ont fixé les règles et le cadre d’exploitation de l’Association.

La déclaration de mission, qui est contenue dans les statuts publiés au Moniteur Belge en néerlandais et en français, dit:

“L’AEEA est une association internationale sans but lucratif engagée dans l’échange d’idées et de personnes dans le domaine de la recherche en enseignement de l’architecture. L’AEEA vise à améliorer la base de connaissances et la qualité de l’enseignement de la conception architecturale et de l’aménagement urbain.”

Ce texte a été mentionné dans les différentes éditions des brochures produites par l’AEEA au fil des années.

*Le Conseil doit toujours comprendre un membre belge parce que l’Association est constituée en Belgique. La liste de tous les **présidents** à ce jour est la suivante: **Hans Haenlein** de Londres a exercé ces fonctions de la création à la fin 1979, **Herbert Kramel** de Zurich (1979-1982), **Age Van Randen** de Delft (1982-1984), feu **Peter Jockusch** de Stuttgart de 1984 à 1986, **Nils Ole Lund** d’Aarhus (1987-1991), **Jean-François Mabardi** de Louvain-la-Neuve (1991-1994), **Hentie Louw** de Newcastle (1994-1995), **Pierre von Meiss** de Lausanne (1995-1997), **Constantin Spiridonidis** de Thessalonique (1997-2000), **Herman Neuckermans** de Leuven (2000-2003), **James Horan** de Dublin (2003-2005) et, actuellement, **Per Olaf Fjeld** d’Oslo, qui a été élu en septembre 2005. Au cours de la dernière décennie, le **Conseil de l’AEEA** a désigné un nombre croissant de **chefs de projet**. Ceux-ci prennent en charge un projet spécifique en concertation étroite avec le **Conseil**.*

L’une des principales activités de l’Association, qui représente le mieux ce qu’est et ce qu’a été l’AEEA,



Fig. 2

organised five workshops. **David Coope** from Canterbury was the first editor and edited the issues no 1 (Oct 1978) to no 12 (June 1984); **Hentie Louw** from Newcastle-upon-Tyne edited the News Sheets no 13 (1984) to no 25 (1990) before becoming president of the EAAE. Then **Sabine Chardonnet** from Paris Villemin took over from no 26 (1990) to no 36 (1994), she has been very much involved in the EAAE for many years. **Leen Van Duin**, nowadays one of the EAAE's project leaders edited the News Sheet from no 37 (1994) to no 49 (1998). **Anne-Catrin Schultz** from Stuttgart was the editor from no 50 to no 56 (2000) before moving to San Francisco. She handed over the job to **Anne Elisabeth Toft** from Aarhus in 2000 by which time we count News Sheet number 57.

Today no 75 has been published and Anne Elisabeth is still editor. Making a stack of all News Sheets makes an impressive pile, and half of it has been produced by Anne Elisabeth Toft. Indeed, the first News Sheets, like the one shown in illustration 2, were only four pages and simply contained information about forthcoming workshops and reports on previous ones, mostly without introduction and context. The format has changed many times as recorded in the changing look of the front pages. With regard to contents, the News Sheet evolved from only introducing new workshops and presenting activities, reports and contributions, into a much broader communication medium including other activities such as the series of profiles and the series of seminal articles that have given the News Sheet a completely new status. The News Sheet has changed immensely both in presentation and in contents and has grown into a very important vehicle for the EAAE. Editing the News Sheet has always been a voluntary job.

The other activities of the Association are, in random order, the **forums, workshops and conferences**. The complete list of titles is being compiled and will be posted soon on the **EAAE website**. Right from the beginning the EAAE made a point of publishing the **proceedings** of all these activities. One of the people deeply involved in the EAAE early, our colleague **Roland Schweitzer**, has sent us a report which was not in the EAAE archives. He produced this report for the celebration of the 10th anniversary of the EAAE, when he organized an EAAE workshop in Paris.

est la publication de la News Sheet de l'AEEA. C'est la principale mémoire de l'histoire de l'Association. Le premier News Sheet, présenté en illustration 2, a été publié en octobre 1978, trois ans après la constitution de l'Association et, à cette époque, l'AEEA avait déjà organisé cinq séminaires. David Coope de Canterbury a été le premier éditeur et s'est occupé des numéros 1 (octobre 1978) à 12 (juin 1984); Hentie Louw de Newcastle-upon-Tyne a été l'éditeur du News Sheet des numéros 13 (1984) à 25 (1990) avant d'être élu à la présidence de l'AEEA. Puis Sabine Chardonnet de Paris-Villemin a exercé cette fonction pour les numéros 26 (1990) à 36 (1994), et est restée très impliquée au sein de l'AEEA pendant de nombreuses années. Leen Van Duin, actuellement un des responsables de projet de l'AEEA, a été l'éditeur du News Sheet des numéros 37 (1994) à 49 (1998). Anne-Catrin Schultz de Stuttgart a assumé cette tâche pour les numéros 50 à 56 (2000) avant de s'installer à San Francisco. Elle a transmis le flambeau du News Sheet à Anne Elisabeth Toft d'Aarhus en 2000 à partir du numéro 57. Nous en sommes aujourd'hui au numéro 75 et Anne Elisabeth est toujours éditrice. Si l'on empilerait tous les News Sheets, la pile serait impressionnante, et la moitié de la pile a été produite par Anne Elisabeth Toft. En fait, les premiers News Sheets, comme représenté en illustration 2, ne contenaient que quatre pages et uniquement des informations sur les séminaires à venir et les comptes rendus des précédents, le plus souvent sans introduction ni contexte. Le format a changé de nombreuses fois comme cela est reflété dans l'évolution de l'apparence des pages de couverture. Sur le plan du contenu, le News Sheet s'est transformée d'une simple annonce des nouveaux séminaires et la présentation des activités, des rapports et des contributions, en un média de communication plus large, intégrant d'autres activités comme la série des profils et des articles de fond qui lui ont donné un statut totalement neuf. Le News Sheet a énormément changé, à la fois dans sa présentation et son contenu, et est devenue un organe important pour l'AEEA. L'édition du News Sheet a toujours été un travail bénévole, offert gracieusement par l'école de Aarhus depuis l'an 2000.

Les autres activités de l'Association sont, dans le désordre, les forums, les séminaires et les conférences. La liste complète des titres est en cours de compilation et sera bientôt affichée sur le site Web de l'AEEA. Depuis le début, l'AEEA a tenu à publier les comptes rendus de toutes ses activités. Une des

This modest booklet documents quite well the first 10 years of the association. It lists previous forums and workshops, the presidents, and all council members so far. But most interestingly Roland Schweitzer depicts very clearly the intellectual context - *die Zeitgeist* - in which the EAEE came into being:

“In Europe, after the late sixties, established social and academic institutions and systems had experienced fundamental criticism, which made important changes in value systems, educational concepts, organizational and decision making patterns conceivable and already brought them partly into power and reality. Many schools of architecture had to reorganize their institutional and operational patterns, had to develop new curricula, subjects, course contents and teaching methods. It was felt in some of the North-West European countries that people responsible for the innovation of architectural education needed an agency for exchange and debate and tried to form a network of people sharing the same problems and concerns. Therefore in 1975 the EAEE came into being.”⁴

The first **international forum** was organised in Nancy (1975) on the subject of “**The introduction to the study of architecture**”. During the first 4 years, 7 forums were organised. In 1980 the EAEE started organising **workshops**: the first one in Zürich on “**The teaching of architectural technology**”. With the introduction of the workshops, the international forums were held bi-annually. The 8th forum in 1983 in Newcastle on “**Architectural Education in Europe and the Third World – parallels and contrasts**” introduced a new style of forum in that it had a theoretical base, was much more thoroughly prepared, and had pre-published stimulus papers with reactions from different people who then gave speeches during the forum...

It is now thirty editions back that **Pierre von Meiss** initiated the series on **EAEE Transactions on Architectural Education**. He came up with the idea, and he wrote the guidelines for editors and authors within these transactions. From then on the EAEE has a much better record of its publications with its own ISBN numbers, which means that they have a legal deposit and can be cited. From then on the EAEE has also embraced the policy of a **scientific selection committee** for the

personnes les plus impliquées dans les débuts de l'AEAA, notre collègue Roland Schweitzer, nous a envoyé un rapport qui ne se trouvait pas dans les archives de l'AEAA. Il a rédigé ce rapport pour la commémoration du 10e anniversaire de l'AEAA, alors qu'il organisait un séminaire de l'AEAA à Paris.

Ce modeste fascicule reflète parfaitement les 10 premières années de l'Association. Il dresse la liste des forums et des séminaires, des présidents et de tous les membres du Conseil jusqu'à présent. Mais le plus intéressant, c'est que Roland Schweitzer dépeint très clairement le contexte intellectuel – die Zeitgeist – dans lequel est née l'AEAA:

“En Europe, après la fin des années 60, les institutions sociales et universitaires établies avaient fait l'objet de critiques fondamentales, qui ont donné lieu à d'importants changements dans les systèmes de valeur, les concepts éducatifs, les modèles d'organisation et de prise de décision imaginables, et les avaient déjà partiellement mis en pratique. De nombreuses écoles d'architecture ont dû réorganiser leurs modèles institutionnels et opérationnels, élaborer de nouveaux programmes, sujets, contenus de cours et méthodes d'enseignement. Certains pays du nord-ouest de l'Europe ont senti que les responsables de l'innovation dans l'enseignement de l'architecture avaient besoin d'une agence d'échange d'idées et de débats, et ont tenté de constituer un réseau de personnes ayant les mêmes problèmes et préoccupations. C'est ainsi que l'AEAA a vu le jour en 1975.”⁴

Le premier forum international a été organisé à Nancy (1975) sur le thème “Introduction à l'étude de l'architecture”. Au cours des 4 premières années, 7 forums ont été organisés. En 1980, l'AEAA a commencé à organiser des séminaires, dont le premier à Zürich sur “L'enseignement de la technologie de l'architecture”. Avec l'introduction des séminaires, les forums internationaux étaient organisés tous les semestres. Le 8e forum en 1983 à Newcastle sur le thème “L'enseignement de l'architecture en Europe et dans le Tiers Monde – parallèles et contrastes”, a introduit un nouveau style de forum en raison de sa base théorique, de sa préparation beaucoup plus en profondeur et de la présentation de documents stimulants prépubliés contenant des réactions des différents orateurs du forum ...

Aujourd'hui, cela fait trente numéros que Pierre von Meiss a débuté la série des “Transactions de l'AEAA

various activities (the conferences, workshops, etc), which means that they have increasingly been fulfilling academic staff requirements. A content analysis would most probably reveal the changes in concern and opinions in architectural education during the past 30 years. Hopefully, one day a Ph. D. student will tackle that issue and find nurture in the archives of the EAAE.



Fig. 3

In the last four years the EAAE has been producing the EAAE Guide of Schools of Architecture in Europe edited by Leen Van Duin. The first edition, depicted in illustration 3, was published in 2002; the second, which was published two years later, is also produced in an electronic version and can be found on the EAAE website. This guide is a very useful document, especially to students and staff wanting to know about other schools, which in the context of the Bachelor-Master reform is gaining momentum. The new edition of the guide will be produced both in a printed and an electronic version. The ID of each school will show its contact e-mail and a hyperlink to the website of the school. It will be ready by July 2006.

Awarding prizes is another important activity of the EAAE. Over the years several of these have been organised. The list is not complete and this is just to mention the most recent ones: the prize sponsored by **Ytong**; two years ago the **AG2R Award** for student design; and finally, the **EAAE/VELUX prize**, which is perhaps the most important and prestigious because it encourages writing in architecture, and writing has to do with research. **The Council of the EAAE** supports and encourages research, because research is the motor of innovation and creation in architecture as a discipline and in pedagogy and didactics as well. The **EAAE/VELUX prize** has already been awarded twice (2001-03 and 2003-05). The EAAE is currently planning the third edition. The EAAE has also initiated or been involved in several **student design competitions** and the last ongoing one has been launched. It is funded by **Lafarge**, designed and planned by **Emil Popescu** from Bucharest.

With regard to memberships, the figures are quite confusing. Membership of the EAAE is a tricky subject. In 1978 when the first News Sheet was published, the EAAE was very proud to advertise and list all the member schools – they were 26

*sur l'enseignement de l'architecture*⁶. Il a proposé l'idée et en a rédigé les lignes directrices pour les éditeurs et les auteurs intervenant dans ces transactions. Depuis lors, l'AEEA possède de bien meilleures archives de ses publications et ses propres numéros ISBN, ce qui lui permet de disposer d'un dépôt légal et d'être citée. L'AEEA a également intégré la politique d'un comité de sélection scientifique pour les diverses activités (conférences, séminaires, etc.), confirmant ainsi qu'elle respecte de plus en plus les exigences de la communauté académique. Une analyse de contenu révélerait très probablement l'évolution des préoccupations et des opinions dans l'enseignement de l'architecture, au cours de ces 30 dernières années. Il faut espérer qu'un jour un docteur s'attaquera à cette question et trouvera du matériel dans les archives de l'AEEA.

Ces quatre dernières années, l'AEEA a produit le *EAAE Guide of Schools of Architecture in Europe (Guide imprimé de l'AEEA des écoles d'Architecture en Europe)*, publié par **Leen Van Duin**. La première édition, présentée sur l'illustration 3, a été publiée en 2002. La seconde, publiée deux ans plus tard, a également été créée en version électronique et peut être consultée sur le site Web de l'AEEA. Ce guide est un document très utile, notamment pour les étudiants et le personnel qui souhaitent en savoir plus sur d'autres écoles, ce qui est de plus en plus courant dans le contexte de la réforme baccalauréat-maîtrise. La nouvelle édition du guide sera produite à la fois en version imprimée et électronique. L'ID de chaque école inclura son e-mail de contact ainsi qu'un lien hypertexte vers le site Web de l'établissement. Cette version sera publiée en 2006.

La remise de prix est une autre activité importante de l'AEEA. Plusieurs concours ont d'ailleurs été organisés au fil des ans. La liste qui suit n'est pas exhaustive et ne comprend que les plus récents: le prix sponsorisé par **Ytong**; voici deux ans, le **prix AG2R** de conception architecturale pour étudiants; et, enfin, le **prix AEEA/VELUX**, peut-être le plus important et le plus prestigieux parce qu'il encourage les écrits sur l'enseignement en architecture, et l'écriture est liée à la recherche. **Le Conseil de l'AEEA** soutient et encourage la recherche parce qu'elle est le moteur de l'innovation et de la création en architecture, en tant que discipline, ainsi qu'en pédagogie et didactique. Le **prix AEEA/VELUX** a été décerné à deux reprises (2001-03 et 2003-05). L'AEEA prépare actuellement la troisième édition. L'AEEA a égale-

altogether. In the following issues of the News Sheet the number was growing steadily until at some point the number ceased to be published, most probably because the membership fluctuated due to people coming in and going out. The statutes distinguish between active and non-active members. In the 90s we decided that those who did not pay the membership fee would no longer be considered and listed as members of the EAAE. From then on the membership figures show only schools that were paying members at that time. This so-called active membership went up to almost 80 schools out of the approximately 300 schools in Europe where the EAAE is the only association of architectural education. The introduction of the **annual meeting in Chania**, boosted the active membership to almost 100. This is indeed today's figure. The Chania meeting was first sponsored by **Hercules**, the Greek cement industry and later by **Cembureau**, the European cupola of the cement industry. If we include as non-active members all those that have been members at one time, the number of members goes up to about 180 schools. As this way of counting memberships is rather confusing, the EAAE decided to count only active memberships, meaning those that are involved and show their involvement by - at least - paying their membership fee.

Turning to the EAAE website, **Ramon Sastre**, who is an EAAE council member, is currently overhauling the original version which was created in 2000 and closely modelled on the ACSA website (Association of Collegiate Schools of Architecture of the United States). The EAAE website has a completely new look and user interface as shown in illustration 4 and published in the EAAE News Sheet no 72. It has been built in Leuven by **Mathias Casaer**. The home page has an interactive map, the idea being that right on the homepage one can browse the countries and in selecting one, it will light up and the list of names of the schools in that country will pop up. Clicking on the name of a school opens a link directly to its website, through the page of that school in the **EAAE Guide**. The third edition of the guide will be ready by July 2006. The ID, identity data, of each school will include a hyperlink to the website of that school.

Last but not least, the EAAE is nowadays strongly involved in **networks**. The idea of the **thematic**

ment lancé ou participé à plusieurs concours de conception architecturale pour étudiants, et le dernier vient d'ailleurs de débiter. Ce dernier est financé par Lafarge et conçu et planifié par Emil Popescu de Bucarest.

En ce qui concerne les affiliations, les chiffres sont tout à fait troublants. L'affiliation à l'AEEA est un sujet épineux. En 1978, au moment de la publication du premier News Sheet, l'AEEA était très fière de publier la liste de toutes les écoles membres (elles étaient 26 au total). Dans les numéros suivants de la News Sheet, le nombre a continué à augmenter régulièrement à tel point que l'Association a dû arrêter de publier la liste, très probablement en raison de la fluctuation des membres entrants et sortants. Les statuts font une distinction entre les membres actifs et non actifs. Dans les années 90, le conseil de l'AEEA a décidé que ceux qui ne paieraient pas la cotisation ne seraient plus pris en considération et repris sur la liste des membres de l'AEEA. Depuis lors, les chiffres d'affiliation tiennent uniquement compte des écoles qui ont payé leur cotisation au moment de la publication. Ce statut de membre actif a été accordé à pas moins de 80 écoles sur les quelque 300 écoles européennes, alors que l'AEEA est la seule association s'occupant de l'enseignement de l'architecture. La présentation de l'assemblée annuelle à La Canée a porté l'affiliation des membres actifs à presque 100 unités. Il s'agit en fait du chiffre actuel. L'assemblée de La Canée a d'abord été sponsorisée par Hercules, la cimenterie grecque puis par Cembureau, l'organisme européen de coordination du secteur du ciment. Si l'on classe, parmi les membres non actifs, tous ceux qui l'ont été à un moment ou l'autre, le nombre de membres, écoles et individus, s'élève à environ 480 écoles. Comme cette manière de compter les membres est plutôt trompeuse, l'AEEA a décidé de compter uniquement les membres actifs, c'est-à-dire ceux qui s'engagent et font montre de leur engagement – au moins – en payant leur cotisation.

Pour en revenir au site Web de l'AEEA, Ramon Sastre, qui est membre du Conseil de l'AEEA, procède actuellement à un remaniement de la version originale créée en 2000 et étroitement conçue sur la base du site Web de l'ACSA (Association of Collegiate Schools of Architecture of the United States). Le site Web de l'AEEA présente un tout nouveau look et une nouvelle interface d'utilisateur, comme cela est reflété en illustration 4 et indiqué



Fig. 4

networks was introduced by Herman Neuckermans in his maiden speech as president of the EAAE. First and foremost the EU-sponsored **European Network of Heads of Schools of Architecture** (ENHSA network), initiated by **Constantin Spiridonidis** 6 years ago, hosted by the EAAE and hosting the EAAE. Its most visible activity is the **Meeting of Heads of Schools of Architecture in Europe** held annually in **Chania** and this for eight times already. It has become the natural event hosting the annually **General Assembly of the EAAE**. Apart from and at the same time in the ENHSA and the annual Chania meetings, the EAAE has **thematic networks** on **research, construction, architectural design, urban theory and urban design, architectural theory and history**. The EAAE has also increasingly been working on international networking, in particular on active involvement and contact with ACSA in the USA. Our American sister association is 50 years older than the EAAE and has more or less the same number of school members. The major difference between ACSA and the EAAE is that ACSA has an institutional role in the accreditation of schools and the EAAE has not. The EAAE also has good contacts and joint conferences on research with the **Architectural Research Centers Consortium (ARCC)** of the USA. Every two years and in an alternating scheme, ARCC and the EAAE has been hosting this international conference for 10 years (Raleigh-1998, Paris-2000, Montreal-2002, Dublin-2004, Philadelphia- 2006).

While the EAAE has been functioning for 25 years according to its mission statement, namely exchanging ideas and experiences on education and research, it was only with the **EAAE Chania statement** (see appendix) and with the creation of the **ENHSA** that the EAAE adopted a political stand regarding the position of architectural education in the Bologna process. This has definitely given the Association a new dimension.

The EAAE's relation with ACE, the **Architects Council of Europe**, has to do with the role that the EAAE expects to play in Europe after the abolishment of the **Advisory Committee** regulating the application of the 1985 Architects Directive. The EAAE has, on the initiative of **James Horan**, established a joint working party with ACE and has regular consultations with the EU officials and hence a de facto and almost institutional role in

dans le News Sheet n° 72 de l'AEEA. L'ensemble a été mis au point à Leuven par Mathias Casaer. La page d'accueil possède une carte interactive qui permet, au départ de cette même page, de parcourir les pays et de les sélectionner un par un pour faire apparaître en incrustation la liste des noms des écoles correspondant au pays en question. En cliquant sur le nom d'une école, on ouvre directement un lien vers le site Web de l'école par l'intermédiaire de la page attribuée à cette école dans le guide de l'AEEA. La troisième édition du guide, édition 2006, inclura un lien hypertexte vers le site Web de cet établissement dans la partie ID – à savoir les données d'identité – de chaque école.

Enfin, et surtout, l'AEEA est fortement impliquée dans les réseaux. L'idée de réseaux thématiques a été introduite par Herman Neuckermans dans sa première allocution en tant que président de l'AEEA. Il y a tout d'abord le Réseau Européen des Directeurs des écoles d'Architecture (réseau ENSHA) sponsorisé par l'UE, mis sur pied par Constantin Spiridonidis voici six ans, à la fois hébergé par l'AEEA et hôte de l'AEEA. Son activité la plus visible est la réunion des directeurs d'écoles d'architecture d'Europe, qui a lieu tous les ans à La Canée et l'édition 2006 en sera déjà la huitième. Elle est devenue l'évènement naturel qui accueille l'Assemblée Générale de l'AEEA. Par ailleurs, et en même temps que la réunion de l'ENHSA et la réunion annuelle de La Canée, l'AEEA possède des réseaux thématiques sur la recherche, la construction, la conception architecturale, la théorie urbaine et l'aménagement urbain, la théorie architecturale et l'histoire de l'architecture. L'AEEA travaille également de plus en plus sur la constitution d'un réseau international, notamment sur la participation active et en contact avec l'ACSA aux états-Unis. Notre association sœur américaine a 50 ans de plus que l'AEEA et compte plus ou moins le même nombre d'écoles membres.

La principale différence entre l'ACSA et l'AEEA est que l'ACSA joue un rôle institutionnel dans l'accréditation des écoles, ce qui n'est pas le cas de l'AEEA. L'AEEA a aussi des contacts et organise des conférences conjointes sur la recherche avec le Architectural Research Centers Consortium (ARCC) aux états-Unis. Tous les deux ans et en alternance, l'ARCC et l'AEEA accueillent cette conférence internationale depuis dix ans (Raleigh 1998, Paris 2000, Montréal 2002, Dublin 2004, Philadelphie 2006).

the application of the new **Qualifications Directive**.

Ending this bird's eye view of the history of the EAAE, we gladly refer to the **EAAE website**, where much more information about the EAAE and the most up-to-date information can be found, part of the EAAE's archive, as well as all forthcoming events:

<http://www.eaae.be>

Without a doubt, a content analysis of all **News Sheets** and all **proceedings** and **reports** produced by the EAAE would reveal which topics were at the edge of architectural debate at what time, and which school had enough intellectual concern and organisational basis to organise these forums and workshops during the last 30 years in Europe. For the time being we are compiling the list of all **forums**, **workshops** and **conferences** held within the framework of the EAAE. A full list will be displayed on the website of EAAE. Original copies of News Sheets no 1, 2 and 6 are still missing. ■

*Bien que l'AEEA fonctionne depuis 25 ans conformément à sa déclaration de mission, c'est-à-dire le partage d'idées et d'expériences sur l'enseignement et la recherche, il a fallu attendre la **déclaration de La Canée** (voir annexe) et la création de l'ENHSA pour que l'AEEA adopte une position politique concernant la situation de l'enseignement en architecture dans le processus de Bologne. Cela a assurément donné à l'Association une nouvelle dimension.*

*La relation de l'AEEA avec le CAE (Conseil des Architectes d'Europe) est liée au rôle que l'AEEA compte jouer en Europe après l'abolition du **Comité consultatif** régissant l'application de la directive CEE relative aux architectes de 1985. L'AEEA a constitué, à l'initiative de **James Horan**, un groupe de travail conjoint avec le CAE et mène des consultations régulières avec les responsables de l'UE, ce qui lui permet de jouer un rôle de fait et presque institutionnel dans l'application de la nouvelle **directive relative aux qualifications**. Pour clore cet aperçu de l'historique de l'AEEA, nous vous recommandons de vous référer au **site Web de l'AEEA**, où vous trouverez des informations supplémentaires sur l'AEEA et les renseignements les plus actuels, puisés dans les archives de l'AEEA, ainsi que les événements à venir:*

<http://www.eaae.be>

*Une analyse de contenu de toutes les **News Sheets**, ainsi que de tous les **comptes rendus** et **rapports** produits par l'AEEA ne manquera certainement pas de révéler quels sujets étaient à l'ordre du jour des débats sur l'architecture à une période donnée, et quelle école avait une préoccupation intellectuelle et une base organisationnelle suffisantes pour organiser ces forums et ces séminaires, au cours des 30 dernières années en Europe. Au stade actuel, nous sommes uniquement en mesure de dresser la liste de tous les **forums**, **séminaires** et **conférences** organisés dans le cadre de l'AEEA. La liste complète sera affichée sur le **site Web de l'AEEA**. Nous ne sommes toujours pas en possession des exemplaires originaux des News Sheets numéros 1, 2 et 6. ■*

Appendix:

EAAE Chania Statement 2001
Regarding the Architectural Education in the
European Higher Education Area (EHEA)

The Heads of Schools of Architecture in Europe assembled in the 4th meeting of Heads of European Schools of Architecture in Chania, Crete from 1 until 4 September 2001, discussed in depth the future of architectural education within the European Higher Education Area and its implications for architectural education.

Most of the ideas expressed in the EHEA have, for 25 years been the 'raison d'être' of EAAE and the focus of its collective efforts, its conferences, workshops, projects and publications.

Today EAAE is representing more than 155 schools of architecture of which nearly 100 were represented at the meeting.

Having reviewed the EU initiatives so far concerning the profession and education of an architect, namely:

- D1 The Architects' Directive 85/384/CEE (1985) and the advices produced by its advisory committee
- D2 The UIA/UNESCO Charter for architectural education (1996)
- D3 The UIA Accord and Recommendations (2000)

Being informed about the recent status of the Bologna process.

Being fully aware that architectural education can lead to a wide variety of professional and academic careers,

Within the framework of:

- The Magna Charta Universitatum, 1988
- The Joint Declaration of the European Ministers of Education, Bologna 1999
- The Salamanca Convention of European Higher Education Institutions, 2001
- The Student Göteborg declaration, 2001
- The Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education, Prague 2001

Committed to the exchange of ideas and methods in teaching and research as well as of students and staff among the schools in the prospect of a European Higher Education Area based on diversity and mutual understanding,

The Heads of Schools adopted unanimously the following resolution:

Annexe:

Chania AEEA Resolution - Resolution de la Canee
Concernant l'enseignement en architecture dans le cadre de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EHEA)

Les directeurs des écoles d'architecture en Europe se sont réunis à Chania pour la quatrième fois du 1 au 4 septembre 2001 pour y discuter du futur de l'enseignement en architecture dans le contexte de l'EHEA, ainsi que de ses implications sur l'enseignement en architecture.

Ils ont constaté que la majorité des idées proposées au sein de l'EHEA, ont, depuis 25 ans, constitué la raison d'être de l'AEEA, est tel qu'exprimée dans ses statuts, dans toutes ses démarches, ses conférences, ses workshops, ses projets et ses publications.

Actuellement l'AEEA représente plus de 150 écoles d'architecture, dont plus de 100 étaient présentes à la réunion.

Ayant pris en considération les initiatives de l'Union Européenne relatives à la profession d'architecte et à l'enseignement en architecture, et en particulier:

- D1 la Directive Architecte 85/384/CEE (1985) ainsi que les avis produits par le comité consultatif*
- D2 la Charte UIA/UNESCO relatif à l'enseignement en architecture (1996)*
- D3 l'Accord UIA ainsi que les recommandations de l'UIA (2000),*

ayant été informé de l'état actuel du processus initié à Bologne;

sachant que l'enseignement en architecture peut mener à plusieurs débouchés professionnels et académiques;

considérant le contexte de:

- *la Magna Charta Universitatum, 1988*
- *la déclaration conjointe des Ministres de l'éducation en Europe, Bologne 1999*
- *la Convention de Salamanca entre institutions de l'Enseignement Supérieur en Europe, 2001*
- *la déclaration des étudiants faite à Göteborg, 2001*
- *la réunion des Ministres de l'éducation supérieur en Europe, Prague 2001,*

ayant comme mission l'échange d'idées et des méthodes de pédagogie et de recherche entre étudiants et enseignants dans le contexte de l'EHEA, tout en respectant la diversité des écoles et basée sur la compréhension mutuelle, les directeurs ont adopté à l'unanimité la résolution suivante:

EAAE Chania Statement 2001

1. The studies leading to the diploma of architecture which gives access to the profession of an architect, should be minimum 5 years or 300 ECTS credit points leading to graduate level ('masters'), in order to meet the achievements listed in the above mentioned documents D1, D2, D3.
2. Following a comparable but flexible qualification framework each school may decide to structure their curriculum as a 5-years integrated (i.e. unbroken) programme or subdivided in two cycles (3+2 years or 180 ECTS + 120 ECTS credit points), in which case the first cycle can not give access to the profession of an architect.
3. EAAE will actively collaborate in developing the ECTS-credit system in their schools and considers this system as the keystone towards mobility of students, modularity, flexibility in the curricula, necessary for the cultural, regional and pedagogical diversity they consider to be invaluable for education in architecture in Europe.
4. EAAE is willing to take part in the development of a quality assurance and assessment system tailored to the needs of architectural education and respecting its diversity. With respect to this participation it should be made clear that it refers to the 'academic' assessment of the educational programmes by means of a peer review and not to the 'professional / governmental' assessment of the diploma leading to accreditation and the validation by the professional / governmental bodies of the member states.

The EAAE will install a representative committee at European level and will present its result and proposals regarding the evaluation of the two cycles (in both hypothesis mentioned sub 2) before the end of the year 2002.

Chania AEEA resolution 2001

1. *Les études menant au diplôme en architecture et donnant accès à la profession d'architecte, nécessitent une durée minimale de 5 ans ou 300 crédits ECTS. Ils sont octroyés par un diplôme de mastère afin de garantir les acquis publiés dans les documents D1, D2, et D3.*
2. *Suivant un cheminement comparable et flexible chaque école a la liberté d'organiser son cursus/curriculum soit en un seul cycle de 5 ans soit en deux cycles (3 + 2 ans ou 180 crédits ECTS + 120 crédits ECTS), dans ce dernier cas le premier cycle ne donne aucun accès à la profession d'architecte.*
3. *L'AEEA souligne sa volonté de collaborer activement au développement du système ECTS au sein des écoles. Elle considère ce système comme le tendon d'Achille (ça ne va pas: le tendon d'Achille est plutôt une faiblesse. Pourquoi pas "fer de lance" ou "le bras de levier") pour réaliser la mobilité des étudiants, la modularité, la flexibilité du cursus. Qualités que l'AEEA considère essentielles pour garantir la diversité culturelle, régionale et pédagogique de l'enseignement de l'Architecture.*
4. *L'AEEA veut participer au développement d'un système de contrôle et de maintenance de qualité adapté à la spécificité de l'enseignement en architecture tout en respectant ses diversités. Elle souligne qu'il s'agit ici d'une évaluation académique par des confrères enseignants, dite 'peer review' (évaluation par ses pairs (en Français)), et non d'une évaluation des instances professionnelles ou gouvernementales des diplômes donnant l'accès à la profession d'architecte qui serait alors une habilitation par ces instances du diplôme.*
A cet égard l'AEEA créera un comité représentatif au niveau Européen. Elle présentera ses résultats et ses propositions concernant l'évaluation des deux cycles (pour les deux hypothèses présentées sous le point 2) avant la fin de l'année 2002.

The Heads of School underline their commitment to further elaborate and contribute to the development of the European Higher Education Area.

Chania, 4 September 2001
Prof. Herman Neuckermans
EAAE President
On behalf of The Heads of Schools of
Architecture in Europe.

Les directeurs des écoles tiennent à souligner leur engagement ferme pour contribuer au développement futur de l'Espace Européen pour l'Enseignement Supérieur.

*Chania, Crète, le 4 septembre 2001
Prof. Herman Neuckermans
Président AEEA
Au nom des directeurs des écoles d'architecture d'Europe présentes à la réunion.*

Notes and References:

1. Our contribution is mainly based upon our own experience within the Association and the information we found in the - almost complete - archive of the EAAE News Sheets.
2. Schweitzer, R., (Ed.) : 10th anniversary – 10ième anniversaire EAAE –AEEA, Proceedings of the 11th Workshop, October 1985, p.11
3. Ibidem, p. 12
4. Ibidem, p. 139

Notes et Références:

1. Notre contribution est essentiellement basée sur notre propre expérience au sein de l'Association et sur les informations que nous avons trouvées dans les archives – presque complètes – des News Sheets de l'AEEA.
2. Schweitzer, R., (Ed.) : 10th anniversary – 10e anniversaire EAAE–AEEA, Compte rendu du 11e séminaire, octobre 1985, p.11
3. Ibidem, p. 12
4. Ibidem, p. 139

Herman Neuckermans

Herman Neuckermans was born in Brussels, Belgium. He studied engineering and architecture at the University of Leuven, Belgium, graduating in 1964 as a candidate civil engineer and in 1967 as an engineer-architect. Neuckermans also holds a Ph.D. in engineering/architecture from K.U. Leuven (1976). His research field covers among other things design methodology; the use of computers in the early stages of architectural design; historical reconstruction; and knowledge transfer in architectural design.

He is presently a full time professor at K.U. Leuven where he began his academic career in the 1970s. From 1967 to 1974 he worked as a part-time self-employed architect in Belgium. In the eighties and nineties he was the architect of 8 scientific exhibitions. From 1981 to 1987 he was Head of the School of Architecture at K.U. Leuven. In 1988 he was a Visiting Professor at the University of Pennsylvania, USA. In the 1990s he held Head of Department at the Department of Architecture, Urban Design and Regional Planning at K.U. Leuven. He is presently the Programme Director of architecture and Erasmus exchange coordinator at the school of architecture. From 2001 on he is the Chairman of the Academic Staff Assessment Committee of the Faculty of Engineering. He has chaired several academic visitations of schools of architecture in Europe. He is the founder and head of the Research Group CAAD, Design- and Building Methodology. Neuckermans is the author of many publications on architecture and architectural education in English as well as in French.

His involvement in the EAAE (European Association for Architectural Education) dates from 1996. He has been the initiator of many activities within the association; he is the Treasurer of the EAAE; an EAAE Council Member; he was EAAE Vice-President and from 2000 to 2003 he was the President of the EAAE.

Herman Neuckermans

Herman Neuckermans est né à Bruxelles, en Belgique. Il a fait des études d'ingénieur et d'architecte à Louvain, en Belgique, pour se diplômer ingénieur civil en 1964 et ingénieur architecte en 1967. M. Neuckermans détient aussi un Doctorat d'ingénierie/architecture de l'Université K.U. Leuven (1976). Ses champs de recherche couvrent entre autres la méthodologie du design, l'usage de l'ordinateur au début du design de l'architecture, la reconstruction historique et le transfert du savoir dans le design de l'architecture.

Il professe à plein temps à l'Université K.U. Leuven dans laquelle il a entamé sa carrière académique dès les années 1970. De 1967 à 1974, il a travaillé à temps partiel en tant qu'architecte indépendant en Belgique. Dans les années 80 et 90, il a été l'architecte de huit expositions scientifiques. Entre 1981 et 1987, il a dirigé l'Ecole d'Architecture de l'Université K.U. Leuven. En 1988, il a été Professeur invité à l'Université de Pennsylvanie, aux USA. Dans les années 1990, il a dirigé le Département d'Architecture, de Design urbain et de Planification régionale de l'Université K.U. Leuven. Il est actuellement Directeur des Programmes d'Architecture et Coordinateur des Echanges Erasme au sein de l'Ecole d'Architecture. Depuis 2001, il préside le Comité d'évaluation académique de la Faculté d'Ingénieurs. Il a occupé plusieurs chaires de professeur invité dans diverses Ecoles d'Architecture européennes. Il dirige le Groupe de Recherche CAAD, Méthodologie du Design et de la Construction, dont il est aussi le fondateur. M. Neuckermans est l'auteur de nombreuses publications sur l'architecture et l'enseignement de l'architecture, rédigées tant en anglais qu'en français.

Son engagement dans l'AEEA (Association européenne pour l'Enseignement de l'Architecture) date de 1996. Il est l'instigateur de multiples activités au sein de cette association dont il est le Trésorier : il est Membre du Conseil de l'AEEA et il a occupé les fonctions de Vice-président, puis de Président de l'AEEA en 2002-2003.

Architectural Education in Transformation: Evolving Toward a Third Domain of Knowledge / *L'enseignement de l'Architecture en Transformation: Vers un troisième domaine de connaissances*

Marvin J. Malecha

Prologue

This is a time of incredible transformation and therefore exceptional opportunity in the study and practice of architecture. Every aspect of the discipline is undergoing reconsideration and reconfiguration. Perhaps the most obvious transformation within the profession is the means by which a project is realized. New forms of office organization cause teams to be assembled with members from distant places and disparate belief systems. Offshore project production has caused American practitioners to enter into formal practice relationships with professionals in China and India.

