

Histoire de l'Enseignement de l'Architecture au 20^e siècle

NUMÉRO
01

HEnSA20

FÉVRIER
2016



**Lieux et organisation
du séminaire**

CAPA, ENSA Paris-Malaquais

ÉditeurENSA Strasbourg (ENSAS)
6-8 boulevard Wilson, 67000 Strasbourg**Directeur
de publication**

Éric Gross, directeur de l'ENSAS

Coordination éditorialeAmandine Diener
(ENSAS, EA 3400 ARCHE)**Relecture et correction**

Wilma Wols

Design et impression

Unistra 2016 - Imprimerie Dali

Contact

histarchiXX@gmail.com

Page web[chmcc.hypotheses.org/pour-une-histoire-
de-l'enseignement-de-l'architecture]**Tirage**

505 exemplaires

ISSN

À venir

Dépôt légal

Novembre 2016

Illustration en couvertureUn dessin du diplôme de Gustave Stoskopf daté de
1934, conservé par sa famille. Photo Bob Fleck, 2011.**SOMMAIRE****03** L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE AU XX^e SIÈCLE.
QUELLES SOURCES? QUELLE HISTOIRE?
Maryvonne de Saint Pulgent & Agnès Vince**04** LE PROJET
DE RECHERCHE
Anne-Marie Châtelet**07** TABLES RONDES**08** TABLE RONDE 1
«ARCHIVES ÉCRITES»**19** TABLE RONDE 2
«ARCHIVES ORALES»**28** TABLE RONDE 3
«DESSINS ET IMPRIMÉS»**37** CONCLUSIONS**38** QUELQUES CONSIDÉRATIONS SUR LES ENJEUX
ET LES PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE
Daniel Le Couédic**45** L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE
AU XX^e SIÈCLE, UNE HISTOIRE MÉCONNUE
Marie-Jeanne Dumont**49** HISTOIRES D'AILLEURS**50** ÉCOLES D'ARCHITECTURE EN ALLEMAGNE
PROGRAMME - ACTIONS - PROPAGANDE
Kerstin Renz et Klaus Jan Philipp, trad. Daniel Wiczorek**55** AMÉRIQUE DU NORD : LE TOURNANT
DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE
Joan Ockman, trad. Françoise Balogun**L'ENSEIGNEMENT
DE L'ARCHITECTURE
AU XX^e SIÈCLE : QUELLES
SOURCES? QUELLE HISTOIRE?**

La mission du Comité d'histoire du ministère de la Culture et de la Communication est de soutenir, de coordonner ou de susciter des recherches sur l'histoire du ministère et des politiques publiques menées dans le champ de la culture ainsi que sur l'histoire des institutions culturelles.

Il était donc tout à fait naturel que le Comité d'histoire soutienne et contribue à la mise en œuvre du projet de recherche présenté ici. Le rôle du Comité d'histoire dans ce projet doit être envisagé dans un contexte, plus général, de réflexion autour de l'architecture qu'éclaire le futur anniversaire des 40 ans de la loi de 1977. Le Comité soutient ou pilote d'autres recherches, notamment une vaste enquête orale auprès de douze des directeurs de l'Architecture sur les politiques qu'ils ont menées, enquête conduite en partenariat avec le ministère de l'Écologie, du Développement durable et de l'Énergie et qui donnera lieu à une journée d'étude et à une publication.

Dans le cadre de ce projet-ci, le Comité d'histoire a pris en charge la constitution d'un guide des sources de l'histoire de l'enseignement de l'architecture. Mis en ligne et accessible à l'ensemble des chercheurs, il participera largement au chantier d'enquêtes orales en préparation.

Enfin, ce projet est l'occasion pour le Comité d'histoire d'aborder un champ de recherches encore peu exploré, de s'ouvrir à d'autres expertises et de nouer de nouveaux partenariats, avec les écoles, avec les professionnels de l'architecture, avec l'Ordre des architectes, comme avec la Cité de l'architecture et du patrimoine. Il démontre qu'il y a une histoire des politiques publiques à mener et à développer et c'est le rôle de notre Comité que d'y contribuer avec ceux qui ont naturellement vocation à le faire, c'est-à-dire les universitaires et le monde académique.

Maryvonne de Saint Pulgent
*Présidente du Comité d'histoire, ministère
de la Culture et de la Communication*

Alors que les technologies de l'information et de la communication questionnent le paysage de l'enseignement supérieur et que les défis environnementaux, culturels et économiques interpellent l'exercice de l'architecture, les écoles nationales supérieures d'architecture s'engagent dans un ambitieux programme de recherche sur l'enseignement de l'architecture au xx^e siècle. L'ambition est double : apporter une contribution nouvelle à l'architecture, comme discipline, par l'histoire de son enseignement, et préparer l'avenir en fondant les évolutions pédagogiques sur un corpus de connaissances solide et actualisé au regard des enjeux sociétaux. Soutenu par le Comité d'histoire et la direction générale des patrimoines du ministère de la Culture et de la Communication, ce programme intervient à un moment charnière pour l'enseignement de l'architecture en France : après l'harmonisation européenne des cursus et la création du doctorat en architecture, à la veille de la création d'un statut d'enseignant-chercheur et alors que le MCC déploie la Stratégie nationale pour l'architecture. La SNA prévoit de conforter l'ancrage territorial, scientifique et professionnel des ENSA, de renforcer les enseignements sur des thématiques à enjeux forts tels que le patrimoine ou la transition écologique et de professionnaliser les cursus au travers de l'expérimentation à l'échelle 1. Ces évolutions fondent l'ambition nouvelle que porte le MCC pour l'enseignement et la recherche en architecture.

En donnant la possibilité aux établissements d'alimenter, à partir d'une approche historique, leur réflexion sur les pédagogies de demain, ce programme s'inscrit pleinement dans les préconisations de la Stratégie nationale de l'enseignement supérieur (StrANES).

Agnès Vince
*Directrice, adjointe au directeur général des
Patrimoines, chargée de l'Architecture, ministère
de la Culture et de la Communication*

LE PROJET DE RECHERCHE

Anne-Marie Châtelet
ENSA Strasbourg, EA3400 ARCHE

L'enseignement de l'architecture eut son heure de gloire au XIX^e siècle, lorsque l'École des beaux-arts régnait presque sans partage en France. Elle attirait des étudiants de tous les horizons qui, à leur retour, essaieraient son modèle d'organisation de la Russie aux États-Unis. Au XX^e siècle, cet enseignement paraît pris de torpeur. Il entre dans une longue somnolence que n'interrompent ni les guerres ni les bouleversements politiques, jusqu'à ce que les révoltes de 1968 provoquent son brutal réveil. Pourtant, bien des indices laissent penser que ce sommeil n'a pas été aussi profond que le silence des historiens ne le laisse imaginer. Malgré son immobilisme apparent, l'enseignement de l'architecture au XX^e siècle mérite d'être fouillé, afin de dévoiler ce qu'il a été et de contribuer à éclairer ce qu'il sera dans les prochaines décennies.

Il revient à Philippe Bach, ancien directeur de l'école d'architecture de Strasbourg, d'avoir attiré notre attention sur ce silence, en nous demandant d'écrire l'histoire de cette école [1], qui s'appropriait alors à emménager dans de nouveaux locaux construits par Marc Mimram. Son initiative en serait restée à la publication de cette histoire, si son successeur, Éric Gross, n'avait repris le flambeau. Soutenant l'idée d'une enquête nationale, il s'est adressé à la présidente du Comité d'histoire du ministère de la Culture et de la Communication, Maryvonne de Saint Pulgent, qui a aussitôt souscrit à ce projet. La directrice de l'Architecture, Agnès Vince, à laquelle



Couvertures des deux volumes de l'ouvrage sur l'histoire de l'enseignement de l'architecture à Strasbourg, édité en 2013.

nous l'avons alors soumis, a été d'autant plus intéressée que venait d'être engagée une « stratégie nationale pour l'architecture ». C'est ainsi, grâce à la conjonction de leurs soutiens, que ce projet a pris corps. Nous les en remercions très vivement, en particulier la cellule du Comité d'histoire qui, composée d'Arlette Auduc, de Florence Contenay, de François Chaslin et de Geneviève Gentil, lui a donné une impulsion décisive.

Notre gratitude va également au chef du Bureau de la recherche architecturale, urbaine et paysagère, Philippe Grandvoinet, au président de la Cité de l'architecture et du patrimoine, Guy Amsellem, ainsi qu'à ceux qui ont accepté d'être membres du comité scientifique [2]. Nous souhaitons, enfin, exprimer notre reconnaissance à Joan Ockman, de l'université de Pennsylvanie, et à Kerstin Renz et Klaus Jan Philipp, de l'université de Stuttgart, qui ont accepté de présenter leurs travaux ; ces chercheurs ont signé des ouvrages sur l'enseignement de l'architecture au XX^e siècle qui seront pour nous des références [3]. Sur eux et sur tous ceux qui sont présents reposent la qualité de nos échanges et le développement de ce projet naissant.

L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE AU XX^e SIÈCLE

En octobre 2015, nous le disions, une Stratégie nationale pour l'architecture a été lancée par le ministère [4]. Cherchant notamment à renforcer les ancrages scientifiques, professionnels et territoriaux des écoles, elle a pour objectif de créer un statut d'enseignant-chercheur, de réformer le statut des établissements et de favoriser leur ouverture vers le monde professionnel. Aussi, notre projet, qui vise à mieux comprendre les évolutions de ces écoles et les rapports qu'elles ont entretenus aussi bien avec le monde professionnel qu'avec le monde universitaire, pourra-t-il nourrir cette stratégie. Derrière son apparente stabilité, l'enseignement de l'architecture a en effet connu des

évolutions notables durant le XX^e siècle. Il a été bouleversé à trois reprises : en 1903, lors de la création des écoles régionales, en 1940, dans la foulée de la réorganisation de la profession, et en 1968, du fait de l'éclatement de la section d'architecture de l'École nationale supérieure des beaux-arts.

En 1903, la création d'écoles régionales d'architecture a été une victoire de la province au terme de longs débats [5]. Sept villes ont été consultées et cinq ont accepté d'en accueillir une : Rouen, Rennes, Lille, Lyon et Marseille. Puis, dans une deuxième vague, ont été créées celles de Strasbourg (1921), de Grenoble (1927) et de Bordeaux (1928) ; enfin à partir des années quarante, celles de Toulouse, de Nancy (1943), de Nantes (1945) et de Clermont-Ferrand. À ces écoles, il faut ajouter les ateliers d'outre-mer comme ceux d'Alger (1940), de Tunis ou de Saïgon. L'École des beaux-arts de Paris constituait le centre de cette constellation et elle figure au cœur de ce projet. L'éclatement de sa section d'architecture en 1968 et la création des unités pédagogiques d'architecture (UP ou UPA) eurent un impact différent en région et dans la capitale. À Paris, l'explosion provoqua la naissance d'une myriade d'établissements : six au départ, puis neuf et six aujourd'hui si l'on compte les écoles de Versailles et de Marne-la-Vallée. En province, la continuité l'emporta. Les écoles, petit à petit confirmées, se sentirent passer à l'âge adulte ; deux ont été ajoutées à l'échiquier préexistant, celles de Saint-Étienne et de Montpellier. C'est en s'appuyant sur cet ensemble d'établissements, devenus écoles nationales supérieures d'architecture en 2005, que se développera ce programme.

