

De School van Genève (1999-2007)

Vanessa Lacaille en Mounir Ayoub

De richting Architectuur en Landschap maakte deel uit van vier onderwijsdisciplines die midden jaren 1990 werden opgezet aan de architectuurschool van de Universiteit van Genève (EAUG). In een periode van budgettaire beperkingen, een dreigende sluiting en de concurrentie tussen faculteiten, kwamen de Universiteit van Genève en de École polytechnique fédérale de Lausanne in 1994 overeen dat de bacheloropleiding in Genève geschrapt zou worden om alleen de masteropleidingen te behouden. Jaarlijks daalde het aantal studenten en hoogleraren werden niet vervangen, en dit duurde tot de sluiting van de afdeling Architectuur en Landschap in 2009. Paradoxaal genoeg ontwikkelde zich juist onder deze moeilijke omstandigheden een originele onderwijsvorm, gericht op ontwerpen.

Kunnen we met deze pedagogische ervaring spreken van een 'School van Genève'?¹ In de master-na-masteropleiding van de sectie Architectuur en Landschap kwam het projectonderwijs centraal te staan, dankzij een pedagogische methode die tijdelijk, menselijk en ruimtelijk was. Jean-Marc Besse beschreef zijn ervaringen als docent in Genève, en hij heeft het over de 'bijzondere didactische intelligentie van Georges Descombes en Alain Léveillé. (...) We bevonden ons in een lokaal met schoolborden en een grote tafel. Een echte pedagogische ervaring ontwikkelde zich, zonder dat het van tevoren duidelijk was

wat er zou gebeuren'.² Het onderwijs in werkgroepverband werd niet opgedeeld in colleges theorie en atelierprojecten. Alles speelde zich in één ruimte af, zodat er een soort bubbel tot stand kwam, waarin studenten en docenten (die vaak van ver kwamen) elkaar gedurende twee en een halve dag per week ontmoetten om zich volledig op hun taken te storten.

Onder de studenten bevonden zich zowel pas afgestudeerde (landschaps) architecten als afgestudeerden in de mens- of sociale wetenschappen, of zelfs de letteren. Eenzelfde diversiteit was te zien bij het docentencorps. Theoretici (uit de hoek van de filosofie, geografie of geschiedenis) konden op de projecten reageren – vaak onder het wetenschappelijk en deskundig oog van een bioloog, botanicus of landbouwer tijdens een project buiten het schoolgebouw, in de openlucht. Men leunde op theoretische concepten, waaruit dan vervolgens een project werd gedistilleerd, maar theoretische denkers werden op hun beurt door de projecten gestimuleerd. Ze werden uitgedaagd om er betekenis in te vinden en hun eigen ideeën aan te passen aan het project in kwestie. Dankzij deze intellectuele affiniteit die kennisgebieden verbindt, concludeert Besse dat het gaat om 'collectief onderwijs', op basis van een dynamisch evenwicht tussen de cultuur van een project en theoretisch-wetenschappelijke eruditie.

De samenwerking tussen verschillende disciplines en persoonlijkheden wordt

The Geneva School (1999-2007)

Vanessa Lacaille and Mounir Ayoub

Architecture and Landscape was one of four disciplines set up during a reorganisation at the School of Architecture of the University of Geneva (EAUG) in the mid-1990s. In 1994, in a time of budgetary constraints, a threatening closure and the competition between faculties, the University of Geneva and the École polytechnique fédérale de Lausanne agreed that Geneva's Bachelor programme would be abolished in order to retain only the Master programmes. Year after year, student numbers dropped and professors were not replaced until in 2009, the Architecture and Landscape department was closed. It was precisely under these difficult circumstances that an original form of education, focused on design, developed.

Do these pedagogical circumstances warrant speaking of a 'Geneva School'?¹ The focus on projects in Architecture and Landscape's advanced Master programme was sustained by a pedagogical system that was temporal, human-oriented and spatial. Describing his experiences as a lecturer in Geneva, Jean-Marc Besse emphasises the 'exceptional didactic intelligence of Georges Descombes and Alain Léveillé. . . . We were in a classroom with blackboards and a large table. We saw an authentic pedagogical experience develop, even though beforehand no-one knew what would happen.'² The seminar courses were not divided

into theory classes and studio projects. They all took place in the same space, creating a kind of bubble in which students and teachers – who often came from distant parts – met for two and a half days a week to focus on education.