The production of work is now considered a twenty-four hour adventure. Regional, state, national and international boundaries are losing, or have already lost, meaning in this new cultural context as architects from the United States practice across the globe even as architects and designers from across the globe practice in the United States.

This scenario is repeated from culture to culture as the methods and the means for this new form of practice become more sophisticated. New materials and forms of building construction have stimulated thought on the nature of form and response. New production technologies have made possible formal investigations otherwise thought impossible. However, the most important aspect of the integration of new digital capabilities may be in the application of building information management systems. The coordination of decisions from design to product manufacture and construction makes the education of the architect as a thought leader even more critical. Research and scholarship has become an essential life-blood of the profession as the relentless introduction of materials, products, processes and possibilities demand careful consideration of the appropriate applications.

It remains a fundamental characteristic of the practice of architecture that the ultimate responsibility for the radical introduction of innovation rests with the architect. If only for this reason, it has become an imperative that the development of the body of knowledge for the profession must come from within. It is not acceptable for architects to depend upon other disciplines to generate the materials and means that together constitute

Prologue

Nous sommes entrés dans une période d'incroyables transformations et, donc, de possibilités exceptionnelles pour l'étude et la pratique de l'architecture. Chaque aspect de cette discipline fait actuellement l'objet d'un réexamen et d'une reconfiguration. La transformation la plus évidente, au sein de la profession, est peut-être le moyen par lequel un projet est réalisé. De nouvelles formes d'organisation du travail dans les bureaux forcent les équipes à collaborer avec des personnes provenant de contrées éloignées et ayant des systèmes de pensée différents. La réalisation de projets à l'étranger a poussé les professionnels américains à établir des relations de pratique formelles avec des confrères en Chine et en Inde.

Aujourd'hui, la production du travail est devenue une aventure qui se déroule vingt-quatre heures sur vingt-quatre. Les frontières régionales, nationales et internationales perdent – ou ont déjà perdu – leur sens dans ce nouveau contexte culturel parce que les architectes des états-Unis pratiquent leur métier dans le monde entier, de même que les architectes et les concepteurs du monde entier travaillent aux états-Unis.

Ce scénario se répète de culture en culture étant donné que les méthodes et les moyens de cette nouvelle forme de pratique deviennent de plus en plus perfectionnés. Les nouveaux matériaux et les nouvelles formes de construction ont stimulé la pensée à propos de la nature de la forme et des réponses qu'elle engendre. Les nouvelles technologies de production ont permis d'effectuer des recherches formelles qui étaient jugées impossibles. Toutefois, l'aspect le plus important de l'intégration des nouvelles capacités numériques se trouve peut-être dans l'application des systèmes de gestion d'informations des bâtiments. La coordination des décisions de la conception à la fabrication et la construction du produit rend encore plus essentielles la nécessité de former l'architecte comme un leader éclairé. La recherche et le savoir sont devenus la pierre angulaire de la profession car l'introduction inlassable de matériaux, de produits, de procédés et de possibilités exigent un examen attentif des applications appropriées.

La pratique de l'architecture garde comme caractéristique fondamentale que la responsabilité ultime de l'introduction radicale de l'innovation, incombe à

the domain of design knowledge. The transformation underway further reinforces the long-held belief that what is most important in architectural education is the mandate to teach the ability to think about architecture, its creative evolution and its realization. But does this mean that the accepted practices are adequate to meet the challenges before the profession or must new ways be derived? Is a new body of knowledge evolving?

Evolving a Third Domain

Before Eve ate from the tree of knowledge, the serpent had already opened her eyes. Genesis tells us that she saw that the tree was “good for food,” that it was “a delight to the eyes,” and that it could “make one wise.” She understood that it is three human needs: the physical, the aesthetic and the intellectual, for which the tree promised satisfaction. Reason is at work; so is imagination. What she did not yet know was what it meant to transgress.

Edward Rothstein, New York Times, August 2, 2003

The proposition implied by this interpretation from Edward Rothstein is contrary to traditional conception of knowledge as either of the sciences or the humanities in the contemporary university. In the passage from Genesis, three realms of understanding are set before the reader. The first, physical, is subject to a rigid system of thought that has come to be known as the scientific method. It is a rigidly codified process of investigation that is dedicated to a greater understanding of what exists, the proof of patterns of behavior and the development of operating theories. The third, intellectual, is what has come to be known as the humanities. It is this disciplined reflection on behaviors and patterns that helps to place the physical in a context of culture and time. It is the study of what it means to transgress the expectations and rules of a society. This is especially important in the case of innovative thought counter to accepted norms of behavior even when such thought is proven to be the proper answer. In this context it is not unusual for the shunned individual to be vindicated long after death simply because it requires time for the acceptance of behaviors and practices outside of the accepted norms. It is the realm of the intellectual that

l'architecte. Ne fût-ce que pour cette raison, il est maintenant impératif que le corps des connaissances de la profession provienne de la profession elle-même. Il n'est pas acceptable que les architectes dépendent d'autres disciplines pour générer les matériaux et les moyens qui constituent ensemble le domaine de la connaissance de la conception architecturale. La transformation en cours renforce davantage l'opinion de longue date selon laquelle le plus important dans l'enseignement de l'architecture est la mission d'enseigner la capacité de penser l'architecture, son évolution créative et sa réalisation. Mais cela ne veut pas dire que les pratiques admises soient adéquates pour répondre aux défis que doit relever la profession ou qu'il faille en tirer de nouvelles méthodes? Assistet-on à la naissance d'un nouveau corps de connaissances?

Évolution vers un troisième domaine

Avant qu'Ève ne croque le fruit de l'arbre de la connaissance, le serpent avait déjà ouvert les yeux. La Genèse nous dit qu'elle avait vu que l'arbre était “bon à manger” et “agréable à la vue” et qu'il était “précieux pour ouvrir l'intelligence”. Elle comprit que les besoins humains étaient de trois types: physiques, esthétiques et intellectuels, et l'arbre promettait de tous les satisfaire. La raison est au travail, l'imagination aussi. Mais elle ne connaissait pas encore le prix de la transgression.

Edward Rothstein, New York Times, 2 août 2003

La proposition découlant de cette interprétation d'Edward Rothstein est opposée à la conception traditionnelle de la connaissance des sciences ou des sciences humaines au sein de l'université contemporaine. Dans le passage de la Genèse, le lecteur est mis en présence de trois domaines de compréhension. Le premier, le domaine physique, est soumis à un système de pensée rigide qui est connu comme la méthode scientifique. Il s'agit d'un processus rigoureusement codifié de recherche qui vise à mieux comprendre ce qui existe, à démontrer des modèles de comportement et à l'élaborer des théories opérationnelles. Le troisième, le domaine intellectuel, désigne ce qui est connu comme les sciences humaines. Cette réflexion disciplinée sur les comportements et les modèles permet de placer le domaine physique dans un contexte de culture et de temps. C'est l'étude de ce que signifie transgresser les attentes et les règles d'une société. Cela est spécialement important dans le cas

inspires reflection on what has been discovered. It is the intellectual that defines the nature of the questions to be pondered. The second realm, the aesthetic, presents an entirely new attitude toward the development of a domain of knowledge. The common usage of the term aesthetic has come to imply a superficial interpretation not up to the standard of the rigor and discipline of the physical and intellectual domains of knowledge. This common usage has had the effect of trivializing the pursuit of what cannot be defined in terms of what already exists. “A delight to the eyes” recognizes of the depth of possibility in pursuit of this aspiration. It is the recognition that it is a domain of knowledge equal in every way to the commonly accepted practices of the sciences, engineering and the humanities.

Architecture is among disciplines of possibilities. Though long overdue, the disciplines of design have begun to emerge independently as neither subset of the sciences or the humanities. Rather, the domain of design knowledge is emerging as a distinct discipline with a history, and a manner of thinking and doing that constitutes the third leg of the stool of human accomplishment. This opinion is not formed from arrogance. Rather it is a deduction being reaffirmed in science and the humanities. It is a position emerging in the form of design practices such as the industrial/product design firm IDEO associated with Stanford University that developed the D School concept. It is a question being fervently pursued as every segment of business and social inquiry is attempting to understand the evolution of creative thought and action. Yet, we who exist within this discipline have not tended to our body of knowledge well. And, in architecture our efforts have been woefully inadequate.

There is opportunity before educators and practitioners of the discipline of architecture to assert this new position.

The Research Scholarship Challenge

Design studio instruction is not by itself research. The act of making in practice is not by itself research. Neither necessarily builds knowledge or experience. Neither necessarily enhances the performance of others, and both are subject to

de la pensée innovante opposée aux normes admises de comportement, même lorsque cette pensée s'avère être la réponse appropriée. Dans ce contexte, il n'est pas inhabituel que l'individu honni soit reconnu longtemps après sa mort simplement parce qu'il faut du temps pour accepter les comportements et les pratiques qui sortent des normes admises. C'est le domaine intellectuel qui inspire la réflexion sur ce qui a été découvert. La dimension intellectuelle définit la nature des questions à méditer. Le deuxième, le domaine esthétique, présente une attitude entièrement nouvelle vis-à-vis de l'élaboration du domaine de la connaissance. Dans l'usage courant, le terme “esthétique” implique en définitive une interprétation superficielle qui n'atteint pas le critère de rigueur et de discipline des domaines physique et intellectuel de la connaissance. Cet usage courant a eu pour effet de banaliser la poursuite de ce qui ne peut être défini comme ce qui existe déjà. “Agréable à la vue” témoigne de la profondeur de la possibilité dans la poursuite de cette aspiration. Cela revient à reconnaître que ce domaine de connaissance est égal, de toutes les manières, aux pratiques communément acceptées des sciences, de l'ingénierie et des sciences humaines.

L'architecture fait partie des disciplines des possibilités. Même si cela s'est fait attendre trop longtemps, les disciplines de la conception architecturale ont commencé à se manifester de manière indépendante, et non comme un sous-ensemble des sciences ou des sciences humaines. Au lieu de cela, le domaine de la connaissance de la conception architecturale se profile comme une discipline distincte avec une histoire et une manière de penser et de faire qui constitue le troisième pied du tabouret de l'épanouissement humain. Cette opinion n'est pas le fruit de l'arrogance. Il s'agit plutôt d'une déduction qui est réaffirmée dans les sciences et les sciences humaines.

Cette position apparaît sous la forme de pratiques de conception architecturale tout comme IDEO, le bureau de conception industrielle/de produits, associé à l'Université de Stanford, qui a développé le concept de “D School”. Cette question est approfondie avec ferveur vu que tous les secteurs du monde de l'entreprise et de la recherche sociale tentent de comprendre l'évolution de la pensée et de l'action créatives. Pourtant, nous – qui vivons dans cette discipline – n'avons pas prêté beaucoup d'attention à notre corps de connaissance. Et, en architecture, nos efforts ont été terriblement inadéquats.

intensely personal, non-transferable actions. Therefore, as we consider the design domain of knowledge, we must incorporate research method instruction into the endeavors of education and practice. This is an empowering approach focusing on the rigor of method and then addressing issues requiring research. It is a perspective that should infuse structure of thought developed as a tool to respond to blinding change in building materials and the technologies. This perspective must infuse the inquiry of the studio. Without such rigor, the pursuits of one studio are hardly differentiated from another. New technologies offer us the prospect of new forms of teaching and learning for both students and teachers. We must infuse our work with the rigor that will build on experience and develop the knowledge on which to build a more vital profession.

Perhaps there is no more important issue to consider than to address the question, why do we consistently award the beauty of the artifact over the rigor of the process? Certainly, beauty must be our aspiration. Is there not room in our endeavor for process and exploration without finality? Our mission as educators must be to foster clarity of thought and to nurture the exploratory spirit. When we measure success only by the measure of the preciousness of the realized artifact we diminish the importance of process. When this becomes very nearly the singular focus of our efforts we not only undermine the value of research methods but we also narrow considerably the acceptability of the outcome. Such a focus fosters conservative behavior among our colleagues. There is little acceptance of failure and therefore even less willingness to explore and experiment. This breeds a dogmatic approach within even the most avant garde young designer.

Between Practice and Education

The distance between the study of the discipline of architecture and the conduct of the profession of architecture is growing. It is a distance that has meaning in the evolution of the culture of practice. Students must be taught to consider the implications of their actions even while they must understand how to think and develop ideas as architects. As a student they must grasp the language, history and culture of the discipline of

Les enseignants et les professionnels de la discipline de l'architecture ont la possibilité d'affirmer cette nouvelle position.

Le défi du savoir en matière de recherche

Les instructions d'un atelier de conception architecturale ne sont pas en elles-mêmes de la recherche. L'action de mettre en pratique n'est pas en elle-même de la recherche. Et ne permet pas nécessairement d'augmenter les connaissances ou l'expérience. De même qu'elle n'améliore pas nécessairement la performance des autres, et toutes deux sont sujettes à des actions extrêmement personnelles et non transférables. Par conséquent, lorsqu'on considère le domaine de connaissance de la conception architecturale, il faut incorporer des instructions sur les méthodes de recherche dans les initiatives d'enseignement et de pratique. Il s'agit d'une approche d'autonomisation qui est centrée sur la rigueur de la méthode et, puis, qui aborde les questions nécessitant des travaux de recherche. Cette perspective doit instiller une structure de pensée développée comme un outil pour répondre à l'évolution fulgurante des matériaux et des technologies de construction. Cette perspective doit transpirer dans la demande de l'atelier. Sans cette rigueur, les objectifs d'un atelier ne se distinguent guère de ceux d'un autre. Les nouvelles technologies nous offrent la perspective de nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage à la fois pour les étudiants et les enseignants. Nous devons insuffler dans nos travaux la rigueur qui nous permettra d'acquérir de l'expérience et de développer les connaissances qui serviront de base pour bâtir une profession plus vitale.

Rien n'est peut-être plus important que de poser la question suivante: pourquoi récompense-t-on constamment la beauté de l'objet plutôt que la rigueur du processus? Nous devons certainement aspirer à la beauté. Mais n'y a-t-il pas place dans notre projet pour le processus et l'exploration sans finalité? Notre mission d'enseignants doit être de favoriser la clarté de pensée et d'encourager l'esprit d'exploration. Si l'on mesure le succès uniquement sur la base du caractère précieux de l'objet réalisé, l'on diminue l'importance du processus. En revanche, lorsque ce dernier devient la cible singulière de nos efforts, non seulement nous sous-estimons la valeur des méthodes de recherche mais nous réduisons aussi considérablement l'acceptabilité du résultat. Cette optique favorise un comportement conservateur parmi nos collègues. L'échec est peu

architecture even while it is evolving rapidly in practice. It is a distance not unlike what is happening with the continuing evolution of the English language. The language and literature of England and America often bear little resemblance. Both have even less resemblance to what is spoken among the street gangs and rappers of Los Angeles. Yet in the context of professional preparation, those who teach must make every effort to connect study with practice. It must become apparent that those who practice have an equal responsibility to reach out to the emerging professional. The time between is a new frontier of architectural education that presents a significant opportunity to raise the scholarship on the conduct of the profession while nurturing a teaching mentality among practitioners. For the discipline of architecture to exist between practice and education, a transparent relationship must evolve. This can only begin when each admits the weaknesses and the gaps in experience that constitute a whole personality.

It is certainly true that there are many impressive curricular experiences underway within professional programs in architecture. It is equally true that there are many gaps in the preparation for students to enter professional practice. It is important to celebrate the one and admit to the other. Similarly in practice, it is also true that new forms of learning have permeated the office environment. The Intern Development Program and the requirement for continuing education mandated by the American Institute of Architects for membership and by many states for licensure, have transformed the attitude regarding the search for knowledge in practice. This search is not understood for its true implications on practice. New materials, means, organizational models, offshore services and technologies have evolved at a pace that is sending many offices into a defensive response posture. The gap between education and practice has been growing as practice is evolving new forms of inquiry counter to the traditions of architectural education. The ground for research as a bridging strategy is fertile. The tools are tried and available to us. The case study method, practicum appointments for professionals and practice appointments for educators, a mutual commitment to intern development and life-long learning all indicate that it is possible to collaborate. This begins with a culture of mutual respect for the perspectives of the other. It is a relationship that

accepté et, partant, la volonté d'explorer et d'expérimenter l'est encore moins. Ceci fait naître une approche dogmatique même chez le jeune concepteur architectural le plus avant-gardiste.

Entre la pratique et l'enseignement

La distance entre l'étude de la discipline de l'architecture et la conduite de la profession d'architecte s'accroît. Cette distance a une signification dans l'évolution de la culture de la pratique. Les étudiants doivent apprendre à considérer les implications de leurs actions même s'ils doivent comprendre comment penser et développer leurs idées en tant qu'architectes. En tant qu'étudiants, ils doivent acquérir le langage, l'histoire et la culture de la discipline de l'architecture, même si la pratique de celle-ci évolue rapidement. Cette distance n'est pas différente de ce qu'il se passe avec la constante évolution de la langue anglaise. La langue et la littérature anglaises et américaines présentent souvent peu de ressemblances. Les deux ont encore moins de ressemblance avec le langage de la rue des bandes de rappers de Los Angeles. Pourtant, dans le contexte de la préparation professionnelle, ceux qui enseignent doivent s'efforcer le plus possible de faire la liaison entre la langue et la parole, entre l'étude et la pratique. Il doit clairement apparaître que ceux qui pratiquent ont une responsabilité équivalente pour atteindre le nouveau professionnel. Le temps intermédiaire est une nouvelle frontière de l'enseignement de l'architecture qui présente une possibilité significative d'augmenter le savoir sur la conduite de la profession tout en inculquant une mentalité d'enseignant aux professionnels. Pour que la discipline de l'architecture existe entre la pratique et l'enseignement, une relation transparente doit s'établir. Celle-ci peut uniquement s'installer si chacun admet les points faibles et les lacunes de l'expérience qui constituent l'ensemble d'une personnalité.

Il ne fait aucun doute que les programmes professionnels en architecture recèlent de nombreuses expériences impressionnantes, actuellement en cours. Et il est tout aussi incontestable que la préparation des étudiants à la pratique professionnelle souffre de nombreuses lacunes. Il est important de célébrer la première constatation et d'admettre la seconde. De la même manière, dans la pratique, il est également vrai que de nouvelles formes d'apprentissage ont envahi le monde des bureaux. L'Intern Development Program et la condition de la formation continue imposée par

will be galvanized by framing the questions related to our discipline that are relevant to the needs of society, address the most pressing questions of practice and offer the possibility to enrich the education of future design practitioners. Through the formulation of questions, networks of experience and expertise can be established that will provoke a well-grounded responsive research agenda. Energy policy, growth management, emergency planning, and affordable housing all demonstrate examples of issues relevant to society. Building information management systems (BIMS) material research, new practice delivery models (such as electronic document development by remote service bureaus and construction management that brings the general contractor on to the design development team) each provide inspiration for research projects relevant to the office. The evolution of this kind of inquiry within a school promises to provide the necessary scholarship while giving real depth to the examples that enrich a classroom. This is a time when every member of the profession is a student. Increasingly, design firms identify themselves as learning organizations to emphasize the connection between the generation of knowledge and leadership in building types. This characterization of continual learning has become even more important than the traditional description emphasizing the numbers of years of experience. Relationships are tested by fire but it is the intensity of the discourse that will bond educators and practitioners along the continuum of the profession. Should educators not accept this challenge, it is entirely possible that the study of architecture in the academy will be relegated to the humanities rather than considered study in a time-honored profession.

Where We Are: Evolution / Transformation / Revolution

The American Experience from the Inside

The greatest strength of the American system is the diversity of degree offerings among an even more diverse grouping of institutions. It is a collection of newly established curricular paths claiming relevancy for the future of the profession and the assertion of the strength of traditional degree offerings. This diversity has evolved over time, and similar to the introduction of new technologies,

L'American Institute of Architects en cas d'adhésion dans ses rangs et par de nombreux états pour obtenir l'autorisation d'exercer, ont transformé l'attitude concernant la recherche de connaissances par la pratique. Cette recherche n'est pas comprise pour ses vraies implications sur la pratique. De nouveaux matériaux, moyens, modèles d'organisation, services à distance et de nouvelles technologies ont évolué à une cadence qui place beaucoup de bureaux dans une position défensive. Le fossé entre l'enseignement et la pratique s'est agrandi car celle-ci évolue vers de nouvelles formes d'investigation contraires aux traditions de l'enseignement de l'architecture. En tant que stratégie de liaison, la recherche possède des bases fertiles. Les outils sont testés et mis à notre disposition. La méthode de l'étude de cas, les inscriptions à des stages pour professionnels et à des formations pratiques pour enseignants, un engagement mutuel en faveur du développement interne et de la formation continue, tout indique qu'une collaboration est possible. Cela commence par une culture du respect mutuel vis-à-vis des perspectives d'autrui. Cette relation qui sera galvanisée en cernant les questions liées à notre discipline qui sont appropriées aux besoins de la société, aborde les questions les plus pressantes relatives à la pratique et offrent la possibilité d'enrichir l'enseignement des futurs professionnels de la conception architecturale. à travers la formulation de questions, des réseaux d'expérience et de compétence peuvent être établis pour permettre d'établir un calendrier de recherche bien fondé et adapté aux besoins. La politique énergétique, la gestion de la croissance, la planification de l'urgence et un logement à prix abordable, sont autant d'exemples de questions pertinentes pour la société. La recherche sur les matériaux des Building information management systems (BIMS – Systèmes de gestion d'informations dans les constructions), les nouveaux modèles d'exécution pratique (comme le développement électronique de documents par des bureaux à grande distance en Inde ou en Chine et comme la participation de l'entrepreneur général au développement du projet) sont sources d'inspiration pour des projets de recherche correspondant aux bureaux. L'évolution de ce type d'investigation au sein d'une école promet de garantir le savoir nécessaire, tout en donnant une vraie profondeur aux exemples qui enrichissent un cours. Aujourd'hui, chaque membre de la profession est un étudiant. De plus en plus, les bureaux d'étude se définissent eux-mêmes comme des organisations apprenantes pour insister sur le lien entre la création de connaissance et le leadership dans les types de

the old persist until there is no further need. This is a period in American architectural degree formation when it has become obvious that the pursuit of a single degree nomenclature is not only impossible, it is undesirable. The collection of degree offerings is a list of every possible option within an academic structure. Among the list are the traditional five-year Bachelor of Architecture, a four-year preparatory degree in tandem with a one-year Bachelor of Architecture, a four-year preparatory degree in tandem with a two-year professional Master of Architecture, a three- or three-and-one-half-years Master of Architecture degree for individuals who hold a degree in an unrelated discipline, and a seven-year Doctor of Architecture Degree. These degrees are matched with non-professional degrees at various institutions that include Master of Science in Architecture degrees to support research or special materials such as urban design and medical architecture. It seems that efforts to simplify this diversity of paths only encourage more paths and passionate discussion. What must seem like anarchy to some is in fact the strength of a healthy ecosystem of thought.

Globalization has become a significant concern among American universities. While it is true that there have been programs in Europe for many years, the number of relationships between American institutions and institutions in Asia, Central and South America, Africa, and Australia is growing exponentially. International learning experiences are valued and program effectiveness measures often include the percentage of students who study internationally as the mark of a great program. A number of universities are introducing international study as a requirement for graduation with an undergraduate degree. New approaches to this endeavor are emerging as international study no longer implies that a school must establish an enclave abroad. Partnerships and exchange programs will form the basis of a new internationalism to include sponsored research, post-graduate study, scholars in residence, and traditional undergraduate programs. Clearly, the message has been heard that the future lies beyond traditional notions of nationalism.

The number of schools of architecture within the United States continues to grow to meet a rising and diversifying population. These new programs are emerging from many institutions and in a

construction. Cette caractérisation de la formation continue est devenue encore plus importante que la description traditionnelle qui met l'accent sur le nombre d'années d'expérience. Les relations sont soumises à l'épreuve du feu mais c'est l'intensité du discours qui reliera les enseignants et les professionnels tout au long du continuum de la profession. Si les enseignants ne relèvent pas ce défi, il est tout à fait possible que l'étude de l'architecture à l'université soit classée parmi les sciences humaines plutôt que considérée comme l'étude d'une profession consacrée par l'usage.

Où sommes nous? évolution / Transformation / Révolution

L'expérience américaine de l'intérieur

La principale force du système américain est la diversité des offres de diplômes parmi un éventail d'établissements encore plus diversifié. Il s'agit d'un ensemble de parcours pédagogiques récemment mis en place qui clament leur pertinence pour l'avenir de la profession et réaffirment la force des offres de diplômes traditionnelles. Cette diversité a évolué au fil du temps et, parallèlement à l'introduction des nouvelles technologies, les anciennes perdurent jusqu'à ce qu'elles ne soient plus nécessaires. En ce qui concerne la formation des études d'architecture, les états-Unis vivent actuellement une période où il apparaît clairement que la persistance d'une seule nomenclature de diplôme est non seulement impossible, mais indésirable. Les offres de diplômes constituent une liste de chaque option possible au sein d'une structure académique. Dans cette liste figurent le diplôme traditionnel en cinq ans de Baccalauréat en architecture, un diplôme préparatoire en quatre ans avec un an de Baccalauréat en architecture, un diplôme préparatoire en quatre ans suivi de deux ans de Maîtrise en architecture, un diplôme en trois ans ou trois ans et demi de Maîtrise en architecture pour les titulaires d'un diplôme dans une discipline non liée et un diplôme en sept ans de Docteur en architecture. Ces diplômes sont couplés à des diplômes non professionnels dans divers établissements incluant les diplômes de Maîtrise en sciences pour permettre la recherche ou des matières particulières comme l'aménagement urbain et l'architecture pour le secteur médical. Il semble que les efforts visant à simplifier la diversité des parcours favorisent uniquement la création de nouveaux parcours et suscitent des discussions passionnées. Ce qui, pour d'aucuns, doit ressembler à

diversity of cultural contexts. The public university remains the prevalent institutional host for architectural study, but art schools, small liberal arts colleges and even proprietary architecture schools, have achieved accreditation. It is accreditation that provides the framework for this growth by maintaining performance standards and conducting a rigorous peer review visitation process.

It is important to place architectural education in the context of a community of collateral organizations that includes the Association of Collegiate Schools of Architecture, The American Institute of Architects, the National Council of Architectural Registration Boards, the American Institute of Architecture Students, and the National Architectural Accreditation Board. Each of these organizations influences the conduct of curriculum and the relationship between education and practice.

Where We Are: Evolution / Transformation / Revolution
The European Experience from the Outside

To an outsider the transformation in European architectural education over the last decade of the twentieth century and the first of the twenty-first has been remarkable. It is a period of the assertion of a common bureaucratic organizing principal, the Bologna Accord, and a response to market and cultural forces. This is a time when regional and national legacies are being reaffirmed as well as challenged. Even as there is a move among schools to find commonality among degree titles there is an assertion of independence and a rejection of common standards. All of the forces acting on the American institution are fermenting in the European context. The expectations for demonstrable scholarship in many institutions exceed that of the American counterparts.

The challenge to the European institution is the balance of long established ways and means with forces that have the effect of homogenization. The transferability of units from one institution to another among the member states of the EU, while of great advantage to the student, should not imply standards for a common core of courses. Rather, continuing the ongoing effort to provide

de l'anarchie est en fait la force d'un écosystème sain de pensée.

La mondialisation est devenue un sujet de préoccupation important pour les universités américaines. Bien qu'il existe sans conteste des programmes en Europe depuis de longues années, le nombre de relations entre les établissements américains et leurs homologues en Asie, Amérique centrale et du Sud, Afrique et Australie, croît de manière exponentielle. Les expériences internationales de formation sont valorisées et les mesures de l'efficacité des programmes incluent souvent le pourcentage d'étudiants qui étudient à l'échelle internationale comme indicateur de l'importance d'un programme. Un certain nombre d'universités introduisent des études internationales comme une condition d'obtention du diplôme de premier cycle. Cette initiative s'enrichit de nouvelles approches car l'établissement ne doit plus posséder une enclave à l'étranger pour permettre la réalisation d'études internationales. Les partenariats et les programmes d'échange formeront la base d'un nouvel internationalisme incluant la recherche sponsorisée, les études de troisième cycle, les chercheurs résidents et les programmes de premier cycle traditionnels. Manifestement, le message selon lequel l'avenir dépasse les notions traditionnelles du nationalisme, a bien été entendu.

Le nombre d'écoles d'architecture aux états-Unis continue à croître pour accueillir une population en augmentation et en cours de diversification. Ces nouveaux programmes proviennent de nombreux établissements et d'une variété de contextes culturels. L'université publique reste l'hôte institutionnel prédominant des études d'architecture, mais les écoles d'arts, les petites écoles d'arts libéraux et même les écoles d'architecture indépendantes, ont obtenu l'accréditation. L'accréditation fournit le cadre propice à cette expansion en maintenant les critères de performance et en appliquant un processus rigoureux de visites d'évaluation par les pairs.

Il est important de placer l'enseignement de l'architecture dans le contexte d'une communauté d'organisations collatérales qui comprend l'Association of Collegiate Schools of Architecture (Association des écoles supérieures d'architecture), The American Institute of Architects (Institut américain des architectes), le National Council of Architectural Registration Boards (Conseil national des conseils d'enregistrement des architectes), l'American Institute

performance standards for professional curricula will insure that expectations regarding the credentialing of individuals to practice are met. It is apparent that this outcomes-oriented approach is intended to enable institutions to build on the traditions of time and place. Perhaps the most striking aspect of the past decade to the observer's eye is the effort across the institutions of the EU to reconfigure curricular paths. This effort includes addressing questions of research, professional conduct and the general ability of the student to think as a designer. The mobility of faculty among these institutions, always quite fluid, seems to be growing as national borders yield to the concept of the EU. The peer review of programs is also undergoing an interesting evolution as each institution seeks to use assessment as a means to the development of programs. The voluntary, rather than prescribed, assessment process seems to be an equally rigorous and valuable tool in the development of programs.

The culture of faculty is also undergoing change as more exchange programs among institutions are developed. Again, the sponsorship of joint programs through special EU funding is promoting the conduct of joint meetings and student programs. The facility with languages among European educators, not a common trait among American counterparts, further enhances the exchange of ideas among disparate institutions. It is only logical to discern the same opportunities among students. Following the efforts of faculty and their home institution, it is obvious that students will also see the merits of considering their choices for the study of architecture by matching their own aspirations to the stated mission and goals of an institution. This pattern is already repeated many times over in the American system. It is a characteristic that students will certainly entertain as many options of European institutions as are made known to them.

The opportunity for substantive transformation caused by cultural and political influences inspires the aspiration to truly reconsider the nature of architectural education as it has evolved over the past century. It is a moment of opportunity for the European educator to be at the center of influence on the development of the discipline of architecture. It is a moment of leadership.

of Architecture Students (Institut américain des étudiants en architecture) et le National Architectural Accreditation Board (Conseil national d'accréditation en architecture). Chacune des ces organisations influence la mise en œuvre du programme et la relation entre enseignement et pratique.

Où sommes nous? évolution / Transformation / Révolution

L'expérience européenne de l'extérieur

Pour un profane, l'enseignement européen de l'architecture a subi une transformation remarquable au cours de la dernière décennie du vingtième siècle. Nous nous trouvons dans une période d'affirmation du principe d'organisation bureaucratique commun – l'accord de Bologne – et d'une réponse au marché et aux forces culturelles. Une période où les héritages régionaux et nationaux sont à la fois réaffirmés et contestés. Même si les écoles tentent de trouver une base commune pour les titres académiques, on assiste à une affirmation de l'indépendance et à un rejet des critères communs. Toutes les forces agissant dans l'institution américaine fermentent actuellement dans le contexte européen. Dans beaucoup d'établissements, l'ambition de démontrer leur niveau scientifique dépasse celle de leurs homologues américains.

Le défi de l'institution européenne est l'équilibre de modes et de moyens établis de longue date avec des forces qui ont un effet d'homogénéisation. La transférabilité des unités/crédits d'un établissement à un autre au sein des états membres de l'UE, tout en présentant un grand avantage pour l'étudiant, ne doit pas imposer des critères relatifs à un socle commun de matières. Au lieu de cela, la poursuite des efforts actuels visant à doter les programmes professionnels de critères de performance permettra de répondre aux attentes en matière de délivrance de titres aux individus en fonction de la pratique. Il apparaît que cette approche axée sur les résultats/compétences vise à permettre aux établissements de créer des traditions de temps et de lieu. Pour l'observateur, l'aspect le plus frappant de la dernière décennie est peut-être l'effort fourni par l'ensemble des établissements de l'UE afin de remanier leurs programmes. Cet effort inclut la gestion des questions de la recherche, l'éthique professionnelle et la capacité générale de l'étudiant de penser comme un concepteur. La mobilité des professeurs parmi ces établissements, qui reste tout à fait fluide, semble augmenter à mesure que les frontières

Not New But New

The temptation is to reflect on the state of architectural and design education with the cynical perspective and conclude that we have seen all of this before and it will soon pass. After all, it is true that the ability of an institution to make change is entirely dependent on the individuals who comprise the faculty and the resources at their disposal to offer a path of study. It is also true that the issues of change and transformation seem to be a constant reworking of traditional concerns. Professional preparation remains a combination of skills development, critical thinking ability, leadership development, an ethical compass and a general education of some breadth. However, this is a time of a radically transforming context for education. The Roman expression, *non novum sed novum* (not new but new), is relevant to what is the reality of this time. What is it that is new?

The personal computer and its laptop derivative have transformed not only the means of communication and information gathering but also the inner self-image of the individual. Fixed academic curricular paths are proving inadequate to meet this change. Students seek double majors, pursue alternate learning paths, change majors and institutions as they seek to personally customize a path of study. The curriculum, once a fixed-price intellectual meal, is now a buffet offered by a group of restaurants. The inclination to cross state and national borders, to transfer among institutions, to combine traditional studies with Internet courses and internships is growing with each passing academic year. Students sit in lectures fully networked checking the instructor's sources as the class progresses. Instruction must respond to a world of sophisticated learning approaches evolved from many simultaneously operating stimuli. It is a world of metacognition never seen before in the classroom. What does this imply?

While it remains true that the faculty continue to be the foundation on which the curriculum depends, the definition of a faculty appointment is in transformation. Faculty members are expected to provide leadership in scholarship and the creation of new knowledge. At the traditional American public land grant institution there is also an expectation for greater involvement by the faculty to address the needs of society. Just as new

nationales cèdent face au concept de l'UE.

L'évaluation des programmes par les pairs enregistre également une évolution intéressante car chaque établissement cherche à utiliser l'évaluation comme un moyen d'élaboration des programmes. Le processus d'évaluation volontaire, plutôt qu'obligatoire, apparaît comme un outil tout aussi rigoureux et précieux pour l'élaboration des programmes.

La culture du corps professoral subit également des changements en ce sens que le nombre de programmes d'échange entre établissements est en augmentation. De même, le sponsoring de programmes communs par un financement spécial de l'UE favorise l'organisation de réunions conjointes et de programmes pour étudiants. La facilité d'utilisation des langues parmi les enseignants européens – qui n'est pas l'apanage de leurs homologues américains – améliore encore l'échange d'idées parmi des établissements disparates. Il est logique d'observer les mêmes possibilités parmi les étudiants. Après les efforts des professeurs et de leur établissement d'origine, il est évident que les étudiants ne manqueront pas d'apprécier les mérites de considérer leur choix pour les études d'architecture en faisant concorder leurs propres aspirations avec la mission et les objectifs fixés par un établissement. Ce modèle se répète déjà souvent dans le système américain. Il s'agit d'une caractéristique que les étudiants vont certainement exploiter car les établissements européens leur proposent de nombreuses options.

La possibilité d'une transformation significative causée par des influences culturelles et politiques inspire l'aspiration de reconsidérer vraiment la nature de l'enseignement de l'architecture, qui a évolué au cours du siècle passé. Aujourd'hui, l'enseignant européen a la possibilité d'être le centre d'influence dans le développement de la discipline de l'architecture. C'est le moment de faire preuve de leadership.

Non pas des choses nouvelles, mais d'une manière nouvelle

La tentation est de réfléchir sur l'état de l'enseignement de l'architecture et du design sous un angle cynique et de conclure que l'on a déjà connu tout cela et que cela passera bientôt. Après tout, il est vrai que la capacité d'un établissement à effectuer des changements dépend entièrement des individus qui

technologies have affected the nature of being a student so has it also had a transforming effect on the faculty. Work at a distance is now common. The peer group of an individual may be, and most likely is, scattered across the globe. Individual interests are diverging from a common purpose, as scholarship is less dependent on who shares an appointment at the same institution. As scholarship demands increase, faculty members are demanding greater freedom and flexibility in when and how they conduct their course work. It raises interesting questions on traditional scheduling tactics. Post-tenure evaluation of faculty performance is becoming stronger. The peer review of faculty performance is now an expectation rather than an exception. This culture of continual assessment is causing faculty to become more mobile. It is not unusual for faculty members to change institutions as they seek promotion and special support funding for their work. External sources of support are becoming more and more crucial to the success and influence of a faculty member. The practicing members of the faculty are expected to translate built work into a greater body of accomplishment by reflection and publication.