Partant de ces écoles, l'histoire de leur enseignement nous conduira à en aborder d'autres. Lors de leur création, en effet, les écoles régionales d'architecture ont entretenu des liens étroits avec les écoles régionales des beaux-arts et les universités des villes où elles étaient implantées. Elles ont souvent partagé une partie de leurs enseignants et de leurs locaux. Certaines se sont trouvées en compétition avec des écoles préexistantes, comme l'Institut Saint-Luc, transféré de Lille à Tournai, ou l'École nationale



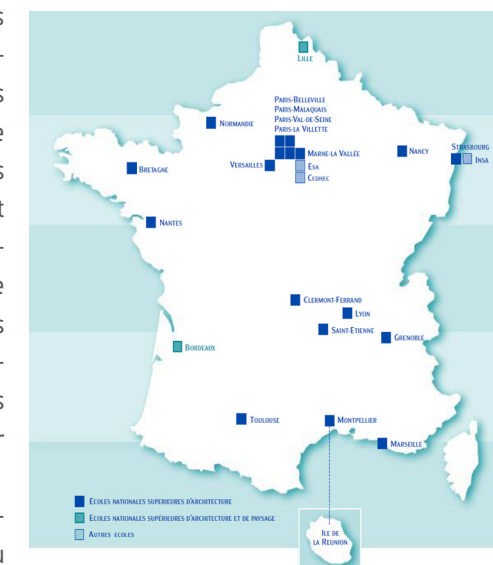
Couverture du texte
programmatique du ministère.

technique, créée à Strasbourg du temps du *Reichsland*. Il sera également intéressant de mener des comparaisons avec d'autres écoles qui, jusqu'en 1940, proposèrent des enseignements d'architecture, telles que l'École polytechnique, l'École des ponts et chaussées, l'École centrale, l'École spéciale des travaux publics, l'École des arts décoratifs. Nous chercherons également à comprendre les aspects internationaux de l'École des beaux-arts et à confronter son évolution à celle d'écoles étrangères fondées sur son modèle.

Cette histoire est intimement liée à celle du milieu professionnel. Constituées en associations ou en syndicats, les sociétés professionnelles ont été très présentes dans le débat sur l'enseignement. Elles ont apporté une contribution décisive aux questions de la régionalisation de l'enseignement, de la délivrance d'un diplôme et de la définition des avantages qu'il offrirait, jusqu'à ce que la création de l'Ordre des architectes, en 1940, ne les oblige à se recomposer. Aujourd'hui, l'Académie d'architecture, la Société française des architectes, l'Union nationale des syndicats français d'architectes... sont toujours impliquées dans ce qui touche à l'enseignement. Dans ce cadre complexe et mouvant, notre ambition est double. Elle est, d'une part, d'ouvrir des pistes pour l'écriture de l'histoire de l'enseignement de l'architecture et, de l'autre, d'œuvrer à la conservation des traces qui sont en train de disparaître et de nourrir ainsi les recherches futures, en suscitant une collecte d'archives manuscrites et orales, et en numérisant les sources imprimées devenues rares.

CONSTITUER DES SOURCES

Car faire l'histoire de l'enseignement est périlleux, aussi périlleux que de faire celle des odeurs. Il faut être un virtuose des archives comme l'est Alain Corbin pour signer *Le Miasme*



Implantation des écoles d'architecture en France. Ministère de la Culture et de la Communication, 2015.

et la jonquille [6]; mais avant tout, il faut des archives. Or, rien n'est plus volatile que l'enseignement. L'oralité ne se conserve pas; quant à l'écrit, aux cours, aux sujets d'exercice, aux travaux d'étudiants... ils sont rarement préservés. On rétorquera que l'École des beaux-arts renferme des trésors. Certes, mais ils sont exceptionnels et tous antérieurs à 1968, insuffisants donc pour prendre la mesure d'une pédagogie et de ses évolutions. Les écoles conservent surtout des papiers administratifs, et encore. Les plus importantes, quantitativement et qualitativement, restent les archives de l'École des beaux-arts déposées aux Archives nationales [7]. Celles des écoles régionales, des unités pédagogiques et des écoles nationales supérieures d'architecture n'ont pas toujours été versées. Aussi, l'une des ambitions de ce projet, déjà engagée grâce au Comité d'histoire, est de les recenser [8].

Il nous faudra toutefois aller plus loin.

Les manuscrits et les dessins sont en effet disséminés. Si quelques-uns sont dans des fonds privés déposés auprès d'archives publiques, la plupart sont dans les greniers de leurs auteurs; restés leur propriété, c'est auprès de leurs familles qu'on les trouvera. Il faudra donc d'abord en recenser les auteurs, en s'appuyant en particulier sur le « Dictionnaire des élèves architectes de l'École des beaux-arts (1800-1968) », réalisé sous la direction de Marie-Laure Crosnier Leconte et récemment mis en ligne sur le site de l'Institut national d'histoire de l'art [9], outil essentiel pour ce projet. Cette enquête sera l'occasion de susciter des témoignages oraux et de recueillir des fragments de mémoire que nulle administration n'était en charge de conserver.

Ces sources comprennent également les publications de l'École nationale des beaux-arts, éditées pour diffuser ses principes et ses résultats aux établissements de province, ainsi que les journaux d'associations, les bulletins professionnels... Un inventaire de ces documents, rarement réunis dans des collections complètes, sera une première étape; leur numérisation pourrait ensuite les mettre à disposition des chercheurs. L'ensemble de ces matériaux, associés aux fonds des sociétés d'architectes et des conseils régionaux de l'ordre des architectes, constituera un bon terrain pour ces recherches. C'est pourquoi nous avons proposé d'en scruter l'état à travers trois tables rondes abordant successivement les archives écrites, les archives orales et les dessins et imprimés.

LE PROJET

Notre projet résultera de la réunion d'histoires singulières et d'études thématiques. Se mêleront des monographies d'écoles et des essais sur des sujets aussi divers que les pratiques pédagogiques, les enjeux doctrinaux, la fonction sociale des écoles, les liens entre espace et pédagogie, la centralisation de l'enseignement, le diplôme et la profession, la féminisation de l'enseignement, les échanges avec l'étranger... Deux fois par an, durant quatre ans, nous nous retrouverons dans différentes écoles d'architecture; à l'automne 2016, celles de Nancy et de Strasbourg ouvriront le bal. En 2020, un colloque international conclura ce projet, accompagné de la publication d'un guide des sources et d'une synthèse qui lèvera le rideau, nous l'espérons, sur la richesse de l'enseignement de l'architecture en France au xx^e siècle.



En quête d'archive: un ancien de l'école de Strasbourg redécouvrant ses dessins d'élève soigneusement conservés. Photo Bob Fleck.

- 1 Anne-Marie Châtelet, Franck Storne (dir.), avec la collaboration d'Amandine Diener et de Bob Fleck, *Des Beaux-Arts à l'Université. Enseigner l'architecture à Strasbourg, Strasbourg / Paris, ENSAS / Éditions Recherches, 2013, 2 vol.: Histoire et mémoires et Dessins, 368 p. et 216 p.*
- 2 Nous avons appris avec douleur le décès de l'architecte et historien de l'architecture Peter Blundell Jones (1949-2016), qui avait accepté de faire partie de ce comité. Présent à Paris en février, lors de ce séminaire, il s'est éteint le 19 août dernier.
- 3 Joan Ockman, Rebecca Williamson, *Architecture School. Three Centuries of Educating Architects in North America*, Cambridge, Mass. / Washington DC, MIT Press / Association of Collegiate Schools of Architecture, 2012, 440 p.; Klaus Jan Philipp et Kerstin Renz (dir.), *Architekturschulen: Programm, Pragmatik, Propaganda*, Tübingen, Wasmuth, 2012, 293 p. Leurs introductions sont publiées ci-après.
- 4 Ministère de la Culture et de la Communication, « Stratégie nationale pour l'architecture », octobre 2015, 74 p. En ligne sur [www.culturecommunication.gouv.fr].
- 5 Jean-Pierre Épron, « Éclectisme et profession, la création des écoles régionales d'architecture, 1889-1903 », recherche BRA, 1987, 431 p. Cf. aussi la bibliographie en ligne sur le site du Comité d'histoire [www.culturecommunication.gouv.fr].
- 6 Alain Corbin, *Le Miasme et la jonquille. L'odorat et l'imaginaire social xviii^e-xix^e siècles*, Paris, Flammarion, 1986.
- 7 Brigitte Labat-Poussin avec la collaboration de Caroline Obert, *Archives de l'École nationale supérieure des beaux-arts (AJ52 1 à 1415). Inventaire*, Paris, Centre historique des Archives nationales / La Documentation française, 1998, 578 p.
- 8 Voir la communication de Wilfried Gourdon.
- 9 Cf. [agorha.inha.fr].

TABLES RONDES

TABLE RONDE 1 : ARCHIVES ÉCRITES

Arlette Auduc

Comité d'histoire, ministère de la Culture et de la Communication

S'il y a un intérêt nouveau des chercheurs pour l'histoire de l'enseignement supérieur, il n'existe encore que peu d'ouvrages consacrés à celle de l'enseignement de l'architecture en France, à la différence de certains pays étrangers. Ce retard s'explique par de multiples raisons sur lesquelles nous reviendrons, mais l'une des plus évidentes est sans doute le problème des sources, notamment archivistiques. Une enquête rapide montre l'abondance de celles-ci, mais aussi leur grande dispersion. Elles sont mal connues et leur localisation est très incomplète. Dès lors, pour ce projet global et exigeant, d'une importante ampleur chronologique – l'ensemble du xx^e siècle –, la question préalable est celle des archives. Il ne peut y avoir de recherche si cette question-là n'est pas réglée.

L'objectif premier de ce projet est de constituer un vaste inventaire des sources. Cette enquête, toujours en cours, a été confiée au Comité d'histoire, qui bénéficie de l'appui de la Mission archives et du soutien du Service de l'architecture du ministère de la Culture et de la Communication. Elle suppose la collaboration de toutes les institutions susceptibles de disposer de documents, auxquelles a été adressé un questionnaire, qui sera complété par des entretiens directs. Dans cette première table ronde, nous interrogeons donc quelques grands établissements, les plus importants dans le domaine des ressources archivistiques, pour essayer de répondre aux questions préalables que nous nous sommes posées, dont celle de la dispersion des sources. Sans être exhaustifs, nous cherchons à savoir qui dispose de quoi et à montrer, à travers quelques exemples, la richesse des ressources et les enjeux de leur connaissance.