The students included both recently graduated (landscape) architects and graduates in the humanities or social sciences or even literature and the teaching staff was as diversely trained. Theorists (philosophers, geographers or historians) reacted to projects, often under the scientific or expert eyes of biologists, botanists or farmers, during projects that took place outside the school building, in the open air. The projects were developed on the basis of theoretical concepts; the theorists, informed and challenged by the projects, in turn distilled new meanings from these, which allowed them to optimise their theoretical concepts. The intellectual affinity that connected the disciplines inspired Besse to conclude that what happened here was 'collective education' based on a dynamic balance between the culture of a project and theoretical and scientific knowledge.

The collaboration among the different disciplines and personalities was strengthened by spatial conditions. Descombes refers to a primary school realised by Richard Neutra in 1935: 'In Corona's classrooms, large blackboards

1
In *L'Art de la mémoire, le territoire et l'architecture* (Paris: Éditions de la Villette, 2010) heeft Sébastien Marot het over 'de lucht van Genève'. Martin Boesch en Alain Léveillé herinneren zich een 'model van Genève' dat in 1994 door Giairo Daghini, Georges Descombes, Ricardo Mariani en Bruno Reichlin werd bedacht. Wij stellen voor de naam van een groep literaire critici – 'de school van Genève', met onder meer Jean Starobinski, Jean Rousset, Jean-Pierre Richard en Albert Béguin – te gebruiken.

2
We hebben gesprekken gevoerd met Jean-Marc Besse, Georges Descombes, Alain Léveillé, Laurent Badoux, Greg Bussien, Eunata Torres-Modrego en Gilles A. Tiberghien.

1
In *L'Art de la mémoire, le territoire et l'architecture* (Paris: Éditions de la Villette, 2010) Sébastien Marot mentions 'the air of Geneva'. Martin Boesch and Alain Léveillé remember a 'model of Genève' conceived in 1994 by Giairo Daghini, Georges Descombes, Ricardo Mariani and Bruno Reichlin. We propose using the name of a group of literary critics – 'the Geneva School' – that includes Jean Starobinski, Jean Rousset, Jean-Pierre Richard and Albert Béguin.

2
We talked to Jean-Marc Besse, Georges Descombes, Alain Léveillé, Laurent Badoux, Greg Bussien, Eunata Torres-Modrego and Gilles A. Tiberghien.



versterkt door de ruimtelijke omgeving. Descombes refereert aan een school van Richard Neutra uit 1935: 'In de klaslokalen van Corona hingen grote schoolborden tegen de haaks op elkaar staande muren. De onderwijzer stond niet voor, maar tussen de leerlingen.' In Genève nam Descombes deze inrichting deels over, en hij zette een grote houten tafel neer, als een soort pedagogisch oppervlak dat de studenten konden gebruiken als ze daar behoefte aan hadden. 'Alles speelde zich af op deze immense tafel. De tafel werd een territorium vol krabbels, sporen van snijmesses, punaises en lijmresten, samen met alle andere dingen die erop werden aangebracht,' preciseert Laurent Badoux, assistent tijdens een van de laatste jaren van de masteropleiding. De tafel creëerde een fysiek oppervlak, groot en uitnodigend genoeg voor de verzameling en ontplooiing van kennis en ervaring.

Behalve de tafel waren er twee schoolborden. Met de handgemaakte tekeningen, losse woorden of zinnen, gedrukte kaarten of stukken kalkpapier overlaptten elkaar op deze didactische wanden. Greg Bussien, toenmalig student, herinnert zich 'nieuwe teksten, die week na week, in steeds andere lagen, werden aangebracht, terwijl de sporen zichtbaar bleven omdat ze met een te droge spons waren weggeveegd'. Een andere student, Eunatè Torres-Modrego, ontvouwde op een bord van 5 x 3 m haar project 'Eau morte', een 'schets' van 6 minuten en 29 seconden, gefilmd met een Super 8 camera. Het schoolbord werd een oppervlak dat verschillende media kon opnemen, en waar simultaan verschillende beelden van een locatie konden worden vertoond.