Just as the nature of the students and the faculty is undergoing a dramatic transformation so is the institution that hosts them. The modern university is expected to be a multiplier of talents as well as an economic engine for its region. It is a complex social and political community of diverse interests. This community is becoming by necessity less dependent on public funds and more dependent on private philanthropy, industry partnership, sponsored projects and state or federal grant and research funding. Tuition is rising rapidly giving momentum to the service character of the institution with students behaving more like consumers who demand increased services. The American student population is comprised of a significant percentage of individuals who see college as the means for greater income potential in their lives. This group demands relevant and timely information that leads to employability. It is this segment that is supported by political leaders and influential parents who demand outcome measures for the assessment of performance by the University. Alumni surveys, the calculation of graduation rates, and the perceived relevancy of curricular patterns are carefully watched.

comprennent les professeurs et les ressources mises à leur disposition pour proposer un parcours académique. Il faut également reconnaître que les questions de changement et de transformation semblent un remaniement constant des préoccupations traditionnelles. La préparation professionnelle reste une combinaison de perfectionnement des compétences, capacité d'esprit critique, formation en leadership, déontologie et formation générale d'une certaine étendue. Nous nous trouvons toutefois dans un contexte de transformation radicale de l'enseignement. La maxime latine "non nova, sed nove" (Non pas de choses nouvelles, mais d'une manière nouvelle) correspond à la réalité des temps actuels. Mais qu'y a-t-il de nouveau?

L'ordinateur personnel et son dérivé portable ont transformé non seulement les moyens de communication et de collecte des informations, mais également l'image de soi interne de l'individu. Les parcours fixés par les programmes académiques se révèlent actuellement inappropriés pour répondre à ce changement. Les étudiants cherchent des doubles majeures, suivent des voies académiques alternatives, changent de majeure et d'établissement car ils souhaitent personnaliser leur parcours universitaire. Le programme, qui était un plat intellectuel à prix fixe, est maintenant un buffet proposé par un groupe de restaurants. La disposition à traverser les frontières régionales et nationales, à changer d'établissement, à combiner les études traditionnelles avec des cours sur Internet et des stages, augmente à chaque année académique. Les étudiants assistent à des conférences totalement en réseau tout en vérifiant, pendant le cours, les sources de l'enseignant. L'enseignement doit répondre à un monde constitué d'approches pédagogiques subtiles, fruit de nombreux stimuli agissant simultanément. C'est un monde de métacognition jamais connu auparavant au sein d'une classe. Qu'est-ce que cela implique?

Bien qu'il n'en demeure pas moins que le corps professoral continue à être le fondement du programme, la définition de la nomination des professeurs est en cours de transformation. Le corps professoral doit jouer un rôle de leader dans le domaine du savoir et de la création de nouvelles connaissances. Au sein de l'institution publique traditionnelle de concession des terres aux états-Unis, on attend un plus grand engagement du corps professoral pour faire face aux besoins de la société. De la même manière que les nouvelles technologies ont influé sur la nature de l'étudiant, celles-ci ont également transformé le corps professoral. Le travail à distance est courant maintenant. Le

It is the mix of a more transient and demanding student population, a faculty expected to exert influence outside of the classroom, and a university community with responsibilities to the welfare not only of the individual student but also of an entire economic region that is placing considerable stress on traditional attitudes. Returning to the original premise of this essay within an essay, not new but new, it is possible to discern much that is new even while the fundamental responsibility to advance knowledge and nurture bright minds remains essential. It is only possible to conclude from the experience gained from these conditions that continual change must be embraced and intellectual agility celebrated.

The Imperative to Foster Critical Thinking

Curiosity and Inquiry are an essential aspect of a university environment and the indicators of a vital professional practice. Architecture, and the building industry generally, are dependent on the creation of new forms of knowledge. The aspect of university life, research, once defined as the most remote and esoteric, has entered a time when it has become essential to the well being of our professional community. The introduction of materials, the evolution of building types, the increasing impact of regulations on design, and a daunting litigious inclination in society, demand that individuals be familiar with the craft of research. The period of retreat from aspects of the construction process related to the search for new materials through new knowledge by design professionals is past.

The demands placed on design professionals include the timely delivery of projects while accepting responsibility for the selection of complex building systems, cost management and client service for groups often in need of counseling as much as building design. Decisions, requiring precision with tolerances under one percent on actions such as change orders, cannot be dependent on anecdotal information. Hard information, generated by reliable techniques, is absolutely necessary in the building industry. The disciplined search has become an essential characteristic of the building professional. The craft of critical thinking has become an essential aspect of design education.

groupe de pairs d'un individu peut être – et est le plus souvent – dispersé à travers le globe. Les intérêts individuels divergent à partir d'un but commun car le savoir dépend moins des personnes qui sont nommées dans le même établissement. Comme les exigences de savoir augmentent, le corps professoral exige aussi de plus en plus de liberté et de souplesse pour décider quand et comment ils gèrent leurs cours. Cela soulève des questions intéressantes sur les mécanismes traditionnels de fixation des calendriers. L'évaluation de la performance des professeurs après leur titularisation devient plus exigeante. Aujourd'hui, l'évaluation par des pairs de la performance des professeurs est une attente plutôt qu'une exception. Actuellement, cette culture de l'évaluation continue force les professeurs à devenir plus mobiles. Il n'est pas inhabituel que les membres du corps professoral changent d'établissement lorsqu'ils souhaitent une promotion et recherchent un financement pour leurs travaux. Les sources de financement externes deviennent de plus en plus capitales pour le succès et l'influence d'un membre du corps facultaire. Les membres praticiens du corps professoral doivent intégrer les constructions dans un cadre de réalisation plus vaste par la réflexion et la publication.

Si la nature des étudiants et du corps professoral connaît actuellement une transformation spectaculaire, l'institution qui les accueille également. L'université moderne doit être à la fois un multiplicateur de talents et un moteur économique pour sa région. C'est une communauté sociale et politique complexe d'intérêts divers. Cette communauté devient par nécessité moins dépendante des fonds publics et plus dépendante de la philanthropie privée, des partenariats industriels, des projets sponsorisés ou des subventions régionales ou de l'état et du financement de la recherche. Les frais de scolarité augmentent rapidement renforçant ainsi le caractère de service de l'institution avec des étudiants qui se comportent davantage comme des consommateurs exigeant des services élargis. La population étudiante américaine est composée d'un pourcentage significatif d'étudiants qui considèrent l'université comme un moyen d'augmenter leurs revenus potentiels dans la vie. Ce groupe demande des informations pertinentes et opportunes qui conduisent à l'employabilité. Ce segment est soutenu par des leaders politiques et des parents influents qui exigent des mesures des résultats pour l'évaluation des performances de l'université. Les sondages sur les anciens élèves, le calcul des taux d'obtention de diplôme et la pertinence perçue des modèles de programme font l'objet d'un examen attentif.

There has been considerable discussion in every industry regarding the importance of continuing education or life long learning. Intellectual agility describes what is expected of us. We are expected to be in a constant process of learning. Accepted norms have vanished as knowledge is growing at a rate beyond the capability of institutions to record and store it. There is little opportunity to reflect on the importance of what has been collected. The need to know as the inspiration for learning has become at least as important as the accumulation of knowledge in preparation for action. Traditional notions of the university are challenged by this idea because the concept of a degree is devalued. Individuals succeed in this environment by the translation of information to accomplish a task rather than by the faithful repetition of dates and facts.

There was a time that Americans prided themselves on the idea that it was what you knew that was the basis of success. We are returning to a modern version of this philosophy. Yet, our laws are dependent on proper credentials. Universities are funded by program measures that include external sources of support, the impact on the well being of the surrounding communities, research accomplishments, and the placement of graduates in productive positions within the profession and the influence of the work of academics. The increasingly specific regulation of professional curriculum against a national standard is having a considerable damping effect on course and learning experimentation in the university.

Considerable effort is expended to meet short term goals responding to accreditation criteria that hold education to standards more appropriate for an image of the profession already past, but whatever for?

The new technologies of distance learning will further amplify trends away from conventional learning paths. Billions of dollars are spent annually on training and education programs by industry in the United States. Education programs generated inside of industry will likely be more cutting edge and focused on risk-taking relative to changing markets. It may be that true curricular experimentation resides outside of the university.

C'est la combinaison d'une population étudiante plus fluctuante et plus exigeante, d'un corps professoral qui doit avoir une influence en dehors des auditoires et d'une communauté universitaire qui a des responsabilités en matière de bien-être, non seulement de l'étudiant individuel, mais également de la région économique toute entière, qui exerce une pression considérable sur les attitudes traditionnelles. Pour revenir à la prémisse initiale de cet essai au sein d'un essai – non pas des choses nouvelles, mais d'une manière nouvelle –, on peut discerner beaucoup de choses nouvelles, même si la responsabilité de progresser dans la connaissance et d'alimenter des esprits brillants, reste essentielle. On peut également conclure en se fondant sur l'expérience acquise à partir de ces situations, que le changement continu doit être exploité et l'agilité intellectuelle célébrée.

L'impératif de favoriser l'esprit critique

La curiosité et l'interrogation sont des aspects essentiels de l'environnement d'une université et les indicateurs d'une pratique professionnelle vitale. L'architecture, et l'industrie de la construction en général, dépendent de la création de nouvelles formes de connaissance. La recherche, cet aspect de la vie universitaire défini comme le plus éloigné et le plus ésothérique, est entrée dans une période où elle est devenue essentielle pour le bien-être de notre communauté professionnelle. L'introduction de matériaux, l'évolution des types de construction, l'impact croissant des réglementations sur la conception architecturale et le décourageant penchant procédurier de la société, exigent que les individus soient familiers avec le métier de chercheur. La période où les professionnels de la conception se dégageaient des aspects du processus de construction liés à la recherche de nouveaux matériaux par l'acquisition de nouvelles connaissances, est révolue. Les exigences imposées aux professionnels de la conception architecturale comprennent la réalisation des projets dans les délais tout en acceptant la responsabilité de la sélection de systèmes de construction complexes, la gestion des coûts et le service au client pour des groupes qui ont souvent autant besoin de conseils que d'un travail de conception architecturale. Les décisions, qui nécessitent de la précision avec des tolérances de moins de 1% pour des actions comme des ordres de modification, ne peuvent se fonder sur des informations anecdotiques. Des informations précises, générées par des techniques fiables, sont absolument nécessaires dans le secteur de

This is a time of wondrous opportunity for design educators to assert leadership among the traditionally recognized domains of knowledge. Can the challenge be met?

Where to Go?

What are the implications of the observations of this paper?

Intellectual and Program Agility must be Embraced.

While there is certainty only about change, it is an imperative that agility in intellectual thought and in the development of curricular paths be nurtured. The fixed curricular pattern is a concept of learning better suited for times past. It is a strategy that does not allow for the mobility of our time and it will not measure up to the speed of future deliberations. Changes in every aspect of the realization of buildings further reinforces this point. However, the strongest argument for this posture is the increasing amount of information available on how individuals learn. Not only will future curricular paths be determined by the time and place of the program but also by the manner of learning of the individual. A continuing evolution of information technology will accentuate the movement along this path. A culture of faculty and student involvement with the program and with each other reflects a more mobile society. Each seeks to construct an intensely personal agenda in contradiction to set patterns and traditional expectations. Each seeks the other out in accordance with interests as far ranging as new technologies, social relevancy and environmental sustainability and regeneration.

Education is rapidly refocusing on the strength of design education as a one-on-one relationship fully dependent on measurable outcomes. The idea of mass customization is exemplified by the education and practice of a design professional.

The Culture of Scholarship must be Fostered.

The American educator Earnest Boyer put forward the idea in his monograph *Scholarship*

la construction. La recherche disciplinée est devenue une caractéristique essentielle du professionnel de la construction. L'art de l'esprit critique est devenu un aspect essentiel de l'enseignement de la conception architecturale.

Tous les secteurs ont connu des discussions considérables sur l'importance de la formation continue ou de l'acquisition continue du savoir. L'agilité intellectuelle décrit ce que l'on attend de nous. Nous devons être dans un processus d'apprentissage constant. Les normes acceptées ont disparu car les connaissances augmentent à un rythme qui dépasse la capacité des établissements à les enregistrer et à les stocker. Nous avons peu de possibilités de réfléchir sur l'importance des connaissances récoltées. Le besoin de connaître comme inspiration de l'apprentissage est devenu au moins aussi important que l'accumulation de connaissances dans la préparation de l'action. Les notions traditionnelles de l'université sont remises en cause par cette idée parce que le concept de diplôme est dévalué. Les individus réussissent dans cet environnement en traduisant les informations destinées à accomplir une tâche plutôt qu'en répétant fidèlement des dates et des faits. à une époque, les Américains se félicitaient de l'idée selon laquelle ce que l'on savait était la base du succès. Nous revenons maintenant à une version moderne de cette philosophie. Pourtant, nos lois dépendent de nos propres références. Les universités sont financées par des mesures de programmes qui incluent les sources externes d'aide, l'impact sur le bien-être des communautés environnantes, les réussites de la recherche et le placement des diplômés à des postes productifs au sein de la profession et l'influence du travail des professeurs. La réglementation de plus en plus spécifique du programme professionnel par rapport à un critère national a un effet réducteur considérable sur les cours et l'apprentissage par expérimentation à l'université. Un effort considérable est consenti pour répondre aux objectifs à court terme relatifs aux critères d'agrément qui permettent à l'enseignement de respecter des normes plus appropriées à une image déjà ancienne de la profession, mais dans quelle optique?

Les nouvelles technologies d'apprentissage à distance vont encore amplifier les tendances à l'éloignement par rapport aux voies d'apprentissage conventionnelles. Chaque année, des milliards de dollars sont consacrés à des programmes de formation et d'enseignement par l'industrie aux états-Unis. Les programmes d'enseignement générés au sein de l'in-

Reconsidered that scholarship is defined by any one of four ways individually or combined: the search for new knowledge, the application of knowledge, the integration of knowledge, and in teaching. In the past, the search and teaching defined the academic environment, and application and integration defined practice. Today, all four perspectives comprise both education and practice. As places of the development and discovery of new knowledge, the office and the school provide insights on the development of materials and regulations that have a major impact on not only construction process but also on the way of life in a community. It is therefore critical that the discipline and rigor of research be brought into an office. It is equally important that research skill be taught to the emerging professionals as an investment in the future of the domain of design. There is no better environment for the application of knowledge than the design office. Within this environment, ideas are ventured and withdrawn on a regular basis. The physicality of making is ever present and therefore questions of application are second nature. Similarly in the academy such testing can be done to complement lessons learned from case studies of practice and the rigors of the testing laboratory. The scholarship of integration seeks out the benefits of inter-and cross- disciplinary activity. It is the encouragement for disparate bits of information to be brought together to comprise a new whole.

In practice, integrative behavior is a natural aspect of the design of projects. It is not unusual to have as many as thirty or more, consultants of differing disciplines on large projects. Each brings a knowledge base to the project that will affect the designed outcome. Similar behavior is the hallmark of the agile academic institution. The successful cultivation of multi-disciplinary projects is often considered a positive trait in American higher education.

The scholarship of application tests and prepares individuals to act within the confines of a specific problem or project. This manner of operation has a long tradition in the United States as the philosophy of instrumentalism led by John Dewey. In the practice environment, it is the manner of doing that requires the rigor of scholarship. In the academic environment, it is the manner of reflection that requires the test of doing. The opportunity for

dustrie seront probablement plus à la pointe et plus axés sur la prise de risque concernant les marchés en pleine évolution. Il est peut-être vrai que l'expérimentation des programmes se produit en dehors de l'université.

Nous vivons une période où les professeurs d'architecture disposent de possibilités extraordinaires pour affirmer leur leadership dans des domaines de connaissances traditionnellement reconnus. Pourront-ils relever le défi?

Où aller?

Quelles sont les implications des observations de cet article?

L'agilité intellectuelle et l'agilité des programmes doivent être exploitées.

Alors que la seule certitude est l'existence d'un changement, il est impératif de favoriser l'agilité dans la pensée intellectuelle et dans l'élaboration des programmes académiques. Le modèle de programme fixé est un concept d'amélioration de l'apprentissage adapté à des temps révolus. Il s'agit d'une stratégie qui n'autorise pas la mobilité de notre époque et qui ne pourra faire face à la vitesse des futures délibérations. Les changements survenus dans chaque aspect de la réalisation des constructions corroborent encore ce point. Toutefois, l'argument le plus solide de cette position est le volume croissant d'informations disponibles sur la manière dont les individus apprennent. Les futurs programmes académiques ne seront pas uniquement déterminés par le temps et le lieu du programme, mais aussi par la manière dont l'individu apprend. Une évolution continue de la technologie de l'information accentuera le mouvement dans cette direction. Une culture de l'implication des professeurs et des étudiants dans le programme et dans la vie avec autrui, est le reflet d'une société plus mobile. Chacun cherche à établir un agenda extrêmement personnel en contradiction avec les modèles fixés et les attentes traditionnelles. Chacun cherche l'autre en fonction d'intérêts aussi éloignés que les nouvelles technologies, la pertinence sociale ainsi que la protection et la régénération environnementales.

L'enseignement se recentre rapidement sur la force de l'enseignement de la conception architecturale comme une relation directe totalement dépendante de résul-

a shared mission is apparent. The scholarship of teaching, once thought to be the exclusive province of the academic is now reaching into practice. Life-long learning' made requisite by the rapid introduction of new ways, means and regulations and required continuing education for licensure in some areas of the world have made the teaching practice a reality. While the academy is necessarily more focused on fundamental principles and the legacy of design thought through the ages, the office is directly concerned with maintaining and growing the competency of the staff as well as advancing the capability of the office into new areas of work. In either case' teaching and practice now move together in the office as well as in the school. Scholarship provides the common ground between practice and the academy providing the rigor necessary in a transforming world.

An Integrated Relationship between the Academy and Practice must be Cultivated.

As the professional environment is evolving toward a learning organization, schools must also become invested in the considerations of practice. The teaching office and practicing school concept has surfaced over a period of years in response to the perceived distance between them. It has emerged again but in the context of the development of new knowledge and the realization that every member of an office is both teacher and student.

The demands of practice make it impossible to address every concern for professional preparation within the structure of an academic curriculum. This has created an in-between time where the individual as an emerging professional has attained academic credentials but he or she is far short of professional competency. In the past, the academic institution turned its back on this period, claiming it to be beyond the purview of an academic credential.

The professional office, the inheritor of graduates, often registered concerns regarding the preparation of individuals to an environment demanding productivity as a matter of business solvency. Certain offices became known as places committed to the intern while others rejected the idea of employing recent graduates. It was the culture of the firm that determined the acceptance of the

tats mesurables. L'idée de la personnalisation de masse est illustrée par l'enseignement et la pratique d'un professionnel de la conception architecturale.

La culture du savoir doit être favorisée.

Dans sa monographie Scholarship Reconsidered (Le savoir reconsidéré), le pédagogue américain Earnest Boyer a mis en avant l'idée selon laquelle le savoir est défini de l'une de ces quatre manières individuelle ou combinées: la recherche de nouvelles connaissances, l'application des connaissances, l'intégration des connaissances et l'enseignement. Dans le passé, la recherche et l'enseignement ont défini l'environnement académique, et l'application et l'intégration ont défini la pratique. Aujourd'hui, ces quatre perspectives englobent à la fois l'enseignement et la pratique. En tant que lieux d'élaboration et de découverte de nouvelles connaissances, le bureau d'étude et l'école apportent des idées sur le développement des matériaux et des réglementations qui ont un impact majeur non seulement sur le processus de construction, mais aussi sur le mode de vie d'une communauté. Il est dès lors capital que la discipline et la rigueur de la recherche soient transposées dans le bureau d'étude. Il est tout aussi important que les compétences en recherche soient enseignées aux nouveaux professionnels comme un investissement d'avenir dans le domaine de la conception architecturale. Il n'y a pas de meilleur environnement pour l'application des connaissances que le bureau d'étude. Dans cet environnement, les idées sont régulièrement avancées et écartées. La dimension physique est toujours présente et, par conséquent, les questions d'application sont comme une seconde nature. De même, à l'université, ces essais peuvent être effectués pour compléter les enseignements tirés des études de cas pratiques et de la rigueur du laboratoire de tests. Le savoir d'intégration recherche les avantages de l'activité interdisciplinaire croisée. Il est encourageant de voir de petits fragments d'informations être réunis pour former un nouvel ensemble.

Dans la pratique, le comportement d'intégration est un aspect naturel de la conception des projets. Il n'est pas inhabituel de voir une trentaine de consultants, et même plus, issus de différentes disciplines travailler sur les grands projets. Chacun apporte au projet sa base de connaissances qui influenceront sur les résultats prévus. Ce type de comportement est la marque de l'établissement universitaire "agile". L'exploitation fructueuse de projets multidisciplinaires est souvent

intern into office operations. The culture of practice is rapidly evolving as every firm must accept a teaching responsibility for its employees. This has become the potential ground for a new relationship between schools and design practices. This is the new ground, yet unexplored to any great extent, where instruction happens at the seat of the individual in practice delivered in partnership with the office. The learning organization is the cutting edge of architectural education.

Closing:

A time of great influence.

We can ask no more than to be teaching and practicing in a time of great influence. This is just such a time. Abraham Lincoln wrote, "The dogmas of the quiet past are inadequate to the stormy present." We are in a stormy present in world culture and therefore in architectural education. Yet, I believe this to be a time of great influence. A period such as this requires the courage to look ahead and to act on what we see. It requires the cool head to end practices clearly of the past to instill the energy necessary to propel a program even though it may imply ending a valued tradition.

This is a time to end the boundaries that exist among disciplines in the academy. It is a time to act in concert among educators and practitioners. New models are required. This demands seeing beyond what is. It demands the willingness to get out of self-imposed restraints to dance freely. Can this challenge be met? If it is, generations of architectural educators and practitioners will be influenced.

Can this challenge be met? ■

considérée comme une caractéristique positive de l'enseignement supérieur aux états-Unis. Le savoir d'application teste et prépare les individus à agir dans les limites d'un problème ou d'un projet spécifique. Cette manière de travailler bénéficie d'une longue tradition aux états-Unis et est connue comme la philosophie de l'instrumentalisme dirigée par John Dewy. Dans l'environnement pratique, c'est la manière de faire qui nécessite la rigueur du savoir. Dans l'environnement académique, c'est la manière de réfléchir qui nécessite le test de l'action. La possibilité d'une mission commune apparaît. Le savoir d'enseignement, autrefois considéré comme la chasse gardée de l'universitaire, atteint maintenant la pratique. L'acquisition continue du savoir, qui est devenue une nécessité vu l'irruption de nouvelles méthodes, moyens et réglementations et la formation continue requise pour obtenir l'autorisation d'exercer dans certaines régions du monde, ont fait de la pratique de l'enseignement une réalité. Alors que l'université est nécessairement plus centrée sur les principes fondamentaux et l'héritage de la pensée architecturale à travers les âges, le bureau d'étude est directement préoccupé par le maintien et le perfectionnement des compétences du personnel ainsi que par le développement de la capacité de ce même bureau dans de nouveaux domaines de travail. Dans les deux cas, l'enseignement et la pratique vont maintenant de pair aussi bien au bureau qu'à l'école. Le savoir constitue le socle commun entre la pratique et l'université, en apportant la rigueur nécessaire dans un monde en pleine mutation.

Une relation intégrée entre l'université et la pratique doit être cultivée.

étant donné que l'environnement professionnel évolue vers une organisation apprenante, les écoles doivent aussi s'investir dans les considérations relatives à la pratique. Le concept de bureau d'apprentissage et d'école d'application a refait surface en quelques années en réaction à la distance qui semble les séparer. Il a resurgi dans le contexte du développement de nouvelles connaissances et la reconnaissance du fait que chaque membre d'un bureau d'étude est à la fois enseignant et étudiant. Dans le cadre de la structure d'un programme universitaire, les exigences pratiques empêchent de préparer chaque problème de manière professionnelle. Cela donne naissance à une période intermédiaire où l'individu, en tant que nouveau professionnel, obtient les titres académiques mais manque largement de compétences professionnelles.

Dans le passé, l'établissement universitaire se désintéressait de cette période, en prétendant qu'elle dépassait le cadre du titre universitaire. Le bureau professionnel, qui héritait des diplômés, était souvent confronté à des problèmes concernant la préparation des individus à un environnement exigeant une productivité comme une sorte de solvabilité commerciale. Certains bureaux ont la réputation d'être tournés vers l'accueil de stagiaires tandis que d'autres ont rejeté l'idée d'employer des diplômés frais émoulus. La culture de l'entreprise déterminait l'acceptation du stagiaire dans le fonctionnement du bureau. La culture de la pratique évolue rapidement car chaque entreprise doit accepter une responsabilité de formation envers ses employés. Cela est devenu le terreau potentiel d'une nouvelle relation entre les écoles et les pratiques architecturales. C'est le nouveau terreau, encore inexploré dans toute sa mesure, où l'instruction est dispensée à l'endroit même où l'individu découvre la pratique en partenariat avec le bureau. L'organisation apprenante est l'avant-garde de l'enseignement de l'architecture.

Conclusion:

Une époque de grande influence.

à une époque de grande influence, nous ne pouvons rien demander de plus que d'enseigner et de pratiquer. C'est le cas de l'époque que nous vivons. Abraham Lincoln a écrit: «Les dogmes du passé paisible ne sont pas adaptés au présent tumultueux.» Nous vivons un présent tumultueux dans une culture mondiale et, par conséquent, dans l'enseignement de l'architecture. Je pense néanmoins qu'il s'agit d'une époque de grande influence. Une période comme celle-ci exige du courage pour regarder vers l'avant et agir en fonction de ce que nous voyons. Elle exige du sang-froid pour en finir clairement avec les pratiques du passé afin d'injecter l'énergie nécessaire pour lancer un programme, même s'il peut marquer la fin d'une tradition appréciée.

Le moment est venu d'abolir les frontières qui existent entre les disciplines à l'université. Le moment est venu d'agir de concert entre les enseignants et les praticiens. Il faut de nouveaux modèles. Pour ce faire, il faut voir au-delà de ce qui existe. Cela passe par la volonté de sortir des contraintes auto-imposées pour s'ébattre librement. Pouvons-nous relever ce défi? Si c'est le cas, des générations d'enseignants et de praticiens de l'architecture seront influencés.

Pouvons-nous relever ce défi? ■

Marvin J. Malecha

Marvin J. Malecha was born in Lonsdale, Minnesota, USA. He holds a Bachelor Degree in Architecture from the University of Minnesota (1973) and a Master's Degree in Architecture from Harvard University (1974). In 1980, he was a Roth Travelling Scholar. Malecha has been involved with teaching and academics all of his professional life. He has taught both undergraduate and graduate students of architecture and he has lectured and published extensively on architecture and architectural matters. From 1982 to 1994, he was Dean at the College of Environmental Design at California State Polytechnic University, Pomona, USA, and since 1994, he has been Dean at the College of Design at North Carolina State University, Raleigh, USA. He is a Topaz Laureate (for excellence in architectural education) and ACSA Distinguished Professor.

Malecha is a Fellow of the American Institute of Architects and he is an Honorary Member of the EAAE (European Association for Architectural Education). He has been a member of numerous juries, boards and committees. He has among other things been a board member of the AIA National Board, the National Architectural Accrediting Board, and the National Institute for Architectural Education Teaching Office Task Force.

Marvin J. Malecha

Marvin J. Malecha est né à Lonsdale, dans le Minnesota, aux USA. Il s'est licencié en architecture à l'Université du Minnesota (1973) et il a passé son Master d'Architecture à l'Université de Harvard (1974). Il a obtenu une bourse de voyage d'étude (Roth) en 1980. M. Malecha s'est intéressé à l'enseignement et aux thèmes académiques tout au long de sa vie professionnelle. Il a enseigné aux 2e et 3e cycles d'architecture, il a donné des conférences et publié de multiples articles sur l'architecture et les thèmes architecturaux. De 1982 à 1994 il a été Doyen à la Faculté de Design environnemental de l'Ecole polytechnique d'Etat de Californie à Pomona, aux USA, et depuis 1994 il est Doyen de la Faculté de Design de l'Université d'Etat de Caroline du Nord, à Raleigh, aux USA. Il est membre Topaze (pour l'excellence de son enseignement de l'architecture) et Professeur distingué de l'ACSA.

M. Malecha est Membre de l'Institut américain d'Architectes et Membre honoraire de l'AEEA (Association européenne pour l'Enseignement de l'Architecture). Il a participé à de nombreux Jurys, Conseils et Comités. Aux Etats-Unis, il a entre autres été Membre du Conseil national de l'AIA (Institut américain des Architectes), du National Architectural Accrediting Board et de la Task Force de l'Institut national pour l'Enseignement de l'Architecture.

Why a New School of Architecture?/ *La raison d'être d'une nouvelle école d'architecture*

Merritt Buchholz

We, the architects, concerned by the future development of architecture in a fast changing world, believe that everything, influencing the way in which the built environment is made, used, furnished, landscaped and maintained, belongs to the domain of the architects.

UIA Charter on Architectural Education.

In recent times we have seen the schools of architecture attempting a kind of rapprochement with the practice of architecture. The fact of construction, and its attendant effects, ecological, social, cultural, now seem to move outweigh any theory we can invent to understand it. This force of this weight has been proliferated by the information explosion in which everything is constantly available; construction seems almost a safe haven of real things, things that still work in analogue space and time. At the same time there has been a lessening of the mistrust of the profession within society that appeared after the modern period; the profession has been kept busy, we are in a sustained period of population growth, we are in a sustained period of urbanization, we are in a period of environmental fragility. Now that the architect's fallibility has been recognized, there is an increased comfort within society to be able to accept the architect.

Architects claim to be responsible for all aspects of the built environment – the opening paragraph of the UIA Charter on Architectural Education is not only ambitious but absolutely where we should be – but are we prepared to take on this challenge? Do we produce a mastery of the very wide variety of skills and depth of knowledge demanded by any architectural project? Is architectural intelligence being used to its greatest effect to change society?

The practice of architecture, that is the material, the integrated process, designing and building buildings offers a very real and exciting place for schools to be operating in. Already we see the rise of the design-build project studio – for example at the Parsons School of Design in New York students designed and built a building for Dilespie Mississippi, a town erased by hurricane Katrina – students in several European schools of architecture are making 1:1 constructions in large workshops attached to the studios (in France “les grands ateliers de l’Isle d’Abeau” have been created especially for this purpose) – students come to

Nous, les architectes concernés par le développement futur de l'architecture dans un monde en transformation rapide, nous sommes convaincus que tout ce qui influence la production de l'environnement bâti, ses fonctions, son aménagement, son paysage et sa pérennité, ressort du domaine des architectes.
Charte UIA concernant l'éducation en architecture.

Dans un passé récent nous avons pu constater une ébauche d'un rapprochement entre les écoles d'architecture d'une part et la pratique de l'architecture d'autre part. Le seul fait de la construction et de ses retombées écologiques, sociales, culturelles, semble surclasser aujourd'hui toute théorie imaginable pour la comprendre. Ce développement a pris de l'envergure suite à la prolifération spectaculaire de l'information informatisée qui rend tout accessible en tout temps et en tout lieu. La construction semble le port de salut des choses réelles, choses qui se font toujours en temps et en lieu réel ou analogue. En même temps le mépris envers la profession de l'architecte, qui a vu le jour après la période moderne, s'est atténué. La profession se porte bien, nous vivons une période de croissance soutenue de la population, nous connaissons une persistance du développement urbain, la fragilité de l'environnement bâti est évidente. Alors que sa faillibilité a bien été perçue, la société semble se réconcilier plus aisément avec l'architecte.

Les architectes se disent responsables pour l'environnement bâti sous tous ses aspects – le premier paragraphe de la Charte UIA en dit assez – mais sommes nous bien préparés pour assumer cette tâche? Produisons nous dans nos écoles cette vaste palette de savoir faire et le niveau des compétences requis pour le projet d'architecture? L'intelligence architecturale est-elle investie au plus grand profit de la transformation de la société?

La pratique de l'architecture, plus précisément le processus matériel et intégré du projet et de la construction des édifices, offre aux écoles un champ de travail en espace réel et excitant. Nous connaissons déjà l'existence du studio “projeter et construire” à la Parsons School of Design à New York ou les étudiants ont projeté et construit un édifice pour Dilespie Mississippi, une ville rasée par l'ouragan Katrina – dans plusieurs écoles européennes les étudiants réalisent des prototypes à l'échelle 1:1 dans des ateliers bien équipés rattaché au studios (en France les Grands Ateliers de Isle d'Abeau on spécialement été conçus à cette fin). Ce faisant les étudiants se réali-

understand that construction is not only fun but difficult, that details are not easy to work out and resolve, and get a sense of the exhilaration of realizing something you design. But school is not practice, and effectively we do not take on all of the responsibilities and liabilities that come with professional practice.

It could be that the crisis of architecture we now face is a crisis of skill. To prevent erosion of the profession of architecture and to achieve the ambition of the UAI Charter we need to return to some of the skills that enable architectural thought; drawing, making models, nurturing the ability to think in 3 dimensions, not because we are returning to a pre-information age understanding of space and time, but because that thinking is valuable, necessary, and important to society: Architects offer a way of thinking that the planet needs right now to help solve some very real problems we face, problems of globalization, cultural loss, environmental catastrophe for example. Ireland is at this moment in time confronting all of these issues. How then to approach this when forming a new school of architecture in Ireland? I outline below how we are addressing this at a new school of architecture at the University of Limerick.

Limerick Ireland is a place very focused on the right here, right now. Located in the west of Ireland, virtually equidistant from New York and, say Berlin or Paris, in travel times (many direct flights to major cities in the US from Shannon airport, Ryanair to Europe), it is a place directly in the centre of this in-between.

Starting the School of Architecture at University of Limerick (SAUL) offers a clear opportunity to establish a school based on practice, i.e. learning by doing. The course curriculum is structured around the design studio. In the design studio are taught all matters. This structure of integrated teaching is named the 'Soft Matrix'. The fundamental discipline is that of design, and all disciplines are integrated into the design studio. Within the design studio students are equipped with facts and skills. Facts are knowledge in different disciplines related to architecture in different ways, directly related as urban or structural planning, technically related as physics or climate engineering, culturally related as art, art history, building history, or otherwise

sent que la construction offre non seulement du plaisir, mais demeure un exercice difficile, que les détails ne sont pas faciles à élaborer et à résoudre, et enfin qu'ils ressentent le plaisir de réaliser ce qu'ils ont conçu.. L'école cependant n'est pas la pratique, puisque nous n'assumons pas toutes les obligations et les responsabilités qui caractérisent la pratique.

Peut-être bien que la crise de l'architecture que nous vivons est une crise de savoir faire et de compétences. Afin d'éviter l'érosion de la profession de l'architecte et de rejoindre les ambitions de la charte UIA, nous devons retourner aux compétences et au savoir faire qui permettent la vraie pensée architecturale; dessiner, faire des modèles/maquettes, développer la capacité de penser en 3 dimensions, pas pour retourner à la compréhension du temps et de l'espace de l'ère pré-informatique, mais parce que cette façon de penser est précieuse, nécessaire et importante pour la société. Les architectes offrent une façon de penser dont la planète a besoin pour résoudre des problèmes tels que la globalisation, le déclin culturel, les catastrophes environnementales, pour n'en citer que quelques exemples. L'Irlande aujourd'hui est confrontée avec tous ces problèmes. Comment donc s'attaquer à cette situation en créant une nouvelle école d'architecture en Irlande? En ce qui suit, je m'étends sur notre démarche en Irlande dans la nouvelle école au sein de l'Université de Limerick.

Limerick en Irlande est un lieu très porté à l'action directe. Elle est située à Ouest de l'Irlande, virtuellement équidistante en vol d'oiseau de New York et de Berlin ou de Paris. En temps de voyage (beaucoup de vols en direct partent de l'aéroport de Shannon vers les villes principales des Etats-Unis, et Ryanair dessert l'Europe), Limerick est un lieu directement au centre de cet entre-deux.

Instaurer une nouvelle école d'architecture au sein de l'Université de Limerick (School of Architecture at University of Limerick -SAUL) crée l'occasion d'établir une école basée sur la pratique c.a.d. apprendre en faisant. Le curriculum du programme a l'atelier d'architecture comme point focal. Tous les sujets y sont enseignés. Cette structure d'enseignement intégré est appelé le "Soft Matrix". La discipline fondamentale est celle du projet et les autres disciplines sont toutes intégrées dans le studio/l'atelier. Dans le studio les étudiants travaillent avec des faits et des compétences/capacités. Les faits sont des savoirs provenant de différentes manières des différentes

related as psychology, sociology, biology... facts to get an overview, facts to make associations from. Skills are different means of expression: techniques in drawing, painting and graphic design, modeling with different materials with different grade of abstraction, a vocabulary to express oneself in words, an introduction in techniques of presentation. These facts and skills are acquired through a creative environment, where students and teachers are expected to work with great dedication and tremendous initiative on specific problems. The design studio takes on various emphasis, or 'polarities' throughout the semester. Subjects are taught both in intensive periods during the semester, and attenuated through weekly meetings over the entire semester. Critical to the success of this model is coordinating the content of the design studio with the content of the additional course material. The structure allows visiting lecturers to be core contributors to a conversation that is happening in Limerick. It allows people to come and go, engaging everybody there and everybody passing through in a dialogue, and obliging everybody to participate. It is impossible in this context to parachute in with a pre-packaged thought; everything is challenged. Participation is essential, the discussion that occurs between lecturers, outside of time spent with students is essential to ensuring relevance and impact during time spent with students.

The primary issue in running the Soft Matrix is organizing day-to-day operations at the school to enable the integrated teaching. What can be found here, what is the current state of things in this place, and what comes from elsewhere, what are 'outside influences', and how should these things react with each other? Critically, a working group, an 'Advisory Board,' has been established by the Head of School in order that the idea of the school is born from a discussion about these issues. The Advisory Board informs and influences the development of the school of architecture, and acts as a 'ready network' for attracting people from the outside and inside. The Advisory Board is a forum for debate: a crucible for the examination of how we think about education and the architect.