Le premier intervenant est Vincent Bouat, conservateur du patrimoine et chef de la Mission archives au ministère de la Culture et de la Communication, qui évoque le cadre réglementaire en matière de versements et de conservation des archives publiques. Puis, pour comprendre où se situent les archives qui nous intéressent et la façon dont ces fonds sont constitués, nous abordons d'abord les Archives nationales où devraient se trouver les documents concernant

l'enseignement de l'architecture. Ces fonds sont évoqués par Clothilde Roullier, chargée d'études documentaires et responsable de fonds au département Éducation, Culture, Affaires sociales des Archives nationales, et, du même département, Marine Zilverte, conservatrice du patrimoine et responsable du pôle Culture - Beaux-Arts. Cependant, tout n'est pas aux Archives nationales. La dispersion est l'héritage de notre histoire et de l'évolution de notre fonctionnement administratif et, sans vouloir être exhaustifs, un zoom rapide sur deux autres grandes institutions qui reçoivent des archives s'impose.

Nous avons évoqué les écoles d'architecture, c'est-à-dire la formation des architectes, disons, opérationnels, de ceux qui se préparent à la création architecturale. Or, l'une des spécificités françaises est de former aussi des professionnels qui se consacrent au patrimoine, à l'architecture ancienne, ceux qu'on appelle, très vite, les « architectes du patrimoine », et qui, depuis la fin du xix^e siècle, sont formés à l'École de Chaillot. Je veux insister sur cette excellence et rendre hommage à cette institution qui dispense cette formation. Emmanuel Pénicaut, conservateur du patrimoine et directeur adjoint de la Médiathèque de l'architecture et du patrimoine, présente ces archives sans l'étude desquelles toute histoire de l'enseignement de l'architecture serait incomplète. Enfin, nous abordons, à l'autre extrémité de notre recherche, les archives privées, celles des architectes installés à leur propre compte, que l'on retrouve en grand nombre au Centre d'archives d'architecture du xx^e siècle qu'abrite, comme l'École de Chaillot, la Cité de l'architecture et du patrimoine, et qui sont présentées par David Peyceré, lui aussi conservateur du patrimoine et responsable de ce centre.

Sachant qu'un des objectifs de cette recherche est l'élaboration d'un guide des sources, cette table ronde se conclut par la présentation de celui-ci. Son maître d'œuvre, Wilfried Gourdon, chargé de mission auprès du Comité d'histoire du ministère de la Culture, en présente le projet, l'état d'avancement et ce qu'il reste à faire au cours des quatre ans qui sont devant nous, et qui ne seront sans doute pas de trop.

Quelles questions se posent et comment les résoudre, au fur et à mesure que l'on avance, en termes à la fois scientifiques et techniques ? Il est clair que la mise en ligne d'un guide des sources – et d'abord sa constitution et son hébergement – suscite des questions techniques qui ne sont pas simples à régler et qui ont, à rebours, des incidences sur la conception même du guide.

VINCENT BOUAT

Chef de la Mission archives au ministère de la Culture et de la Communication

Le point commun de toutes les archives produites par les écoles nationales supérieures d'architecture sur tout le territoire est d'être des archives publiques. Le Code du patrimoine donne la définition des archives publiques ; il s'agit de documents qui procèdent, dans le cadre de leur mission de service public de l'État, de l'activité des collectivités territoriales, des établissements publics et des autres personnes morales de droit public ou des personnes de droit privé chargées d'une telle mission, d'actes et documents des assemblées parlementaires... [1] Les documents produits par les écoles nationales sont donc des archives publiques. Ils appartiennent au domaine public mobilier, c'est-à-dire qu'ils sont inaliénables et imprescriptibles : on ne peut pas les céder et ils ne peuvent pas sortir du domaine public. Il est à noter que dans le projet de loi « création, architecture et patrimoine », la définition des archives publiques est élargie aux « données », pour insister sur la nature des documents numériques [2] qui sont eux aussi des archives, ce qui implique un certain nombre d'obligations pour les écoles d'architecture, au bénéfice des archives elles-mêmes et des citoyens et des chercheurs.

La gestion des archives dans les services et les établissements publics de l'État

Un autre texte essentiel pour leur conservation est la circulaire du Premier ministre du 2 novembre 2001 [3] relative à la gestion des archives dans les services et les établissements publics de l'État. Il rappelle non seulement leur caractère indispensable pour le bon fonctionnement de l'administration, en permettant la continuité du service public et l'exercice des droits – un enjeu démocratique –, mais aussi l'importance des archives comme source irremplaçable pour l'enseignement et la recherche en sciences humaines. La circulaire met en avant plusieurs points. D'abord l'obligation pour les établissements publics de l'État d'avoir une

gestion des archives et une cellule chargée de cette gestion. J'insiste sur ce point : chaque établissement est censé avoir une personne responsable de ses archives, de préférence un archiviste diplômé, et se doter de moyens adéquats et suffisants, notamment en termes d'espaces de conservation, pour éviter la dégradation des sources, voire leur élimination intempestive.

Un autre point concerne le contrôle scientifique et technique de l'État sur les archives, qui est assuré par les Archives de France et permet de veiller à leur bonne gestion, avec des visites sur place et sur pièce, effectuées pour le ministère de la Culture par la Mission que je dirige, qui aide et conseille les producteurs dans le cadre de l'archivage intermédiaire. Sont donc concernées les archives fréquemment appelées, à tort d'ailleurs, archives administratives et les éliminations.

Enfin, la circulaire rappelle que ces archives, quand elles deviennent historiques, c'est-à-dire définitives, doivent être versées dans un dépôt d'archives publiques. Pour les écoles d'architecture, ce sont évidemment les Archives nationales qui sont destinataires des fonds, mais, j'y reviendrai, il peut arriver que des archives départementales reçoivent leurs versements.

Verser les documents

Pourquoi est-il important de verser les archives publiques dans les dépôts d'archives adéquats ? On l'a dit, il s'agit d'éviter la dispersion des sources et, dans notre cas, je dirais que le problème n'est pas tant un manque de sources qu'une méconnaissance de ces sources. Lors des versements dans des services d'archives publiques, les documents sont classés et des instruments de recherche sont élaborés. Ces derniers répondent à des normes qui se sont généralisées ces vingt dernières années et améliorent l'accès à l'information. Il existe d'autres outils normatifs, notamment au niveau de la diffusion de ces instruments de recherche sur Internet ou sur des portails dédiés, qui permettent le croisement des informations.

Tous ceux qui sont employés par les écoles d'architecture, à titre permanent ou temporaire, sont des agents de l'État qui produisent des archives publiques. Dans le cadre des enseignements dispensés, les architectes-enseignants produisent des archives publiques qu'il ne faudra pas confondre avec celles qu'ils peuvent produire comme architectes à titre privé, dans le cadre de leurs activités d'agence. De la même manière, les enseignants-chercheurs, souvent

associés au CNRS, produisent des archives publiques, et sans m'avancer sur ce que pourront dire mes collègues des Archives nationales, il y a déjà eu des versements de chercheurs effectués par le biais de la Mission des archives. Ainsi, le fonds de l'Ipraus - l'Institut parisien de recherche, architecture, urbanisme et société, abrité par l'école de Paris-Belleville -, a-t-il été versé aux Archives nationales. C'est un fonds global dans lequel on trouve l'ensemble des sources administratives et scientifiques qui permet de comprendre le fonctionnement de ce laboratoire. On trouve des documents extrêmement variés dans les versements des écoles. Y figurent des dossiers d'instances telles que les conseils d'administration, offrant une vision du fonctionnement des établissements et du suivi budgétaire, mais aussi des documents liés à la pédagogie comme les TPE (Travaux personnels de fin d'études) d'élèves ou des supports d'enseignement et de communication. Ces fonds riches et variés dessinent un panorama de la vie d'une école sur une période longue.

Une communicabilité réglementée

Pour rassurer ceux qui ont parfois des réticences à verser des archives ou à considérer même leur caractère public, il faut rappeler que leur communicabilité est extrêmement réglementée et que la loi du 15 juillet 2008, qui modifie le Code du patrimoine, a précisé les catégories d'archives concernées et les délais de communication visant à protéger les intérêts des individus. Prenons deux exemples. Tout ce qui concerne la vie privée, les jugements de valeur, ce qui révèle un comportement dont la divulgation pourrait nuire à son auteur, n'est communicable qu'au terme d'un délai de 50 ans. Pour les informations relevant du secret médical, le délai est de 25 ans à compter de la date de décès de l'intéressé ou de 120 ans après celle du document si la date de décès est inconnue. Il est donc clair que les documents qui, lorsqu'ils sont versés dans un service d'archives publiques, et parfois dès leur création, étaient librement communicables, restent protégés quand il s'agit d'éviter la divulgation d'informations sensibles. L'autre question intéressante ici est le rapport au Code de la propriété intellectuelle. En effet, si tous les fonds d'archives publiques classés et librement communicables sont réutilisables, les documents sur lesquels il existe des droits de propriété intellectuelle ne le sont pas. C'est-à-dire que le service d'archives ne possède que la propriété matérielle des documents, pas leur propriété intellectuelle. Les droits moraux et patrimoniaux appartiennent aux auteurs et il revient au ser-

vice qui conserve les documents de les protéger. En revanche, lorsque l'œuvre a été divulguée, l'auteur ne peut interdire ni sa reproduction à usage privé ou à des fins de conservation par les services d'archives, ni le droit de citation.

Les archives des écoles d'architecture

La Mission des archives a mené de grands chantiers dans les écoles d'architecture qui sont souvent liées au territoire dans lequel elles sont implantées. De ce fait, il est important de rappeler la circulaire 2010/20 émise par le Service interministériel des archives de France (direction générale des Patrimoines) qui permet, dans certains cas, la délégation du contrôle et de la collecte des documents aux archives départementales. Ainsi, l'École nationale supérieure d'architecture de Bretagne, avec laquelle nous avons mené un chantier, a-t-elle versé ses papiers aux archives départementales d'Ille-et-Vilaine qui avaient reçu des versements antérieurs de l'École des beaux-arts de Rennes qui lui était étroitement liée. Une convention a été signée afin de laisser les sources à proximité immédiate de l'école. Les étudiants peuvent les consulter de manière plus simple et cela ne peut que faciliter la politique d'archivage à venir. Les archivistes ont aujourd'hui des enjeux majeurs à relever. Je veux parler, bien sûr, des archives numériques, mais aussi de toutes les questions liées aux enseignements et aux délais de communicabilité qui font que les écoles ont à gérer des fonds d'archives de plus en plus importants et qui gardent une utilité administrative au sein même de leur établissement. Nous avons donc encore de beaux chantiers devant nous, avec de nombreux fonds d'archives à découvrir et à décrire, et je suis ravi que ce projet puisse se poursuivre.

CLOTHILDE ROULLIER

Conservatrice du patrimoine, responsable de fonds au département

Éducation, Culture, Affaires sociales des Archives nationales

Nous sommes venues à deux, mais nous aurions dû venir à cinq pour représenter tous les archivistes des Archives nationales qui sont des interlocuteurs potentiels pour les fonds relatifs à l'histoire de l'enseignement de l'architecture. En effet, au-delà des fonds dépendant du ministère de la Culture, il faudrait évoquer non seulement ceux du ou des ministères chargés de l'Urbanisme et de l'Équipement, mais également les archives privées d'architectes, dont les Archives nationales possèdent un certain nombre. Puis,

n'est-il pas nécessaire de croiser les sources et donc de s'intéresser aux réflexions menées à un niveau supérieur de la hiérarchie en examinant les fonds produits tant par les cabinets des différents ministres impliqués que par le Premier ministre et la présidence de la République ? N'y a-t-il pas des articulations subtiles, dans la mesure où l'architecture est en relation avec l'urbanisme, le paysage mais aussi avec l'architecture intérieure ?