Zo'n atelier doet denken aan de Underground Project Room die Robert Smithson wilde bouwen om er de film over zijn kunstwerk *Spiral Jetty* te projecteren. Er ontstaat een intieme relatie tussen het project en de ruimte waarin het wordt getoond. Er werd bijvoorbeeld een kamer ingericht in een gebouw in Carouge, en veranderd in 'een laboratorium' om het territorium waarvan het gebouw zelf deel uitmaakt, te transformeren.

Het onderwijs vond plaats op het platteland, ruraal of al half stedelijk, in

het kanton Genève en zijn directe omgeving, zelfs in Frankrijk. De keuze om te werken in de buurt van 'open' plekken kwam voort uit het idee dat hier de verschillende aardlagen, begroeiing en sporen van gebouwen en gebruik nog voelbaar zijn. In tegenstelling tot de binnenstadscentra zou het in nog niet totaal verstedelijkte gebieden mogelijk moeten zijn, geschikte vormen te bedenken om het grondgebied te wijzigen.

Deze *permanences* en *persistances* (duurzaamheid en volharding, termen geassocieerd met het onderwijs van Léveillé) bevatten de grondstof voor het project, dat in de eerste plaats werd bedacht als een transformatie van de werkelijkheid, met die realiteit als uitgangspunt. Het studentenproject voor individuele woningen in de streek rond Gex, tussen de Jura en de luchthaven van Genève, is een voorbeeld. Als alternatief voor een standaardplan met verspreide villa's, werden de huizen zo gesitueerd dat sporen van landbouw of bosgebieden werden getraceerd, waardoor er een nauwe relatie ontstond tussen de intimiteit van privé tuinen en de natuurlijke milieus. De projecten ontstonden als het ware uit de locatie zelf, terwijl ze die tegelijkertijd aan het licht brachten. 'Men moet projecteren om te begrijpen,' beweert Léveillé. De situatie is de motor van het project, terwijl het project een middel is om de situatie te snappen. De dialectische spanning tussen het nieuwe en het bestaande leidde tot interventies die aan *land art* doen denken, waar de ingreep per definitie onlosmakelijk verbonden is met het territorium.

Gilles A. Tiberghien bevestigt de 'centrale positie van de artistieke dimensie' in het onderwijs waaraan hij in Genève heeft bijgedragen. De pedagogische methode probeerde studenten iets aan te reiken, wat hij omschrijft als 'inventieve lijnen'. In het beste geval herdefiniëren deze lijnen het architectuur- of landschapsproject op zo'n manier dat er vanzelf een artistiek project uit ontstaat. Eunatè Torres-Modrego, bijvoorbeeld, plakte op het bord verschillende representaties van een bepaalde site om het geheel daarna met een camera te filmen. Door dit cinematografische procedé probeerde ze het proces

were mounted on opposite walls. Teachers would not stand in front of the classroom, but rather in between the pupils.' In Genève, Descombes partly adopted this design and added a large wooden table as a pedagogical surface the students could use as they liked. 'Everything took place on this immense table. The table became a territory full of scribbles, traces of cutting knives and drawing pins and glue residue along with everything else that was applied to it,' says Laurent Badoux, assistant during one of the last years of the Master programme. The table offered a physical surface that generously and invitingly allowed the development and collection of knowledge and experience.

Its counterparts were the two blackboards. Hand-made drawings, individual words and sentences, printed cards and pieces of tracing paper overlapped on these didactic walls. Greg Bussien, a student at the time, remembers how 'new layers of writings were applied week after week while the traces of others remained visible because they had been wiped away with a sponge that was too dry.' Another student, Eunatè Torres-Modrego, used the available surface of one board – 5 x 3 m – to unfold her project 'Eau morte', a 6-minute-29-second sketch she filmed using a Super 8 camera. The blackboard became a surface that could simultaneously carry different media and present different perceptions of a site.