Within the design studio knowledge and power are two important dynamics. It is important to empower students with knowledge so that they can use it to their own ends. It is important that there

disciplines relatives à l'architecture: directement reliés à l'architecture comme le planning urbain et structurel, techniquement reliés comme la physique ou l'ingénierie climatique, reliés culturellement comme l'art, l'histoire de l'art, l'histoire de la construction, ou reliés d'une autre façon comme la psychologie, la sociologie, la biologie.... des faits pour en déduire un aperçu général, des faits pour construire des associations. Les capacités/compétences sont d'autres moyens d'expression d'une extrême importance pour l'architecte: la maîtrise des techniques de dessin, de la peinture et des techniques graphiques en général, le modelage avec différents matériaux en différents degrés d'abstraction, un vocabulaire verbal permettant de s'exprimer, une introduction dans le vaste domaine des techniques de présentation. Tout ces faits et ces capacités sont acquis dans un environnement créatif où étudiants et enseignants élaborent ensemble des problèmes spécifiques avec grand dévouement et débordant d'initiatives. Le studio prend différents accents ou 'polarités' tout au long du semestre. Certains sujets sont enseignés de façon intensive et pointue pendant le semestre, et à la fois d'une manière plus étalée dans des sessions hebdomadaires répartis sur le semestre entier. Le succès de ce modèle dépend tout à fait de la coordination du contenu du studio/de l'atelier avec les contenus des cours additionnels. La structure permet aux professeurs invités de jouer un rôle central dans le débat à Limerick. Elle permet les invités d'aller et de venir, d'y inviter les internes et les externes au dialogue, et d'obliger tout un chacun d'y participer. Dans ce contexte il est impossible d'y parachuter quelqu'un avec des idées préconçues, tout est remis en question. La participation est essentielle et les discussions entre enseignants au delà des contacts avec les étudiants sont essentielles elles-aussi afin de garantir la pertinence et l'efficacité du temps passé avec les étudiants.

Le premier défi pour faire fonctionner le Soft Matrix est l'organisation journalière de toutes les activités dans l'école afin de pouvoir réaliser cet enseignement intégré. Que peut-on trouver ici? Quel est l'état des choses en ce lieu? Que vient d'autre-part, Quelles sont les 'influences externes' et comment ces choses là doivent interagir? Pour ce faire, un groupe de travail, un 'Comité Consultatif' a été établi par le directeur de l'école surveillant l'application de ces principes sous-jacents à la démarche de l'école. Ce 'Comité Consultatif' informe et influence le développement de l'école d'architecture, elle fait fonction de 'réseau

is a balanced dynamic within the design studio so that agenda led information is not too strong so that a student may construct their own private culture. In order to nurture a robust culture of self assessment we must build confidence and empower students to form/take a position, founded on knowledge. It is equally important that there are inspiring moments; moments of contact with 'masters', excellent in their field.

Within the design studio there is a pace of constancy and a pace of speed. Constancy has various manifestations; it is repetition (for example learning to draw, repeating the same exercise over and over), and it is the constant receiving of solid information (such as what is a fire compartment and how does it work?, how big is a concrete block?). The pace of speed is fast and hard, keeping students moving through stages of learning. The pace of speed is slow and careful, staying with one subject area for a long time, repeating ideas and facts over and over. The pace of speed is rhythmic encounters with one-off seminars, themed exposes, intensive workshops with people pursuing excellence. These moments, the moments when you encounter a fantastic idea, the moment of an inspiring conversation, these moments are important for all working in the studio.

For an Architect the most critical skill to master is drawing, by hand, with a pencil, on paper. However drawing is not simply a skill, it is a way of thinking, a way of seeing, a powerful form of intelligence. We must ask why drawing is abandoned within the educational systems of most societies after the age of about seven years old. This is an abdication of a natural ability – people can and must draw. Drawing is a form of communication so powerful that it precedes language in its articulateness. Making is important. Next to drawing as a thinking tool, as an analytical tool, making, creating in three dimensions, using actual stuff is critical. Model making, familiarity with various techniques of making, and developing a comfort in working with the hands is essential.

Architects are under threat from network culture, but can adapt by becoming manipulators of information. In 1st, 2nd, and 3rd year architects develop basic concepts in architecture, writing, and thinking, learn about the history of architecture and make trips; a week in Rome, Berlin, or Lagos

disponible en tout temps' pour embaucher des collaborateurs externes et internes. Ce 'Comité Consultatif' est un forum de débats: le creuset où se questionnent nos idées concernant l'éducation et l'architecte.

Les savoirs et l'autorité sont les deux points forts du studio. Within the design studio knowledge and power are two important dynamics. Il faut responsabiliser les étudiants et leur fournir les savoirs dont ils ont besoin pour qu'ils puissent les utiliser à leur propre fins. Il est important aussi qu'il y ait une dynamique équilibrée dans le studio entre les exigences de l'agenda imposé et la liberté de l'étudiant pour se construire sa propre culture privée. Afin de nourrir une solide culture d'auto-questionnement et d'auto-évaluation nous devons rassurer les étudiants et les obliger de prendre position, basé sur leurs savoirs. Il est également important de créer des moments d'inspiration, des occasions de contacts avec les 'maîtres', excellents dans leur domaine.

Le studio connaît deux rythmes: la constance et la diligence. La constance se manifeste de différentes façons: la répétition (par exemple apprendre à dessiner, répéter un même exercice à plusieurs reprises), recevoir en permanence des informations factuelles (Qu'est-ce un compartiment au feu et comment fonctionne-t-il? Quels sont les dimensions d'un bloc de béton?). La diligence est rapide et exigeante, elle force les étudiants à parcourir tous les stages de l'apprentissage. Mais la diligence est à la fois lente et prudente, demeurant dans un sujet pendant longtemps et répétant des idées et les faits sans cesse. La diligence comprend des séminaires uniques, des exposés thématiques, des charettes avec des gens qui aspirent à l'excellence. Ces moments, moments d'inspiration suprême, d'une conversation inspiratrice, ces moments là sont important pour tout travail en studio.

La compétence la plus critique de l'architecte est le dessin à main levée, avec le crayon, sur papier. Toutefois le dessin n'est pas simple agilité, mais avant tout une façon de penser, une façon de voir, une puissante forme d'intelligence. Il faut se demander pour quelle raison tant de sociétés abandonnent le dessin à l'âge de sept ans environ dans leur système éducatif. C'est simplement une abdication d'un talent naturel – les humains peuvent et doivent dessiner. Le dessin est une forme de communication tellement puissante, que son articulation précède de

teaches more than a semester of slides. In 3rd and 4th year urbanism, globalization, environment and network culture are the basis for advanced study. Using and understanding the virtual network of computers, mobile phone, digital technology as a communication and networking tool is essential to architectural practice in the 21st century.

Practice today gives shape to the constantly evolving state of things and so architectural education must be dynamic, agile, and flexible, and firmly grounded. Architecture schools have a responsibility to positively influence the development of society in order that it be able to shape its future as against reacting to a constantly changing reality. This clearly political goal reflects the need for what Mark Wigley has called 'architectural intelligence,' to infiltrate the decision making process of society. The rapprochement between architectural education and architectural practice should be fostered to create a school that is actively engaged with society, producing architects who believe they are able and equipped to shape society. ■

loin la communication verbale. La manufacture, elle aussi, est importante. Avec le dessin comme outil de la pensée, comme engin analytique, la création en 3 dimensions avec de vrais matériaux est tout aussi essentiel. Construire des modèles, se familiariser avec les différentes façons de modeler des objets et développer une aisance au travail manuel s'avère essentiel pour l'architecte.

Les architectes sont assaillis par la culture des réseaux, mais il peuvent s'y adapter en se transformant en manipulateurs de l'information. En 1ière, 2ième, et 3ième année, les étudiants en architecture développent les concepts de base de l'architecture, l'écriture architecturale, la façon de penser, ils apprennent l'histoire de l'architecture et font des voyages d'études; une semaine à Rome, Berlin ou Lagos les apprend plus qu'un semestre de diapositives ou d'images. En 3ième et 4ième année l'urbanisme, la globalisation, l'environnement et la culture des réseaux forment la base du programme avancé. Se servir de et comprendre le réseau virtuel digital, la communication mobile, la technologie informatique comme moyen de communication et de connexion est essentiel pour la pratique de l'architecte au 21ième siècle.

Le champ de la pratique architecturale remodèle en permanence l'état des choses. En conséquent l'éducation en architecture se doit être dynamique, agile, flexible, et bien fondée. Les écoles d'architecture ont le devoir d'influencer positivement le développement de la société et d'articuler son futur en réponse aux changements constants qui s'opèrent dans cette société. Cette ambition clairement politique reflète le besoin que Marc Wigley a dénommé "l'intelligence architecturale" afin d'infiltrer dans les processus de décision de la société. Le rapprochement entre l'éducation en architecture et la pratique architecturale doit être encouragé en créant une école qui est activement engagée dans la société, et en produisant des architectes qui se sentent capables et compétents pour 'ré-former' cette société. ■

Merritt Bucholz

Merritt Bucholz was born in Chicago, USA. He earned his B.Arch at Cornell University (1993) and his M.Arch at Princeton University (1995).

Together with his partner Karen McEvoy he established Bucholz McEvoy Architects in 1996 after winning the open international competition for Fingal County Hall in Dublin, Ireland. Bucholz and McEvoy together formulate the design philosophy of the practice, and set the conceptual framework for all projects, leading design methodology, research, and process. Their work has been widely exhibited and published. In 2002 the architectural designs of Bucholz McEvoy Architects were exhibited in the Irish Pavilion at the 8th Architecture Biennale in Venice. Bucholz McEvoy Architects will also exhibit in the Irish Pavilion at the forthcoming (2006) 10th Architecture Biennale in Venice.

Prior to establishing Bucholz McEvoy Architects Bucholz worked at Emilio Ambasz & Associates, NY, USA and at Michael Kagan Architecte, Paris, France.

Bucholz has been Visiting Professor at the Graduate School of Design at Harvard University, and has lectured at Princeton University, Cornell University, Dublin Institute of Technology, and at the School of Architecture at University College Dublin. He is currently Professor of Architecture at the University of Limerick, where he has been appointed to establish a new school of architecture in Ireland.

Bucholz has been awarded many architectural prizes and distinctions.

Merritt Bucholz

Merritt Bucholz est né à Chicago, aux Etats-Unis. Il s'est diplômé Architecte à l'Université de Cornell (1993) avant de passer son Master à l'Université de Princeton (1995). En compagnie de sa partenaire, Karen McEvoy, il a établi le cabinet Bucholz McEvoy Architects en 1996 après avoir remporté le Concours international de Fingal County Hall, à Dublin, en Irlande. M. Bucholz et Mme McEvoy ont formulé ensemble la philosophie du design de leur cabinet et ils ont établi le cadre conceptuel de l'ensemble des projets, la méthodologie générale du design, la recherche et le procédé. Leurs travaux ont fait l'objet de multiples expositions et publications. In 2002, les travaux d'architecture de Bucholz McEvoy Architects ont été présentés au Pavillon irlandais de la 8e de Biennale de l'Architecture à Venise. Les travaux de Bucholz McEvoy Architects figureront prochainement à nouveau dans le Pavillon irlandais à la 10e Biennale de l'Architecture à Venise (2006).

Avant la fondation de Bucholz McEvoy Architects, M. Bucholz a travaillé chez Emilio Ambasz & Associates, à New York, aux Etats-Unis, ainsi que chez Michael Kagan Architecte, à Paris, en France.

M. Bucholz a été Professeur invité à l'Ecole de Design de l'Université de Harvard, et il a professé à l'Université de Princeton, à l'Université de Cornell, à l'Institut de Technologie de Dublin ainsi qu'à l'Ecole d'Architecture du Collège universitaire de Dublin. Il est actuellement Professeur d'Architecture à l'Université de Limerick avec la responsabilité spécifique d'établir une nouvelle Ecole d'Architecture en Irlande.

M. Bucholz s'est vu décerner de nombreuses récompenses et distinctions pour ses travaux d'architecture.

Research in Architecture: a Contested Domain / *La recherche en architecture: un domaine contesté*

Hilde Heynen

Research in architecture is not an obvious issue, since people attach different meanings to this word combination. For some it means a patient and thorough investigation into different design solutions for a given brief, for others it points towards the scientific research into building materials and technology that is carried out in university labs. Still others would probably think of architectural history or architectural theory.

All these very different ways of thinking and doing can, one way or another, be considered 'research in architecture'.

This diversity corresponds to the Vitruvian definition of architecture as covering the dimensions of *firmitas*, *utilitas* and *venustas* – firmness, commodity and delight.

The dimension of *firmitas* is the object of building sciences such as building physics, construction technology or building materials. This type of science is usually harboured in engineering faculties at universities.

The dimension of *utilitas* is studied within design theory and CAAD, but also in ergonomics or facility management. Design theory and CAAD belong to the core disciplines taught in architectural schools, but ergonomics and facility management are rather seen as belonging to the field of economy.

The dimension of *venustas* finally comes to the fore in aesthetics, architectural history and architectural theory – disciplines that clearly belong to the humanities.

The investigation of the three dimensions happens simultaneously within the design process, but this process as such is traditionally not recognized as an academically valid scholarly field.

The picture becomes even more complex if we insist that architecture is more than just the design of buildings. When we include the relation of buildings to their context, and to the people they serve, we also have to look at disciplines such as urbanism and planning, which are near to the social sciences, or research fields such as anthropology, cultural studies and social geography. It thus seems that the issue of 'research in architecture' immediately evokes a multitude of different disciplines, methodologies and paradigms that tend to circle around architecture without maybe ever reaching its core.

Architecture seems to defy all attempts of scholars and scientists to pin it down and to come to

La recherche en architecture n'est pas sujet évident. En effet, tout un chacun en a sa propre interprétation. Pour d'aucuns, elle désigne une recherche patiente et approfondie de différentes solutions de conception d'un projet donné; pour d'autres, elle fait référence à la recherche scientifique sur les matériaux de construction et la technologie du bâtiment menée par des laboratoires universitaires. D'autres encore pensent probablement à l'histoire de l'architecture ou à la théorie architecturale. Toutes ces façons de penser et de faire très différentes peuvent, d'une manière ou d'une autre, être considérées comme de la "recherche en architecture". Cette diversité correspond à la définition Vitruvienne de l'architecture qui englobe les dimensions de firmitas, utilitas et venustas (solidité, utilité et beauté). La dimension de firmitas est l'objet des sciences du bâtiment, comme la physique du bâtiment, la technologie de la construction ou les matériaux de construction. Ce type de science trouve généralement sa place dans les facultés d'ingénierie des universités. La dimension d'utilitas est étudiée dans le cadre de la théorie de la conception architecturale et du CAO (conception assistée par ordinateur), mais également en ergonomie ou en gestion des installations. La théorie de la conception architecturale et le CAO appartiennent aux disciplines de base enseignées dans les écoles d'architecture, mais l'ergonomie ou la gestion des espaces sont plutôt considérées comme relevant du domaine de l'économie. Enfin, la dimension de venustas apparaît dans l'esthétique, l'histoire de l'architecture et la théorie architecturale, des disciplines qui appartiennent clairement aux sciences humaines. La recherche des trois dimensions se retrouve simultanément dans le processus de conception, mais ce processus, en tant que tel, n'est pas traditionnellement reconnu comme un domaine scientifique valable sur le plan académique.

Le tableau devient encore plus complexe si l'on insiste sur le fait que l'architecture est plus que la simple conception de bâtiments. Si l'on inclut la relation des bâtiments avec leur contexte et avec les personnes qu'ils accueillent, il faut également se tourner vers des disciplines comme l'urbanisme et l'aménagement du territoire, qui sont proches des sciences sociales, ou vers des domaines de recherche comme l'anthropologie, les études culturelles et la géographie sociale. Il semble donc que le thème de la "recherche en architecture" évoque immédiatement une multitude de disciplines, de méthodologies et de paradigmes différents qui ont tendance à traiter les abords de l'architecture, sans toutefois en atteindre le cœur.

terms with it, since they all study only aspects of its multilayered reality without ever getting the complete picture. This of course makes up the richness of architecture as a field, but it also generates some serious challenges that are not easily dealt with.

Architecture at the university

Architectural schools that are part of a university are since long familiar with the uneasy position they occupy when it comes to research. This uneasiness has recently become even more outspoken, since the demands for transparency and quality control have led universities to implement much more rigid systems of output assessment. Many universities rely for example upon the so-called 'citation indexes' to evaluate the quantity and quality of publications by professors and researchers.

The indexes that are most widely used are those of the ISI – the Institute for Scientific Information. This institute produces the Science Citation Index (SCI), the Social Science Citation Index (SSCI) and the Arts and Humanities Citation Index (AHCI). These indexes excerpt the most important periodicals in their respective areas, listing authors and titles of published articles, and counting how often these are cited in other articles. This procedure allows to rank periodicals (at least in SCI and SSCI) according to their 'impact factor' – a measure of how often articles from this periodical are cited in other periodicals. Many universities use these indexes in order to assess their staff, taking it for granted that the value of the research done by a group or a person corresponds to the amount and rank of their publications and citations documented in the indexes.

For many disciplines within the university, especially in sciences and social sciences, this system works quite well. This is not so, however, for the humanities, nor is it so for architecture. Architecture, for one, does not clearly register as one of the sciences, social sciences or humanities. Since it touches upon the three areas, it cannot be unambiguously identified as belonging to either one of them, and it is thus not recognized as an important field. As a result, there are only few periodicals in architecture that are excerpted by the citation indexes – and hence researchers in archi-

L'architecture semble défier toutes les tentatives des savants et des scientifiques de la délimiter et de l'appréhender, car ils n'étudient tous que quelques aspects de sa réalité multicouches sans jamais parvenir à en capturer l'image complète. Cela contribue sans contestation à la richesse de l'architecture en tant que domaine, mais cela génère également de sérieux défis qui ne sont pas faciles à relever.

L'architecture à l'université

Les écoles d'architecture qui font partie de l'université savent depuis longtemps qu'elles occupent une position difficile sur le plan de la recherche. Cette position difficile est devenue encore plus pertinentes récemment suite aux demandes de transparence et de contrôle de qualité qui ont conduit les universités à mettre sur pied des systèmes plus rigides d'évaluation des résultats. Par exemple, de nombreuses universités se fondent sur ce que l'on appelle les "indexés des citations" pour évaluer la quantité et la qualité des publications réalisées par les professeurs et les chercheurs. Les indexés les plus largement utilisés sont ceux de l'ISI (Institute for Scientific Information – Institut de l'Information Scientifique). Cet institut produit le Science Citation Index (SCI), le Social Science Citation Index (SSCI) et l'Arts and Humanities Citation Index (AHCI). Ces indexés extraient les périodiques les plus importants de leur domaine respectif, en dressant la liste des auteurs et des titres des articles publiés et en comptant le nombre de fois qu'ils sont cités dans d'autres articles. Cette procédure permet de classer les périodiques (au moins dans le SCI et le SSCI) en fonction de leur "facteur d'impact", une mesure de la fréquence avec laquelle les articles d'un périodique sont cités dans d'autres périodiques. Nombre d'universités utilisent ces indexés pour évaluer leur personnel, en considérant que la valeur de la recherche effectuée par un groupe ou une personne correspond au nombre et au classement de ses publications et ses citations reprises dans les indexés.

Pour beaucoup de disciplines universitaires, notamment dans le domaine des sciences et des sciences sociales, ce système fonctionne tout à fait bien. Mais il n'en est pas de même pour les sciences humaines et pour l'architecture. Ainsi, l'architecture par exemple ne fait pas clairement partie des sciences, des sciences sociales ou des sciences humaines. Étant donné qu'elle concerne les trois domaines, elle ne peut pas être considérée sans ambiguïtés comme appartenant à

ecture often have a hard time convincing university authorities of the value of their work. Their uneasy position 'in-between' indeed makes it difficult for them to get their academic due.

An infamous example of the possibly damaging consequences of this evaluation system can be found in the threat to close Cambridge University's School of Architecture in 2004. In the 2001 Research Assessment Exercise, which is organised in the UK on a national level, the school's rating had dropped from 5 to 4. A consecutive assessment in 2003 did not convince the university that its output was improving, and it was thus decided to close it (Cambridge wants its departments to all rate 5 or 5*). The school was saved thanks to a campaign organized by students and leading architects, who argued that the architectural research in Cambridge was unfairly judged because the mode of assessment was deeply unfavourable to research embodied in the act of architectural design.¹

The result was that the school did not have to close, but its budgets were severely reduced. The threat of closure may be unique for the Cambridge case, but the example is quite typical for the uphill struggle that many architectural schools are confronted with in securing their position within a university.

Non-university architectural schools

For architectural schools outside the university system, the situation was –until recently – quite different. There was no external body defining parameters of research or requiring a certain output level in terms of scholarly publications. The Bologna process, however, seems to have changed this situation, since it imposes a different format on higher education, forcing schools to reorganize their programmes into Bachelor's and Master's degrees. In some countries this new condition has given rise to a serious reorganization of architectural programmes, implementing also requirements that have to do with research.

In Belgium for example architectural schools which used to be outside of the university system are now expected to implement a process of upgrading which will make them apt to become part of universities. Since they offer a five-year programme that leads to an academic Master

L'un d'entre eux, et n'est donc pas reconnue comme un domaine important. En conséquence, seuls quelques périodiques d'architecture sont répertoriés par les indexes des citations et, dès lors, les chercheurs en architecture ont souvent beaucoup de mal à convaincre les autorités universitaires de la valeur de leurs travaux. Vu leur position délicate et "intermédiaire", ils ont des difficultés à obtenir leur dû académique.

Un exemple abominable des éventuelles conséquences préjudiciables de ce système d'évaluation est la menace de fermeture de l'école d'Architecture de l'Université de Cambridge en 2004. Lors du Research Assessment Exercise (Exercice d'évaluation de la recherche), qui est organisé au niveau du Royaume-Uni, la notation de l'école est passée de 5 à 4. Une évaluation ultérieure en 2003 n'a pas convaincu l'université que ses résultats s'amélioraient et il a donc été décidé de fermer l'école (Cambridge veut que tous ses départements obtiennent une note de 5 ou 5). L'école a été sauvée grâce à une campagne organisée par des étudiants et des architectes de premier plan, qui ont prétendu que la recherche en architecture à Cambridge a été jugée de manière injuste parce que le mode d'évaluation était profondément défavorable à la recherche exprimée dans l'acte de conception architecturale¹. Au final, l'école n'a pas dû fermer, mais ses budgets ont été drastiquement réduits. La menace de fermeture se limite peut être au cas de Cambridge, mais l'exemple est tout à fait caractéristique du combat en amont que doivent mener de nombreuses écoles d'architecture afin de conforter leur position au sein de l'université.*

Écoles d'architecture non universitaires

Pour les écoles d'architecture ne relevant pas du système universitaire, la situation était – jusqu'à récemment – totalement différente. Il n'y avait pas d'organe extérieur qui définissait les paramètres de la recherche ou exigeait un certain niveau de résultats concernant les publications scientifiques. Le processus de Bologne semble toutefois avoir modifié cette situation car il impose un format différent à l'enseignement supérieur, en obligeant les écoles à réorganiser leur programme en baccalauréat et maîtrise. Dans certains pays, cette nouvelle condition a donné lieu à une sérieuse réorganisation des programmes d'architecture, qui appliquent également certains critères relatifs à la recherche.

(Master of Science in Architecture), they are expected to justify this academic qualification by increasing their research efforts and by enhancing the research-base of their education. They are thus pushed into hiring more PhDs, to provide possibilities for their junior staff to do PhD-research, and to significantly raise their research output in terms of publications and other parameters. This new situation has generated very interesting debates, since one of the possible solutions to increasing the number of architects with a PhD is to provide a new type of doctoral research based upon design. Whereas this type of PhD did not exist in Belgium, the impact of the Bologna process has created a clear demand for it. In 2005 therefore, an international colloquium was organized on the issue of design-based doctorates in architecture by Nethca (the Network for Theory, History and Criticism of Architecture) and the Sint-Lucas Department of Architecture. Its title 'The Unthinkable Doctorate' referred to the perceived distance between the expectations regarding a conventional PhD (scholarly acceptable writing based upon scientifically codified research) and a design-based PhD (a hybrid product that is partially based upon a design activity).

Research by design?

The colloquium addressed different aspects of this issue, ranging from a survey of where and how design-based doctorates are being implemented to questions regarding media (how drawing or modelmaking can be part of a research) and validation (how to assess such a new type of PhD-research).

An important section of the colloquium was devoted to epistemological issues, linking them with a discussion of the institutional position of design-based PhDs. Looking back it seems that there was a certain agreement among the participants in this colloquium on an epistemological level. Almost everyone agreed that science was far less rigid, transparent or rational than it usually presents itself. Architecture as a discipline, participants agreed, is not *in se* or *fundamentally* different from 'scientific' fields of knowledge.

The implications of this recognition on an institutional level, however, are not the same for everyone. It is clear that for some schools – most

En Belgique, par exemple, les écoles d'architecture, qui en général ne relevaient pas du système universitaire, doivent maintenant mettre sur pied un processus de mise à niveau qui les rendra aptes à faire partie des universités. Étant donné qu'elles proposent un programme en cinq ans débouchant sur une Maîtrise académique (Maîtrise en sciences de l'architecture), elles doivent justifier leur qualification académique en intensifiant leurs efforts de recherche et en améliorant la base de recherche de leur enseignement. Elles sont donc incitées à recruter davantage de docteurs pour offrir à leur personnel de niveau inférieur plus de possibilités de faire de la recherche doctorale et à améliorer sensiblement leurs résultats de recherche en termes de publications et d'autres paramètres. Cette nouvelle situation a suscité des débats très intéressants parce qu'une des solutions possibles pour augmenter le nombre d'architectes titulaires d'un doctorat est de proposer un nouveau type de recherche doctorale basée sur la conception architecturale. Même si ce type de doctorat n'existe pas en Belgique, l'impact du processus de Bologne en a clairement créé le besoin. Ainsi, un colloque international a été organisé en 2005 par le Nethca (Network for Theory, History and Criticism of Architecture) et l'école d'architecture Sint Lucas sur le thème des doctorats en architecture fondés sur la conception architecturale. Son titre, "L'impensable doctorat", se réfère à la distance perçue entre les attentes relatives à un doctorat conventionnel (écrit acceptable sur le plan scientifique basé sur une recherche scientifiquement codifiée) et un doctorat fondé sur la conception architecturale (produit hybride partiellement basé sur une activité de conception).

Recherche par la conception architecturale?

Le colloque a abordé différents aspects de cette question, partant d'une étude sur le lieu et la manière dont les doctorats fondés sur la conception sont mis en place jusqu'à des questions concernant les médias (comment le dessin ou la réalisation de maquettes peuvent faire partie de la recherche) et la validation (comment évaluer ce nouveau type de recherche doctorale).

Un volet important du colloque a été consacré aux questions épistémologiques, en les liant à une discussion sur la position institutionnelle des doctorats basés sur la conception architecturale. Avec le recul, il semble qu'il y avait un certain consensus parmi les

notably the Melbourne RMIT and the Bartlett School of Architecture in London – this argument sufficed as justification for the development of a full-fledged programme for students aspiring towards a PhD in Design. In many other places, however, the resistance to such an implementation remains quite strong – the main reason being reluctance to recognize ‘other’ forms of knowledge as equivalent to those that are already academically codified.

An important question in this respect is what kind of design this new type of research involves. Speakers at the colloquium stressed the idea of the project as the core element in the discipline of architecture. The idea of the project refers to a designerly mode of thinking and doing, which is synthetic rather than analytic, prospective rather than retrospective, and which relies upon aesthetic sensibilities next to rationality. Among the participants in the colloquium, it seemed an accepted idea that this designerly mode of thinking could generate a kind of research sui generis. What remained unresolved, however, was the relation with professional practice.

There were those who were willing to argue that the architectural profession as such is an investigative endeavour that requires research skills and that therefore equals ‘scientific’ research. Others were much more careful and sought to delineate research by design from professional practice. Indeed, the doctoral design programmes that are in place seem to bear a clear preference for designerly research that is nearer to artistic practices than to professional architectural practices. This preference – which I would share – implies a clear distinction between professional practice and design-as-research. This distinction, however, remains to be spelled out in its epistemological aspects and must certainly be addressed as part of future debates.

The role of the EAAE

The EAAE has always supported the idea that research in architecture is an important aspect of an architectural education. Hence the organisation of workshops and conferences has from the beginning been an important part of its set-up. The last decade has clearly seen an intensification of these

participants de ce colloque sur le plan épistémologique. Presque tous les participants ont convenu que la science était beaucoup moins rigide, transparente ou rationnelle qu'elle ne le laisse habituellement paraître. Les participants se sont accordés sur le fait que l'architecture, en tant que discipline, n'est pas in se ou fondamentalement différente des domaines "scientifiques" de la connaissance. Les implications de cette reconnaissance au niveau institutionnel ne sont toutefois pas les mêmes pour tout le monde. Il est clair que, pour certaines écoles – surtout le RMIT de Melbourne et la Bartlett School of Architecture de Londres –, cet argument a suffi à justifier l'élaboration d'un programme officiel pour les étudiants aspirant à un doctorat en conception architecturale. Dans beaucoup d'autres endroits, la résistance à cette mise en œuvre reste tout à fait forte, la principale raison étant la réticence à reconnaître d'autres formes de connaissances comme équivalentes à celles qui sont déjà académiquement codifiées.

Une question importante à cet égard est le type de conception qu'implique ce nouveau type de recherche. Les intervenants du colloque ont mis l'accent sur l'idée du projet, comme l'élément principal de la discipline d'architecture. L'idée du projet se réfère à une manière de penser et de faire, propre au concepteur, qui est synthétique plutôt qu'analytique, prospective plutôt que rétrospective et qui repose sur les sensibilités esthétique, outre la rationalité. Les participants au colloque semblaient accepter l'idée que cette manière de penser et de faire propre au concepteur pourrait générer un type de recherche sui generis. En revanche, la question de la relation avec la pratique professionnelle n'a pas été tranchée. D'aucuns voulaient faire valoir que la profession d'architecte en tant que telle est une entreprise de recherche qui requiert des compétences en recherche et qui, par conséquent, égale la recherche "scientifique". D'autres se montraient plus prudents et cherchaient à distinguer d'une part la recherche par la conception architecturale et d'autre part la pratique professionnelle. En réalité, les programmes doctoraux de conception qui sont en place semblent marquer une nette préférence pour la recherche propre à la conception qui est plus proche des pratiques artistiques que des pratiques architecturales professionnelles. Cette préférence – que je partagerais – implique une nette distinction entre la pratique professionnelle et la "conception en tant que recherche". Toutefois, cette distinction doit encore être précisée dans ses aspects épistémologiques et

activities, which corresponds to the higher pressure that architectural schools experience with respect to research. Schools are often expected to increase their international visibility; they are rewarded for raising their output of publications and therefore they encourage staff members to present papers at international fora and to publish their work in several media, including scholarly ones.

Nevertheless, the EAAE too is confronted with the tension between the strict parameters conventionally used for research assessment, which require rigorous methods and a clearly defined scholarly focus, and the wide-ranging modes of doing research in architecture, which tend to generate highly interesting but not overly 'disciplined' results. A whole lot of remarkable things are happening in architectural research, but they do not always fit into the strict confines imposed by academic expectations.

The EAAE typically seeks to resolve this tension between the disciplined and the unbounded by supporting conferences devoted to very general or even generic themes such as *Four Faces* or *Emerging Research and Design*. Interesting as these conferences may be, their scholarly level suffers from the lack of focus. Conferences, on the other hand, that are concentrating on a clearly defined topic, such as e.g. *Conservation in Changing Societies*, are more successful in terms of topicality and scholarly exchange, but less widely engaging across the variety of schools represented in the EAAE.

It seems that in the foreseeable future the EAAE will have to live with this double bind. The member schools are so different and their research interests so widely diverging, that it will be impossible to bring a large number of them together in the same workshops or conferences unless these serve some kind of common goal, which impedes a narrow focus.

The Bologna process on the other hand has started a process that requires schools to pay more attention to their research basis. It seems logical therefore to suggest that the EAAE would strengthen its role as a platform for exchange and as a network for international collaboration that substantially contributes to the reinforcement of research in architecture. ■

certainement être traitée comme une composante des futurs débats.

Le rôle de l'AEEA

L'AEEA a toujours soutenu l'idée que la recherche en architecture est un aspect important de l'enseignement en architecture. C'est pourquoi l'organisation de séminaires et de conférences est, depuis le début, une partie déterminante de son organisation. La dernière décennie a clairement été le témoin d'une intensification de ces activités, qui correspond à la pression plus élevée éprouvée par les écoles d'architecture en matière de recherche. Les écoles sont souvent incitées à accroître leur visibilité internationale; elles sont récompensées lorsqu'elles augmentent leur production de publications et, partant, elles encouragent les membres de leur personnel à présenter des articles dans des forums internationaux et à publier leurs travaux dans plusieurs médias, y compris les médias scientifiques. Malgré tout, l'AEEA est également confrontée à la tension entre les paramètres stricts utilisés traditionnellement pour évaluer la recherche, qui nécessitent des méthodes rigoureuses et une approche scientifique clairement définie, et les diverses manières de faire de la recherche en architecture, qui tendent à générer des résultats hautement intéressants, mais pas exagérément "disciplinés". La recherche en architecture vit actuellement beaucoup d'événements remarquables, mais ceux-ci n'entrent pas toujours dans les limites strictes imposées par les attentes académiques.

*L'AEEA cherche généralement à résoudre cette tension entre les disciplinés et les récalcitrants en organisant des conférences consacrées à des thèmes très généraux voire génériques, comme *Four Faces* ou *Emerging Research and Design*. Aussi intéressantes que ces conférences puissent être, leur niveau scientifique souffre d'un manque de focalisation. En revanche, les conférences qui se concentrent sur un thème clairement défini comme, par exemple, *Conservation in Changing Societies*, sont plus fructueuses en termes d'actualité et d'échange scientifique, mais moins engageantes dans la large variété des écoles représentées au sein de l'AEEA. Il semble que dans un futur prévisible, l'AEEA devra vivre avec cette double contrainte. Les écoles membres sont si différentes et leurs intérêts en matière de recherche sont si divergents qu'il sera impossible de réunir un grand nombre d'entre elles dans le même séminaire*

Notes and References:

1. David Pallister, "Architects condemn plan to close Cambridge school", in *The Guardian*, November 29, 2004. See <http://education.guardian.co.uk/universitiesin-crisis/story/0,,1362088,00.html> (consulted 1 June 2006).

ou la même conférence, à moins qu'elles ne poursuivent un quelconque objectif commun, qui empêche une approche étroite. Par ailleurs, le processus de Bologne a déclenché un mécanisme qui oblige les écoles à prêter plus d'attention à leur base de recherche. Il semble logique dès lors de suggérer que l'AEEA doit renforcer son rôle de plate-forme d'échange et de réseau de collaboration internationale qui contribue de manière substantielle au renforcement de la recherche en architecture. ■

Notes et Références:

1. David Pallister, "Architects condemn plan to close Cambridge school", in *The Guardian*, 29 novembre 2004. Voir <http://education.guardian.co.uk/universitiesin-crisis/story/0,,1362088,00.html> (consulté le 1er juin 2006).

Hilde Heynen

Hilde Heynen was born in Deurne, Belgium. She graduated as an engineer/architect from K.U.Leuven, Belgium in 1981 from where she also holds a Special Degree in Philosophy (1982) and a Ph.D. in Applied Sciences (1988).

Heynen has taught and lectured throughout Europe and the United States. She is presently a full professor and a member of the Research Council at the K.U.Leuven. In 1991-1992 she was a Visiting Assistant Professor at the MIT School of Architecture and in 2000-2001, she taught at the Architectural Association in London. Heynen is a frequent member of international competition juries and advisory committees. She has been a member of the editorial boards of *Archis*, *Jaarboek Architectuur Vlaanderen*, and *The Journal of Architecture*. She has served on the board of SAH (Society of Architectural Historians) since 2005. She has been a member of the EAAE Council (European Association for Architectural Education) since 2004.

Heynen's research field covers architectural theory, urbanity and architecture, and gender.

Her most important publications include:

- Heynen, Hilde; Loeckx, André: 'Scenes of Ambivalence. Concluding Remarks on Architectural Patterns of Displacement'. In: *Journal of Architectural Education*, 52-2, Nov. 1998, pp. 100-108.
- Heynen, Hilde: 'What belongs to architecture? Avant-garde ideas in the modern movement.' In: *The Journal of Architecture*, Vol. 4, No. 2, Summer 1999, pp. 129-138.
- Heynen, Hilde: *Architecture and Modernity: A Critique*. Cambridge (Mass), MIT Press, 1999.
- Henket, Hubert-Jan; Heynen, Hilde (Eds.): *Back from Utopia. The Challenge of the Modern Movement*. Rotterdam, 010, 2002.
- Heynen, Hilde; Baydar, Gulsum (Eds.): *Negotiating Domesticity. The production of gender in modern architecture*. London, Routledge, 2005.

Hilde Heynen

Hilde Heynen est née à Deurne, en Belgique. Elle s'est diplômée en 1981 Ingénieur Architecte à la K.U. Leuven, en Belgique, où elle également obtenu son Diplôme spécial de Philosophie (1982) et son Doctorat en Sciences appliquées (1988).

Mme Heynen a enseigné et donné des conférences en Europe et aux Etats-Unis. Elle professe actuellement à plein temps et elle est Membre du Conseil de la Recherche de la K.U. Leuven. Elle a été en 1991-1992 Maître Assistante invitée à l'Ecole d'Architecture MIT et elle a enseigné en 2000-2001 à l'Association d'Architecture de Londres. Il est fréquemment fait appel à Mme Heynen dans les Jurys des Concours internationaux et les Comités Conseil. Elle a été Membre des Conseils éditoriaux d'Archis, de 'Jaarboek Architectuur Vlaanderen' et du 'Journal of Architecture'. Elle est membre du Conseil de la SAH ('Society of Architectural Historians') depuis 2005. Elle est membre du Conseil de l'AEEA (Association européenne pour l'Enseignement de l'Architecture) depuis 2004.