Je suis responsable, aux Archives nationales, des fonds de l'École nationale supérieure des beaux-arts et de l'École nationale supérieure des arts décoratifs. Dans ces deux fonds, on trouve des éléments relatifs à l'enseignement de l'architecture, et pas seulement des programmes - je souhaite insister sur ce point - même si nous n'avons pas, en théorie, de travaux d'élèves. Ces derniers ont été partiellement conservés, mais de façon non systématique, dans les bibliothèques respectives des écoles en question.

Toutefois, il ne serait pas juste de dire que les Archives nationales ne conservent pas de travaux d'élèves architectes ayant étudié dans ces deux écoles. On en relève, en effet, quelques-uns par-ci, par-là. Il faut donc regarder finement dans les instruments de recherche, puis dans les dossiers. Ainsi, ai-je trouvé une copie d'examen de culture générale d'un élève candidat à l'École nationale supérieure des beaux-arts, en 1947. Le sujet de l'épreuve était : « Comment définiriez-vous l'architecture ? Et d'autre part, puisque vous vous destinez à cette carrière, qu'est-ce qui vous y a le plus particulièrement poussé ? » On trouve également des libellés de sujets d'examens et de concours de composition d'architecture dans le fonds de l'École nationale supérieure des arts décoratifs. On voit les notes obtenues par les élèves, avec un rappel des épreuves telles que : « Une cabane sur une île déserte », « L'aménagement d'une terrasse dans un immeuble » ou « un Guignol dans un jardin public », en 1961-1962.

MARINE ZELVERTE

Responsable du pôle Culture - Beaux-Arts au département Éducation, Culture,

Affaires sociales des Archives nationales

J'insisterai, pour ma part, sur les archives de la période post-1968 conservées aux Archives nationales, en présentant rapidement trois grands ensembles : d'abord les fonds des écoles d'architecture, puis ceux de l'administration centrale et des cabinets et enfin, très brièvement, les archives privées ou mixtes, notamment celles d'architectes. Les Archives

nationales conservent les archives des écoles parisiennes qui ont été créées en 1968 pour remplacer la section d'architecture de l'École nationale supérieure des beaux-arts. Ce sont des fonds très riches aux documents fort nombreux et de types variés, tous utiles pour faire une histoire de l'enseignement de l'architecture, y compris des archives purement administratives dont je ne parlerai pas aujourd'hui.

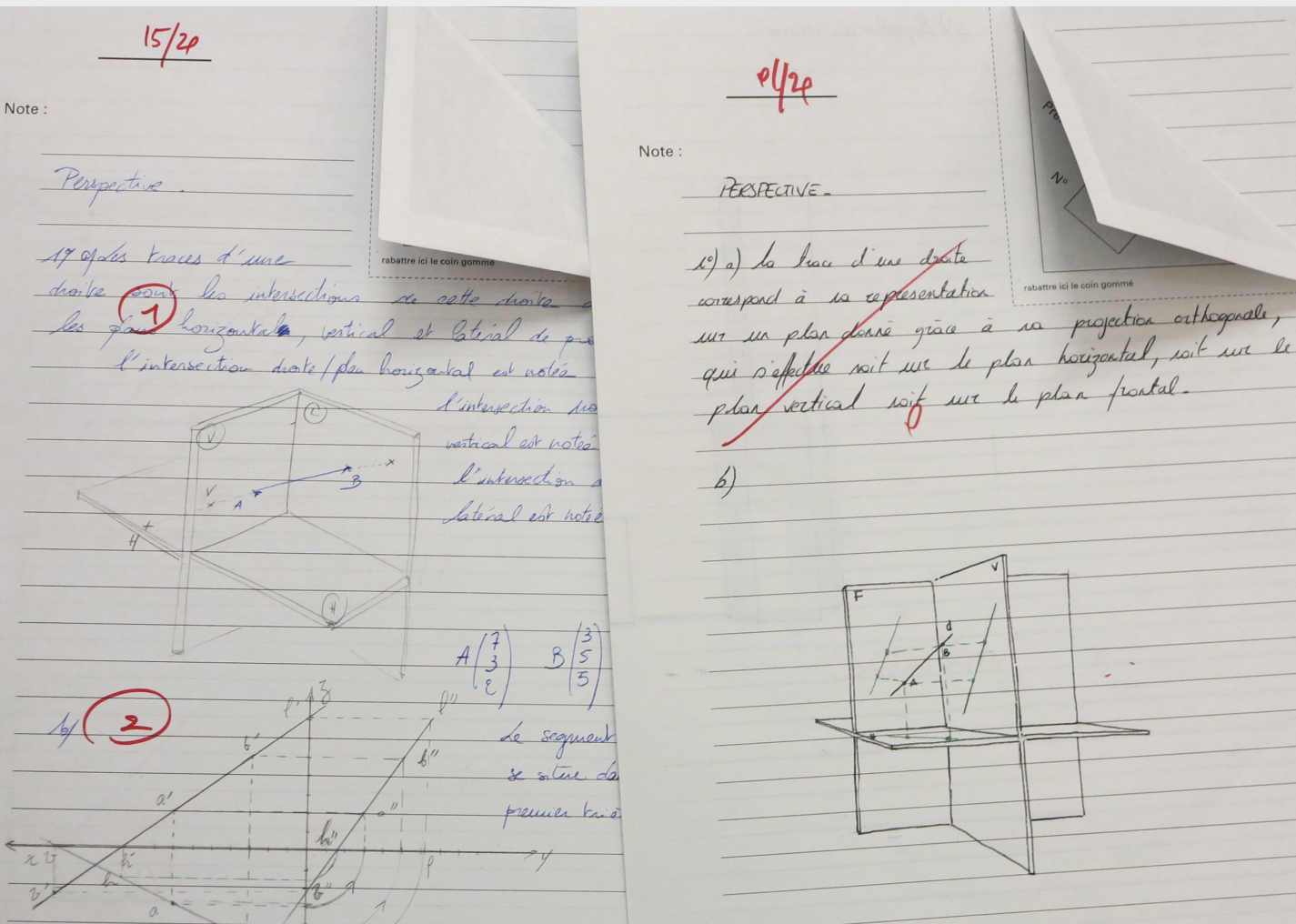
Archives des écoles d'architecture

Le premier axe que l'on peut étudier à partir de ces fonds concerne la définition des enseignements. Les séries de programmes donnent une vision synthétique durant une large tranche chronologique de tous les enseignements dispensés, qu'il s'agisse de la formation initiale, de la formation continue ou de la formation post-diplôme. Les dossiers d'habilitation permettent souvent de détailler les contenus

ANNÉE SCOLAIRE 1960-1961. 3^e année COURS DE COMPOSITION

NOMS DES ÉLÈVES.	RENDUS TRIMESTRIELS				Classe-ment.	Élé-ments.	Notes.	CONCOURS ANNUEL		PRIX.	CON-OURS de VACANCES.
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	4 ^e				Classe-ment.	Élé-ments.		
Amicaud Patrice	18	18	15,5	16,5	15						
Bouffier Jacques											
Fraicher J. Henri	16	16		8	17						
Pont			14		14						
Chagnoux Christ											
Mangot Bernard											
Zeller Martin											
Daquerre Claude	13	16		8	12						
de Vericourt H.F.	13	12	13	18,5	12						
Artel Monique	13	13	15	14	16						
Abie André	14	15	ex	15	ex						
Boyer Claude	18	18	18	18	16						
Boitard Georges	19	13	14	13,5	15						
Boyer Vidal	10	13	15	14	14						
Bricot Samièle	15	15	15,5	15,5	15						
Berche Claude	13	13	15	14	12						
Boncompain	16			0							
Collet Brigitte	18	ex	12	12	15						
Ucas Dominique	14	13	14	13,5	10						
Chabrol Françoise	16	14		7	18						
Deleu Laurence	14	12	18	15							
Decoster Hubert	15	12	7	9,5	13						
Dodman Françoise	15	17		8,5	14						

Registre de relevé de notes des élèves pour le cours de composition d'architecture de l'École nationale supérieure des arts décoratifs, 1960-1961, Archives nationales, AJ/53/339.



Copies d'examen de l'école de Paris-Val de Seine, 1999-2000. Archives nationales, 20110266 / 66.

et les budgets de ces formations, ainsi que leur organisation pédagogique et leur fonctionnement, avec par exemple des rapports d'activité. Cette définition des enseignements peut être également appréhendée à partir des débats menés au sein des écoles, notamment à travers les comptes rendus et les procès-verbaux des réunions du comité des études qui donnent la parole aux professeurs, mais aussi aux élèves et aux personnels administratifs. En outre, il existe de multiples sous-fonds, que ce soit ceux des sous-commissions liées à une discipline, du conseil des professeurs ou encore de la commission des équivalences, qui offrent ainsi un point de vue mêlant plusieurs types d'accès.

Le contenu lui-même de la formation, deuxième axe possible, peut être analysé à travers les cours déposés dans les fonds des écoles, les dossiers documentaires distribués aux élèves ainsi que les exercices qui leur sont proposés. On conserve aussi beaucoup de sujets et de copies d'examens,

ainsi que des séries, très volumineuses, de travaux personnels de fin d'études des étudiants, qui constituent parfois des versements à part entière des écoles d'architecture. Un troisième axe pourrait être l'organisation de l'enseignement de l'architecture et les réformes menées au niveau national, avec, là encore, la possibilité d'étudier le point de vue des écoles et des professeurs, comme celui des élèves. J'ai choisi deux exemples. Le premier concerne la réforme de la carte d'implantation des écoles d'architecture en Île-de-France, qui, débattue entre 1998 et 2000, a abouti en 2001 à la suppression de quatre et à la création de deux écoles [4]. Dans le fonds de l'école de Versailles, on trouve des documents officiels, dont – à la demande de la direction de l'Architecture et du Patrimoine – l'avis de l'école sur les projets de réforme, mais aussi des documents plus spontanés qui émanent des professeurs ou du personnel administratif, comme des lettres ouvertes, de la correspondance et di-

verses notes de réflexion. Quant au point de vue des élèves, il apparaît aussi ponctuellement, même si c'est un peu moins fréquent, par exemple lors de la grève de 1975, qui a eu pour origine des problèmes budgétaires et de locaux. Dans le fonds de l'école de Paris-Conflans, on conserve des documents accumulés par les étudiants qui permettent de rendre compte du mouvement à l'échelle nationale : des tracts, des communiqués, un état de la grève dans les différentes unités pédagogiques de Paris et de province.

Ce sont là les principaux aspects que l'on peut évoquer concernant les fonds des écoles d'architecture, mais il y a énormément d'autres sujets de recherche possibles, comme le suivi du personnel, la gestion budgétaire, la gestion mobilière et immobilière, les relations extérieures, les manifestations scientifiques...

Archives de l'administration centrale et des cabinets

Le deuxième grand type de fonds regroupe les papiers de l'administration centrale et des cabinets des ministres, sachant que la tutelle des écoles d'architecture a été exercée successivement par divers ministères. Ces fonds permettent de comprendre les évolutions de l'enseignement de l'architecture, en les étudiant plutôt comme le résultat d'une politique publique que comme celui d'une politique pédagogique menée au sein des écoles.