This studio is reminiscent of the Underground Projection Room that Robert Smithson wanted to build to project his film about his work of art *Spiral Jetty*. The project and the space in which it is shown develop an intimate relationship. A room in a building on the Battelle site in the Geneva municipality of Carouge, for another example, was transformed into a 'laboratory' for the development of transformation processes to be applied to the territory in which the building was located. Continuous experience linked the site on which the interventions took place to the tools that were used to develop the project.

Education took place in the – rural or semi-urban – Geneva countryside and its immediate surroundings, even in France. The decision to work in open air locations stemmed from the desire to work in areas in which the different layers, including vegetation and traces of buildings and uses, were still perceptible. The idea was that it was perhaps easier to conceive of ways to transform territories in areas that, unlike city centres, were not yet completely urbanised.

These 'permanences' and 'perseverances' (terms associated with the education of Léveillé) were the ingredients of projects that were primarily conceived as reality-transforming processes that started from reality *as is*. The student project for individual dwellings in the Gex region, between the Jura and Geneva Airport, is yet another good example. As an alternative to the standard plan of scattered villas, the project was situated in harmony with agricultural lands and woodlands and created close links between the intimacy of private gardens and the natural environment. The projects seemed to have sprung from the site and revealed it at the same time. 'One has to project to understand,' as Léveillé said. The site was the driving force behind the project, whereas the project was a means to understand the site. The dialectic tension between the new and the existing led to interventions that were reminiscent of Land Art in which the intervention is inextricably linked to the territory in which it takes place by definition.

Gilles A. Tiberghien confirmed the 'central position of the artistic dimension' in the teaching to which he contributed in Geneva. Here, education theory was used to provide students with something he describes as 'inventive lines'. At best, these lines redefined the architectural or landscape project in such a way that the result was an artistic project. Eunatè Torres-Modrego, for example, glued different representations of a certain site onto the blackboard and subsequently filmed the whole thing with a camera. By this cinematographic process, she tried to reveal the processes a project underwent as it was being realised.

zichtbaar te maken, tegelijkertijd met de totstandkoming van het project.

In ander studentenwerk wordt kunst toegepast om het project van start te laten gaan, als actieve kracht die de eigenschappen van een locatie naar voren haalt. Naar aanleiding van een project getiteld 'Lancy in situ', waarvan de totstandkoming, de begeleidingsmomenten en de beoordeling zich ter plekke afspeelen, wordt de site gefilmd met een ballon waaraan een camera hangt. Het belang van dit experiment ligt in de observatie van een plek, zowel vanuit de lucht als te voet. Wat betreft La Praille, een wijk van Genève, zien we een ander voorbeeld van de mechanismen waarmee een grondgebied kan worden ervaren. Tijdens een dagtripje met als thema 'Stalker à La Praille' bekijken studenten, docenten en kunstenaars de film *Stalker* van Andrej Tarkovski, waarna ze het industriegebied dat volop aan het veranderen is, doorkruisen. Tijdens deze gezamenlijke wandeling heeft het uitstapje langs fictie en film tot doel de verbeelding te prikkelen en een andere ervaring van de site tot stand te brengen. Fictie nodigt uit om onuitgegeven en misschien ook minder geformatteerde representaties van plekken te bedenken.

Aan het begin van de jaren 1990 groeit de overtuiging dat landschappelijk onderzoek in situ prioriteit heeft boven programma. En deze wijziging zou heel goed door landschapsarchitecten kunnen worden gerealiseerd, aangezien ze in deze materie als meer onderlegd worden beschouwd dan architecten.³ Beide actievelden naderen elkaar, maar niet zonder wrijvingen. In Genève, waar zoveel plaats wordt ingeruimd voor landschap, geeft de titel Architectuur en Landschap aan dat disciplines niet tegen elkaar worden uitgespeeld. Er doet zich een eerste 'besmetting' tussen vakgebieden voor: gevoeligheid voor de gegevens en de dynamiek van een situatie, tot voor kort het privilege van landschapsarchitecten, wordt in architectuurprojecten geïntegreerd. Omgekeerd is de beschikbaarheid van inventieve vormen iets wat voor architecten leek voorbehouden, maar dat nu wordt ingeschakeld om landschappen te veranderen. De pedagogiek, die een gelijkwaardige plaats