Les champs de recherche de Mme Heynen couvrent la Théorie de l'Architecture, l'Urbanité et l'Architecture, et le genre.

Parmi ses publications les plus importantes :

- Heynen, Hilde; Loeckx, André: "Scenes of Ambivalence. Concluding Remarks on Architectural Patterns of Displacement". Dans : *Journal of Architectural Education*, 52-2, Nov. 1998, pages 100-108.
- Heynen, Hilde: "What belongs to architecture? Avant-garde ideas in the modern movement." Dans : *The Journal of Architecture*, Vol. 4, N. 2, été 1999, pages 129-138.
- Heynen, Hilde : *Architecture and Modernity: A Critique*. Cambridge (Mass), MIT Press, 1999.
- Henket, Hubert-Jan ; Heynen, Hilde (Eds.) : *Back from Utopia. The Challenge of the Modern Movement*. Rotterdam, 010, 2002.
- Heynen, Hilde ; Baydar, Gulsum (Eds.) : *Negotiating Domesticity. The production of gender in modern architecture*. London, Routledge, 2005.

Formulating the Future of Architectural Education in Europe / Formuler l'avenir de l'enseignement de l'architecture en Europe

Constantin Spiridonidis

Reform

Change as a Condition of Architecture

As change is one of the fundamental dimensions of architecture, the reform of educational structures becomes a necessary condition of architectural education. To reform an educational framework means to transform its components in order for it to become more compatible with its social and cultural environment, to inform its teaching with new principles and values, to perform a new conception about the spatial manifestation of life. To reform an existing educational environment means to formulate new priorities and strategies, to rethink architecture, to debate and to exchange views and feelings about the changes that have happened or are happening, to reconsider the way that the offered services would conform to the social demand.

The changes in our society are happening at a high pace, and it is significant to point out that there are no schools of architecture in Europe that have not reformed their curricula at least once in the last decade. In the context of these reforms, a radical re-allocation of teaching time took place, a number of new subject areas were added, the importance of some other subject areas was diminished, and new directions of specialization were introduced to architectural education. In other words, in this decade there is an overall redefinition of the profile of the architect in contemporary society, but also of the educational strategies that will ensure this profile.

The reforms taking place in schools of architecture were dictated by a number of factors and reasons, four of which appear to be the most crucial:

The first factor concerns changes in architectural practice. The rapid changes in the social and financial dynamics of the past few years have a great impact on the environment in which architectural interventions occur in the private as well as the public domain.

New types of work organization, new construction materials and methods, new tools and media embraced by the profession put pressure on schools of architecture for a new synthesis of a general as well as a specialized education.

Réformer

Le changement comme une condition de l'architecture

Comme le changement est une des dimensions fondamentales de l'architecture, la réforme des structures de l'enseignement devient une condition nécessaire pour l'enseignement de l'architecture. Réformer un cadre éducatif, cela veut dire transformer ses composantes pour qu'il devienne plus compatible avec son environnement social et culturel, inculquer dans la formation de nouveaux principes et de nouvelles valeurs, mettre en œuvre une nouvelle conception de la manifestation spatiale de la vie. Réformer un environnement éducatif existant, cela veut dire formuler de nouvelles priorités et stratégies, repenser l'architecture, débattre et échanger des idées et des sentiments sur les changements survenus ou à venir, reconsidérer la manière dont les services offerts pourraient répondre à la demande sociale.

Dans notre société, les changements se produisent à un rythme effréné et il est important de signaler qu'aucune école d'architecture en Europe n'a réformé son programme au moins une fois au cours de la dernière décennie. Dans le contexte de ces réformes, une nouvelle répartition radicale du temps d'enseignement a été opérée, un certain nombre de domaines ont été ajoutés, l'importance de certains autres domaines a été réduite et de nouvelles orientations de spécialisation ont été introduites dans l'enseignement de l'architecture. En d'autres termes, on a assisté, au cours de cette décennie, à une redéfinition globale du profil de l'architecte dans la société contemporaine, mais également des processus pédagogiques qui garantiront ce profil.

Les réformes adoptées dans les écoles d'architecture ont été dictées par un certain nombre de facteurs et de raisons, dont les quatre suivants semblent les plus déterminants.

Le premier facteur concerne les changements dans la pratique architecturale. Les changements rapides de la dynamique sociale et financière de ces cinq dernières années ont un grand impact sur l'environnement dans lequel se déroulent les interventions architecturales aussi bien dans le domaine privé que public. Les nouveaux types d'organisation du travail, les nouveaux matériaux et les nouvelles méthodes de construction ainsi que les nouveaux outils et médias utilisés par la profession, mettent les écoles d'architec-

The second factor concerns the new attestations and views on architecture. In any given point in time, architecture is perceived through the particularities that characterize the cultural, social and economic context in which this architecture emerges. In the contemporary epoch of information technology, speed, image, networks, and of the personalization of new tools for design and representation, the way in which we comprehend, feel and contemplate architecture changes radically. Publications and the mass media pressurize schools of architecture to encapsulate the new values and principles of avant garde architecture and to adjust their curricula accordingly.

The third factor is related to the notion of the university and more generally speaking the higher education institution, which progressively takes on different contents and meanings compared to those it had in the middle of the last century. We can feel a broader tendency to redefine its position in the contemporary society by becoming more open, less isolated, more interactive, less authoritarian, more collaborative, less detached, but at the same time, less autonomous, less supported by the public domain and more dependent upon private funds.

Finally, the fourth factor concerns the new EU policies towards a cohesive European space of higher education. Exchange programmes, interdisciplinary collaborations, instructions and agreements towards comparability and alignment of the content, the teaching time and the degrees awarded by the schools, function as catalysts for the initiatives taken by schools to redefine the system and content of the education they offer.

These factors motivated changes that stimulated, in turn, a vivid mobility of ideas and views on architectural education. A large number of conferences, seminars, debates, articles with positions and juxtapositions, and proposals on pertinent subjects took place in every country, shaping a dynamic with multiple influences on the physiognomy and the content of architectural education. At the same time, a number of new questions and issues were articulated, to which schools of architecture are invited to offer innovative insights by suggesting new programmes and pedagogic practices, as well as new administrative initiatives and policies.

ture sous pression et réclament une nouvelle synthèse de l'enseignement, tant général que spécialisé.

Le deuxième facteur concerne les nouvelles attestations et opinions sur l'architecture. Quel que soit le moment, l'architecture est perçue à travers les particularités qui caractérisent le contexte culturel, social et économique d'où est issue cette architecture. à l'époque actuelle de la technologie de l'information, la vitesse, l'image, les réseaux et la personnalisation de nouveaux outils de conception architecturale et de représentation, la manière dont nous comprenons, ressentons et contemplons l'architecture change radicalement. Les publications et les mass media poussent les écoles d'architecture à capter les nouvelles valeurs et nouveaux principes de l'architecture d'avant-garde et à adapter leur programme en conséquence.

Le troisième facteur est lié à la notion d'université et, plus généralement, d'établissement d'enseignement supérieur, qui intègre progressivement des contenus et des significations différents de ceux qu'il avait au milieu du siècle passé. On peut observer une tendance plus large à redéfinir sa position dans la société contemporaine en devenant plus ouvert, moins isolé, plus interactif, moins autoritaire, plus coopératif, moins détaché mais, en même temps, moins autonome, moins soutenu par le domaine public et plus dépendant des fonds privés.

Enfin, le quatrième facteur concerne les nouvelles politiques de l'UE en vue de la création d'un espace européen homogène de l'enseignement supérieur. Les programmes d'échange, les collaborations interdisciplinaires, les instructions et les accords afin de permettre la comparabilité et l'alignement des contenus, du temps d'enseignement et des diplômes décernés par les écoles, servent de catalyseurs pour les initiatives prises par les écoles afin de redéfinir le système et le contenu de l'enseignement qu'ils offrent. Ces facteurs ont donné lieu à des changements qui ont suscité, à leur tour, un tourbillon d'idées et d'opinions relatives à l'enseignement de l'architecture. Un grand nombre de conférences, de séminaires, de débats, d'articles avec des positions et des juxtapositions ainsi que des propositions sur des sujets pertinents ont eu lieu dans chaque pays, créant ainsi une dynamique faite de multiples influences sur la physiognomie et le contenu de l'enseignement de l'architecture. En même temps, un certain nombre de questions et de problèmes ont été soulevés, à propos desquels les écoles d'architecture sont invitées à offrir des opinions novatrices en suggérant de nouveaux programmes et

Transform

Shaping the European Higher Education Area

There is a big difference between the reforms we experienced in the eighties and nineties and those we are discussing nowadays: the former were motivated by the internal dynamics of the schools as those dynamics emerged in the specific national context, while the latter are introduced and/or imposed by the broader political framework of the EU related to higher education. All schools of architecture in Europe are under pressure to reform their curricula in order to be part of the so-called European Higher Architectural Education Area. Those reforms must be developed under the guidance of two different institutional frameworks: a) The policies towards a European Higher Education Area as described in the Declarations of Sorbonne and Bologna, the Lisbon Convention and the Communiqués of Prague, Berlin and Bergen. b) The new Qualifications Directive of 2005/36/EC of the European Parliament and of the Council of Recognition of Professional Qualifications published on 30 September 2005 and based upon the Qualifications Directive of 1985/384/EEC. While the Directive primarily concerns the contents of studies, the Bologna process mainly concerns the system of studies.

As we all know, Europe aims at becoming the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, corresponding to a knowledge-based society, capable of sustainable economic growth with more and better jobs as well as with greater social cohesion. This claim of competitiveness mainly results from the internationalization, considerably speeded up by information and communication technologies.

The formulation of the above aims is based upon the recognition of a number of structural problems which makes the European Higher Education system less competitive in comparison to the USA, Japan and Australia. These problems belong to two different categories: The one concerns the funding of higher education and the other its academic quality.

From a financial point of view, European universities generally have the lowest funding resources from their equivalents in the other developed continents, particularly the USA. On average the

de nouvelles pratiques pédagogiques, ainsi que de nouvelles initiatives et politiques administratives.

Transformer

Façonner l'espace européen de l'enseignement supérieur

Il y a une grande différence entre les réformes que nous avons connues dans les années 80 et 90 et celles dont nous discutons aujourd'hui: les premières étaient motivées par la dynamique interne des écoles étant donné que ces dynamiques ont vu le jour dans le contexte national spécifique, alors que les dernières sont introduites et/ou imposées par le cadre politique plus large de l'UE relatif à l'enseignement supérieur. Toutes les écoles d'architecture de Europe sont poussées à réformer leur programme pour faire partie de l'Espace européen de l'enseignement supérieur de l'architecture. Ces réformes doivent être mises en œuvre sous la direction de deux cadres institutionnels différents: a) Les politiques en vue d'un Espace européen de l'enseignement supérieur, tel que décrit dans les Déclarations de la Sorbonne et de Bologne, la Convention de Lisbonne et les Communiqués de Prague, Berlin et Bergen. b) La nouvelle directive "qualifications" 2005/36/CE du Parlement européen et du Conseil relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles, publiée le 30 septembre 2005 et basée sur la directive 1985/384/CEE relative aux qualifications. Alors que la directive concerne essentiellement le contenu des études, le processus de Bologne concerne principalement le système d'études.

Comme nous le savons tous, l'Europe veut devenir l'économie axée sur le savoir la plus compétitive et dynamique au monde, correspondant à une société axée sur le savoir, capable d'une croissance économique durable avec plus et de meilleurs emplois et avec une plus grande cohésion sociale. Cette revendication de compétitivité découle principalement de l'internationalisation, considérablement accélérée par les technologies de l'information et de la communication.

La formulation des objectifs précités est basée sur la reconnaissance d'un certain nombre de problèmes structurels qui rend le système d'enseignement supérieur européen moins compétitif que celui des États-Unis, du Japon et de l'Australie. Ces problèmes relèvent de deux catégories: la première concerne le financement de l'enseignement supérieur et la seconde la qualité académique.

member states spend 5% of their GNP (Gross National Product) on public expenditure for education in general. This figure is comparable to that of the USA and higher than that of Japan (3.5%). Public expenditure, however, has not increased with GNP in recent years in Europe, and has even dropped in the past decade. Total expenditure on higher education alone has not increased in proportion to the growth in the number of students in any member state. At present a substantial gap between Europe and the USA: 1.1% of GNP for the Union compared to 2.3%, i.e. more than double, for the USA. This gap stems primarily from the low level of private funding for higher education in Europe. This stands at a 0.2% of European GNP compared to 0.6% in Japan and 1.2% in the USA.

From an academic point of view, European universities offer their researchers and students a less attractive environment than their equivalents in the other developed continents and countries, particularly the USA. European universities are attracting fewer students and fewer researchers in particular from other continents especially their American counterparts. In 2000 the former attracted some 450,000 students from other continents, while the latter attracted over 540,000, mostly from Asia. More significantly, the USA in proportion attracts many more students from other continents at advanced levels within the fields of engineering, mathematics and informatics, and are successful in keeping more persons with doctorate qualifications: some 50% of Europeans who obtained their qualifications in the USA stay on for several years, and many of them live permanently there.

In order to assure the ambitious objective to create the competitive higher education environment, the European Union is introducing a framework of policies which are labeled under the Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System with the Creation of the European Higher Education Area.

Those policies are structured upon the following main axes:

- the support of the mobility in higher education,
- the promotion of a system of studies articulated on the basis of comparable degrees,

Du point de vue financier, les universités européennes disposent généralement de ressources financières plus faibles que leurs homologues des autres continents développés, en particulier ceux des états-Unis. En moyenne, les états membres consacrent 5% de leur PIB (Produit Intérieur Brut) aux dépenses publiques relatives à l'enseignement en général. Ce chiffre est comparable à celui des états-Unis et supérieur à celui du Japon (3,5%). Les dépenses publiques n'ont toutefois pas augmenté avec le PIB ces dernières années en Europe et ont même chuté au cours de la dernière décennie. Prises isolément, les dépenses publiques relatives à l'enseignement supérieur n'ont pas augmenté en proportion de la croissance du nombre d'étudiants dans tous les états membres. On observe actuellement un fossé important entre l'Europe et les états-Unis: 1,1% du PIB pour l'Union européenne contre 2,3%, c'est-à-dire plus du double, pour les états-Unis. Ce fossé découle essentiellement du faible niveau de financement privé de l'enseignement supérieur en Europe. Cela représente 0,2% du PIB européen contre 0,6% au Japon et 1,2% aux états-Unis.

Du point de vue académique, les universités européennes offrent à leurs chercheurs et leurs étudiants un environnement moins attractif que leurs homologues des autres continents et pays développés, notamment aux états-Unis. Les universités européennes attirent moins d'étudiants et moins de chercheurs, surtout d'autres continents, en particulier leurs confrères américains. En 2000, les premières ont attiré quelque 450.000 étudiants d'autres continents, alors que les dernières ont atteint plus de 540.000, notamment en provenance d'Asie. De manière plus significative, les états-Unis attirent en proportion beaucoup plus d'étudiants d'autres continents à des niveaux avancés dans les domaines de l'ingénierie, des mathématiques et de l'informatique, et parviennent à conserver plus de personnes ayant un niveau de doctorat: quelque 50% d'Européens qui ont obtenu leurs qualifications aux états-Unis y restent pendant plusieurs années, et un grand nombre d'entre eux y vivent en permanence.

Pour assurer l'objectif ambitieux de créer l'environnement compétitif de l'enseignement supérieur, l'Union européenne introduit actuellement un cadre de politiques, étiquetées sous l'appellation Harmonisation de l'architecture du système d'enseignement supérieur européen avec la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

- the development of tools facilitating the transparency and compatibility of the content of higher education
- the quality assurance
- the development of the quality of the European research record.

Every country encountered the dynamic of the reforms through its social, cultural, economic and institutional particularities; some with optimism, perceiving it as the streamlined liberation from already worn out educational practices, some with scepticism, looking at it as an adaptation procedure, and, therefore as a commitment to the unfamiliar and imposed decision. It is intriguing to note that schools encountered these reforms in a relatively introverted manner. Little was communicated about the problems that accompanied these reforms and the ways in which each country solved them.

While these requested reforms are under development, two entirely opposed orientations are actually present. The one is the preservation of the identity of the characteristics of each school, which derive from its history and the particularities of the country to which it belongs. The other is the indemnity of the European physiognomy of a school, which is researched and expressed by the particular way in which a school follows the harmonisation (Bologna) process as well as by the encapsulation of the philosophy of the Directive as it emerges from its 'article 3'. The result of this very particular combination is the redefinition of the identity of the school which becomes more and more the main axis of its policy towards a better position in the international competition of schools.

In this context, the main issue which concerns schools of architecture in Europe at present is the definition of the contemporary profile(s)/model(s) of architectural education in Europe to which schools must adapt their curricula. So, the debate on the contemporary model(s) of architectural education in Europe has two interrelated aspects. The academic aspect, which investigates the academic contents of architectural education, and a managerial aspect which attempts to ensure the conditions for these contents to become fruitful and constructive operational architectural knowledge.

Ces politiques sont structurées selon les principaux axes suivants:

- *le soutien à la mobilité dans l'enseignement supérieur*
- *la promotion d'un système d'études articulé sur la base de diplômes comparables*
- *l'élaboration d'outils facilitant la transparence et la compatibilité du contenu de l'enseignement supérieur*
- *l'assurance de la qualité*
- *l'amélioration de la qualité des activités de recherche européennes.*

Chaque pays a été confronté à la dynamique des réformes à travers ses particularités sociales, culturelles, économiques et institutionnelles ; certains avec optimisme, en la percevant comme la libération rationnelle de pratiques éducatives déjà usées, d'autres avec scepticisme, en la considérant comme une procédure d'adaptation et, dès lors, comme un engagement en faveur d'une décision inconnue et imposée. Il est intrigant de constater que les écoles n'ont quasiment pas mis en question ces réformes. Peu de choses ont été dites sur les problèmes qui ont accompagné ces réformes et les manières dont chaque pays les a résolus.

Parmi les réformes requises, qui sont actuellement en chantier, on observe deux orientations entièrement opposées. L'une est la préservation de l'identité des caractéristiques de chaque école, qui proviennent de son histoire et des particularités du pays auquel elle appartient. L'autre est l'indemnité de la physiognomie européenne d'une école, qui est recherchée et exprimée par la manière particulière dont une école suit le processus d'harmonisation (Bologne) et par l'assimilation de la philosophie de la directive, telle qu'elle apparaît dans son "article 3". Le résultat de cette combinaison très particulière est la redéfinition de l'identité de l'école, qui devient de plus en plus l'axe principal de sa politique visant à un meilleur positionnement dans la concurrence internationale des écoles.

Dans ce contexte, la principale problématique qui touche aujourd'hui les écoles d'architecture en Europe est la définition du(des) profil(s)/modèle(s) contemporain(s) de l'enseignement de l'architecture en Europe au(x)quel(s) les écoles doivent adapter leur programme. Ainsi, le débat sur le(s) modèle(s) contemporain(s) d'enseignement de l'architecture en Europe revêt deux aspects interconnectés. L'aspect

Inform

The Meetings of Heads of European Schools of Architecture

Can the heads of European schools of architecture as a collective body play a significant role in the creation of the European Higher Architectural Education Area? Can they contribute to the definition of what the studies on architecture in Europe should be? That was the central question behind the initiative to organize the Meeting of Heads in Chania. The European Association for Architectural Education (EAAE) gave a positive answer to this question and for this reason took the initiative to organize the First Meeting of Heads and Curriculum Coordinators of Schools of Architecture in Europe in September 1998. "We must elaborate, develop, promote and realize the future of architectural education in Europe (and our future as teachers of architecture) collectively" was the milestone of the initiation of this event.



Chania 2002

The first meeting turned out to be particularly fruitful, and as a result two more meetings took place after the unanimous decision of the participants to continue. At the last session of the third meeting, the participants came to the consensus that these meetings have to move beyond their initial, exploratory character – the primary objective of which, due to financial constraints and insecurity about the future (since it acted as a pilot project where the necessity of such meetings would be tested), was to offer the possibility for communication and the exchange of ideas – and to aim for making a more essential impact on architectural education in Europe. In other words, to encompass a number of activities and initiatives which, under the existing policies for convergence, would support schools of architecture to shape and implement a contemporary European architectural education. After that, an application for a grant to the Socrates Thematic Networks programme was successfully submitted, and since that time the Meetings of Heads have been organized as part of the activities of the Socrates Thematic Network 'European Network of Heads of Schools of Architecture' (ENHSA).

The prospect of the creation of the European Higher Architectural Education Area within the context of the Sorbonne-Bologna-Prague-Berlin-

académique, qui étudie les contenus académiques de l'enseignement de l'architecture et un aspect managérial qui tente d'assurer les conditions pour que ces contenus deviennent des connaissances architecturales opérationnelles à la fois fructueuses et constructives.

Inform

Les réunions des directeurs d'écoles d'architecture d'Europe

Les directeurs d'écoles d'architecture d'Europe peuvent-ils, en tant qu'organe collectif, jouer un rôle significatif dans la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur de l'architecture? Peuvent-ils contribuer à la définition de ce que doivent être les études d'architecture en Europe? Telle était la question centrale de l'initiative visant à organiser la réunion des directeurs d'école à La Canée. L'Association Européenne pour l'Enseignement de l'Architecture (AEEA) a donné une réponse positive à cette question et, pour cette raison, a pris l'initiative d'organiser en septembre 1998 la Première réunion des directeurs d'école et des coordinateurs de programme d'architecture en Europe. "Nous devons élaborer, développer, promouvoir et mettre en œuvre l'avenir de l'enseignement de l'architecture en Europe (et notre avenir en tant qu'enseignants en architecture) de manière collégiale"; a été la déclaration liminaire qui a présidé au lancement de cet événement.

La première réunion s'est révélée particulièrement fructueuse et, par conséquent, deux nouvelles réunions ont eu lieu après la décision unanime des participants de poursuivre l'expérience. Lors de la dernière session de la troisième réunion, les participants ont convenu que ces réunions devaient dépasser leur caractère exploratoire initial – l'objectif essentiel, en raison des contraintes financières et de l'insécurité au sujet de l'avenir (puisque'il s'agissait d'un projet pilote visant à tester la nécessité de ces réunions) était d'offrir la possibilité de communiquer et d'échanger des idées – et viser à avoir un impact plus décisif sur l'enseignement de l'architecture en Europe. En d'autres termes, le fait d'englober un certain nombre d'activités et d'initiatives dans le cadre des politiques existantes de convergence, aiderait les écoles d'architecture à concevoir et à mettre en œuvre un enseignement de l'architecture européen contemporain. Ensuite, une demande de subvention au programme Socrates de réseaux thématiques a été introduite avec

Bergen process has constituted the central theme of all the previous Meetings of Heads of European schools of architecture. What became evident from our debates was that the creation of EHEA is not just a technical question which could be easily answered by the implementation of the two-cycle structure and the ECTS. It is a difficult and complex project due to the wide variety of the forms of architectural education offered in Europe, to the broad spectrum of cultural characteristics on which architecture and architectural education is strongly dependent upon. This prospect has triggered off our interest in getting to know better other schools of architecture and the persons involved in the decision-making for their future, and from this acquaintance to gain a deeper insight into our own schools and into our position in the European context of architectural education. What should we do about our schools in this new and increasingly changing social and financial context? What aims and objectives should we set and what strategies should we adopt to ensure their fulfilment? Our meetings pursue the creation of a constructive milieu in order to answer such questions.

For the creation of this milieu, our work went through various phases. In the debates that took place, we critically followed the developments in the political context. We listened carefully to the positive as well as the negative considerations of the changes in the European context for architectural education. We managed to come to a unanimous agreement on the contents of our own declaration: The EAAE Chania Statement.

This crucial document set the framework for the principles of our debates, and at the same time it represented the views of one hundred schools of architecture, and conveyed them to all relevant national and European bodies. We carefully mapped the points of convergence as well as divergence, the tendencies and dynamics, the particularities and differentiations. Through a thorough inquiry at schools of architecture, valid qualitative results yielded which could describe the nature and qualities characterizing a great number of schools of architecture in Europe. We continue to map the educational approaches and teaching methods in order to be able to draw a picture of the particularities of the European profile of education, but primarily to learn from the others

succès et, depuis lors, la réunion des directeurs d'école a été organisée dans le cadre des activités du "Réseau Européen des Directeurs des écoles d'Architecture" (ENSHA) du Réseau thématique Socrates.

La perspective de la création d'un Espace européen de l'enseignement supérieur de l'architecture dans le contexte du processus de la Sorbonne-Bologne-Prague-Berlin-Bergen a constitué le thème central de toutes les précédentes réunions des directeurs d'écoles d'architecture en Europe.

Nos débats ont fait clairement apparaître que la création de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EHEA) n'est pas seulement une question technique, à laquelle l'on peut répondre aisément par la mise en œuvre de la structure en deux cycles et le SETC (Système Européen de Transfert de Crédits). Il s'agit d'un projet difficile et complexe en raison de la large variété des formes d'enseignement de l'architecture proposées en Europe et du large spectre de particularités culturelles dont l'architecture et l'enseignement de l'architecture dépendent fortement. Cette perspective a suscité notre intérêt pour obtenir une meilleure connaissance des autres écoles d'architecture et des personnes participant à la prise de décisions concernant leur avenir et, sur la base de cette connaissance, avoir une opinion plus approfondie sur nos écoles et notre position dans le contexte européen de l'enseignement de l'architecture. Que devons-nous faire avec nos écoles dans ce contexte social et financier en pleine mutation? Quels buts et objectifs devons-nous fixer et quelles stratégies devons-nous adopter pour garantir leur réalisation? Nos réunions visent à créer un milieu constructif permettant de répondre à ces questions.

Pour créer ce milieu, nos travaux ont suivi plusieurs étapes. Dans les débats qui ont eu lieu, nous avons été très attentifs aux évolutions politiques. Nous avons écouté minutieusement les considérations tant positives que négatives sur les changements survenus dans le contexte européen de l'enseignement de l'architecture. Nous sommes parvenus à un accord unanime sur les contenus de notre propre déclaration: la Déclaration de l'AEEA de La Canée (2001). Ce document déterminant a établi le cadre des principes de nos débats, tout en reflétant l'opinion d'une centaine d'écoles d'architecture, et les a communiqués à tous les organismes pertinents à l'échelle nationale et européenne. Nous avons soigneusement relevé tant les points de convergence que de divergence, les tendances



Chania 2002



Chania 2003

and to understand ourselves through this knowledge. Partners from all European countries brought into the network the spirit of their geographic areas, their cultural particularities and the characteristics of the identities of their schools and animated a big number of actions such as conferences(9), meetings(4), workshops(8), pan-European inquiries (7), publications(13), debates(15), experts' lectures(19), position papers, exhibitions(3), case presentations(27). In the three years of the implementation of the project, 250 persons approximately worked every year, among them heads of schools, academic programme coordinators and teachers of different domains of architectural knowledge. All those offered a broad spectrum of information, data and knowledge related to architectural education in Europe.

To better grasp the school curricula and to create the conditions for their comparability, two years ago we oriented our discussion towards the learning outcomes and competences to be ensured by school curricula. By learning outcomes we mean the set of competences including knowledge, understanding and skills that a learner is expected to know/understand/demonstrate after completion of a process of learning — short or long. They can be identified and related to integral programmes of study and for individual units of study (modules). Competences are normally obtained in different course units and can therefore not be linked to one unit. It is, however, very important to identify which units teach the various competences in order to ensure that these are actually assessed, and that quality standards are met.

We divided the competences into two types: generic competences which in principle concern the broader academic education of an architect and are to a great extent subject-independent and subject-specific competences. The approach to subject-specific competences is proposed to run in two parallel and complementary axes: The first axis concerns the competences related to the graduate skills to practice the various forms of the architectural profession as these are achieved by schools of architecture today. The second axis concerns the graduate competences related to research in architecture. It goes without saying that competences and learning outcomes should correspond to the final qualifications of a learning programme. Competences are described as points

et les dynamiques, les particularités et les différences. Un sondage approfondi réalisé auprès des écoles d'architecture a permis d'obtenir des résultats qualitatifs susceptibles de décrire la nature et les qualités qui caractérisent un grand nombre d'écoles d'architecture en Europe. Nous continuons à effectuer le relevé des approches éducatives et des méthodes pédagogiques afin de brosser le tableau des particularités du profil de l'enseignement européen, mais essentiellement d'apprendre d'autrui et de nous comprendre nous-mêmes grâce à ces connaissances. Les partenaires venus de tous les pays d'Europe ont apporté au réseau l'esprit de leurs régions géographiques, leurs particularités culturelles et les caractéristiques des identités de leurs écoles et organisé un grand nombre de manifestations telles que des conférences (9), des séminaires (8), des enquêtes paneuropéennes (7), des publications (13), des débats (15), des exposés d'experts (19), des déclarations de principe, des expositions (3) et des présentations de cas (27). Tout au long des trois ans de mise en œuvre du projet, quelque 250 personnes ont travaillé jour après jour et, parmi eux, des directeurs d'école, de coordinateurs de programmes académiques et des enseignants de différents domaines de connaissance architecturale. Toutes ces manifestations ont fourni un large spectre d'informations, de données et de connaissances liées à l'enseignement de l'architecture en Europe.

Pour mieux appréhender les programmes académiques et créer les conditions de leur comparabilité, nous avons orienté notre discussion, voici deux ans, vers les résultats de l'apprentissage et les compétences assurés par lesdits programmes. Par résultats de l'apprentissage, nous entendons les compétences qui incluent les connaissances, la compréhension et les capacités qu'un apprenant doit avoir ou dont il doit faire preuve après avoir achevé un processus d'apprentissage, court ou long. Ils peuvent être déterminés et associés à des programmes d'études internes pour des unités (modules) d'études individuelles. Les compétences sont normalement obtenues dans différentes unités de cours et ne peuvent dès lors être liées à une seule unité. Il est toutefois très important de déterminer les unités qui enseignent les diverses compétences afin de s'assurer qu'elles sont réellement évaluées et que les critères de qualités sont respectés.

Nous avons divisé les compétences en deux types: les compétences génériques qui concernent, en principe, l'enseignement académique au sens large d'un architecte et sont, dans une large mesure, des compétences

of reference for curriculum design and evaluation, and not as straitjackets. They can allow flexibility and autonomy in the construction of curricula. At the same time, they provide a common language for describing what the curricula are aiming at.

Learning outcomes and competences are the most relevant elements in the design, construction and assessment of qualifications ensured by schools of architecture, as they constitute the reference points to be met. It is of vital importance to discuss and agree on a rank order of learning outcomes and competences which will enable schools to structure their curricula. This way each school will be able to articulate their educational objectives as well as their reference points for quality assessment.

According to the principles adopted in the EAAE Chania Statement, in our effort, we must not seek to develop any sort of unified, prescriptive, or definitive European curriculum, nor try to create any rigid set of subject specifications to restrict or direct educational content and/or to damage the rich diversity of European higher architectural education. Furthermore, we must not restrict the independence of academics and subject specialists or threaten local and national autonomy.

Perform

From present facts to future possibilities

In times of such fundamental changes, the importance of our meetings became apparent as they aim to integrate, develop and preserve a lively and dynamic milieu for communication, exchange and collectivity, and to cultivate creatively, with dialogue and collaboration, the future of architectural education in Europe. For such a milieu to be kept alive, it must not limit itself to the level of exchange of views and information, but should be in a position to proceed in more constructive and creative syntheses. If the key words of the past meetings were surveying, recording and analyzing, the key words of the future must be mapping, synthesizing and acting. Their main objective must be to schedule procedures for the development of tools and mechanisms which will more decisively support schools of architecture in their effort to be integrated in the new European educational environment.

indépendantes du sujet et spécifiques au sujet.

L'approche proposée pour les compétences spécifiques est divisée en deux axes parallèles et complémentaires: le premier axe se rapporte aux compétences liées aux capacités des diplômés à pratiquer les diverses formes de la profession d'architecte puisque celles-ci sont actuellement réalisées par les écoles d'architecture; et le second axe concerne les compétences des diplômés relatives à la recherche en architecture. Il va sans dire que les compétences et les résultats de l'apprentissage doivent correspondre aux qualifications finales d'un programme d'apprentissage. Les compétences sont décrites comme des points de référence pour la conception et l'évaluation du programme, et non comme des carcans. Elles peuvent permettre d'introduire de la souplesse et de l'autonomie dans l'élaboration des programmes. En même temps, elles proposent un langage commun pour la description des objectifs des programmes.

Les résultats de l'apprentissage et les compétences sont les éléments les plus appropriés pour la conception architecturale, la construction et l'évaluation des qualifications assurées par les écoles d'architecture, étant donné qu'ils constituent des points de référence à respecter. Il est extrêmement important de discuter et de convenir d'un classement des résultats de l'apprentissage et des compétences, qui permettra aux écoles de structurer leur programme. De cette manière, chaque école sera en mesure d'articuler ses objectifs éducatifs ainsi que ses points de référence en matière d'évaluation de la qualité. Selon les principes adoptés dans la Déclaration de l'AEEA de La Canée, nous ne devons pas consacrer nos efforts à l'élaboration d'une quelconque sorte de programme européen unifié, prescriptif ou définitif, ni à la création d'un ensemble rigide de spécifications destinées à restreindre ou orienter le contenu éducatif et/ou porter préjudice à la grande diversité de l'enseignement supérieur européen en architecture. De plus, nous ne devons pas réduire l'indépendance des universitaires et des spécialistes de l'architecture ou menacer l'autonomie locale ou nationale.

Accomplir

Des faits présents aux possibilités futures

Dans une période de changements aussi fondamentaux, nos réunions ont pris une importance manifeste car elles visent à intégrer, développer et préserver un



Chania 2004

We can summarise the aims of the future of our established collaboration to be structured in the following directions:

- To enhance the conditions, presuppositions and the quality of the framework for an organised dialogue and collaboration between schools of architecture in Europe. To understand and to know who we are. We know that we have differences but to what extent? To develop tools and information for better understanding between institutions, between teachers and students from different educational environments. To elaborate views about what we want to be in the future, what to do in the future. To inspect how compatible our expectations are.
- To use existing tools and to develop new ones in order to scrutinize our common terms, measures, principles and values. To collectively define typologies of educational systems, strategies and teaching approaches to develop particular competences for better communication, collaboration and exchange.
- To support schools of architecture in Europe to become more competitive against their undergraduate and postgraduate competitors inside and outside Europe. By facilitating the creation of alliances, networks and groups based upon common strategies and compatible profiles. By collaborating upon the issues related to the quality assurance, assessment and standards.
- To assert a better position and a more significant financial support of research in architecture in the overall research record of Europe. To organise and disseminate our research record. To inspect the possibilities of broader collaborations between us in the domain of architectural research.
- To collectively develop acceptable definitions of the elements of the identity of architectural education in Europe on the basis of which we will construct, develop and promote our differences and particularities as schools, teachers and students. To find and diffuse our strong points. To develop our particularities in order to support and promote them as they constitute the richness of Europe.

milieu vivant et dynamique de communication, d'échange et de collectivité, ainsi qu'à cultiver de manière créative, dans le dialogue et la collaboration, le futur de l'enseignement de l'architecture en Europe. Pour qu'il reste vivant, ce milieu ne doit pas se limiter à l'échange d'opinions et d'informations, mais doit être en mesure de procéder à des synthèses plus constructives et créatives. Si les mots clés des réunions passées étaient "enquête", "archives" et "analyse", les mots clés du futur seront "correspondances", "synthèse" et "action". Leur principal objectif doit être d'établir le calendrier des procédures d'élaboration des outils et des mécanismes qui soutiendront de manière plus décisive les écoles d'architecture dans leur effort d'intégration au sein du nouvel environnement éducatif européen.

En résumé, les futurs objectifs de notre collaboration doivent être structurés selon les orientations suivantes:

- *Améliorer les conditions, les présuppositions et la qualité du cadre pour un dialogue et une collaboration organisés entre les écoles d'architecture en Europe. Comprendre et savoir qui nous sommes. Nous savons qu'il y a des différences entre nous, mais quelle est leur ampleur? élaborer les outils et les informations pour une meilleure compréhension entre les institutions, les enseignants et les étudiants de différents environnements éducatifs. Développer des idées sur ce que nous voulons être et faire dans le futur. Vérifier le degré de compatibilité de nos attentes.*
- *Utiliser les outils existants pour en développer de nouveaux afin d'analyser nos termes, mesures, valeurs et principes communs. Définir collégialement les typologies des systèmes éducatifs, les stratégies et les approches éducatives afin de développer des compétences particulières pour une communication, une collaboration et un échange de meilleure qualité.*
- *Aider les écoles d'architecture en Europe à devenir plus compétitives par rapport à leurs concurrentes de premier et troisième cycles au sein et en dehors de l'Europe. En facilitant la création d'alliances, de réseaux et de groupes sur la base de stratégies communes et de profils compatibles. En collaborant sur les questions liées à l'assurance, l'évaluation et les critères de qualité.*

If change is a condition of architecture, then we have to learn, to be educated, to become able to change; as schools, teachers, students, humans, citizen, architects, academics. ■

- *Assurer une meilleure position et un soutien significatif à la recherche en architecture dans le panorama de la recherche en Europe. Organiser et diffuser nos activités de recherche. étudier les possibilités de collaborations élargies entre nous dans le domaine de la recherche en architecture.*
- *élaborer collégalement des définitions acceptables des éléments de l'identité de l'enseignement de l'architecture en Europe sur la base desquels nous construirons, développerons et soutiendrons nos différences et nos particularités en tant qu'écoles, professeurs et enseignants. Détecter et propager nos points forts. Développer nos particularités afin de les soutenir et de les promouvoir, étant donné qu'elles constituent la richesse de l'Europe.*

Si le changement est une condition de l'architecture, nous devons apprendre, être formés, être capables de changer en tant qu'écoles, professeurs, enseignants, humains, citoyens, architectes, universitaires. ■

Constantin Spiridonidis

Constantin Spiridonidis teaches at the School of Architecture, Aristotle University of Thessaloniki, Greece. He was born in Greece in 1954. He graduated as an architect from Aristotle University of Thessaloniki, Greece in 1978 from where he also holds a PhD in Architectural and Urban Design Theory (1988). From 1979 to 1981, he studied urbanism at the Department of Urbanism at the University Paris 8 St. Denis, France, and at the same time he attended a course in General Semiotics offered by the University of Paris 1 Panthéon – Sorbonne, UER Arts Plastiques. Since 1982, he has been teaching, at Aristotle University of Thessaloniki, Urban and Architectural Design Theories and Design. He is presently a full-time tenure Assistant Professor. His research interests are in design theory, architecture and urbanism. He is the author of many publications on architecture, urbanism, and architectural design education. In parallel, he contributes to projects on architectural and urban design in Greece.