Le principal niveau est celui de l'administration de tutelle, la « direction de l'architecture », qui a changé de nom selon les périodes, étant passée du ministère de l'Éducation nationale aux Affaires culturelles (1959), puis à l'Équipement de 1978 à 1995, pour revenir alors à celui de la Culture. Dans ces fonds, les dossiers du directeur lui-même ont évidemment un grand intérêt, contenant de la correspondance, des notes de collaborateurs, des comptes rendus de réunions et de nombreux rapports commandés, qui sont annotés, commentés, etc. permettant de suivre l'élaboration des différentes réformes de l'enseignement. Les archives des sous-directions et des bureaux chargés du suivi de l'enseignement de l'architecture reflètent un niveau plus opérationnel. Je voudrais mentionner notamment celles de la sous-direction des enseignements et de la recherche, qui est chargée du travail de préparation de la réglementation, de la collecte de données, de la conduite de consultations nationales auprès des écoles et des syndicats... et celles du bureau des écoles, qui est chargé de leur suivi régulier, comprenant le traitement des demandes d'habilitation des formations, des demandes d'évaluation, ou ce qui concerne

le suivi financier des établissements.

Au-delà de ces directions spécialisées, les papiers des directions transversales, et notamment de la direction de l'Administration générale du ministère de la Culture, peuvent concerner de près ou de loin l'enseignement de l'architecture. Les fonds du département des études de la prospective et des statistiques, ou les fonds du service des enseignements artistiques peuvent ainsi être d'un grand intérêt. Les versements de l'inspection contiennent également de nombreux rapports et documentations concernant les écoles d'architecture, tant en Île-de-France qu'en région. Enfin, les archives des cabinets sont indispensables à l'étude des réformes, en complément de celles de l'administration. Elles éclairent à la fois la collecte d'informations et les processus de consultation, les mécanismes de prise de décision et la politique de communication menée par le ministre et ses conseillers techniques. L'intérêt de ces fonds réside plus particulièrement dans les notes, la correspondance, les projets de textes, les discours, les communications en



Série de programmes des enseignements de l'école de Paris-Villemin, 1972-1973, 1981-1982, 1986-1988. Archives nationales, 20010435/11.



Marion Tournon-Branly dans l'atelier Perret. Fonds Perret. CNAM / SIAF / CAPA / Archives d'architecture du xx^e siècle / Auguste Perret / UFSE / SAIF / 2016.

Conseil des ministres ou les revues de presse. Ils permettent d'élargir le champ jusqu'au niveau interministériel, ce qui est rare dans les archives de l'administration. Ces archives sont riches, et ce, dès le cabinet d'André Malraux, dont le fonds contient plusieurs cartons concernant la réforme de l'enseignement de l'architecture de 1968 ainsi que toute la préparation du dossier depuis les années 1950.

Archives privées ou mixtes, notamment celles d'architectes

Le dernier ensemble est constitué par les archives d'architectes que nous collectons également aux Archives nationales. J'ai choisi ici un exemple particulièrement représentatif, celui du fonds de l'architecte Marion Tournon-Branly (1924-2016), dont la carrière a été marquée par l'enseignement, de la section d'architecture des écoles d'art américaines de Fontainebleau à l'école d'architecture de Paris-Tolbiac, en passant par de nombreuses autres écoles,

et y compris à l'étranger. Le sommaire de l'instrument de recherche suffit à en montrer la richesse. Ce fonds contient en effet l'ensemble des cours de Marion Tournon-Branly, donc son travail personnel d'enseignante, mais aussi, ce qui est plus surprenant et qu'on découvre en lisant l'instrument de recherche, beaucoup de documents qui concernent les autres professeurs ainsi que les élèves.

Je conclus ici ce panorama très rapide et tout à fait incomplet, mais j'espère avoir ainsi présenté quelques principaux ensembles de fonds.

EMMANUEL PÉNICAUT

Conservateur du patrimoine, directeur adjoint de la Médiathèque de l'architecture et du patrimoine

On sait que les cordonniers sont toujours les plus mal chausés : même au sein du ministère de la Culture, les documents produits ne sont pas tous versés aux Archives nationales.

Pour comprendre cela, il faut regarder l'histoire des services et, ici, plus précisément celle de l'administration des Monuments historiques qui, à partir de la création de la Commission du même nom dans les années 1830, a accumulé de la documentation sur les édifices qu'on décidait de protéger. Le classement de bâtiments a entraîné très vite des déclarations préalables de travaux, la formation d'un corps particulier d'architectes et la production de papiers que l'on a, dans un premier temps, regardés principalement comme de la documentation sur ces monuments. Il a paru donc logique que la Commission garde auprès d'elle cette documentation, qui petit à petit s'est enrichie – et dont l'accroissement a été réglementé –, au point de former une entité à part entière.

Les fonds de la Médiathèque de l'architecture et du patrimoine ne peuvent ainsi être réduits ni à un véritable fonds d'archives, ni à un véritable fonds documentaire ; les spécialistes de l'écrit comprendront cette distinction un peu subtile. Toujours est-il que l'administration des Monuments historiques a considéré qu'elle avait besoin de conserver auprès d'elle les fonds relatifs à ces édifices. J'ai pris mes fonctions il y a quelques mois et je constate à quel point, aujourd'hui encore, l'actuelle sous-direction des monuments historiques est restée proche de son service d'archives et c'est gratifiant pour un service de voir à quel point il peut être utile à l'administration à laquelle il est relié.

Que sont ces fonds de la Médiathèque de l'architecture et du patrimoine ? Certains d'entre vous connaissent ce petit service installé aujourd'hui à Charenton, dans les locaux de l'ancienne école d'architecture de Paris-Conflans. Ce sont 6 ou 7 kilomètres d'archives, qui concernent principalement les monuments protégés (mais aussi les objets), les travaux qui y sont menés ainsi que les reproductions de ces bâtiments, essentielles depuis que l'administration considère que ces derniers doivent être conservés dans leur état d'origine. Les architectes des Monuments historiques ont l'obligation de verser leurs archives à la Médiathèque de l'architecture et du patrimoine dans la mesure où celles-ci concernent des monuments protégés ; de ce fait, nous collectons régulièrement des fonds d'architectes.

En matière d'enseignement de l'architecture, le fonds principal conservé par la Médiathèque est celui des cours du Trocadéro, devenus École de Chaillot [5], à l'exception de certaines archives encore conservées à la Cité de l'architecture et du patrimoine. Ce fonds est exceptionnel et antérieur à 1968 dans sa plus grande partie. Il représente

une quinzaine de cartons contenant des documents bien organisés concernant les cours des années 1900 aux années 1960. Il y a à la fois des dossiers d'élèves et de nombreux cours sur l'architecture médiévale, de la Renaissance et de l'époque moderne donnés par des personnalités de renom comme Marcel Aubert, Paul Boeswillwald, Henri Deneux, Robert Danis, Jules Formigé, Yves-Marie Froidevaux. Le fonds n'est pas clos ; certains architectes, quand ils versent leurs archives, donnent également leurs cours, ce qui fait que pour la fin du xx^e et le début du xx^e siècles, nous avons des archives complémentaires à celles présentes à la Cité de l'architecture et du patrimoine ; tôt ou tard, ces deux ensembles seront réunis.

Un autre fonds intéressant est celui des concours d'architecte en chef des Monuments historiques, qui sont versés à des dates irrégulières. On y trouve des travaux en réponse aux épreuves du concours qui révèlent le regard porté sur l'exercice du métier d'architecte en chef des Monuments historiques et sur l'idée que les professionnels candidats s'en font.

Le dernier ensemble, plus modeste, est constitué par les fonds privés d'architectes ou d'administrateurs. Nous avons, par exemple, dans le fonds Paul Léon (1874-1962), les cours sur l'architecture que cet ancien directeur général des Beaux-Arts a donnés au Collège de France (1933-1941). Dans les versements des architectes en chef, nous trouvons assez souvent leurs propres travaux d'élèves. C'est le cas notamment pour les fonds récemment récupérés de Pierre et Maurice Lotte [6].

C'est un domaine un peu spécifique que celui des Monuments historiques, une administration qui a formé ses propres architectes, possède sa propre tradition et connaît ses propres conflits en ce qui concerne l'enseignement. C'est ce fonds très spécifique, plutôt bien conservé et quand même bien étudié, qui est toujours disponible pour de nouvelles recherches et de nouvelles interrogations.

DAVID PEYCERÉ

Responsable du Centre d'archives d'architecture du xx^e siècle, Cité de l'architecture et du patrimoine

Les questions soulevées par les fonds d'archives privées ayant été abordées par Marine Zelverte et Emmanuel Pénicaut, j'insisterai sur les raisons pour lesquelles sont collectés des fonds d'architectes. Cette pratique n'est pas très ancienne ; elle n'a été entreprise de façon quelque peu

systématique que peu avant les années 1980, avec la grande collecte initiée par l'Institut français d'architecture et, au même moment, par diverses associations en région. Dans une certaine mesure, ces archives doublent les archives publiques dans lesquelles l'architecture construite est largement documentée *via* la maîtrise d'ouvrage publique et les diverses institutions de contrôle du bâti. Les archives des architectes apportent cependant beaucoup d'autres éléments, mais ce qui concerne l'enseignement de l'architecture n'y est évidemment pas central.

Plusieurs raisons ont justifié cette collecte. La première, c'est que l'on y trouve les dossiers concernant des ouvrages commandés par la maîtrise d'ouvrage privée qui ne sont pas documentés dans les archives publiques, si ce n'est par les permis de construire. On y trouve aussi des projets de concours suivis, ou non, d'exécution, ainsi que des dessins élaborés avant, après ou en parallèle des plans réglementaires. Ces fonds d'archives permettent également de reconstituer des carrières individuelles infiniment mieux qu'on ne peut le faire au travers des archives publiques. Ils peuvent aussi receler des dossiers plus personnels, relevant d'autre chose que des projets conçus dans un cadre professionnel, concernant notamment l'enseignement que ces architectes ont dispensé ou, plus souvent encore, reçu. Comme cela a été dit, il y a, dans l'enseignement de l'architecture, un avant et un après 68. Après 1968, avec la création de nouvelles écoles, de nombreux architectes ont été recrutés et beaucoup d'entre eux ont alors orienté leur activité vers l'enseignement ou lui ont accordé une part plus essentielle qu'ils ne l'avaient fait jusque-là. Aussi la génération à laquelle nous commençons à nous intéresser pour la collecte d'archives, les architectes qui ont été actifs dans les années 1970-1980, est peut-être encore plus concernée par cette histoire.