toekent aan het project en aan de mens- en natuurwetenschappen, bevreemdt de architectonische en landschappelijke disciplines, en probeert nieuwe betekenissen toe te kennen aan de evolutie van het gebouwde en natuurlijke landschap. Cartografie, geografie en botanica worden onderwezen als vakgebieden die niet alleen kennis genereren over het territorium, maar ook culturele of artistieke objecten creëren. Artistieke procedés worden belangrijk gevonden, omdat zij zorgen voor een grotere culturele invloed op het project en voor analytische kennis die kan worden overgedragen op een andere discipline (eerder een 'in-discipline') die nog te definiëren valt, en die als programma zou hebben, relaties met de wereld tot stand te brengen, zowel cognitief als zintuiglijk, om die wereld te transformeren.

Het gaat hier niet zozeer om een historisch verhaal dat de grote lijnen van een onderwijs wil schetsen, maar eerder om een 'archeologie van het weten' die de theoretische posities benoemt binnen het corpus van deze 'School van Genève'. In dat heterogene ensemble vindt men pedagogische experimenten terug, maar ook architectuur- en landschapsprojecten, net als essays en cartografische oefeningen. Van docenten tot studenten, van project tot project, van tekst tot tekst, blijft deze school kennis produceren. Het onderwijs van Torres-Modrego in Europese en Latijns-Amerikaanse scholen is er een gevolg van, net als de projecten van Atelier Descombes Rampini in Genève, van Jacqueline Kissling in de regio rond Sankt Gallen, of van Bas Smets (student in 2003) in West-Europa. En getuigen ook de essays van Marot, Besse en Tiberghien niet van een affiniteit met de 'School van Genève'?

In de gesprekken en herinneringen aan dit instituut komt vaak de noodzaak ter sprake het keurslijf van bepaalde disciplines aan de orde te stellen, net als de overtuiging dat de site zichzelf kan uitvinden, of (en vooral) het verlangen de transformatie van wat al aanwezig is te sublimeren. En werden, wat betreft de ervaring van het sublieme, deze uitzonderlijke lessen niet precies gegeven in de geboortestad van de auteur van *Julie, ou la Nouvelle Héloïse*, dankzij wie 'een

Other students used art to kickstart their work, as a catalyst that revealed the properties of a site. In a project entitled 'Lancy in situ', the realisation, supervision and assessment took place on location while being filmed by a camera suspended from a balloon. The experiment derived its importance from the observation of a site both from the air and at eye level. The Geneva La Praille site offered another example of a mechanism by which territories can be experienced. During a day trip entitled 'Stalker à La Praille' the students, teachers and invited artists watched Andrej Tarkovski's *Stalker* and subsequently wandered across the industrial site, which was undergoing major changes at the time. The influence of fiction and film was meant to stir the imagination during the collective walk and thus create a different experience of the site. After all, fiction will stimulate the conception of unprecedented and perhaps also less formatted representations of places.

Although the programme was still generally considered more important than the site at the beginning of the 1990s, there was a growing conviction in architecture that this should actually be the other way around. The idea was that landscape architects would be able to realise this change since they were the more knowledgeable in such matters.³ The two realms drew nearer, but not without friction. In Geneva, the name of the Architecture and Landscape department made it clear that the disciplines were not played off against each other. Rather, the disciplines 'cross-contaminated' each other: the sensitivity to the data and the evolving system of a site that were previously the domain of landscape architecture was now integrated in architectural projects and conversely, inventive forms that previously seemed to be reserved for architects were now used to change landscapes. Education theory, which awarded equal value to the projects and the life and natural sciences, questioned the architecture and landscape disciplines and tried to assign new meanings to the evolution of built and natural landscapes.

Cartography, geography and botany were taught as disciplines that not only produced knowledge about the territory, but also generated cultural or artistic objects. In this respect, the importance attached to artistic processes meant that the culture and analytical knowledge connected to the project almost became a separate or subdiscipline. This discipline remained to be defined: its programme would have to include ways to establish cognitive and sensory relationships with the world with the aim of transforming that world.