Constantin Spiridonidis has taught at the School of Fine Arts of St-Etienne, France, the Aarhus School of Architecture, Denmark, and the Antwerp School of Architecture, Belgium. He has lectured at numerous schools of architecture in Europe and has been an external examiner of diploma design theses at the University of Portsmouth, School of Architecture, UK, the Catholic University of Louvain-La Neuve, Belgium, the Polytechnic of Vaasa, School of Architecture, Finland, and the 'Ion Mincu' University of Architecture and Urban Planning in Bucharest, Romania.

Since 1992, his work on design theory has shifted to architectural education and design pedagogy. On these foci, Spiridonidis has organised a number of international events such as conferences and workshops, summer schools, intensive courses for students with the main objective of architectural design education and pedagogy. He has been actively involved in the European Association for Architectural Education since 1990. From 1998 to 2001, he was President of this Association. Since 1998, he has been a member of the Advisory Committee of the European Committee for the Education of Architects in the European Commission. Since 1998, he has held the responsibility of the organisation of the annual Meeting of Heads of European Schools of Architecture which has as its main objective architectural education in

Constantin Spiridonidis

Constantin Spiridonidis enseigne à l'Ecole d'Architecture de l'Université Aristote à Thessalonique, en Grèce. Il est né en Grèce en 1954. Il a obtenu en 1978 son Diplôme d'Architecte à l'Université de Thessalonique, en Grèce, d'où il détient également un Doctorat de Théorie du Projet architectural et urbain (1988). Entre 1979 et 1981 il a étudié l'urbanisme au Département d'Urbanisme de l'Université Paris 8 St. Denis, en France, tout en suivant les cours de Sémiotique Générale de l'Université de Paris 1 Panthéon – Sorbonne, UER Arts Plastiques. Il enseigne depuis 1982 à l'Université Aristote de Thessalonique les Théories et les Pratiques du Projet urbain et architectural. Il professe actuellement à plein temps en tant que Maître de Conférence. Ses champs de recherche se situent dans la théorie du projet et de la conception, l'architecture et l'urbanisme. Il est l'auteur de nombreuses publications sur l'enseignement de l'architecture, de l'urbanisme et du projet architectural. Il contribue en outre à des projets sur l'architecture et le projet urbain en Grèce.

Constantin Spiridonidis a enseigné à l'Ecole des Beaux-arts de St Etienne, en France, à l'Ecole d'Architecture de Århus au Danemark et à l'Ecole d'Architecture d'Anvers, en Belgique. Il a donné des conférences dans de multiples Ecoles d'Architecture européennes et il été examinateur externe pour les Thèses de Projet à l'Ecole d'Architecture de l'Université de Portsmouth, Grande-Bretagne, à l'Université catholique de Louvain-La Neuve, en Belgique, à l'Ecole d'Architecture de l'Ecole polytechnique de Vaasa, en Finlande, ainsi qu'à la Faculté d'Architecture et de Planification urbaine "Ion Mincu" à Bucarest, en Roumanie.

Depuis 1992, ses travaux sur les Théories et les Doctrines du Projet et de la Conception se sont orientés vers l'Enseignement de l'Architecture et la Pédagogie du Projet. Sur ces thèmes, M. Spiridonidis a organisé de nombreux événements internationaux tels que conférences et ateliers, stages d'été, cours intensifs destinés aux étudiants particulièrement intéressés par l'Enseignement et la Pédagogie du Projet dans l'Architecture. Il est actif au sein de l'Association européenne pour l'Enseignement de l'Architecture depuis 1990. Il a d'ailleurs présidé cette Association entre 1998 et 2001. Il est membre depuis 1998 du Comité Consultatif pour l'Enseignement des Architectes dans la Commission européenne. Il est responsable depuis 1998 de l'orga-

the new political framework for higher education in Europe. Spiridonidis has published many articles on architectural education and he is the editor of five of the volumes presenting the debates of the Heads of European Schools of Architecture regarding higher architectural education in Europe. His more recent publications are two volumes entitled 'Monitoring Architectural Education in European Schools of Architecture' and 'Monitoring Urban Design Education in European Schools of Architecture' in nos. 19 and 20 of the EAAE Transactions on Architectural Education series.

nisation de la Conférence annuelle des Directeurs d'Ecoles d'architecture européennes qui a pour principal souci l'enseignement de l'architecture dans le nouveau cadre politique de l'enseignement supérieur en Europe. M. Spiridonidis a publié beaucoup d'articles sur l'enseignement de l'architecture et il a édité cinq volumes qui présentent les débats des Directeurs des Ecoles d'Architecture européennes sur l'enseignement supérieur de l'architecture en Europe. Ses publications les plus récentes sont deux volumes intitulés "Monitoring Architectural Education in European Schools of Architecture" et "Monitoring Urban Design Education in European Schools of Architecture" dans les Cahiers de l'AEEA sur l'Enseignement de l'Architecture, numéros 19 et 20.

Directives, Declarations, Directions / *Directives, déclarations, orientations*

James Horan

While it may be the aspiration and indeed the laudable objective of those involved in education to retain academic independence, free from political or commercial influences, the reality within the European Union is that there is a strong and increasing interconnectivity between the education, commerce and politics.

It is likely that the future support and funding of educational programmes and institutions may largely depend on these institutions understanding and playing the political game.

The introduction of the concept of lifelong learning is already creating an environment where the lifetime educational ambitions of the individual will require interactions with both the traditional educational institutions and the professional Bodies representing the graduates of those institutions.

The days of the Ivory Tower of Academia are rapidly drawing to a close. A new approach to a broader view of architectural education is required and this can only be realised if all of the relevant issues and influences are thoroughly discussed and debated, and decisions for the future are based on information and knowledge, academic judgement and an understanding of the appropriate types of role for academic institutions into the future.

These are not new ideas, they have already been in the arena of discussion for many years. However, recently there has been a number of landmark events which could be regarded as major contributors to the landscape in which European higher education finds itself today, and will continue to find itself for the foreseeable future.

Directives

The Architects' Directive June 1985

The setting of the stage for architectural education in contemporary Europe really began on the 10th June 1985 when the Architects' Directive [85/384/EEC] achieved full legal status within the European Union [then the EEC]. This Directive had a direct bearing on freedom of movement for Architects within the European Union. More particularly, it dealt with the mutual recognition of

Bien que les personnes engagées dans l'enseignement peuvent avoir comme aspiration et, à n'en pas douter, comme objectif louable de conserver une indépendance académique, libre des influences politiques ou commerciales, il existe au sein de l'Union européenne une interconnectivité forte et grandissante entre l'enseignement, les affaires et la politique. Il est probable que le soutien et le financement futurs des programmes et des établissements d'enseignement dépendent largement de la compréhension et de la participation de ces établissements dans le jeu de la politique.

L'introduction du concept d'éducation permanente crée déjà un environnement où les ambitions d'éducation permanente de l'individu nécessiteront des interactions à la fois avec les établissements d'enseignement traditionnels et les organisations professionnelles qui représentent les diplômés de ces mêmes établissements. La tour d'ivoire du monde universitaire est de plus en plus vouée à disparaître. Une nouvelle approche plus large de l'enseignement de l'architecture est nécessaire et celle-ci peut uniquement être élaborée si toutes les questions et influences pertinentes sont abordées et débattues en profondeur, et si les décisions d'avenir se fondent sur l'information et la connaissance, le jugement académique et une compréhension des types de rôle appropriés des établissements universitaires dans le futur.

Ces idées ne sont pas neuves et font l'objet de discussions depuis de nombreuses années. Nous avons toutefois assisté récemment à l'apparition d'un certain nombre d'événements jalons qui peuvent être considérés comme des facteurs importants ayant contribué à modeler le paysage actuel de l'enseignement supérieur en Europe et ce qu'il sera dans un avenir prévisible.

Directives

La directive relative aux architectes de juin 1985

L'installation du décor de l'enseignement de l'architecture en Europe a réellement commencé le 10 juin 1985 lorsque la directive relative aux architectes (85/384/CEE) a acquis sa pleine capacité légale au sein de l'Union européenne (la CEE d'alors). Cette directive a eu une influence directe sur la liberté de mouvement des architectes au sein de l'Union européenne. Elle se référerait, plus particulièrement, à

diplomas, certificates and other evidence of formal qualifications acquired as a result of education and training in architecture.

Qualifications to be mutually recognised across the European Union were listed in the Directive. The Directive also contained Articles identifying the duration and the content of architectural educational programmes.

In particular the eleven points of Article 3 outlined the subject areas which should comprise the curriculum for the education of an architect.

Following the publication of the Architects' Directive it became incumbent on individual member States to notify the Commission in Brussels if new architectural education programmes were being proposed. Subsequent to this notification, other Member States, if unhappy or unclear about the proposals could raise doubts with the Commission. The Advisory Committee on the Education and Training of Architects was established to provide the Commission with opinions as to whether proposed Schools of Architecture should be regarded as compliant with the Directive. This Advisory Committee consisted of three representatives from each Member State, one representing the Competent Authority, one representing the Professional Bodies and one representing Education. One or more plenary sessions were held annually to discuss the issues around architectural education in general and to deal with the specifics of applicant Schools.

Two Working Parties were established. The Diplomas Working Party dealt with providing opinions on the eligibility of applicant Schools where doubts had been raised. The Education Working Party looked in a more philosophical manner at issues surrounding architectural educational policies and architectural research.

The process for recognition was structured as follows:

A Member State would submit the programme of a School of Architecture for recognition under the Directive. The information relating to this School would be presented to the Commission through the Member State's Permanent Representative in Brussels. If another Member State raised doubts about the programme being proposed, the Commission would seek an opinion through the

la reconnaissance mutuelle des diplômes, certificats et autres attestations formelles de qualifications acquises au terme d'un enseignement et d'une formation en architecture.

La directive dressait la liste des qualifications mutuellement reconnues au sein de l'Union européenne. Cette directive contenait également des articles déterminant la durée et le contenu des programmes d'enseignement en architecture. Ainsi, les onze points de l'article 3 décrivaient les domaines qui devaient composer le programme d'un enseignement en architecture.

Après la publication de la directive relative aux architectes, chaque état membre était tenu de notifier à la Commission à Bruxelles toute proposition de modification des programmes d'enseignement en architecture. Après cette notification, un autre état membre, s'il était mécontent ou incertain quant aux propositions, pouvait émettre des doutes auprès de la Commission. Le Comité consultatif sur l'enseignement et la formation des architectes a été constitué pour fournir à la Commission des opinions afin de déterminer si les écoles d'architecture proposées étaient conformes ou non à la directive. Ce Comité consultatif était composé de trois représentants de chaque état membre, à savoir un représentant de l'autorité compétente, un représentant des organisations professionnelles et un représentant de l'enseignement. Chaque année, une ou plusieurs réunions plénières étaient organisées pour discuter des questions relatives à l'enseignement de l'architecture en général et pour traiter des spécificités des écoles candidates. Deux Groupes de travail ont été constitués. Le Groupe de travail Diplômes était chargé de formuler des avis sur l'admissibilité des écoles candidates pour lesquelles des doutes avaient été émis. Le Groupe de travail Enseignement examinait, sous un angle plus philosophique, les matières relatives aux politiques de l'enseignement de l'architecture et de la recherche en architecture.

Le processus de reconnaissance était structuré comme suit:

Un état membre soumettait le programme d'une école d'architecture aux fins de sa reconnaissance en vertu de la directive. Les informations sur cette école étaient présentées à la Commission par le biais de la Représentation permanente de l'état membre à Bruxelles. Si un autre état membre émettait des doutes sur le programme proposé, la Commission demandait un avis au Comité consultatif sur la

Advisory Committee as to whether or not the programme complied with the Directive. The opinion was initially considered at the Working Party Diplomas Sessions. The *modus operandi* for this party was to hear the doubts expressed by the State who raised them, then hear the arguments defending the Diploma by the State proposing the programme and, having considered these, formulate an opinion as to whether the School was in compliance or not. This opinion was duly forwarded to a plenary session of the Advisory Committee who would debate the issue further and provide a recommendation to the Commission. The opinions arrived at were based on the experience of the Experts involved, taking into account the various Articles in the Architects' Directive.

As the wording of the eleven points of the Directive is general rather than prescriptive, a considerable amount of interpretation was brought to bear on these decisions. This had both advantages and disadvantages. The principal disadvantage was that an applicant School did not have a precise template to guide them when preparing their documents for recognition. The principal advantage was that because of the generality of Article 3, significant diversity in architectural education continues to exist across Europe. Over the years a large body of documentation grew around these opinions, and has become a reference source for each new case.

With the enlargement of the European Community, the number of Members serving on the Advisory Body increased. This presented the Commission with a problem. There was the additional financial burden to cover the costs of experts coming to Brussels for meetings. There were difficulties associated with finding venues where the larger numbers could be accommodated, and, with the addition of new Member States and new languages, demands were made for additional translators to provide simultaneous translation for the meetings.

With enlargement likely to continue, the European Commission considered that a rationalisation and a simplification of the Directives was necessary. Consequently, following a number of attempts the documentation for a new Qualifications Directive was drawn up. The introduction of this new

conformité ou non du programme avec la directive. L'avis était d'abord discuté en séance du Groupe de travail Diplômes. Le modus operandi de ce Groupe de travail consistait à entendre les doutes exprimés par l'état qui les avait émis, puis à entendre les arguments en défense du diplôme développés par l'état proposant le programme et, après avoir considéré ces opinions, à formuler un avis quant à la conformité ou non de l'école. L'avis était dûment exprimé en séance plénière du Comité consultatif, qui débattait encore de la question et transmettait une recommandation à la Commission. Les avis finaux étaient basés sur l'expérience des experts concernés, en tenant compte des divers articles de la directive relative aux architectes.

étant donné que les onze points de la directive étaient formulés de manière générale plutôt que prescriptive, un nombre considérable d'interprétations pouvaient peser sur ces décisions. Cette situation présentait aussi bien des avantages que des désavantages. Le principal désavantage était que les écoles candidates n'avaient pas de modèle précis sur lequel se baser lors de la préparation des documents de reconnaissance. Le principal avantage était que, vu le caractère général de l'article 3, l'importante diversité de l'enseignement en architecture persiste dans toute l'Europe. Au fil des années, ces avis se sont étoffés d'une grande quantité de documentation, qui est devenue une source de référence pour chaque nouveau cas.

Avec l'élargissement de la Communauté européenne, le nombre de membres au sein du Comité consultatif a augmenté. Cela a posé un problème à la Commission. Il a fallu en effet assumer la charge financière supplémentaire occasionnée par les frais de déplacement des experts lors des réunions à Bruxelles. Les difficultés se sont accentuées avec la recherche de lieux d'hébergement pour un nombre de personnes aussi important et, après l'admission des nouveaux états membres et l'ajout de nouvelles langues, avec la demande d'interprètes supplémentaires pour assurer la traduction simultanée lors des réunions.

En raison de la poursuite probable de l'élargissement, la Commission européenne a estimé qu'une rationalisation et une simplification des directives s'imposaient. En conséquence, après un certain nombre de tentatives, il a été procédé à la rédaction des documents relatifs à une nouvelle directive relative aux qualifications. L'introduction de cette nouvelle direc-

Qualifications Directive means that the sectoral directive dealing with Architecture would cease to exist and architecture would be incorporated into the new general Qualifications Directive. The new Qualifications Directive [2005/36/EC] became law on 20 October 2005. The important thing for architecture however, is that the eleven points of Article 3 of the original Architects' Directive have been incorporated in the Body of the text under Article 46 of the new Directive, and the duration of study remains at minimum of four years.

We are at present in a two-year transition period between 20 October 2005 and 20 October 2007 where the Member States of the European Union must transpose this new Directive into their own individual legal systems. In this interim period the Architects' Directive and the Qualifications Directive will run in parallel. On 20 October 2007, however, the new Qualifications Directive will be the only Directive in force within the European Union.

Declarations

The Bologna Declaration June 1999

Quite independently from the European Commission and the various Directives relating to qualifications, the Ministers for Education and Science across the European Union held a series of meetings to discuss higher education in the European area.

Many of the issues discussed at these meetings have had a significant bearing on the future of third level education, but none more so than the meeting at Bologna in June 1999 which produced a document entitled the Bologna Declaration. This set out aspirations for the future structures of third level education across the European Union and beyond.

Interestingly enough, one of the principal aspirations of the Bologna Declaration is to increase mobility throughout Europe among students, teachers and researchers. This is one area where there is a close match between it and the objectives of the Qualifications Directive.

In order to facilitate this mobility between third level institutions, the Bologna Declaration suggests a framework which if adopted would produce a greater possibility for comparison between the

tive sur les qualifications signifie que la directive sectorielle concernant l'architecture cessera d'exister et l'architecture sera incorporée dans une nouvelle directive générale sur les qualifications. La nouvelle directive sur les qualifications (2005/36/CE) a été adoptée le 20 octobre 2005. Toutefois, l'important pour l'architecture est que les onze points de l'article de la directive originale relative aux architectes ont été introduits dans le corps du texte sous l'article 46 de la nouvelle directive et que la durée des études reste au minimum de quatre ans.

Nous sommes actuellement dans une période de transition de deux ans – entre le 20 octobre 2005 et le 20 octobre 2007 – où les états membres de l'Union européenne doivent transposer cette nouvelle directive dans leur propre système juridique. Au cours de cette période intermédiaire, la directive sur les architectes et la directive sur les qualifications existeront en parallèle. Le 20 octobre 2007, la nouvelle directive relative aux qualifications sera la seule directive en vigueur au sein de l'Union européenne

Déclarations

La Déclaration de Bologne de juin 1999

De manière tout à fait indépendante à la Commission européenne et aux diverses directives liées aux qualifications, les Ministres de l'éducation et des sciences de toute l'Union européenne ont tenu une série de réunions afin de discuter de l'enseignement supérieur dans l'espace européen.

Une grande partie des thèmes traités lors de ces réunions avaient une incidence significative pour l'avenir de l'enseignement de troisième niveau, mais aucune réunion n'a eu une résonance aussi importante que celle de Bologne en 1999 qui a débouché sur la création d'un document intitulé la Déclaration de Bologne. Celle-ci a fixé les aspirations des futures structures de l'enseignement de troisième niveau dans l'Union européenne et au-delà.

Il est assez intéressant que l'une des principales aspirations de la Déclaration de Bologne consiste à augmenter la mobilité des étudiants, des professeurs et des chercheurs à l'échelle de l'Europe. Cette matière est d'ailleurs l'un des points de convergence entre la Déclaration et les objectifs de la directive relative aux qualifications.

Afin de faciliter la mobilité entre les établissements de troisième niveau, la Déclaration de Bologne propose

programmes offered at the various universities and institutions. This framework recommends a Bachelor/Master/Doctorate structure with the Bachelor or Primary Degree being achieved after a minimum of three years, followed by a Masters qualification after another two and a Doctorate after three additional years. This produces an outline of three plus two plus three model. The programmes being offered by Schools of Architecture being generally five years in duration seemed to fall naturally into the 3+2 format, the three years offering the Bachelors award and forming the junior cycle with a further two years offering a Masters award, being the senior cycle. This subject has been the centre of numerous discussions across the Universities of Europe over the past number of years. While not all Schools of Architecture here adopted a 3+2, some opted to remain a straight five years while others have developed a 4 + 1 format. It is gradually emerging however, that there is a strong preference for the 3+2 Bachelors/Masters configuration. In many of the Member States, the Governments have already instructed the Schools to implement such a system.

Little or no discussion has taken place as to how a new Bachelor/Masters, 3+2 programme can become compatible with the Architects' Directive or the Qualifications Directive. Bearing in mind the duration of study for a qualification in architecture is described in the Directives as a minimum of four years, it has become necessary to establish a process of reconciliation between the requirements of the Directives and the aspirations of the Bologna Declaration.

The two positions are not incompatible, provided there is a clear differentiation made between a three year Bachelor Academic Award at University and the Professional Qualification [minimum four years] which would allow a graduate to enter into the Profession of Architecture.

The three plus two format may have a tendency to introduce specialisation, particularly in years 4 and 5. Schools of Architecture need to be vigilant in this area as an over-emphasis on specialisation could lead to the programme of the School being deemed non-compliant with the Directives.

During the past year, the Advisory Committee has been developing a guideline document on how

un cadre qui, en cas d'adoption, offrirait une plus grande possibilité de comparaison entre les programmes présentés par les diverses universités et établissements. Ce cadre recommande une structure de baccalauréat/maîtrise/doctorat dans laquelle le baccalauréat – diplôme de premier niveau – est obtenu après un minimum de trois années d'études, la maîtrise sanctionne la réussite de deux années supplémentaires et le doctorat correspond à trois nouvelles années d'études. Le modèle soumis est donc le suivant: trois plus deux plus trois. Les programmes des écoles d'architecture qui s'étendaient généralement sur cinq ans ont semblé adopter naturellement la structure 3 + 2, les trois années correspondant au diplôme de bachelier et formant le cycle inférieur, et les deux années supplémentaires donnant droit au diplôme de maîtrise et constituant le cycle supérieur. Ce sujet a été au centre de nombreux débats dans les universités européennes ces dernières années. Nos écoles d'architecture n'ont pas toutes opté pour un modèle 3 + 2, certaines ont en effet préféré une structure linéaire de cinq ans tandis que d'autres ont mis sur pied un format 4 + 1. Toutefois, on constate peu à peu une forte préférence pour la configuration 3 + 2 (baccalauréat/maîtrise). Dans de nombreux états membres, le gouvernement a d'ores et déjà demandé aux écoles d'appliquer ce système.

La compatibilité entre un nouveau programme baccalauréat/maîtrise 3 + 2 et la directive relative aux architectes ou la directive relative aux qualifications n'a guère fait l'objet de discussions, voire pas du tout. Si l'on tient compte que la durée des études pour l'obtention d'un diplôme en architecture indiquée dans la directive est d'au minimum quatre années, il convient d'établir un processus de rapprochement entre les exigences des directives et les aspirations de la Déclaration de Bologne.

Les deux positions ne sont pas incompatibles, à condition d'établir une différenciation nette entre le titre académique de bachelier décerné par l'université et la qualification professionnelle (minimum quatre ans) qui permet à un diplômé d'entrer dans la profession d'architecte.

La structure trois plus deux a tendance à introduire une spécialisation, en particulier au niveau des 4e et 5e années. Les écoles d'architecture doivent faire preuve de vigilance à cet égard car une surestimation de la spécialisation pourrait aboutir à ce que leur programme soit jugé non conforme aux directives.

some understanding of the complex relationships between the Directives and the Bologna Declaration can be understood and resolved. This document was adopted in Brussels on 7 April 2006, and is appended to this article.

In broad terms, the Bologna Declaration and the Qualifications Directive can be reconciled, provided Schools of Architecture understand that the minimum requirements of the Directive must be met in order to achieve compliance, and each School will have to deal individually with the ambiguity that is posed by the apparent conflict between the Directive's requirement of 4 year minimum programme and the emerging Bologna patterns of 3+2.

The fact that this ambiguity exists can however, be regarded in a positive light, as it is most likely that it will mean that many different types of architectural education programmes will be developed. This retains diversity and will avoid the pitfall of over similarity between individual Schools of Architecture. As a result of this, architectural education in Europe should not stagnate but should continue to grow, mature and adapt to changing circumstances.

Directions

Many of the Schools of Architecture of Europe have already adopted a post-Bologna 3+2 educational model and presumably they have been mindful of the need for this model to be in compliance with the Qualifications Directive. It is important, however, for Schools of Architecture to be aware that when a change is made to a programme, that programme is not automatically recognised under the Directive by virtue of the fact that the School had been named in the past. It becomes necessary for the School through its National Government and its permanent representative in Brussels to notify the Commission of the changes in question and provide the opportunity for other Member States to raise doubts if necessary about the new curriculum design. Despite the fact that many Schools in Europe have already made the change to the 3+2 model, very few of these Schools have actually carried out the notification process. Without completing the notification process, the graduates of these Schools may not be regarded as compliant with the Directive

L'année dernière, le Comité consultatif a mis au point un document directeur sur la manière d'appréhender et de résoudre les relations complexes entre les directives et la Déclaration de Bologne. Ce document a été adopté à Bruxelles le 7 avril 2006 et est annexé au présent article.

En grandes lignes, la Déclaration de Bologne et la directive sur les qualifications peuvent être rapprochées à condition que les écoles d'architecture comprennent que les exigences minimales de la directive doivent être satisfaites pour atteindre la conformité et chaque école devra faire face individuellement à l'ambiguïté découlant du conflit apparent entre l'exigence d'un programme d'au moins quatre ans posée par la directive et le nouveau modèle 3 + 2 de Bologne. Cela permet de maintenir la diversité et d'éviter de tomber dans le piège d'une sur-similarité entre les écoles d'architecture.

En conséquence, l'enseignement de l'architecture en Europe ne devrait pas stagner mais bien continuer à grandir, mûrir et s'adapter aux évolutions des circonstances.

Orientations

Beaucoup d'écoles d'architecture d'Europe ont déjà adopté un modèle éducatif 3 + 2 post-Bologne et sont probablement conscientes que ce modèle doit être en conformité avec la directive sur les qualifications. Il est néanmoins important que les écoles d'architecture se rendent compte que si elles introduisent un changement dans un programme, celui-ci ne sera pas automatiquement reconnu par la directive en vertu du fait que l'école a été mentionnée dans le passé. Il est nécessaire que l'école, par le biais de son gouvernement national et de son représentant permanent à Bruxelles, notifie la Commission des modifications en question et permette aux autres états membres d'émettre des doutes, le cas échéant, sur la nouvelle version du programme.

Bien que nombre d'écoles en Europe soient déjà passées au modèle 3 + 2, très peu d'entre elles ont mené à bien le processus de notification. Si ces écoles n'accomplissent pas le processus de notification, leurs diplômés peuvent ne pas remplir les conditions de la directive et, partant, leur mobilité en Europe peut être sérieusement compromise.

Les dix nouveaux états membres qui ont adhéré à l'Union européenne depuis mai 2005 posent également un problème. Les qualifications mentionnées en

and consequently their mobility in Europe seriously impaired.

An additional issue exists for the ten new Member States who have joined the European Union since May 2005. The named qualifications in Architecture in these new Member States enjoy compliance with the Directive by virtue of Acquired Rights. Acquired Rights however, are not indefinite and only apply to the intake of students up to September 2007. For students joining those Schools after that date to benefit from recognition under the Directive, the programmes in those Schools must be notified to Brussels in the normal way.

What happens after 20 October 2007? There are many matters which remain unclear at this stage. What is clear however, is that on 20 October 2007, the Architects' Directive 85/384/EEC will cease to exist and the new Qualifications Directive 36/2005/EU will be the only document that will have legal status in Europe.

When the Architects' Directive ceases, the Advisory Committee will also cease to exist and the Commission may very well find itself making decisions about eligibility of qualifications without the benefit of professional or expert advice. It is likely that an expert group will be appointed by the Commission but it is also likely that this Expert Group will come only from the Competent Authority representatives in the Member States. It will not have representation from either the professions or education. It is also likely that all qualifications will be published and then if necessary withdrawn should the Commission with its Expert Advisors decide that it does not meet the requirements of the Directive. At this point it is not clear what mechanism will exist to allow Member States to raise doubts about any of these qualifications nor is it clear how these doubts will be examined and opinions formed about them.

When one considers this lack of clarity about how the new Qualifications Directive will be applied and the further ambiguity which exists between the aspirations of the Bologna Declaration and the requirements of the Qualifications Directive, it is a cause for concern for all involved in architectural education and in the profession of architecture. There is a real danger that this new unclear and uncertain environment could result in a reduction

architecture au sein de ces nouveaux états membres sont conformes à la directive en vertu des Droits acquis. Pourtant, les Droits acquis ne sont pas indéfiniment valable et s'appliquent uniquement aux étudiants admis jusqu'en septembre 2007. Pour les étudiants qui s'inscrivent dans ces écoles après cette date pour bénéficier de la reconnaissance de la directive, les programmes de ces écoles doivent être notifiés à Bruxelles de la manière normale.

Que se passera-t-il après le 20 octobre 2007? De nombreuses matières restent floues à ce stade. Mais ce qui est clair néanmoins, c'est que le 20 octobre 2007 la directive 85/384/CEE relative aux architectes cessera d'exister et que la nouvelle directive 36/2005/UE relative aux qualifications sera le seul document jouissant d'un statut juridique en Europe.

Lorsque la directive sur les architectes cessera d'exister, le Comité consultatif en fera de même et la Commission pourra très bien se voir obligée de prendre des décisions sur l'admissibilité des qualifications sans bénéficier des conseils d'un professionnel ou d'un expert.

Il est probable que la Commission désignera un groupe d'experts mais il est tout aussi probable que ce groupe d'experts sera uniquement constitué par des représentants de l'autorité compétente des états membres. Il n'aura aucune représentation des organisations professionnelles ou de l'enseignement. Selon toute probabilité également, toutes les qualifications seront publiées et, si nécessaire, retirées si la Commission et ses experts-conseils décident qu'elles ne répondent pas aux exigences de la directive. à ce stade, il n'a pas encore été décidé quel mécanisme va permettre aux états membres d'émettre des doutes sur chacune de ces qualifications; de même, aucune décision n'a été prise sur la manière dont ces doutes seront examinés et les opinions sur ces mêmes doutes seront exprimées.

Si l'on considère l'indécision relative à l'application de la nouvelle directive sur les qualifications et l'ambiguïté supplémentaire existant entre les aspirations de la Déclaration de Bologne et les exigences de la directive sur les qualifications, cette indécision constitue un motif de préoccupation pour toutes les personnes engagées dans l'enseignement de l'architecture et la profession d'architecte. Ce nouvel environnement imprécis et incertain risque réellement d'entraîner une réduction de la qualité de l'enseignement de l'architecture en Europe et avoir dès lors un

in the quality of architectural education in Europe and consequently have significant impact upon the Built Environment and the quality of life.

Considerable clarification is needed. Bearing these and other issues in mind the EAAE [European Association for Architectural Education] representing Schools of Architecture and the ACE [The Architects Council of Europe] representing Professional Bodies, have formed a Joint Working Party where Educators and Professionals regularly meet on equal terms and by mutual agreement to discuss and debate these issues. Time however, is not on our side. The 20 October 2007 rapidly approaches. In the meantime, the EAAE and the ACE will continue their work and the Joint Working Party will continue to debate these issues, to adopt positions academic, professional and political, to ensure that standards are upheld, diversity cherished and the quality of the education of Architects and the Practice of Architecture across Europe is maintained and protected. There is much to do. ■

impact significatif sur l'environnement bâti et la qualité de vie.

Un énorme travail de clarification est nécessaire. En tenant compte de cette situation et d'autres questions, l'AEEA (Association Européenne pour l'Enseignement de l'Architecture) – qui représente les écoles d'architecture – et le CAE (Conseil des Architectes d'Europe) – qui représente les organisations professionnelles – ont formé un Groupe de travail conjoint où les enseignants et les professionnels se réunissent régulièrement, dans des conditions d'égalité et d'un commun accord, pour discuter et débattre de ces matières. Mais le temps n'est pas de notre côté. Le 20 octobre 2007 s'approche à grands pas. Entre-temps, l'AEEA et le CAE poursuivront leurs travaux et le Groupe de travail conjoint continuera à débattre de ces questions, pour adopter des positions académiques, professionnelles et politiques visant à s'assurer que les critères sont corroborés, la diversité est favorisée et la qualité de la formation des architectes et la pratique de l'architecture sont maintenues et protégées. Il y a encore du pain sur la planche. ■

**Advisory Committee on Education and Training
in the field of architecture**

Draft: Recommendation concerning a Guideline Document relating to establishing an opinion regarding Diplomas in Architecture and their compliance with the Architects' Directive 85/384/EEC

Adopted by the Committee at its meeting of 7 April 2006

This draft guidance document is being formulated in the context of the Working Party Diplomas as part of the Advisory Committee on the Education and Training in the field of Architecture.

It takes into account the existing Architects' Directive 85/384/EEC and the New Qualifications Directive 2005/36/EC.

Furthermore, it is conscious of the fact that following the Bologna Declaration of June 1999 several Schools of Architecture across the European Union will be notifying the Commission of new diplomas in Architecture and existing diplomas in Architecture modified to relate to a two cycle Bachelors-Masters format or other formats, such as a "3+2" model.

3+2 Bachelor/Masters and other configurations resulting from changes envisaged following the Bologna Accord of 1999.

Considerable confusion has arisen throughout the Member States of the European Union as a result of 2 cycle Bachelors-Masters and other programmes being implemented as a result of the Bologna Accord. The confusion is compounded by the fact that in at least one Member State, recipients of the three year bachelor qualification [with a duration of three years] are being referred to as "junior architects" and are being permitted to function as practising Architects to some extent. Irrespective of what title any Member State confers on a three year qualification, that qualification cannot of itself comply with either the Architects' Directive or the Qualifications Directive. Both Directives are perfectly clear that formal architectural education must be a minimum of **four years duration**¹. Member States which allow graduates with a three year diploma to practice architecture

**Advisory Committee on Education and Training
in the field of architecture**

Draft: Recommendation concerning a Guideline Document relating to establishing an opinion regarding Diplomas in Architecture and their compliance with the Architects' Directive 85/384/EEC

Adopted by the Committee at its meeting of 7 April 2006

This draft guidance document is being formulated in the context of the Working Party Diplomas as part of the Advisory Committee on the Education and Training in the field of Architecture.

It takes into account the existing Architects' Directive 85/384/EEC and the New Qualifications Directive 2005/36/EC.

Furthermore, it is conscious of the fact that following the Bologna Declaration of June 1999 several Schools of Architecture across the European Union will be notifying the Commission of new diplomas in Architecture and existing diplomas in Architecture modified to relate to a two cycle Bachelors-Masters format or other formats, such as a "3+2" model.

3+2 Bachelor/Masters and other configurations resulting from changes envisaged following the Bologna Accord of 1999.

Considerable confusion has arisen throughout the Member States of the European Union as a result of 2 cycle Bachelors-Masters and other programmes being implemented as a result of the Bologna Accord. The confusion is compounded by the fact that in at least one Member State, recipients of the three year bachelor qualification [with a duration of three years] are being referred to as "junior architects" and are being permitted to function as practising Architects to some extent. Irrespective of what title any Member State confers on a three year qualification, that qualification cannot of itself comply with either the Architects' Directive or the Qualifications Directive. Both Directives are perfectly clear that formal architectural education must be a minimum of **four years duration**¹. Member States which allow graduates with a three year diploma to practice architecture

may very well be unwittingly raising the hopes of holders of these qualifications in the context of the Directive and, irrespective of what arrangements are being made within an individual Member State there is no possibility that Graduates with these 3 year qualifications can benefit from automatic recognition to provide architectural services across the European Union.

Diplomas which are notified to the Commission in a 3+2, a 4+1 or any other format must be evaluated in their entirety in order to establish whether or not they comply with both Directives.

The Evaluation of a Qualification

In forming an opinion as to whether a qualification is compliant it has now become necessary to examine that diploma in both the context of the Architects' Directive no. 85/384/EEC and the new Qualifications Directive 2005/36/EC. However, it should be borne in mind that after 20 October 2007 Qualifications will only be evaluated in the context of the new Qualifications Directive. Therefore, experiences gained in the past in forming opinions on architectural diplomas under the Architects' Directive should now be brought to bear on any new conditions which may exist in the context of the Qualifications Directive².

There are two fundamental points that are common to both directives. It is therefore suggested that these become central in informing those from whom opinions will be sought.

The first of these points, referred to already, is the **duration of study**. It is clearly stated in both directives that the minimum period of formal education at a University or other third level Institution must be four years. Therefore any qualification, regardless of its title, which is less than the minimum of four years in duration cannot be deemed to comply with the provisions of the Directive.

The second significant point is **Article 3** of the Architects' Directive and **Article 46** of the Qualifications Directive which contain the eleven points which must form the basis for the curriculum of study leading to a qualification in architecture that confers mobility and automatic recognition of qualifications of the holder. These eleven

may very well be unwittingly raising the hopes of holders of these qualifications in the context of the Directive and, irrespective of what arrangements are being made within an individual Member State there is no possibility that Graduates with these 3 year qualifications can benefit from automatic recognition to provide architectural services across the European Union.

Diplomas which are notified to the Commission in a 3+2, a 4+1 or any other format must be evaluated in their entirety in order to establish whether or not they comply with both Directives.