Les architectes ont souvent conservé des documents relevant de leurs études. Il s'agit la plupart du temps de documents graphiques et de dessins, mais parfois aussi de notes de cours. Pour ne prendre qu'un exemple, on trouve des notes de cours dans les archives de François Vitale (1898-1962), qui, avant d'être enseignant lui-même, fut élève à l'École centrale des arts et manufactures autour de 1920, puis à l'École des beaux-arts de 1920 à 1927. Il a conservé aussi bien des cahiers, avec des notes de cours manuscrites extrêmement soignées, probablement recopiées après coup, que des cours photocopiés et des énoncés d'examens. Les traces des enseignements que les architectes ont eux-

mêmes dispensés sont beaucoup plus rares. Il y a des notes de préparation de cours, parfois des documents qui servaient d'illustrations, comme des plaques de verre de projection ou des diapositives, et des éléments plus administratifs. En termes archivistiques se pose la question du statut, donc du lieu de conservation de ces documents. Comme Vincent Bouat l'a indiqué, ce sont des documents publics, puisque les architectes, lorsqu'ils enseignent, effectuent une mission de service public. Bien sûr, ceux-ci n'ont jamais pensé qu'il s'agissait de documents publics et ils ne les ont pas déposés dans l'école où ils enseignaient. S'ils les donnent, c'est avec leurs archives privées qui deviennent, lors du don, des archives publiques d'origine privée. Récemment, lorsque nous avons recueilli les archives de Bernard Huet, nous avons envisagé que les documents concernant son enseignement rejoignent les archives de l'école d'architecture de Paris-Belleville, et donc les Archives nationales. Parmi les archives conservées à la Cité de l'architecture et du patrimoine, je voudrais évoquer quatre ensembles d'archives d'enseignants qui montrent des pratiques et des sources différentes. Le plus ancien des quatre est celui d'Auguste Perret (1874-1954), qui enseigne à l'atelier du Palais de Bois (atelier extérieur des Beaux-Arts, 1923-1928), à l'École spéciale d'architecture (1930-1952), puis de nouveau dans un atelier extérieur des Beaux-Arts (1943-1954). Le fonds Perret contient quelques dossiers concernant l'enseignement, à la fois très riches et très lacunaires, car ce ne sont pas véritablement des archives d'enseignement, mais des documents que Perret lui-même a intitulés ainsi, par exemple des correspondances avec ses anciens élèves de l'atelier du Palais de Bois (qui ont formé une sorte d'école Perret et qui sont devenus des collaborateurs ultérieurement, notamment au Havre). Ce que Perret a conservé de son enseignement, c'était donc plutôt la correspondance avec ses élèves. C'est peu courant.

Un deuxième ensemble est constitué par les archives d'André Leconte (1894-1966). Cet architecte a été prix de Rome, en 1927, et titulaire de l'un des principaux ateliers des Beaux-Arts, de 1942 à 1966. Ses archives ont été récupérées dans une benne, ce qui n'était pas de très bonnes conditions. André Leconte était un enseignant qui avait beaucoup de plaques de verre de projection. Quand on jette des plaques de verre dans une benne, elles ne se conservent pas toujours... Nous en avons quand même recueilli plusieurs centaines, un ensemble considérable, mais peu exploitable en l'état, en l'absence d'un gros travail de collationnement,

de rangement, de comparaison avec ce qu'il a pu publier – travail qui serait nécessaire pour tirer une information sur le sens même de ce matériau.

Les archives de Michel Marot (1926) constituent le troisième exemple. Il a repris l'atelier Leconte en 1965-1966, et était alors très critique sur le fonctionnement de l'École des beaux-arts. Mais dès que l'école a éclaté, il est devenu l'un des principaux tenants de la continuité et de la perpétuation de ce système d'enseignement. Ses archives contiennent des programmes de concours, d'exercices, des notations, des fiches d'élèves, des dossiers sur le fonctionnement de l'atelier Marot aux Beaux-Arts, liés directement à sa relation avec les étudiants. Mais elles comprennent aussi des documents relatifs au projet de réforme du Prix de Rome, juste avant 1968, à un conseil paritaire de l'année 1968, au fonctionnement d'UP4 et d'UP9 [7], les écoles où il a enseigné après 1970. Elles renferment de la correspondance avec les directeurs d'UP4, avec le ministère, et enfin des dossiers d'un syndicat d'enseignants dont il était l'un des principaux responsables, le Syndicat autonome national de l'enseignement en architecture et urbanisme (SANEA), très minoritaire et représentant ceux qui militaient pour le modèle classique des Beaux-Arts.

On peut enfin citer les archives de Robert Joly (1928-2012), qui a été brièvement l'un des enseignants de l'atelier Marot tout en ayant des positions complètement différentes de celui-ci. Il a enseigné ensuite à UP6 [8], dans les années 1970-1980, ainsi qu'à Montpellier dans les années 1980 et 1990. Il a signé de nombreux articles et ouvrages. Dans ses archives, les chemises concernant l'enseignement et les projets de textes sont réunis et cette confusion matérielle semble bien témoigner d'une interaction constante et tout à fait naturelle entre sujets de recherche et sujets d'enseignement. Mais il existe aussi des correspondances avec les administrations des écoles où se lisent ses divergences sur l'enseignement, sur les plans aussi bien matériel que conceptuel, et c'est bien ce mélange de documentation au statut incertain qui caractérise les archives d'enseignement de Robert Joly et lui donne toute sa richesse.

On pourrait citer quelques autres exemples encore, mais en réalité les documents liés à l'enseignement ne sont pas si nombreux dans les archives des architectes. En revanche, celles qu'il serait encore possible de collecter pour ces périodes sont très abondantes. Le Centre d'archives d'architecture du xx^e siècle reçoit approximativement une proposition de don tous les mois, mais ne peut recueillir que quatre ou

cinq fonds d'archives d'architectes par an. Il existe donc beaucoup de papiers d'architectes – dont un grand nombre étaient enseignants et tous étudiants –, qui ne rejoindront jamais un centre d'archives, ce qui donne une idée de la masse potentielle et de celle qui ne pourra jamais servir à des travaux de recherche.

WILFRIED GOURDON

Chargé de mission auprès du Comité d'histoire du ministère de la Culture et de la Communication

Dans le cadre de ce projet sur l'histoire de l'enseignement de l'architecture au xx^e siècle, il a été décidé de construire un guide des sources archivistiques. Ayant pour objectif d'être actualisable et consultable par le plus grand nombre, celui-ci doit être mis en ligne sous la forme d'une base de données respectant les normes archivistiques internationales pour la publication des instruments de recherche en ligne. La première question qui s'est posée est celle du repérage des sources. Qu'en est-il des archives concernant cet enseignement? Où se trouvent-elles et sont-elles traitées dans le respect des normes archivistiques internationales?

La question des archives d'architecture n'est pas nouvelle. En 1980 déjà, Michel Massenet, alors conseiller d'État, adressait au Premier ministre un rapport sur les archives de l'architecture [9] dans lequel il déplorait « l'exode du savoir ». Afin de sauvegarder les fonds d'architecture, de mettre fin à leur dispersion et d'en permettre l'accès, il proposait de constituer un fichier général des archives de l'architecture, de faire rédiger par chaque institution un guide des fonds qu'elle possédait, etc. Trente-six ans après, ces questions n'ont quasiment pas évolué. Néanmoins, de grandes avancées ont été réalisées puisqu'en 1986, une convention tripartite, entre l'Institut français d'architecture [10], la direction des Archives de France et la direction de l'Architecture et de l'Urbanisme (ministère de l'Équipement), définissait les compétences du centre d'archives de l'Ifa. À l'heure actuelle, le Centre d'archives d'architecture du xx^e siècle, qui vient d'être évoqué par David Peyceré, rassemble près de 400 fonds d'architectes. En 1996, il a publié un état des fonds des XIX^e-XX^e siècles [11]. Cet inventaire, ambitieux et bien documenté, recense les fonds d'architectes provenant de nombreuses institutions (Ifa, Archives nationales, départementales, municipales, musées, etc.), mais n'a pas été actualisé depuis. Bien sûr, ces inventaires ne se focalisent pas sur l'enseignement de l'architecture, d'où

l'intérêt de constituer un guide des sources archivistiques *ad hoc* qui serait évolutif et mis en ligne.

Avant d'aborder la méthode utilisée pour le repérage des archives, il est nécessaire d'évoquer quelques notions de base. En premier lieu, que représentent concrètement les archives de l'enseignement de l'architecture ? La notion englobe de nombreux types de documents, comme des travaux d'école – dessins, croquis, aquarelles, maquettes –, des supports de cours des enseignants, des diplômes attestant de la formation des architectes, mais aussi des archives propres au fonctionnement des écoles d'architecture. Il est intéressant de noter à cet égard la présence, aux archives départementales des Bouches-du-Rhône, de six entretiens filmés d'André-Jacques Dunoyer de Segonzac (né en 1915), dans lesquels il relate sa vie d'architecte, et notamment son expérience d'enseignant.

Parmi les institutions, fort diverses, qui détiennent des archives sur l'enseignement de l'architecture, mentionnons : les écoles d'architecture, l'École nationale supérieure des beaux-arts (ENSBA), l'École nationale supérieure des arts décoratifs (ENSAD), le Centre d'archives d'architecture du *xx^e* siècle, les Archives nationales, les Archives nationales du monde du travail, les archives départementales et municipales, la Médiathèque de l'architecture et du patrimoine, l'Institut national d'histoire de l'art (INHA), des musées et bibliothèques municipales.

Certains de ces lieux sont évidemment prévisibles, mais pas tous : c'est notamment le cas des bibliothèques municipales qui, de prime abord, ne sont pas susceptibles d'abriter des collections patrimoniales sur l'enseignement de l'architecture, mais qui malgré tout le peuvent par le biais de legs. L'exemple le plus marquant illustrant cette particularité est le fonds Normand, légué en 1945 par l'architecte Paul Normand (1861-1945) à la bibliothèque municipale de Nantes, qui contient plus de 4 000 pièces, dont des projets d'école. Une fois la plupart des fonds repérés, s'est posée la question de la mise en ligne du guide sous la forme d'une base de données. Pendant de nombreux mois, les réflexions se sont portées sur des outils *open source* tels que Atom ou Pleade qui disposent d'avantages non négligeables comme ceux d'être paramétrables et de respecter les normes archivistiques internationales. Malheureusement, ces logiciels se sont révélés trop complexes, tant pour leur mise en place – supposant l'installation d'une cohorte de logiciels en parallèle –, que pour leur maintenance technique, comprenant de nombreuses lourdeurs liées à la structure même de ce

type de logiciel.

L'objectif étant de mettre en ligne rapidement un outil exhaustif pour les chercheurs et les étudiants, actualisable en permanence et qui respecte, autant que faire se peut, les normes archivistiques internationales, une solution plus simple et plus efficace est finalement apparue : publier les résultats de cette enquête sur le carnet de recherche « Politiques de la culture » du Comité d'histoire sur la plate-forme Hypothèses, dans l'attente d'une publication des notices traitant de ces fonds dans une véritable base de données en ligne. Le guide des sources sur les archives de l'enseignement de l'architecture est donc accessible aujourd'hui à l'adresse suivante : [gtc.hypotheses.org].

Se poseront évidemment par la suite des questions liées à l'actualisation du guide – actualisation qui nécessitera l'intervention d'un personnel compétent – et à sa migration au sein d'une base de données lorsqu'une solution satisfaisante aura pu être trouvée. La résolution de ces divers problèmes enrichira cet outil encore largement en devenir dont l'élaboration est passionnante par les connaissances qu'il offre et les enjeux qu'il révèle.