This is not so much a historical narrative that aims to broadly outline an educational method as it is an 'archaeology of knowledge' that describes the theoretical positions in the corpus of this 'Geneva School'. The heterogeneous ensemble comprises pedagogical experiments as well as architectural and landscape projects, essays and cartographic exercises. From teachers to students, from project to project, from text to text, this school continues to produce knowledge. This led to Torres-Modrego's teaching activities at European and Latin American schools and to Descombes Rampini's projects in Geneva, Jacqueline Kissling's projects in the Saint-Gall region and those of Bas Smets (student in 2003) in Western Europe. Indeed, even the essays by Marot, Besse and Tiberghien can be said to show affinity with the 'Geneva School'.

The need to stretch disciplinary boundaries often comes up during conversations about the institute, as do the belief that individual sites can reinvent themselves and (above all) the desire to sublimely transform what is already there. With regard to the experience of the sublime it is worth mentioning that these exceptional teachings materialised in the birthplace of the author of *Julie, ou la Nouvelle Héloïse*, thanks to whom 'a modest land became a landscape'?⁴ It was Philippe Descola, a pupil of Claude Lévi-Strauss, who recognised the importance of Jean-Jacques Rousseau's oeuvre for the anthropology of nature and it was he who discovered

3
Jacques Lucan, 'L'irrésistible ascension des paysagistes', *AMC Le Moniteur Architecture*, no. 44 (1993), 24-30.

4
Alain Roger shows that enlightenment philosophers – especially Rousseau – introduced Europe to a new way of thinking about the landscape in the eighteenth century by changing the perception of the 'horrible land' and 'cursed mountains' along the shores of Lake Geneva. Alain Roger, *Court traité du paysage* (Paris: Gallimard, 1997), 99.

3
Jacques Lucan, 'L'irrésistible ascension des paysagistes', *AMC Le Moniteur Architecture*, nr. 44 (1993), 24-30.

bescheiden land landschap geworden is'?'⁴ Het belang van het oeuvre van Jean-Jacques Rousseau voor de antropologie van de natuur is door Philippe Descola, leerling van Claude Lévi-Strauss, onderkend, en hij ontwaart een directe lijn tussen de Franse antropoloog en de Zwitserse schrijver. Volgens Lévi-Strauss heeft Rousseau 'zijn programma gedefinieerd door heel concreet de vraag te stellen naar de overeenkomsten tussen natuur en cultuur, niet in de vorm van een onomkeerbare scheiding, maar in de zoektocht naar wat, in de mens, een identificatie met alle levensvormen toelaat en belooft, hoe eenvoudig ook'.⁵ Zo is het mogelijk dat er een 'School van Genève' bestaat met als actueel project de zoektocht en de constructie van nieuwe betekenissen in de relaties tussen natuur en cultuur.

Vertaling uit het Frans: Christophe Van Gerrewey

4

Alain Roger toont aan hoe de Verlichtingsfilosofen, en dan vooral Rousseau, het Europese denken over het landschap in de achttiende eeuw tot stand hebben gebracht door de perceptie te veranderen van dit 'afgrijpselijke land' en 'deze vervloekte bergen' langs de oevers van het meer van Genève. Alain Roger, *Court traité du paysage* (Parijs: Gallimard, 1997), 99.

5

Philippe Descola, *Par-delà nature et culture* (Parijs: Gallimard, 2005), 109

a direct line between the French anthropologist and the Swiss writer. According to Lévi-Strauss, Rousseau 'articulated the fundamental anthropological problem of the relationship between nature and culture, not by irreversibly separating the two, but by examining what it is in human beings that allows, promises, their identification with all forms of life, however simple'.⁵ It is therefore possible that there is such a thing as a 'Geneva School' and that its main topic is the search for and construction of new meanings in the relationships between nature and culture.

Translation from Dutch: InOtherWords, Maria van Tol

5

Philippe Descola, *Par-delà nature et culture* (Paris: Gallimard, 2005), 109.