The Evaluation of a Qualification

In forming an opinion as to whether a qualification is compliant it has now become necessary to examine that diploma in both the context of the Architects' Directive no. 85/384/EEC and the new Qualifications Directive 2005/36/EC. However, it should be borne in mind that after 20 October 2007 Qualifications will only be evaluated in the context of the new Qualifications Directive. Therefore, experiences gained in the past in forming opinions on architectural diplomas under the Architects' Directive should now be brought to bear on any new conditions which may exist in the context of the Qualifications Directive².

There are two fundamental points that are common to both directives. It is therefore suggested that these become central in informing those from whom opinions will be sought.

The first of these points, referred to already, is the **duration of study**. It is clearly stated in both directives that the minimum period of formal education at a University or other third level Institution must be four years. Therefore any qualification, regardless of its title, which is less than the minimum of four years in duration cannot be deemed to comply with the provisions of the Directive.

The second significant point is **Article 3** of the Architects' Directive and **Article 46** of the Qualifications Directive which contain the eleven points which must form the basis for the curriculum of study leading to a qualification in architecture that confers mobility and automatic recognition of qualifications of the holder. These eleven

points are common to both directives³. There are many existing cases in the work of the Advisory Committee in which the significance of the eleven points has been commented upon and opinions developed.

In order for a diploma to comply with the new Qualifications Directive it shall be necessary for the educational programme of that diploma to consist of a minimum of four years which are dedicated to a curriculum which embodies the eleven points.

Once a diploma can be shown to comply to this extent Schools of Architecture should be free to introduce any other subjects or areas of specialisation that they see fit. However, bearing in mind the **Report and Recommendations on Post-Diploma Education and Training in Architecture**⁴ of March 1990, the introduction of areas of Specialisation should not occur in the early years of the Course since this might prevent students from having an overall balanced view of the various necessary aspects of the education and training required for Architects. Appendix II contains a number of examples of structures of diplomas in architecture which could be deemed to comply with both Directives.

Only a diploma which complies with the guidelines herein can be deemed to be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification in the field of architecture.

points are common to both directives³. There are many existing cases in the work of the Advisory Committee in which the significance of the eleven points has been commented upon and opinions developed.

In order for a diploma to comply with the new Qualifications Directive it shall be necessary for the educational programme of that diploma to consist of a minimum of four years which are dedicated to a curriculum which embodies the eleven points.

Once a diploma can be shown to comply to this extent Schools of Architecture should be free to introduce any other subjects or areas of specialisation that they see fit. However, bearing in mind the **Report and Recommendations on Post-Diploma Education and Training in Architecture**⁴ of March 1990, the introduction of areas of Specialisation should not occur in the early years of the Course since this might prevent students from having an overall balanced view of the various necessary aspects of the education and training required for Architects. Appendix II contains a number of examples of structures of diplomas in architecture which could be deemed to comply with both Directives.

Only a diploma which complies with the guidelines herein can be deemed to be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification in the field of architecture.

Appendix I

Article 3 Architects' Directive 85/384/EEC

Education and training leading to diplomas, certificates and other evidence of formal qualifications referred to in Article 2 shall be provided through courses of studies at university level concerned principally with architecture. Such studies shall be balanced between the theoretical and practical aspects of architectural training and shall ensure the acquisition of:

- an ability to create architectural designs that satisfy both aesthetic and technical requirements.
- an adequate knowledge of the history and theories of architecture and the related arts, technologies and human sciences,
- a knowledge of the fine arts as an influence on the quality of architectural design,
- an adequate knowledge of urban design, planning and the skills involved in the planning process,
- an understanding of the relationship between people and buildings, and between buildings and their environment, and of the need to relate buildings and the spaces between them to human needs and scale,
- an understanding of the profession of architecture and the role of the architect in society, in particular in preparing briefs and that take account of social factors,
- an understanding of the methods of investigation and preparation of the brief for a design project,
- an understanding of the structural design, constructional and engineering problems associated with building design,
- an adequate knowledge of physical problems and technologies and of the function of buildings so as to provide them with internal conditions of comfort and protection against the climate,

Appendix I

Article 3 Architects' Directive 85/384/EEC

Education and training leading to diplomas, certificates and other evidence of formal qualifications referred to in Article 2 shall be provided through courses of studies at university level concerned principally with architecture. Such studies shall be balanced between the theoretical and practical aspects of architectural training and shall ensure the acquisition of:

- an ability to create architectural designs that satisfy both aesthetic and technical requirements.
- an adequate knowledge of the history and theories of architecture and the related arts, technologies and human sciences,
- a knowledge of the fine arts as an influence on the quality of architectural design,
- an adequate knowledge of urban design, planning and the skills involved in the planning process,
- an understanding of the relationship between people and buildings, and between buildings and their environment, and of the need to relate buildings and the spaces between them to human needs and scale,
- an understanding of the profession of architecture and the role of the architect in society, in particular in preparing briefs and that take account of social factors,
- an understanding of the methods of investigation and preparation of the brief for a design project,
- an understanding of the structural design, constructional and engineering problems associated with building design,
- an adequate knowledge of physical problems and technologies and of the function of buildings so as to provide them with internal conditions of comfort and protection against the climate,

- the necessary design skills to meet building users' requirements within the constraints imposed by cost factors and building regulations,
- an adequate knowledge of the industries, organisations, regulations and procedures involved in translating design concepts into buildings and integrating plans into overall planning.

Appendix II

Examples of some different Formats for Architectural Education which could be regarded as being in compliance with the Architects Directive [Article 3] and the Qualifications Directive [Article 46]

- A straight four or five year programme in architecture where the curriculum clearly follows the guidelines set out in the eleven points of Article 3 of the Architects Directive/95/384/EEC and Article 46 of the Qualifications Directive 2005/36/EC.
- A 4+1 type programme where the first four years clearly follow the structure of the eleven points set out in both Directives and where the fifth year or the plus one year can deal with almost any other subject the School wishes⁵.
- A three plus two programme where the first three years of the bachelors masters programme clearly follow the format of the eleven points and where at least the first of the two years of the masters programme also clearly follows the format of the eleven points.
- A five year programme or a three year plus two year programme of which at least 80% of the curriculum clearly follow the eleven points of the Directive. It would seem reasonable that the remaining 20% could either be one single year at the end or half of each of the fourth and fifth years of the programme⁵.
- Bearing in mind the recommendation that specialisation should not be introduced in the early years of the course⁶, programmes which

- the necessary design skills to meet building users' requirements within the constraints imposed by cost factors and building regulations,
- an adequate knowledge of the industries, organisations, regulations and procedures involved in translating design concepts into buildings and integrating plans into overall planning.

Appendix II

Examples of some different Formats for Architectural Education which could be regarded as being in compliance with the Architects Directive [Article 3] and the Qualifications Directive [Article 46]

- A straight four or five year programme in architecture where the curriculum clearly follows the guidelines set out in the eleven points of Article 3 of the Architects Directive/95/384/EEC and Article 46 of the Qualifications Directive 2005/36/EC.
- A 4+1 type programme where the first four years clearly follow the structure of the eleven points set out in both Directives and where the fifth year or the plus one year can deal with almost any other subject the School wishes⁵.
- A three plus two programme where the first three years of the bachelors masters programme clearly follow the format of the eleven points and where at least the first of the two years of the masters programme also clearly follows the format of the eleven points.
- A five year programme or a three year plus two year programme of which at least 80% of the curriculum clearly follow the eleven points of the Directive. It would seem reasonable that the remaining 20% could either be one single year at the end or half of each of the fourth and fifth years of the programme⁵.
- Bearing in mind the recommendation that specialisation should not be introduced in the early years of the course⁶, programmes which

begin with an identified specialisation, or a specialisation which is introduced before year four could be considered not to be principally concerned with Architecture and therefore would not comply with the Directive.

- These different formats in architectural education will allow for considerable diversity across the Universities and Third Level Institutes of Europe while ensuring that the minimum standards of the Directives are maintained.

Appendix III

Guidance for Schools of Architecture who are notifying the Commission about a new Course in Architectural Education or an existing course whose curriculum is being revised.

A School should present documentation that describes the proposed course in terms of its curriculum, its content and its duration.

Furthermore, it should also present a document that describes how the particular course, as proposed, satisfies the two basic criteria, that a minimum of four years of the educational process are principally concerned with architecture and clearly dedicated to the eleven points set out in Article 3 of the Architects Directive and Article 46 of the Qualifications Directive.

Compliance with the Directive should in no way be influenced by the title of the qualification at the end of the educational process, or whether or not interim qualifications are granted during the process. Only the end qualification should be taken into account in the context of a School's application for recognition under the Directives. The responsibility for the entire architectural education will rest with the School which confers the end qualification.

The Advisory Committee on Training and Education in the Field of Architecture adopted a model of the communication of a new Diploma at its meeting on 4 and 5 March 1997. Ref. XV/E/8479/4/95 - EN

begin with an identified specialisation, or a specialisation which is introduced before year four could be considered not to be principally concerned with Architecture and therefore would not comply with the Directive.

- These different formats in architectural education will allow for considerable diversity across the Universities and Third Level Institutes of Europe while ensuring that the minimum standards of the Directives are maintained.

Appendix III

Guidance for Schools of Architecture who are notifying the Commission about a new Course in Architectural Education or an existing course whose curriculum is being revised.

A School should present documentation that describes the proposed course in terms of its curriculum, its content and its duration.

Furthermore, it should also present a document that describes how the particular course, as proposed, satisfies the two basic criteria, that a minimum of four years of the educational process are principally concerned with architecture and clearly dedicated to the eleven points set out in Article 3 of the Architects Directive and Article 46 of the Qualifications Directive.

Compliance with the Directive should in no way be influenced by the title of the qualification at the end of the educational process, or whether or not interim qualifications are granted during the process. Only the end qualification should be taken into account in the context of a School's application for recognition under the Directives. The responsibility for the entire architectural education will rest with the School which confers the end qualification.

The Advisory Committee on Training and Education in the Field of Architecture adopted a model of the communication of a new Diploma at its meeting on 4 and 5 March 1997. Ref. XV/E/8479/4/95 - EN

The Advisory Comomittee on Training and Education in the Field of Architecture adoted a model of the communication of a new Diploma at its meeting on 4 and 5 March 1997. Ref. XV/E/8479/49/95 – EN

The Committee therefore recommends that:

- Notifications of architectural qualifications based on the ‘Bologna Declaration’ follow the guideline above.
- Member States ensure that their competent authorities and educational institutions are fully aware of the guideline above.

When examining notifications of architectural qualfications based on the ‘Bologna Declaration’ the Advisory Committee will use these guidelines to ascertain the conformity of such notifications with the minimum training reuirements in architecture set by the Directive 85/384/EEC.

The recommendation was adopted by the Advisory Committee on 7 April 2006, with 50 votes in favour, 1 vote against and 0 abstention, 0 members being absent and not represented.

Brussels, 7 April 2006
Chairperson of the Committee

Appendix IV will be added to this document. It will contain a list of all of the references to decisions and recommendations which have been made by the Advisory Committee and the Working Parties pertaining to issues referred to in this document.

The Advisory Comomittee on Training and Education in the Field of Architecture adoted a model of the communication of a new Diploma at its meeting on 4 and 5 March 1997. Ref. XV/E/8479/49/95 – EN

The Committee therefore recommends that:

- Notifications of architectural qualifications based on the ‘Bologna Declaration’ follow the guideline above.
- Member States ensure that their competent authorities and educational institutions are fully aware of the guideline above.

When examining notifications of architectural qualfications based on the ‘Bologna Declaration’ the Advisory Committee will use these guidelines to ascertain the conformity of such notifications with the minimum training reuirements in architecture set by the Directive 85/384/EEC.

The recommendation was adopted by the Advisory Committee on 7 April 2006, with 50 votes in favour, 1 vote against and 0 abstention, 0 members being absent and not represented.

Brussels, 7 April 2006
Chairperson of the Committee

Appendix IV will be added to this document. It will contain a list of all of the references to decisions and recommendations which have been made by the Advisory Committee and the Working Parties pertaining to issues referred to in this document.

Notes and References:

1. While the period of study in both Directives is stated as a minimum of 4 years, the practice for most third level institutes in Europe is for a five year study programme to achieve the necessary professional qualification. Generally this period of study is supported by the various Professional Bodies representing Architects.
2. Article 62 of the Qualifications Directive make direct reference to the Architects Directive 85/384/EEC as a repealed Directive from 20 October 2007. "References to the repealed Directives shall be understood as references to this Directive and that Acts adopted on the basis of these Directives shall not be affected by the repeal."
3. See Appendix 1
4. 111/F/5009/3/90 – EN. Orlg. Brussels, 31.8.90
5. Ideally the Titles of the above mentioned programmes should refer exclusively to architecture, eg Diploma in Architecture, without subtitles.
6. 111/F/5009/3/90-EN. Orlg. Brussels, 31.8.90

Notes and References:

1. While the period of study in both Directives is stated as a minimum of 4 years, the practice for most third level institutes in Europe is for a five year study programme to achieve the necessary professional qualification. Generally this period of study is supported by the various Professional Bodies representing Architects.
2. Article 62 of the Qualifications Directive make direct reference to the Architects Directive 85/384/EEC as a repealed Directive from 20 October 2007. "References to the repealed Directives shall be understood as references to this Directive and that Acts adopted on the basis of these Directives shall not be affected by the repeal."
3. See Appendix 1
4. 111/F/5009/3/90 – EN. Orlg. Brussels, 31.8.90
5. Ideally the Titles of the above mentioned programmes should refer exclusively to architecture, eg Diploma in Architecture, without subtitles.
6. 111/F/5009/3/90-EN. Orlg. Brussels, 31.8.90

James F. Horan

James F. Horan was born in Galway, Ireland. He studied architecture at the Dublin School of Architecture at DIT Bolton Street from where he graduated as an architect (Dip Arch (Hons.)) in 1974. He is a member of the Royal Institute of Architects of Ireland; the Institute of Designers in Ireland; the Architects Registration Board of the United Kingdom; Elected Fellow of the Royal Institute of Architects of Ireland; and Elected Member of the Royal Institutes of British Architects. In 1978, he opened his own architectural office, Design Strategies in Dublin. Since 1991 he has been Head of Dublin School of Architecture, Dublin Institute of Technology in Dublin, Ireland. He has been Visiting Professor at the Royal Danish Academy of Fine Arts in Copenhagen, Denmark, and the Henry Van de Velde Institute in Antwerp, Belgium. In 2004, he became Adjunct Professor at the North Carolina State University, Raleigh, USA. Horan has lectured throughout Europe and the United States and he is a frequent member of international competition juries, boards and advisory committees. He is a member of the Advisory Body to the European Commission on the Education and Training of Architects; Chairman of the EU Working Group on Architectural Diplomas, member of the EAAE Council (European Association for Architectural Education); and joint Chair of the Joint Working Party EAAE/ACE (Architects' Council of Europe). In 2002, Horan was elected EAAE Vice President and from 2003 to 2005 he was President of the EAAE. He is the author of many publications on architecture and architectural matters, and he has been awarded more than 30 architectural awards and distinctions.

James F. Horan

James F. Horan est né à Galway, en Irlande. Il a étudié à l'Ecole d'Architecture de Dublin, au DIT de Bolton Street, où il s'est diplômé Architecte (Dip. Arch.(Hons)) en 1974. En plus d'être Membre de l'Institut royal des Architectes d'Irlande, de l'Institut des Designers d'Irlande, du Conseil national de l'Ordre des Architectes du Royaume-Uni (Architects Registration Board of the United Kingdom), il est Fellow de l'Institut royal des Architectes d'Irlande et de l'Institut royal des Architectes britanniques. Il a ouvert en 1978 son propre cabinet d'architecture, 'Design Strategies' à Dublin. Depuis 1991, il dirige l'Ecole d'Architecture de l'Institut Technologique de Dublin en Irlande. Il a été Professeur invité à l'Académie royale des Beaux-arts de Copenhague, au Danemark, et à l'Institut Henry Van de Velde d'Anvers, en Belgique. Il est devenu en 2004 Professeur adjoint à l'Université de Caroline du Nord, à Raleigh, au USA. M. Horan a donné des conférences à travers l'Europe et les Etats-Unis et il est souvent sollicité dans les Jurys, les Conseils et les Comités conseil internationaux. Il est Membre de l'organisme conseil de la Commission européenne pour l'enseignement et la formation des architectes, il préside le Groupe de travail de l'UE sur les Diplômes d'Architecte, il est Membre du Conseil de l'AEEA (Association européenne pour l'Enseignement de l'Architecture) et il a la présidence du Groupe de travail conjoint de l'AEEA et du CAE (Conseil des Architectes d'Europe). M. Horan a été élu Vice-président de l'AEEA en 2002 et Président de l'AEEA de 2003 à 2005. Il est l'auteur de nombreuses publications sur l'architecture et les thèmes architecturaux et il a reçu plus de trente récompenses et distinctions architecturales.

The EAAE and the Future of Architectural Education/ L'AEEA et l'avenir de l'enseignement de l'architecture

Per Olaf Fjeld

Architecture continues to be important in our daily life. Built space offers an identity, a marker that expresses our way of life, but its direct physical aspect involving a protective shelter that occupies ground is often given perfunctory attention. An architecture based on commodity within the idea of well-being seems to be the predominant direction for many architects, builders and their clients. Commodity, however, is a quality that can be bought in a store, acquired without far-reaching commitment. Money comes and goes. To search for an architecture based on spatial uniqueness seems to be less interesting for many, as it requires another type of creative concentration, talent and skills. It is the appliances of architecture seen through the aspect of commodity more than the exploration of space that demands our attention, as the appliance is part of a commercial market that favours change. It is a never-ending commercial discourse. Today a new trend will always rise to the top of the list. You simply have to have it, and its promise of even less physical work is synonymous for the idea of well-being. In this manner architectural commodity within a market strategy requires continuous change. Thus, change as an aspect of time influences design. To transform the appliance's visual and technological intentions is now defined as progress.

It has become a way of life for many to take our most basic needs and dependency upon nature for granted. We tend to forget that our choices and behaviour may be part of a larger cycle where what we do and the way we act can make a difference. To put it very simply, the relationship between life and death is remote, and with the focus upon commodity and technological skills, the image belonging to faith no longer has the same abstraction. The heroes as gods are among ourselves. In many ways this concentration away from the basic essentials (to take existence for granted) can also be seen as a form of vitality. Human behaviour is able to concentrate beyond existence to the extension of the distance between life and death, and to fill this time with comfort within the idea of well-being whatever the cost. This has slowly deceptively become an established goal of our tribe, an egoistic thought, but in the western world almost accepted. Everything else related to daily survival and forces beyond our immediate perspective, we believe we have conquered. At the same time we struggle to define a type of life without an aware-

L'architecture continue à jouer un rôle important dans notre vie de tous les jours. L'espace construit offre une identité, un repère témoignant de notre façon de vivre, mais son aspect physique direct, qui consiste en un abri protecteur occupant le sol, n'a souvent droit qu'à une attention sommaire. Beaucoup d'architectes et de constructeurs ainsi qu'une bonne partie de leurs clients semblent en effet avoir pour objectif principal une architecture fondée sur la notion de commodité lié au bien-être. Pourtant, une commodité peut être acquise tout simplement dans un magasin, sans engagement important. Un simple va-et-vient d'argent suffit. La recherche d'une architecture fondée sur l'unicité spatiale semble intéresser beaucoup moins de monde car elle requiert un autre type d'effort créatif, de talent et de connaissance. Ce sont les instruments de l'architecture vus sous l'angle de la commodité plutôt qu'à travers celui de l'exploration de l'espace qui réclament notre attention car les instruments s'inscrivent dans un marché commercial qui favorise le changement. C'est un discours commercial sans fin. Aujourd'hui, toute nouvelle tendance détrône la précédente au sommet de la liste. Vous devez simplement l'avoir, et la promesse qu'elle contient de réduire plus encore le travail physique est synonyme de l'idée de bien-être. De cette façon, la commodité architecturale entre dans une stratégie de marché qui exige des changements continus. Par conséquent, le changement en tant qu'esprit du temps influence la conception architecturale. Et c'est la transformation des intentions visuelles et technologiques de l'architecture qui est désormais définie comme le progrès.

Beaucoup de personnes ont pris l'habitude de considérer nos besoins fondamentaux et notre dépendance à l'égard de la nature comme des acquis. Nous avons tendance à oublier que nos choix et nos comportements peuvent s'inscrire dans un cycle plus large, dans lequel ce que nous faisons et la manière dont nous agissons peuvent faire changer des choses. Pour le dire très simplement, la relation entre la vie et la mort s'est distendue et, comme l'accent a été mis sur le produit et les compétences techniques, l'image liée à la "foi" n'a plus la même valeur abstraite. Les héros et les dieux sont parmi nous. À bien des égards, cet accent mis ailleurs que sur les biens nécessaires (le fait de considérer l'existence comme acquise) peut être considéré comme une forme de vitalité. Le comportement humain est à même de se concentrer, au-delà de l'existence, sur l'accroissement de la distance entre la vie et la mort et de remplir cet intervalle de temps de confort dans l'idée qu'il faut créer le bien-être, quel

ness of the forces of nature. However, sometimes we are reminded of its power and our limitations through natural disasters, a farmer longing for rain, or a heart that without warning suddenly stops. Today we are “old” enough see this complexity, and we also have an awareness of the consequences of our actions, but the complexity within our man-made systems makes it difficult both to adjust and react. The symbiotic interaction between man and nature is no longer equally apparent. Except when circumstances related to life and death press a rethinking of an immediate situation, the once tight interaction between man and nature is now a symbiosis of man-made and natural systems so large and intricately infiltrated that they both escape comprehension on a personal level and no longer remain within the spirit or control of human consciousness.

It is within this complexity that architecture continues to be important. Architecture requires ground. It is within its nature bound to the earth. It occupies land, and purely for this reason it cannot escape a confrontation and a dialogue with its user and nature. Architecture matters. It is the only instrument, the only gadget, impossible for us to survive without, to escape. Therefore, architecture has always been more than just shelter. A room that offers a presence, a particular type of space, independent of appliance is within the capacity of core architecture. This intuitively perceived quality of space can only be sensed, but is dependent upon matter that allows for infinite inventions limited only by our creative skills. In architecture focused primarily on commodity, its impulse or motivation is based on an immediate reading of a time situation. It is a situation of sensing the readiness for change, and it is this sensibility or timing that is a creative act within itself. It is a continuous reading of common dreams and needs which in many cases are staged by commercial interests, and other times the change is so gradual that we can hardly pinpoint an exact timetable as the discovery belongs to a deeper ongoing transformation. Very often we are not able to separate these two aspects of change from one another, and in some ways as a continuous process they probably also compliment one another, but if the focus is principally on the commercial aspect, our capacity to renew architecture within the comprehension and the awareness of the larger systems of life will be diminished. In

qu'en soit le coût. Insidieusement, cela est devenu un but établi de notre tribu, une pensée égoïste, mais acceptée par une majorité dans le monde occidental. Nous pensons avoir conquis toutes les autres choses liées à la survie quotidienne ou aux forces qui dépassent notre perspective immédiate. En même temps, nous nous évertuons à définir un type de vie libéré de la conscience des forces de la nature. Pourtant, nous sommes de temps à autre rappelés à sa puissance et à nos limites par les catastrophes naturelles, un agriculteur qui réclame ardemment la pluie ou un cœur qui s'arrête de battre sans prévenir. Aujourd'hui, nous sommes assez “mûrs” pour percevoir cette complexité et nous sommes également conscients des conséquences de nos actes, mais la complexité qui caractérise les systèmes que nous avons fabriqués rend difficile toute correction ou réaction. L'interaction symbiotique entre l'homme et la nature n'est plus aussi apparente que dans le passé. Mis à part les moments où les circonstances liées à la vie ou à la mort forcent à repenser une situation immédiate, l'interaction autrefois étroite entre l'homme et la nature est devenue une symbiose liant des systèmes artificiels et naturels si largement et si imbriqués qu'ils échappent tous deux à la compréhension personnelle ainsi qu'à l'esprit ou au contrôle de la conscience humaine.

C'est à l'intérieur de cette complexité que l'architecture continue à être importante. L'architecture a besoin de terrain. Elle est par nature liée à la terre. Elle occupe le sol et, précisément pour cette raison, elle ne peut se soustraire à une confrontation et à un dialogue entre son utilisateur et la nature. L'architecture est quelque chose qui compte. C'est le seul instrument, l'unique gadget sans lequel il nous est impossible de vivre, auquel nous ne pouvons échapper. L'architecture a donc toujours été plus que simplement abri. La création d'un lieu qui offre une présence, un type particulier d'espace, indépendamment de ses applications, constitue l'une de ses capacités premières. La qualité de l'espace ne peut être perçue qu'intuitivement, mais elle dépend de la matière, qui permet des inventions infinies, limitées par nos seules capacités créatrices.

Dans l'architecture centrée essentiellement sur la commodité, l'impulsion ou la motivation est fondée sur une lecture immédiate d'une situation donnée. Il s'agit de déceler une disponibilité au changement et cette sensibilité ou ce timing représentent en fait l'acte créatif lui-même. Il s'agit d'une lecture continue de

this sense architecture can be misused when the goal is profit under the pretext of newness, pleasure and comfort. For today's architects this is a huge future challenge, as it will demand a very balanced and knowledgeable awareness of a give and take situation within this commercial society. The architects will be strongly challenged by other professionals with different agendas. If the architect and the profession as a whole appear weak, the true architectural agenda will be modified, cut out, or gradually disappear from the final spatial discussions.

Architecture is never static; it is part of change and carries a past and present. The built will always be part of a discussion, and there is always a variance of focus and quality. Sometimes the result is rather mediocre, as speculation and preconceived ideas outreach talent and architectural knowledge, but we also have the capacity to produce work of exceptional quality that clearly brings architecture and the profession forward. In our global society, the mediocre and the works of excellence are both present, and their results are taken for granted and weigh in equally as part of a diversity that we have come to accept. In this way architecture does not separate itself from a plurality of strategies and opinions, from daily life, but is an active part of its context and content. It is the choice of assenting to the mediocre that makes architecture so vulnerable.

In a time when architecture and design have gained a broader general interest, one may argue that architecture has almost taken on a life of its own. Within this life, its aim to look new often independent of context and content has become the primary design issue. The architecture of the past and the qualities embedded in its search for common issues and needs seem almost forgotten or only used as a visual source of inspiration. At the same time the discovery of NEW is often mistaken due to lack of knowledge, insight and understanding of the past. To copy as NEW is an interesting aspect of our time, as it swallows the past as its beginning argument leaving no trace of what was the source. This is a situation that is now clearly obvious in many creative fields. It is within this complexity that each architectural school must be strong enough to navigate, to find ways in which each student can be strong on many levels and in many ways to face and challenge this

rêves et de besoins communs qui sont, dans bien des cas, mis en scène par des intérêts commerciaux. D'autres fois, le changement est si progressif que nous pouvons à peine fixer un calendrier précis puisque la découverte appartient à une transformation de plus grande ampleur qui s'opère d'ores et déjà. Très souvent, nous sommes incapables de distinguer ces deux niveaux de changement; dans une certaine mesure, ils se complètent d'ailleurs l'un l'autre en un processus continu. Mais si l'accent est mis sur l'aspect commercial, notre capacité de renouveler l'architecture dans la compréhension et la conscience de systèmes de vie plus larges, en sort amoindrie. Lorsque son but est le profit sous le prétexte de nouveauté, de plaisir et de confort, l'architecture peut être pervertie. Pour les architectes d'aujourd'hui, c'est un énorme défi, qui exigera une conscience très équilibrée et bien informée d'une situation où chacun met du sien, au sein d'une société basée sur le commerce. Les architectes seront fortement bousculés par d'autres professionnels aux objectifs différents. Si l'architecte et la profession tout entière se montrent faibles, le véritable agenda architectural sera modifié, amputé ou supprimé progressivement de tout débat déterminant sur l'espace.

L'architecture n'est jamais statique; elle fait partie du changement et est porteuse d'un passé et d'un présent. Le construit sera toujours un sujet de discussion, et il y aura toujours des variations de priorités et de qualité. Le résultat est parfois médiocre car la spéculation et les idées préconçues dépassent le talent et la connaissance architecturale, mais nous avons aussi la capacité de produire un travail d'excellente qualité, qui fait clairement progresser l'architecture et la profession. Dans notre société globalisée, la médiocrité et l'excellence se côtoient, à tel point que leurs manifestations finissent par avoir le même poids dans une diversité que nous avons fini par accepter. En ce sens, l'architecture est indissociable d'une pluralité de stratégies et d'opinions, indissociable de la vie quotidienne; mais elle constitue une part active de son contexte et de son contenu. C'est le choix de consentir à la médiocrité qui rend l'architecture si vulnérable.

À une époque où l'architecture et la conception ont conquis un intérêt très large, on peut affirmer que l'architecture a presque acquis une existence autonome. À l'intérieur de cette existence, la volonté de paraître nouvelle, souvent indépendamment du contexte et du contenu, a pris le dessus sur tout le

situation. It is a challenge that requires motivation, insight and a belief not only in architecture, but in our institutions and in the potential of the individual student. In order to compete effectively with other professions in the future, architectural education needs a stronger discussion forum that can give insight, renewal, and a sensitive focus on future needs.

Earlier the European schools of architecture were recognized for their diversity. The context of each school influenced the contents and gave a certain type of uniqueness to the curriculum. The awareness and understanding of similarities and differences related to culture and context were apparent and understood. However, today these differences and similarities are not so easy to define as the complexity of influences, the speed with which they take hold, as well as the context that once defined each school are so blurred that they no longer support the same vigorous diverse group of institutions. Therefore, the task of offering a programme with an identity of its own will not be easy, and the difficulty must not be underestimated. Architectural schools will probably have a tendency to be more and more similar, and to find a profile may be looked upon more as an invention rather than a relying on a particular context, time situation, or reading of past and present. Instead, one must build up a belief in a particular programme, not as a manual that only offers academic and political security, but one that takes a risk in developing and strengthening future architecture. If our schools are to be recognized for their diversity of context and contents, each school must be far clearer in what its particular aim or direction is, and at the same time have the confidence to promote its particular program.

With the Bologna Declaration one may argue that the diversity we once talked about in relation to the identity of individual schools has moved to the identity of a European School System, a field of schools where the students can move more or less freely within the system. Since most schools have already changed to a 3+2 programme, the first 3 years will probably not differ much from school to school. It will be during the last two years that the school profile will become a competitive commodity. On the education market there will be a move to draw students from other schools into one's own programme. This will initiate a range of new

reste. L'architecture du passé et les qualités intégrées dans sa recherche de solutions et de besoins communs semblent presque oubliées ou exclusivement utilisées comme des sources visuelles d'inspiration. En même temps, la découverte de la NOUVEAUTÉ entraîne bien souvent des malentendus suite à un manque de connaissances, d'intuition ou de compréhension concernant le passé. La copie de la NOUVEAUTÉ est un aspect intéressant de notre époque dans la mesure où elle intègre le passé et son argument de départ sans laisser la moindre trace de ses sources. Le phénomène est d'ailleurs manifeste dans d'autres domaines de la création.

C'est dans cette complexité que chaque école d'architecture doit être suffisamment forte pour naviguer, pour trouver des solutions grâce auxquelles chaque étudiant aura la force nécessaire à de nombreux niveaux et de nombreuses manières pour relever les défis qui se présentent à lui. Ces défis exigent de la motivation, de l'intelligence et une confiance non seulement dans l'architecture, mais aussi dans nos institutions et dans le potentiel de chaque étudiant. Si l'architecture veut rivaliser efficacement avec d'autres professions à l'avenir, son enseignement a besoin d'un forum de discussion plus solide, porteur d'une meilleure connaissance de la situation, de renouveau et d'une approche efficace des besoins futurs.

Les écoles européennes d'architecture étaient autrefois reconnues pour leur diversité. Le contexte de chacune influençait son contenu et donnait une certaine unicité à son programme. La conscience et la compréhension des ressemblances et des différences liées à la culture et au contexte étaient apparentes et comprises. Aujourd'hui, en revanche, ces différences et ces ressemblances ne se laissent plus définir aussi simplement. En effet, la diversité des influences, la rapidité avec laquelle elles se propagent et la disparition partielle du contexte qui définissait chaque école sont si floues que les classements autrefois appliqués aux institutions ne sont plus valables. L'élaboration d'un programme doté d'une identité propre ne sera donc pas une tâche facile et la difficulté ne doit surtout pas être sous-estimée. Les écoles d'architecture auront probablement tendance à être de plus en plus semblables et la recherche d'un profil sera considérée comme relevant de l'invention plutôt que s'appuyant sur un contexte, une situation ou une lecture particulière du passé et du présent. Il faut au contraire nourrir une confiance dans un programme

and rather specific courses from which the student can build up competence. The change in programme may also find that the last two years of the curriculum may focus more on a cultural and physical identity related to each country or region, and that the specificity of each school will find its identity through its specific context and origin. In a world where architectural identity is no longer based on context, but often replaced by an identity image, a deeper understanding of the possibilities found in the specificity of context and place could be rather challenging. The result will certainly be different from the traditional 4-5 years programme that gradually built up and matured the student by way of architectural discourse. Through the Bologna Declaration we have quickly, without a very thorough or clear academic inquiry, changed European architectural education, and the consequences of this move in relation to the quality of education and political implications are unknown. In a few years we will have some indication of how this new structure is working, and what it can offer in relation to raising the quality of education. However, it is quite clear that the competition between schools will be stronger, and that the last two years of this curriculum will entail specialisation. The Meeting of Heads in Chania has offered a knowledge base that makes it possible to comprehend the complexity of European architectural education with some precision. Without this base the discussion ahead of us would be very difficult.

Architects have more precise information on materials, technology, architectural history, theory, and human behaviour than ever before. During the last ten years, the schools of architecture have produced more doctorates and initiated more research programs than previous decades. This has given the architects new information related to architecture that was inconceivable only a few years ago, and the new knowledge has somewhat influenced our architectural discourse. At the same time it appears we are not using this information to its fullest extent, nor transforming its contents into architecture. There is a gap between the information offered by research and the methods by which it can be used to strengthen architecture. This also brings up the question of how architectural research produced in our institutions can be better employed inside our institutions, and in turn also strengthen and upgrade the base from which one draws inspiration. Then perhaps iden-

spécifique qui, bien loin du manuel n'offrant qu'une sécurité académique et politique, prend le risque de développer et de renforcer l'architecture du futur. Si nos écoles veulent être reconnues pour leur diversité de contexte et de contenu, chacune doit définir bien plus clairement son objectif et sa direction propres et acquérir l'assurance nécessaire pour promouvoir son programme spécifique.

On peut penser que, suite à la déclaration de Bologne, la diversité dont nous parlions en lien avec l'identité des écoles s'est déplacée vers celle d'un Système d'écoles européennes, d'une constellation d'établissements dans laquelle les étudiants peuvent évoluer plus ou moins librement. Comme la plupart des écoles sont déjà passées au programme 3+2, les trois premières années ne différeront probablement pas tellement d'une école à l'autre et c'est au cours des deux dernières années que le profil de chacune se transformera en un produit compétitif. Sur le marché de l'enseignement, le jeu va consister à attirer des étudiants d'autres établissements dans son propre programme. Cela donnera naissance à une série de cours nouveaux et plutôt spécifiques, à partir desquels l'étudiant pourra se forger une compétence. Dans le cadre de ces changements, il se peut que l'on considère comme la mission des deux dernières années du cursus de se centrer davantage sur l'identité culturelle et physique liée à chaque pays ou région, de sorte que chaque école trouverait son identité par le biais de son contexte et de son origine. Dans un monde où l'identité culturelle et physique n'est plus fondée sur le contexte mais bien souvent remplacée par une simple image identitaire, une meilleure compréhension des possibilités liées à la spécificité et au contexte ou à l'endroit peut s'avérer très précieuse. Le résultat sera certainement différent de celui du programme traditionnel de 4-5 ans qui formait et éduquait graduellement l'étudiant par le biais du discours architectural. La déclaration de Bologne a entraîné une transformation rapide, sans enquête claire ni approfondie, de l'enseignement de l'architecture en Europe et les conséquences de ce changement pour la qualité de l'enseignement et les implications politiques sont encore inconnues. Dans quelques années, nous aurons plus d'informations sur la façon dont cette nouvelle structure fonctionne et sur ce qu'elle peut offrir pour relever le niveau du système. Toutefois, il apparaît déjà clairement que la compétition entre écoles va se renforcer et que les deux dernières années du cursus vont entraîner une spécialisation. La réunion des directeurs d'école à La

tity also can be obtained through an understanding and an awareness of the vast amount of new information and knowledge that has entered our field.

In the same token the schools have not been clever in offering this work to the profession and its partners. Most research work remains within the academic realm. In relation to the profession this is a big mistake. It is important that the material we produce reaches the profession, and that the way it is produced has a capacity to communicate. It is in the area of research and lifelong learning that a strong and direct collaboration with the profession has a clear opening for exchange. The EAAE should strive for an active relationship to the profession by setting a forum or platform where schools can present and offer their research work and architectural findings to the profession.

The institution's relationship to the profession is always a subject for debate, but this relationship should have more definition as it varies from school to school and from country to country. As of today it is very unclear what this relationship is, and what it should be. Most programmes relate less to the general architectural practice than earlier and have focused more on the academic sides of design and the creative process to promote a deeper understanding of architecture. The school is responsible for educating the students, not just in relation to their first job, but for the rest of their professional life. It is quite clear that the direct relationship between the school and the profession is minimal, but this does not necessarily mean that communication between the two is less. It is important that we accept and admit our different aims and responsibilities, rather than to fake a similarity that does not really exist. Freed from the demands of the profession, but with a responsibility to bring architecture and the understanding of architecture forward, we will be able to complement one another in a more challenging way. Good communication between the two parts and an awareness of our differences are essential. This dialogue requires another type of honesty from both parts. The joint working committee between the EAAE and ACE aims for such honesty through open collaboration, and so far this has been very successful. In relation to the new EU professional directive and the dialogue with the Commission, the collaboration has already played an important

Canée a offert une base d'information permettant d'appréhender, avec une certaine précision, la complexité de l'enseignement en Europe. Sans cette base, le débat qui nous attend serait très difficile.