- 1 Code du patrimoine, art. L211-4, modifié par l'art. 65 de la loi n° 2016-925 du 7 juillet 2016 relative à la liberté de la création, à l'architecture et au patrimoine (dite CAP).
- 2 Art. L211-1, modifié par l'art. 59 de la loi précitée.
- 3 Circulaire publiée au *Journal officiel de la République française*, n° 256 du 4 novembre 2001, p. 17359.
- 4 Décrets du 9 janvier 2001 : n° 2001-21 portant création de l'école d'architecture de Paris-Val de Seine et suppression des écoles d'architecture de Paris-Conflans, Paris-la-Seine et Paris-Villemin; n° 2001-22 portant création de l'école d'architecture de Paris-Malaquais et suppression de l'école d'architecture de Paris-La Défense.
- 5 Cf. Florence Contenay, Benjamin Mouton, Jean-Marie Pérouse de Montclos, *L'École de Chaillot. Une aventure des savoirs et des pratiques (architecture & patrimoine)*, Paris, Les Cendres / Cité de l'architecture et du patrimoine, 2012.
- 6 Maurice Lotte (1879-1946) et son fils Pierre (1914-1971).
- 7 Écoles de Paris-Conflans et de Paris-la Seine respectivement, aujourd'hui réunies au sein de l'école de Paris-Val de Seine.
- 8 Aujourd'hui l'école de Paris-La Villette.
- 9 Michel Massenet, « Rapport au Premier ministre sur les archives de l'architecture », Paris, [s.n.], [1980], 72-[8] f.
- 10 L'ifa, association 1901 créée en 1981, a été absorbée en 2004 par l'ÉPIC Cité de l'architecture et du patrimoine.
- 11 Institut français d'architecture, *Archives d'architectes : état des fonds *xx^e*-*xx^e* siècles*, Paris, DAF / La Documentation française, 1996, 320 p.

TABLE RONDE 2 : ARCHIVES ORALES

Éric Lengereau

École supérieure d'arts et médias de Caen / Cherbourg

J'ai été invité pour animer cette table ronde, parce qu'au début des années 1990, j'ai moi-même travaillé avec le Comité d'histoire du ministère de la Culture et de la Communication sur l'histoire de l'enseignement de l'architecture. À cette époque, peu de chercheurs s'intéressaient à ce sujet. Trois dates illustreront mon propos et introduiront le sujet délicat des sources orales, surtout quand celles-ci deviennent des archives orales, distinction sur laquelle reviendront certainement les intervenants de cette table ronde.

La première date est 1993, l'année où se tint un colloque sur Jacques Duhamel, ministre des Affaires culturelles de 1971 à 1973. Alors étudiant en maîtrise, j'avais été invité à parler de l'enseignement de l'architecture, ce qui m'a placé pour la première fois dans l'espace un peu particulier qui associe le témoin et l'historien. En effet, pour travailler sur ce sujet avec des personnalités impliquées directement dans l'enseignement de l'architecture ou avec des représentants de la fonction publique qui en avaient la charge, comme Christian Pattyn, Jean Jenger ou Michel Denieul, il était nécessaire de bien connaître le sujet au préalable, ce qui doit toujours être le cas lorsqu'on se livre à des entretiens avec l'intention de recueillir des sources orales exploitables.

Deuxième date : 1996, au lendemain du transfert de la direction de l'Architecture – et donc de l'enseignement de l'architecture – du ministère de l'Équipement à celui de la Culture, qui s'est accompagné de polémiques, de grèves, de mécontentements de toutes sortes. C'est à ce moment-là que le Comité d'histoire – singulièrement Augustin Girard, auquel je rends hommage et à qui je dois beaucoup, et évidemment Geneviève Gentil – m'a sollicité pour travailler sur ce sujet de manière officielle. Il s'agissait de mener une série d'études et, pour moi, de me confronter à ce champ d'action universitaire et scientifique qui relève de la discipline historique et qui concerne une histoire proche.

Troisième date : 1999, l'année où j'ai soutenu ma thèse de doctorat à la Cité internationale universitaire de Paris, après avoir reçu les enseignements de Florence Descamps, qui est à nos côtés aujourd'hui, mais aussi ceux de membres de mon

jury : Raymonde Moulin et Danièle Voldman. Le contexte était donc particulier et la méthodologie ne l'était pas moins : il s'agissait en effet d'utiliser des sources orales à l'intérieur d'un travail historique.

Ces trois dates ponctuent le parcours pendant lequel s'est forgée ma conviction que la constitution de sources orales fait appel à des enseignements, des compétences et des savoir-faire spécifiques. On voit bien que gravitent, autour des différents comités d'histoire – dont celui du ministère de l'Écologie et du Développement durable –, des chercheurs qui peuvent ouvrir de semblables chantiers. Des collaborations, fructueuses, entre divers comités existent d'ores et déjà, et je pense que pour un programme comme celui-ci, il est important de savoir qu'un des objectifs de ces comités est d'entretenir avec la communauté universitaire, et les chercheurs dans leur ensemble et leur diversité, une relation de liberté, mais aussi d'accompagnement, de soutien. Ce sont là des choses assez rares. Je peux témoigner que le Comité d'histoire soutient cet enseignement et favorise cette expérience – attitude bénéfique, qu'on ne trouve pas souvent ailleurs, et nécessaire quand débute un chantier comme celui qui nous retient aujourd'hui. Je suis en effet certain que la constitution d'un fonds d'archives orales n'est possible que si l'historien qui dialogue avec un témoin et qui cherche à construire sa propre source bénéficie du soutien d'une institution et s'il est dépositaire d'un savoir-faire approprié. Cette certitude a dicté ma conduite en plusieurs circonstances : ainsi, quand le directeur de l'école d'architecture de Nantes m'a demandé de participer à un ouvrage sur l'histoire de son établissement, j'ai refusé, comme lorsque le directeur de celle de Marne-la-Vallée m'a fait une semblable proposition. Il est très difficile pour un historien de travailler avec des témoins lorsque toutes les conditions ne sont pas réunies.

Je voudrais rendre hommage à quelqu'un qui vient de nous quitter : Jean-Paul Martin, qui fut un personnage pivot. Appelé par Antoine Bernard, alors directeur de cabinet d'André Malraux, il s'est trouvé à la charnière du retournement de la section d'architecture de l'École nationale supérieure des

beaux-arts. C'était un personnage très discret, qui ne revenait pas volontiers sur cette période ; mais, avec le Comité d'histoire, nous l'avions néanmoins persuadé d'intervenir dans une séance sur « André Malraux et l'architecture [1] ». Il nous avait alors livré un témoignage très précieux.

Un dernier point, pour dire que je mène avec le Comité d'histoire, depuis plusieurs années, un chantier d'archives orales qui devrait aboutir dans quelques mois, probablement lorsque nous fêterons l'anniversaire de la loi sur l'Architecture de 1977. Cette étude porte sur les directeurs de l'Architecture successifs, qui se sont trouvés en responsabilité de son enseignement, dans les différents ministères.

Je vais maintenant passer la parole à Françoise Lepagnot qui a travaillé à l'Institut français d'éducation ; elle abordera les chantiers de recherche qu'elle a menés et, plus largement, des questions d'éducation. Intervient ensuite Florence Descamps, qui est enseignante à l'École pratique des hautes études, où elle dirige un séminaire bien connu sur les archives orales qui a formé de nombreux chercheurs participant aux différents comités d'histoire ; elle est d'ailleurs vice-présidente de celui du ministère de la Culture et donc impliquée dans ce projet à plus d'un titre. Enfin Jean-Louis Violeau, professeur à l'École nationale supérieure d'architecture de Paris-Malaquais, témoignera de son expérience sur ce type d'enquêtes. Il travaille depuis longtemps dans ce domaine et il a également une activité de critique. Aussi sera-t-il intéressant de l'entendre sur les chantiers qu'il a menés et sur les angles d'attaque qu'il a choisis.

FRANÇOISE LEPAGNOT

Institut français de l'éducation, ENS Lyon

La recherche que je vais évoquer a été lancée en 1991 par Marie-Thérèse Frank, au sein du Service d'histoire de l'éducation, qui dépendait de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP, dissous en 2010). Marie-Thérèse Frank travaillait sur les politiques de l'éducation menées en France depuis la Libération et souhaitait éclairer les processus de la prise de décision dans ce domaine.

Je voudrais d'abord exposer son choix de constituer des archives orales comme support à sa recherche, puis présenter la méthode qu'elle avait mise au point, sachant qu'elle n'était pas pionnière dans ce type de collecte puisque des enquêtes avaient déjà été menées au ministère de la Défense. La théorie et la méthodologie des sources orales ont été superbement posées par Florence Descamps en 2001.

Aussi, pendant dix ans, en ayant beaucoup réfléchi à la question mais sans avoir théorisé notre pratique, un peu comme Monsieur Jourdain, avons-nous été des « historiens » avec un magnétophone ! Le rappeler constituera le deuxième volet de mon intervention. Enfin, dans une rapide conclusion, j'esquisserai un bilan de ce travail pour souligner l'intérêt et les apports originaux des sources ainsi constituées.

L'option orale

Le choix des archives orales s'explique par un triple objectif. Un objectif mémoriel d'abord : collecter, pour les archiver, les souvenirs des responsables. C'était donc une histoire « par en haut », puisqu'il s'agissait de recueillir la mémoire des ministres (nous avons pu en interroger quelques-uns) et de membres de leur cabinet. Mais nous souhaitions aussi entendre les conseillers de l'Élysée et de Matignon, les directeurs des services du ministère de l'Éducation, les recteurs et les inspecteurs généraux, les représentants des syndicats et ceux des parents d'élèves.

Le deuxième objectif, que l'on dit patrimonial, était de créer des sources, de les dupliquer, de les conserver sur des supports durables, de les « mettre à l'abri » tout en permettant une consultation large et facile au plus grand nombre de chercheurs.

Le troisième objectif, lié au choix de la recherche, était de pouvoir analyser la prise de décision en confrontant les entretiens entre eux et avec les autres sources disponibles : textes législatifs et débats afférents, circulaires, presse ou tracts syndicaux notamment. Certains débats sur l'école ou l'université – temps forts de la vie politique, engendrant parfois des crises – ont donné lieu à une très abondante production d'archives en tout genre.

Un cap, des ajustements

La démarche qui fut d'abord la nôtre a consisté, pour chaque ministère, à élaborer la liste des grands thèmes traités ou seulement abordés, des réformes qui ont abouti, mais aussi des échecs et des abandons. Il nous a fallu ensuite identifier les acteurs et témoins principaux de ces politiques, sans négliger ceux qui pouvaient paraître « secondaires » – conseillers ou même « visiteurs du soir » –, qui avaient parfois modifié la vision des responsables. Les ministères ont fait l'objet d'une auscultation chronologique corrélée au déroulement de l'histoire, en tenant compte de ce qu'il est convenu de nommer « l'urgence démographique » : les meilleurs témoins sont ceux dont la carrière professionnelle – administrative ou politique – est close... à condition bien

sûr qu'ils ne se trouvent pas en défaut ou, pis encore, en confusion de mémoire. En outre, il convient que le témoin n'ait pas déjà écrit ou très souvent livré son témoignage : de ce point de vue les « seconds couteaux » sont parfois plus intéressants pour l'enquête que les « vedettes », qui ont ciselé pour la postérité ce qu'elles veulent transmettre de leur action.