Les architectes disposent d'informations plus précises que jamais sur les matériaux, la technologie, l'histoire de leur discipline, la théorie et le comportement humain. Ces dix dernières années, les écoles d'architecture ont produit plus de doctorats et lancé plus de programmes de recherche que durant les décennies précédentes. Les architectes ont pu ainsi disposer de nouvelles informations dont l'accès aurait encore été inconcevable quelques années plus tôt et ces nouvelles connaissances n'ont pas manqué d'influencer le discours architectural. En même temps, il s'avère que nous n'exploitons pas ces informations dans toute leur ampleur et que nous ne traduisons pas leur contenu en réalisations concrètes. Il existe un fossé entre les informations offertes par la recherche et les méthodes selon lesquelles celles-ci peuvent être utilisées pour vivifier l'architecture. Cela nous amène aussi à nous demander comment la recherche produite dans nos institutions peut être mieux employée au sein de celles-ci, de manière à ensuite renforcer et élargir les sources d'inspiration. Peut-être une identité pourrait-elle ainsi être conquise à travers la compréhension et l'assimilation de l'énorme volume d'information et de connaissances nouvelles engrangées dans notre domaine.

En outre, il est regrettable que les écoles n'aient pas eu l'intelligence d'offrir ces travaux à la profession et à ses partenaires, la plupart des recherches restant confinées dans la sphère académique. Par rapport à la profession, il s'agit là d'une erreur grossière. En effet, il est important que le matériel produit atteigne la profession et que son mode de production comporte une capacité de communiquer. C'est dans le cadre de la recherche et de la formation continue qu'une collaboration solide et directe avec la profession offre les perspectives d'échanges les plus nettes. L'AEEA doit s'efforcer d'établir, avec la profession, un partenariat actif par la mise sur pied d'un forum ou d'une plate-forme où les écoles pourront présenter et proposer leurs recherches et leurs résultats.

La relation entre l'institution et la profession a toujours été un objet de débat, mais dans la mesure où elle varie d'une école et d'un pays à l'autre, elle exige aujourd'hui une meilleure définition. Pour l'instant, nous en savons très peu sur ce qu'elle est et

role. The relationship between the two associations is a first step, since it is through communication that we will reach a better understanding of one another.

Unfortunately, we have a tendency to overlook and take for granted the difficulties in making an architectural space that bears unique spatial quality. We are very occupied with the process of making, the materials and the refinement of the details, and the possibility offered by new material properties in the belief that these inventions will eventually offer new spatial qualities. This seldom happens, and since spatial quality is still our main architectural concern, it is important to develop and preserve this particular skill. If we do not concentrate on this specific know-how, and if our schools do not pay enough attention to the studio teaching dealing directly with spatial comprehension and design, the hidden dimension within an architectural space, we will lose our main tool and identity in competition with other professions. If we lose our capacity to design places, our awareness and skills, and our capacity to bring forward spatial identity, we will have less to offer.

Without the competence to develop the unmeasured quality of space, we have very little to offer that belongs specifically to the core of our discipline. In the future, this profession will be based even more on collaboration with other fields and related professions, this particular skill, the understanding of space, is the only specific and singular skill architecture alone can offer.

In our eagerness to present new knowledge through research and in our eagerness to critique existing architecture and its architects, we must not forget to train and inspire the capacity to create. There is no other identity left to us. We must clearly recognize that information and knowledge is not enough in a creative process. But, at the same time we must open our creativity to absorb the available research. Each school must seriously confront its design programme, and by so doing diversity may take on another role. The profiles must be stronger and clearer to meet the future. Each school simply has to choose its destiny. The EAAE should continue to applaud and support the diversity in our schools, thus there should be precise information available on how the various institutions differ.

sur ce qu'elle devrait être. La plupart des programmes sont moins intimement liés à la pratique architecturale que dans le passé et se concentrent davantage sur les aspects académiques de la conception architecturale et du processus créatif pour promouvoir une compréhension plus approfondie de l'architecture. L'école a la responsabilité de former les étudiants, non seulement pour leur premier travail, mais également pour le reste de leur vie professionnelle. S'il est évident que la relation directe entre école et profession est minimale, cela ne signifie pas nécessairement que la communication entre les deux soit sans importance. Mais il est important d'accepter les différences séparant nos objectifs et nos responsabilités respectifs plutôt que de feindre une similarité qui n'existe pas. Libérés des exigences liées au métier mais concentrés sur la mission de faire progresser l'architecture et la compréhension de celle-ci, nous serons en mesure de nous compléter les uns les autres plus adéquatement et de former un ensemble plus ambitieux. La bonne communication entre les deux parties et la conscience de nos différences constituent des éléments essentiels. Ce dialogue exige une autre forme d'honnêteté de part et d'autre. Le groupe de travail conjoint établi entre l'AEEA et le Conseil des Architectes d'Europe (CAE) cherche à établir ce type de relations par le biais d'une collaboration ouverte, et jusqu'ici son travail a porté ses fruits. Cette collaboration a déjà joué un rôle important dans le cadre de la nouvelle directive professionnelle de l'UE et du dialogue avec la Commission Européenne. La relation entre les deux associations ne représente qu'une première étape, tant il est certain que c'est à travers la communication que nous parviendrons à une meilleure compréhension mutuelle.

Malheureusement, nous avons tendance à ignorer ou à sous-estimer les difficultés que représente la création d'un espace architectural porteur d'une qualité spatiale unique. Nous sommes très occupés par le processus de fabrication, les matériaux et le raffinement des détails ou encore les possibilités offertes par les nouvelles technologies, dans l'espoir que ces inventions finiront par offrir de nouvelles qualités spatiales. Mais cela se produit rarement et, comme la qualité spatiale reste notre principal souci, il est important de développer et de préserver cette compétence particulière. Si nous ne nous concentrons pas sur ce savoir-faire spécifique et si nos écoles ne prêtent pas suffisamment d'attention à l'étude qui traite directement de la compréhension spatiale et de

To recognize the different competencies within architectural education may not be that difficult, but the challenge is to find a pedagogical model, a strategy, and good teachers that have a capacity to be creative, engaging, and to challenge students. In our focus to make a perfect programme, one should put more effort into the pedagogical process and recruit the best teachers, especially to give the young and talented teachers the possibility to survive and grow within the academic world. Good teachers are very rare. Too little emphasis is made on pedagogical strategy and the environment to keep good teachers. If architectural education is to reach a higher level, and its ambition is to move forward, a stronger recruiting programme for attracting young eminent teachers that have the capacity to foresee change and feel themselves as part of this change, should be considered by every member school. There should be a better relationship between the stable core of full-time teachers, young and old, and part-time faculty. To find this balance is essential for many schools and is reflected in short-term and long-term budget concerns. Many of our schools are operating within a very tight budget making the strategic choices even more important. But it is also important that EAAE and the individual schools in all forums emphasize the importance of architecture, towards our governments and towards individual funding searches. This is also a task for the EAAE.

Each school has to find a strategy that both allows for consistency and change in an understanding that both are important. Without a consistency both on the administrative and the academic level, its capacity to take on change will be less. The schools must also have a stronger awareness towards their role within a social dimension. They have to be more active within their own community, and in its institutional capacity bring the community to the school. In this sense, the EAAE should also take on and extend existing dialogues with other organizations.

The future challenge for the EAAE will be to build an even stronger base, a platform of accurate school programme information and other essential data from which discussions and exchange of experience and information can take place. Accurate and updated information about each school is the first tool to understanding one another better, the different backgrounds, to

conception architecturale, de la dimension cachée dans un espace architectural, nous perdrons notre identité ou notre outil principal dans la course à la concurrence. Et si nous perdons cette capacité, nous aurons moins à offrir. Sans la compétence de développer la qualité non chiffrable de l'espace, il ne nous restera plus grand-chose qui soit lié à l'essence même de notre discipline. Dans le futur, cette profession sera de plus en plus tributaire de la collaboration avec d'autres domaines et professions apparentés, et cette aptitude particulière que représente la compréhension de l'espace constituera la seule compétence spécifique et singulière que l'architecture puisse offrir. Dans notre empressement à présenter de nouvelles connaissances à travers la recherche et à critiquer l'architecture existante et ses représentants, nous ne devons pas oublier de former et d'inspirer notre capacité de créer. C'est la seule identité qu'il nous reste. Nous devons admettre clairement que l'information et la connaissance ne sont pas suffisantes dans le processus créatif. Mais, en même temps, nous devons ouvrir notre créativité afin d'absorber ce que la recherche met à notre disposition. Chaque école doit examiner sérieusement son programme et, ce faisant, permettre à la diversité d'assumer un autre rôle. Les profils doivent être plus forts et plus nets pour affronter l'avenir. Chaque école a le devoir de choisir son destin. Celui de l'AEEA est de continuer à encourager et à favoriser la diversité, ce qui implique d'ailleurs l'existence d'informations précises sur la spécificité de chaque établissement.

Reconnaître les diverses compétences à l'intérieur de l'enseignement de l'architecture n'est peut-être pas si difficile, mais le défi consiste à trouver un modèle pédagogique, une stratégie et de bons enseignants, capables de se montrer créatifs et enthousiasmants, et à amener nos étudiants à se surpasser. Dans notre ambition de créer un programme parfait, il nous faut faire plus d'efforts dans le domaine pédagogique et engager les meilleurs professeurs, en particulier pour donner la possibilité aux enseignants jeunes et talentueux de survivre et de s'épanouir dans le monde académique. Les bons enseignants sont très rares. Trop peu d'importance est attachée à la stratégie pédagogique et à la création d'un environnement susceptible de retenir les enseignants valables. Si l'enseignement de l'architecture doit atteindre un niveau plus élevé et que son ambition est de progresser, un programme de recrutement plus énergique, destiné à attirer de jeunes éléments éminents à même de prévoir les changements et de se considérer comme

prevent suspicion, and to form relationships through a common interest. In order for the EAAE to become a good representative base, it is important that more schools join our association, and a strong effort to recruit more schools into the association must continue over the next few years. The various EAAE activities will continue, and every year more and more students and teachers take part, but essential for all these activities is that they are distributed as widely as possible.

There is also a challenge in finding new ways in which schools through the EAAE can meet throughout the year. The Thematic Networks seem to be a very positive addition in helping schools to keep in touch. Communication requires effort in all parts of the organization, and it is no longer enough to wait for someone to make contact with your school.

To keep in touch with other member schools of the EAAE should be an essential part of this programme. The aim of the EAAE is to help and instigate a stronger relationship between our member schools.

Now more than ever, I firmly believe in the importance of the EAAE. Many schools of architecture will rely on its role as a conveyor of important information, as a partner in problem-solving, and as a base of knowledge.

The aim of the organisation will remain the same in its continuous efforts to strengthen European architectural education, but finding a proper way of running the organisation in relation to future challenges and ambitions must not be underestimated. Scholars who are willing to commit their experience, skills, and private time to this type of voluntary work represent a type of idealism rooted in a passion for architecture. Strangely, this passion has always existed among us, but there is another aspect of the EAAE that relates to the running costs of the organisation. Up to now, all work has been done on a voluntary basis, and the support and generosity of the schools that have council members are noteworthy. It is my hope that this will continue, but it cannot be taken for granted. At some stage, the EAAE will have to secure financing in order to strengthen its seat in Leuven with a small staff who can build up our archives and secure an office dedicated full-time to EAAE business.

partie prenante de ceux-ci, doit être mis en œuvre par chaque école membre. Il doit y avoir une meilleure relation entre le noyau stable des enseignants à plein temps, quel que soit leur âge, et les enseignants à temps partiel. Dans beaucoup d'écoles, la recherche de cet équilibre est jugée essentielle et répercutée dans les budgets à court et à long terme. La plupart d'entre elles manœuvrent à l'intérieur d'un budget très serré, ce qui rend les choix stratégiques d'autant plus cruciaux. Mais il est également fondamental que l'AEEA et les écoles soulignent l'importance de l'architecture dans tous les contacts, face à nos gouvernements et dans le cadre des futures recherches de financement. C'est aussi l'une des tâches de l'AEEA.

Chaque école doit trouver une stratégie alliant cohérence et changement dans la conviction que les deux sont importants. Sans cette cohérence à la fois administrative et académique, leur capacité de prendre part au changement sera moindre. Les écoles doivent aussi avoir une conscience plus forte de leur rôle dans la dimension sociale. Elles doivent être plus actives dans leur propre communauté et s'efforcer, en utilisant ses possibilités institutionnelles, d'amener à elles la communauté. Dans cette perspective, il est nécessaire que l'AEEA instaure ou renforce le dialogue avec d'autres organisations.

Le futur défi de l'AEEA sera de construire une base plus solide, une plate-forme d'information plus précise sur les programmes d'enseignement et d'autres données essentielles pouvant permettre la mise en œuvre de débats et d'échanges. Une information précise et mise à jour sur chaque école constitue le premier outil d'une meilleure compréhension mutuelle, d'une réflexion sur les différences de contexte, dans le but d'éviter la suspicion et de construire des relations basées sur les intérêts communs. Pour que l'AEEA devienne une bonne base représentative, il est important qu'un plus grand nombre d'écoles adhèrent à notre réseau; l'effort consacré à recruter d'autres établissements devra donc continuer dans les prochaines années. Les différentes activités de l'AEEA se poursuivront et, chaque année, un nombre croissant de professeurs et d'étudiants y prendront part, l'essentiel étant toutefois que toutes ces activités soient distribuées aussi largement que possible.

Un autre défi consistera à trouver de nouvelles façons pour les écoles de se rencontrer, tout au long de

In relation to our growing number of activities and the ambitions in relation to these tasks, we must be better at finding both long-term and short-term sponsors who believe in our efforts and are willing to provide support. It is, however, essential that our activities have a clear direction and content that will be appreciated not only by our members, but also within a larger architectural context. A clear step towards achieving this communication is our new website, and our aim is to have this continuously updated. Throughout the year, the website along with an informative News Sheet will be the strongest instrument of communication between the association and its members. The overall work of strengthening the organisation is on its way. We have a long and challenging road ahead of us, but the certainty that our efforts will augment the field of architecture will give us the energy and inspiration to go on.

I would like to point out that those schools that do not intend to join the EAAE should have a strong reason for not doing so. I realize that some will have financial reasons for not joining, but I do not believe that there are so many in this situation. It is important that the body of schools representing the EAAE is as strong and diverse as possible. Every effort to raise our membership will continue with full force, but at the same time the schools that are not members should understand the importance and the value of building a strong common base to meet future challenges. The EAAE will continue to grow in membership and mature as an institution.

The EAAE is here to stay. ■

L'année, à travers l'AEEA. Les Réseaux thématiques semblent être une initiative très positive dans ce sens. La communication demande un effort à tous les niveaux et il ne suffit plus d'attendre que quelqu'un prenne contact avec votre école.

L'entretien des contacts entre les membres de l'AEEA doit constituer une part essentielle de ce programme. Le but de l'AEEA est d'aider à resserrer les liens entre nos écoles membres.

Je crois plus fermement que jamais en l'importance de l'AEEA. Beaucoup d'écoles d'architecture comptent sur son assistance en tant que médiatrice d'informations, partenaire dans la résolution des problèmes et base de connaissances. Le but de l'organisation restera le même dans son effort permanent de consolidation de l'enseignement de l'architecture en Europe, mais elle ne doit pas sous-estimer la tâche qui consiste à trouver un mode de gestion propre en relation avec les défis qui l'attendent et les ambitions qui sont les siennes. Les chercheurs qui acceptent d'engager leur expérience, leurs compétences et leur temps libre dans ce type d'activité bénévole témoignent d'une forme d'idéalisme enracinée dans une passion pour l'architecture. Étonnamment, cette passion ne nous a jamais fait défaut, mais il faut aussi compter avec les frais de fonctionnement de l'AEEA. Jusqu'ici, tout le travail a été accompli sur une base volontaire. Le support et la générosité des écoles représentées au Conseil ont été notoires. J'espère que cela continuera, mais je sais que rien n'est jamais acquis. À un moment donné, l'AEEA devra s'assurer d'un revenu afin de renforcer son siège de Leuven par un petit staff chargé de gérer nos archives et de garantir le fonctionnement à plein temps d'un bureau se consacrant aux activités de l'association.

En ce qui concerne la multiplication de nos activités et les ambitions liées à ces tâches, nous devons doubler les efforts pour trouver des sponsors à la fois à court terme et à long terme, qui croient en notre démarche et acceptent de nous apporter leur soutien. Il est toutefois essentiel que la direction et le contenu de nos activités soient appréciés non seulement par nos membres, mais aussi dans le cadre d'un discours architectural plus large. Une étape permettant de parvenir à cette communication a été franchie avec la création de notre nouveau site Internet, que nous souhaitons voir constamment remis à jour. Tout au long de l'année, ce site, associé à un News Sheet effi-

cace, représentera le moyen de communication le plus solide entre l'Association et ses membres. Le travail général de renforcement de l'organisation est en cours d'élaboration. Nous nous trouvons face à une longue route, jalonnée de défis, mais la certitude que nos efforts contribueront à une meilleure valorisation de l'architecture nous procurera l'énergie et l'inspiration nécessaires.

Je voudrais aussi faire remarquer que les écoles qui ne souhaitent pas adhérer à l'AEEA doivent avoir une raison valable d'agir de la sorte. Je suis conscient que certaines ont des raisons financières, mais je ne pense pas qu'elles soient très nombreuses dans cette situation. Il est capital que le corps des écoles représentant l'AEEA soit aussi fort et diversifié que possible. Nos efforts pour recruter de nouveaux membres vont se poursuivre mais, parallèlement, les établissements qui ne sont pas membres doivent pouvoir comprendre l'importance de construire une base commune solide pour affronter les défis à venir. L'AEEA continuera à croître en termes de membres et à mûrir en tant qu'institution.

L'AEEA est là pour durer. ■

Per Olaf Fjeld

Per Olaf Fjeld was born in Kongsvinger, Norway. He completed a 5-year Professional Degree at Washington State University, USA, and a Master's Degree at the University of Pennsylvania, USA under Louis I. Kahn. Returning to Norway, he worked in Sverre Fehn's office from 1973 to 1975, and then opened his own practice in Oslo. His built projects include the Oslo City Museum, Oslo Theatre Museum, a number of private homes, cottages, renovations, and a small production of furniture. Today, Fjeld is a Professor of Architecture at the Oslo School of Architecture and Design where he was also Rector from 1992 to 1999. He has taught and lectured throughout Europe and the United States, and has held visiting professorships at Cornell University, USA, and University of Arizona, USA. In 1984, he received a Fulbright Hays Grant. He has had numerous articles published in major architectural magazines, and his book publications include:

- Fjeld, Per Olaf: *The thought of Construction*, Sverre Fehn. New York Rizzoli, 1983.
- Fjeld, Per Olaf : *Det stirrende menneske*. København, Basilsik, 1996
- Fjeld, Per Olaf : A Span of Consciousness. In : *Bengt Edmand. Complete Works*. Helsingborg, Lj-Tryck AB, 1998.
- Fjeld, Per Olaf : Terskelen til et innerom. In: *Lyst og Lunt– Nordiske hus og interiør*. Oslo, NW Damm & Søn A/S

Fjeld is a frequent member of competition juries and advisory committees. He has among other things been a board member of the International Laboratory of Architecture and Urban Design, the Norwegian Council of Universities, the Nordic Academy of Architecture, as well as Chairman of the Oslo Association of Architects. Fjeld has been a member of the EAAE Council (European Association for Architectural Education) since 2002. In 2004, he was elected EAAE Vice President before taking over the EAAE Presidency from James Horan, Ireland, in September of 2005.

Per Olaf Fjeld

Per Olaf Fjeld est né à Kongsvinger, en Norvège. Il s'est diplômé après un cycle de cinq ans à l'Université d'état de Washington, aux USA, et il a passé son Master à l'Université de Pennsylvanie, aux USA, sous Louis I. Kahn. De retour en Norvège, il a travaillé entre 1973 et 1975 chez Sverre Fehn, avant d'ouvrir son propre cabinet à Oslo. Parmi ses projets de construction, citons le Musée de la Ville d'Oslo, le Musée du Théâtre d'Oslo, des habitations privées, des villas, des rénovations et quelques meubles. Aujourd'hui, M. Fjeld est Professeur d'Architecture à l'Ecole d'Architecture et de Design d'Oslo, dont il fut aussi Recteur entre 1992 et 1999. Il a enseigné et donné des conférences à travers l'Europe et les Etats-Unis et il a été Professeur invité à l'Université de Cornell et à celle d'Arizona, aux USA. Il a reçu une bourse (Fulbright Hay) en 1984. Il a rédigé de multiples articles dans les plus grandes revues d'architecture et publié plusieurs œuvres, parmi lesquelles :

- *Fjeld, Per Olaf: The thought of Construction*, Sverre Fehn. New York Rizzoli 1983.
- *Fjeld, Per Olaf : Det stirrende menneske*. Copenhague, Basilsik 1996
- *Fjeld, Per Olaf: A Span of Consciousness*. Dans: *Bengt Edmand. Complete Works*. Helsingborg, Lj-Tryck AB 1998.
- *Fjeld, Per Olaf: Terskelen til et innerom*. Dans: *Lyst og Lunt–Nordiskehus og interiør*. Oslo, N.W.Damm & Søn A/S

M. Fjeld est très demandé dans les Jurys des Concours et les Comités Conseil. Il a entre autres été Membre de l'International Laboratory of Architecture and Urban Design, du Conseil norvégien des Universités, de l'Académie nordique de l'Architecture et il a présidé l'Association des Architectes d'Oslo. M. Fjeld est membre du Conseil de l'AEEA (Association européenne pour l'Enseignement de l'Architecture) depuis 2002. Il a été élu Vice-président de l'AEEA en 2004 avant de reprendre le flambeau de la présidence après James Horan, Irlande, en septembre 2005.

School Members / Écoles membres

Armenia: Erevan: Institut d'Architecture et de Construction d'Erevan	Clermont-Ferrand: École d'Architecture de Clermont-Ferrand Darnetal: École d'Architecture de Normandie Grenoble: École d'Architecture de Grenoble Marseille Luminy: École d'Architecture de Marseille Nancy: École d'Architecture de Nancy Paris: École d'Architecture de Paris-Belleville Paris: École d'Architecture de Paris-Val-de-Seine Paris: École d'Architecture de Paris-Vilette Paris: École d'Architecture de Paris-Malaquais Paris: École Speciale d'Architecture ESA Paris: École d'Architecture de Paris-Villemin Paris: École d'Architecture de Paris-Tolbiac Saint-Etienne: École d'Architecture de Saint-Etienne Strasbourg: École d'Architecture de Strasbourg Talence: École d'Architecture de Bordeaux Vaulx en Velin: École d'Architecture Lyon Versailles: École d'Architecture de Versailles Villeneuve d'Ascq: École d'Architecture Lille & Regins Nord	Wuppertal: Bergische Universität - Gesamthochschule Wuppertal	Oslo: Oslo School of Architecture Trondheim: Norwegian University of Science
Austria: Graz: Technische Universität Graz Wien: Technische Universität Wien		Greece: Athens: National Technical University Patras: University of Patras Thessaloniki: Aristotle University	Poland: Bialystok: Technical University Gdansk: Univeristy of Technology Gliwice: Technical University Szczecin: Technical University Warsaw: Warsaw University of Technology Wroclaw: Politechnika Worklawska Wroclaw: Wroclaw University of Technology
Belgium: Antwerpen: Hogeschool Antwerpen Brussels: Hogeschool voor Wetenschap & Kunst Brussels: Institut Supérieur d'Architecture La Chambre Brussels: Institut Supérieur Saint-Luc Brussels: Intercommunale d'Enseignement Sup. d'Architecture Brussels: Vrije Universiteit Diepenbeek: Provinciaal Hoger Architectuur Instituut Gent: Hogeschool voor Wetenschap & Kunst Leuven: Department A.S.R.O. Heverlee: Katholieke Universiteit Liège: Institut Supérieur d'Architecture Saint-Luc Liège: Institut Supérieur d'Architecture Intercommunal Liège: Institut Supérieur de la Ville de Liège Louvain-La-Neuve: Université Catholique de Louvain Mons: Institut Supérieur d'Architecture Intercommunal Mons: Faculté Polytechnique de Mons Ramegnies: Institut Supérieur d'Architecture Saint-Luc Tournai: Institut Supérieur d'Architecture Saint-Luc		Ireland: Dublin: University College Dublin Dublin: Institute of Technology Bolton Street Limerick: University of Limerick, School of Architecture Waterford: Waterford Institute of Technology	Portugal: Covilha: Univ. da Beira Interior, LAUBI Guimaraes: Universidade do Minho, Lisbon: Instituto Superior Técnico Lisbon: Universidade Tecnica Lisbon: Universidade Lusiana Lisbon: Universidade Lusofona de Humanidades e Tecnologias Porto: Escola Superior Artistica do Porto Porto: Universidade do Porto Setubal: Universidade Moderna Setubal
Bosnia: Sarajevo: University of Sarajevo	Germany: Aachen: Facultät für Achitektur Berlin: Hochschule der Künste Bochum: FH Bochum University of Applied Sciences Cottbus: Technische Universität Cottbus Darmstadt: Fachhochschule Darmstadt Dessau: Fachhochschule Anhalt Dresden: Technische Universität Dresden Dresden Essen: Universität-Gesamthochschule Frankfurt: Fachhochschule Frankfurt am Main Hamburg: Hochschule für Bildende Künste Hannover: Universität Hannover Kaiserlautern: Universität Kaiserlautern Karlsruhe: Universität Karlsruhe Kassel: Gesamthochschule Kassel Nürnberg: Georg-Simon-Ohm Fachhochschule Nürnberg Stuttgart: Universität Stuttgart Trier: Architektur für Architektur und Bauwesen Weimar: Architektur für Architektur und Bauwesen	Italy: Ascilo Piceno: Facolta di Architettura Aversa: Facolta di Architettura Bari: Facolta di Architettura Ferrara: Facolta di Architettura Florence: Dpt. Progettazione dell Achitettura Genova: Facolta di Architettura Milan: Politecnico di Milano, Facoltà di Architettura Milano Bovisa Milan: Politecnico di Milano Reggio Calabria: Universita Degli Studi di Reggio Calabria Rome: University of Roma Rome: Facolta di Architettura, Terze Universita Siracusa: Facolta di Architettura Turin: Politecnico di Torino, I Facolta Architettura Turin: Politecnico di Torino, II Facolta Architettura Venice: Istituto Universitario di Architettura	Romania: Bucharest: Inst. Architecture Ion Mincu Cluj-Napoca: Technical University Iasi: Technical University Iasi
Bulgaria: Sofia: University of Architecture		Liechtenstein: Vaduz: Hochschule Liechtenstein	Russia: Bashkortostan: Bashkirsky Dom Regional Design School Jrkutsk: Technical University Krasnoyarks: Institute of Civil Engineering Moscow: Architectural Institute Moscow
Czech Republic: Prague: Academy of Fine Arts Brno: Faculty of Architecture Prague: Technical University		Lithuania: Kaunas: Kaunas Institute of Art Vilnius: Vilnius Academy of Arts, Faculty of Applied Arts Vilnius: Vilnius Gediminas Technical University	Serbia: Belgrade: University of Belgrade Pristina: University of Prishtina, Faculty of Architecture
Denmark: Aarhus: Aarhus School of Architecture Copenhagen: The Royal Danish Academy of Fine Arts		Macedonia: Skopje: Universitet Sv. Kiril i Metodij	Slovakia: Bratislava: Slovak Technical University
Estonia: Tallin: Estonian Academy of Arts		Malta: Masida: University of Malta	Slovenia: Ljubljana: Univerza v Ljubljani
Finland: Espoo: Helsinki University of Technology Oulu: University of Oulu Tampere: Tampere University of Technology		Netherlands: Amsterdam: Akademie van Bouwkunst Arnhem: Artez Institute of Architecture Delft: Technische Universiteit Eindhoven: Technische Universiteit Groningen: Akademie van Bouwkunst Maastricht: Akademie van Bouwkunst Tilburg: Fontys Academie voor Architectuur en Stedenbouw Rotterdam: Akademie van Bouwkunst	Spain: Barcelona: ETSA Barcelona, UPC Sant Cugat: ETSA del Valles, UPC La Coruña: Universidad de la Coruña Las Palmas: ETSA Las Palmas Madrid: ETSA Madrid Madrid: Universidad Europea de Madrid Pamplona: ETSA Universidad de Navarra San Sebastian: ETSA Universidad del Pais Vasco Sevilla: ETSA Sevilla Valencia: ETSA de Valencia Valladolid: ETSA de Valladolid
France: Charenton Le Pont: École d'Architecture de Paris Val De Marne		Norway: Bergen: Bergen School of Architecture	Sweden:

Göteborg: Chalmers Technical University
Lund: Lund University
Stockholm: Royal Institute of Technology

Switzerland:

Burgdorf: Bern University of Applied Sciences
Genève: École d'Ingénieurs de Genève
Genève: Université de Genève
Lausanne: École Polytech. Fédérale de Lausanne
Mendrisio: Academia di Architettura
St Gallen: FHS Hochschule für Technik, Wirtschaft und Soziale Arbeit
Windisch: Fachhochschule Aargau
Winterthur: ZHW School of Architecture
Zürich: ETH Zürich
Ankara: Middle East Technical University
Gazimagusa: Eastern Mediterranean University
Istanbul: Istanbul Technical University
Istanbul: Yıldız Technical University
Kayseri: Erciyes University
Kibris: European University of Lefke

Ukraine:

Kiev: Graduate School of Architecture
Lviv: Lviv Polytechnic State University

United Kingdom:

Aberdeen: Robert Gordon University
Belfast: Queen's University
Brighton: Brighton's University
Canterbury: Canterbury School of Architecture, Kent
Canterbury: Kent Institute of Art and Design
Cardiff: UWIST
Dartford: Greenwich University
Dundee: University of Dundee
Edinburgh: College of Art
Edinburgh: School of Architecture, University of Edinburgh
Edinburgh: School of Architecture, Heriot Watt University
Glasgow: University of Strathclyde
Glasgow: Mackintosh School of Architecture
Hull: Humberside University
Leeds: School of Art, Architecture and Design
Leicester: De Montford University
Liverpool: Liverpool University
Liverpool: John Moore's University
London: Royal College of Art
London: University College, Bartlett School
London: Westminster University
London: Southbank University
Manchester: Manchester School of Architecture

Newcastle upon Tyne: Newcastle University
Oxford: Oxford Brookes University
Plymouth: Plymouth University
Portsmouth: Portsmouth University

Associate Members / Membres associés

Canada:

Halifax, Dalhousie University, School of Architecture
Toronto, Ryerson University, Department of Architectural Science

China:

Hong Kong, The Chinese Univ. of Hong Kong, Dep. of Architecture

Egypt:

Cairo, MISR International University, Dep. of Architecture

Israel:

Haifa, University of Haifa, Faculty of Architecture

Mexico:

Asinea, Universidad de Gualdajara

Palestine:

An-Najah National University, Department of Architecture

USA:

Auburn, Alabama: Auburn University
Newark: New Jersey School of Architecture

Zimbabwe:

National University of Science & Department of Architecture

Individual Members / Membres individuels

Philippe Boudon, Paris, France
Consejo Superior de los Colegios de Arquitectos de España, Madrid, Spain
Theodoros Didaskalou, Kalamaria, Greece
Fundación Diego de Sagredo, Madrid, Spain
Koray Gökan, Istanbul, Turkey
Nazan Kirci, Maitepe, Turkey
Nicolas Lascaris, Psychio, Greece
Jake Meaney, Cambridge, Massachusetts, USA
Milena Metalkova-Markova, Akita City, Japan
Manuel Neves, Lisbon, Portugal
Ute Poerschke, Munich, Germany
Johannes Ralph, Essen, Germany
Chih-Ming Shih, Taipei, Taiwan
Niolaos-Ion Terzoglou, Athens, Greece
Melita Tuschinski, Stuttgart, Germany

Honorary Members / Membres d'honneur

H. Haenlein, London, United Kingdom
J. Horan, Dublin, Ireland

P. Jokush, Stuttgart, Germany
H. Kramel, Zürich, Switzerland
H. Louw, Newcastle upon Tyne, United Kingdom
N.O. Lund, Aarhus, Denmark
J.F. Mabardi, Kessel-Lo, Belgium
M. J. Malecha, Raleigh, NC, USA
H. Neuckermans, Leuven, Belgium
C. Spiridonidis, Thessaloniki, Greece
P. von Meiss, Lausanne, Switzerland

Council Members / Membres du Conseil

Fjeld, Per Olaf

(EAAE/AEEA President)
Oslo School of Architecture
Postboks 6768
St. Olavs Plass
N-0139 Oslo / Norway
Tel ++ 47 22997000
Fax ++ 47 2299719071
perolaf.fjeld@aho.no

Heynen, Hilde

KUL-Dpt. of Architecture
Kasteel van Arenberg 1
B-3001 Leuven / Belgique
Tel ++ 32 16 321383
Fax ++ 32 16 321984
hilde.heyne@asro.kuleuven.ac.be

Horan, James

Dublin School of Architecture
DTI
Bolton Street 1
Dublin / Ireland
Tel ++ 353 14023690
Fax ++ 353 14023989
james.horan@dit.ie

Sastre, Ramon

(EAAE Website)
E.T.S Arquitectura del Vallès
Universitat Politècnica Catalunya
Pere Serra 1-15
08173 Sant Cugat del Vallès
Barcelona / Spain
Tel ++ 34 934017880
Fax ++ 34 934017901
ramon.sastre@upc.edu

Toft, Anne Elisabeth

(EAAE News Sheet)
Aarhus School of Architecture
Noerreport 20
DK-8000 Aarhus C / Denmark
Tel ++ 45 89360310
Fax ++ 45 86130645
anne.elisabeth.toft@aarch.dk

Voyatzaki, Maria

(Construction)
Aristotle University of Thessaloniki
School of Architecture
GR-54006 Thessaloniki / Greece
Tel ++ 30 2310995544
Fax ++ 30 2310458660
mvoyat@arch.auth.gr

Project Leaders / Chargés de Mission

Van Duin, Leen

(Guide and Meta-university)
Delft University of Technology
Faculty of Architecture
Berlageweg 1
2628 CR Delft / The Netherlands
Tel ++ 31 152785957
Fax ++ 31 152781028
l.vanduin@bk.tudelft.nl

Harder, Ebbe

(EAAE Prize)
Royal Danish Academy of Fine Arts
School of Architecture
1433 Copenhagen / Denmark
Tel ++ 45 32686000
Fax ++ 45 32686111
ebbe.harder@karch.dk

Musso, Stefano F.

Università degli Studi di Genova
Facoltà di Architettura
Stradone S. Agostino 37
16123 Genoa / Italy
Tel ++ 39 010 209 5754
Fax ++ 39 010 209 5813
etienne@leonardo.arch.unige.it

Neuckermans, Herman

(Treasurer)
KUL-Dpt. of Architecture
Kasteel van Arenberg 1
B-3001 Leuven / Belgique
Tel ++ 32 16321361
Fax ++ 32 16 321984
herman.neuckermans@asro.kuleuven.ac.be

Popescu, Emil Barbu

(EAAE/Lafage Competition)
Institute of Architecture Ion Mincu
Str. Academiei 18-20
Sector 1
70109 Bucharest / Roumanie
Tel ++ 40 13139565 / 40 13155482
Fax ++ 40 13123954
mac@iaim.ro

Spiridonidis, Constantin

(Head's Meetings; ENHSA)
Ecole d'Architecture
Bte. Universitaire
GR- 54006 Thessaloniki / Greece
Tel ++ 30 2310995589
Fax ++ 30 2310458660
spirido@arch.auth.gr



EAAE

The EAAE is an international, non-profit-making organisation committed to the exchange of ideas and people within the field of architectural education and research. The aim is to improve our knowledge base and the quality of architectural and urban design education.

Founded in 1975, the EAAE has grown in stature to become a recognized body fulfilling an increasingly essential role in providing a European perspective for the work of architectural educationalists as well as concerned government agencies.

The EAAE counts over 140 active member schools in Europe from the Canary Islands to the Urals representing more than 5.000 tenured faculty teachers and over 120.000 students of architecture from the undergraduate to the doctoral level. The Association is building up associate membership world-wide.

The EAAE provides the framework whereby its members can find information on other schools and address a variety of important issues in conferences, workshops and summer schools for young teachers. The Association publishes and distributes; it also grants awards and provides its Data Bank information to its members.

EAAE Secretariat

Lou Schol

Kasteel van Arenberg 1
B-3001 Leuven, Belgique
Tel ++ 32 (0) 16321694
Fax ++ 32 (0) 16321962
aeaa@eaae.be
www.eaae.be



EAAE Calendar / AEEA Calendrier

	09	2006	■	9th Meeting of Heads of European Schools of Architecture Chania / Greece	9^e Conférence des Directeurs des Ecoles d'Architecture en Europe Chania / Grèce
21-23	09	2006	■	EAAE/ENHSA Workshop Hasselt / Belgium	L'Atelier de l'AEEA/ENHSA Hasselt / Belgique
12	10	2006	■	EAAE Prize 2005-2007	Prix de l'AEEA 2005-2007
23-25	11	2006	■	EAAE/ENHSA Workshop Venice / Italy	L'Atelier de l'AEEA/ENHSA Venise / l'Italie
	12	2006	■	EAAE-Lafarge International Competition for Students of Architecture	Concours international Lafarge de l'AEEA ouvert aux Etudiants d'Architecture