Pour chaque période un questionnaire a été ainsi élaboré, parfois modifié en cours de collecte, lors de réunions d'équipe, si un besoin nouveau était identifié. Pour chaque témoin sollicité, une enquête la plus précise possible est menée au préalable, pour connaître sa biographie : l'entretien s'ouvre d'ailleurs toujours par une demande de récit, qui permet à l'interviewé de se détendre en expliquant comment il en est arrivé aux fonctions qui légitiment notre demande. Une prosopographie des acteurs et témoins des politiques éducatives devient alors possible en voyant les convergences ou les antagonismes qui expliquent les prises de position, et parfois les partis pris, dans les grands débats sur l'éducation, qui ont toujours une dimension idéologique. Pour chaque ministère, jamais moins de trente, mais parfois plus de cinquante témoignages sont enregistrés. L'entretien est toujours mené par deux historiens pour assurer la confiance du témoin ainsi que la fiabilité des questionnaires. Il y a le plus souvent un second entretien qui achève, prolonge voire corrige le premier. Il est parfois le plus riche, car le témoin a été mis en confiance, a renoué son fil mémoriel, se souvient de détails ou d'anecdotes, ou, averti des autres témoignages recueillis, tient à fournir quelques ajustements à ses premiers propos.

Une production riche, une triste actualité

Ces témoignages constituent aujourd'hui une très importante phonothèque. Plus de 350 témoins ont accepté de nous confier leurs souvenirs et de répondre à nos questions. L'INRP a publié cinq guides de recherche, qui présentent la biographie de chaque témoin et le découpage des entretiens avec les thèmes abordés. Nous avons aussi publié *in extenso* les entretiens avec des témoins qui nous avaient relaté en confiance l'ensemble de leur carrière : un administrateur, Jean Ferrez, et un ministre, René Haby. Nous avons pu présenter des conclusions partielles ou des analyses lors de colloques sur l'action réformatrice des ministres Christian Beullac, Alain Savary et René Haby, sur l'institution rectorale et son évolution, sur les inspecteurs généraux [2]. Chaque fois nous avons valorisé le contenu des entretiens,

les avons confrontés aux autres sources pour établir le cheminement des idées en une sorte de polyphonie, pour débusquer l'origine des réformes, les tours et détours ainsi que les pauses marquées avant d'aboutir à la décision. Car les acteurs en matière d'éducation sont multiples et les enjeux débordent les seules questions techniques, mettant souvent en mouvement la société tout entière.

D'autres enquêtes, nombreuses, ont été menées et continuent à s'appuyer sur « nos » archives. Pourtant, aussi productive fût-elle, la recherche a été brutalement interrompue en 2008 et les moyens de sa reprise supprimés depuis. Les enregistrements sont en déshérence dans les sous-sols de l'École normale supérieure, rue d'Ulm, en attendant qu'aboutisse le projet en cours depuis plusieurs années de leur versement aux Archives nationales qui leur donnera une assurance de survie en même temps qu'une visibilité plus grande.

Je termine en exprimant, évidemment, mon admiration et une pointe de jalousie pour ce que je vois se mettre en œuvre ici même. À l'Éducation nationale, la recherche que nous avons menée, aujourd'hui éteinte, n'aura été qu'un tout petit satellite, vite oublié, dans la constellation d'un ministère qui, je crois, est désormais le seul sans mémoire, sans mémoire orale tout au moins.

FLORENCE DESCAMPS

Maître de conférences HDR, École pratique des hautes études

Comme vous l'avez compris, je ne suis pas une spécialiste de l'enseignement de l'architecture, et si j'ai été sollicitée pour contribuer au présent colloque, c'est pour évoquer l'apport des témoignages oraux à un projet de recherche historique. Je dois dire que j'ai cependant une toute petite expérience de la recherche sur l'architecture, puisque je travaille sur le ministère des Finances et, plus particulièrement en ce moment, sur la construction du nouveau bâtiment à Bercy. J'ai eu ainsi l'occasion de dépouiller les archives du concours d'architecture de 1982 qui a préludé à sa réalisation : 137 projets ont été examinés par le jury et, comme vous le savez, c'est finalement celui de Paul Chemetov et Borja Huidobro qui a été choisi. Le processus décisionnel, politique et administratif concernant le départ du ministère de ses locaux au Louvre et la construction de Bercy, l'un des premiers chantiers mitterrandiens, est très intéressant à étudier, mais j'ai eu l'occasion de m'interroger également sur les architectes qui avaient concouru, sur

leurs cabinets, sur leurs parcours et bien sûr davantage sur ceux qui avaient gagné la compétition, m'attardant sur leur formation, sur les pays où ils avaient été formés, sur les écoles qu'ils avaient fréquentées, etc. J'ai ainsi abordé le sujet qui nous rassemble ici.

Des questions préalables

On l'a dit précédemment, il y a pour l'histoire de l'enseignement de l'architecture une très grande diversité et une grande abondance de sources, souvent éparpillées, parfois mal conservées ou mal classées, mal recensées et, donc, encore mal connues : des archives administratives, des archives pédagogiques, des sources imprimées, des sources manuscrites privées ; des cours, j'imagine, des conférences filmées, et bien sûr des sources iconographiques (dessins, photographies, plans, etc.) et aussi des objets, en particulier des maquettes. Alors, face à cette abondance de sources primaires contemporaines, pourquoi recourir aux témoignages oraux ?

Lorsqu'on veut se lancer dans une campagne de collecte de témoignages oraux, communément appelés archives orales, obtenus par une sollicitation rétrospective des acteurs et des témoins dans un but patrimonial, scientifique ou pédagogique [3], il y a deux grandes questions préalables à se poser.

En premier lieu, il faut se demander quels sont les axes de recherche ou d'interrogation ? Que cherche-t-on à savoir, quelles informations souhaite-t-on recueillir ? Quels sont les objectifs assignés à un tel recueil de récits, de souvenirs ou d'expériences de la part des acteurs ou des témoins ? Plus largement, quel type d'histoire souhaite-t-on écrire ? Une histoire sociale de l'enseignement de l'architecture (ses écoles, ses enseignants, ses élèves), une histoire administrative, une histoire artistique et culturelle, une histoire politique ou une histoire de la pédagogie et des techniques de cet enseignement ?

La deuxième question stratégique est celle de la détermination des informateurs privilégiés, pour reprendre le langage des ethnologues. Qui sont les témoins capables de nous renseigner sur notre objet de recherche ?

Viennent ensuite deux autres questions, en apparence plus instrumentales, mais tout aussi centrales. Comment interroger les témoins de la façon la plus ajustée possible ? Avec quelle méthode (récit de carrière ou récit de vie, entretien semi-directif thématique, récit libre, etc.) ? Et enfin, qui effectuera les interviews ? Des étudiants ou des chercheurs confir-

més ? Des historiens ou des sociologues ? Des architectes peut-être ? La situation d'entretien génère nécessairement des « biais » et des interactions importantes entre l'intervieweur et l'interviewé et elle a un impact sur l'information produite : ces choix revêtent donc une grande importance. Si l'on réfléchit à la question des témoins-acteurs, il me semble qu'on peut définir cinq types principaux de personnes « interrogeables », ce qui pourrait alimenter cinq types de corpus : les anciens élèves, les architectes, les enseignants, le personnel administratif des écoles d'architecture à l'échelon « local » et les acteurs des politiques d'enseignement à l'échelon central, au niveau ministériel ou politique.

Bien sûr, il peut y avoir une fluidité d'une catégorie de témoins à l'autre : un architecte a été un élève ou un étudiant, il peut avoir été enseignant dans une période bien précise de sa vie, il peut aussi avoir dirigé une école ou pris part à la réforme de l'enseignement, des écoles ou de la profession d'architecte. Les différents rôles devront être envisagés de façon distincte, y compris au sein d'une même interview. Avec une insistance sur la question pédagogique : comment les interviewés concevaient-ils le contenu de leurs cours ? Leur manière d'enseigner ? La relation avec l'élève ? L'aisance de parole des architectes-enseignants sera certainement un atout ; mais elle devra aussi être interrogée.

Des questionnements

Quant aux axes de questionnement, on peut en dégager quelques-uns, très classiques en histoire orale et éprouvés par de nombreux projets d'archives orales. Ils n'ont évidemment aucune prétention à l'exhaustivité.

Le premier axe, universel, est celui des itinéraires, des trajectoires et des parcours biographiques et sociologiques de ces enseignants-architectes, qui mêlent activités pédagogiques et activités professionnelles, activités publiques et activités privées.

Il serait intéressant, me semble-t-il, de restituer leur parcours dans le temps, dans l'espace géographique et dans l'espace social, tout en étant très attentif à la façon dont ils agencent leur récit autobiographique et à la façon dont ils mettent leurs souvenirs en récit. Autrement dit, il ne faudrait pas se préoccuper seulement de ce qu'ils disent, mais aussi de la manière dont ils se souviennent et dont ils racontent, avec toutes les difficultés que cette question soulève [4]. L'objectif de ce premier axe pourrait être de faire apparaître une typologie des parcours d'enseignants-architectes.

Le deuxième axe serait celui du métier d'enseignant-architecte. On s'intéresserait ici à la question des savoirs et des savoir-faire, des outils, des instruments, des techniques et des méthodes pédagogiques, des compétences et des expertises. Depuis l'équerre et le crayon jusqu'à l'introduction de l'informatique et du numérique. Quelque chose comme une ethnographie – je ne sais pas si on peut utiliser ce terme – des pratiques d'enseignement. Tout en prévoyant en parallèle un petit programme spécifique consacré à l'administration, à l'organisation, au fonctionnement et à la vie des écoles d'architecture depuis la Libération.

Le troisième axe pourrait être celui de l'histoire des idées en architecture et de leur enseignement, avec cette généalogie ou cette anatomie des filiations, des influences, des contagions, des circulations, des porosités aussi, d'une école à l'autre, d'un courant à l'autre, mais aussi d'un pays à l'autre, voire d'un continent à l'autre, à l'échelle nationale et internationale donc. Cela permettrait de ne pas rester franco-centré dans les questionnements et de les ouvrir au grand large.

Les exigences de la temporalité

Le quatrième axe serait plus historien ; il s'intéresserait au témoin dans son temps et face à lui, c'est-à-dire au témoin pris dans l'événement et dans l'élaboration du sens de cet événement ou dans l'intelligibilité de son époque. Sans oublier que l'élaboration de ce sens (ou du non-sens) se fait rétrospectivement, donc toujours depuis le temps présent. Autrement dit, on essaiera de tenir en même temps les deux fils, celui du temps de la description (du passé) et celui du jugement *a posteriori* (depuis le présent), celui du récit des événements passés et celui de la réflexivité rétrospective. Cet axe suppose de s'intéresser aux événements-ruptures ou aux événements structurants des cinquante dernières années. L'objectif est alors de constituer des matériaux pour construire une ou des chronologies dans lesquelles se trouveraient insérés ces enseignants-architectes, à la fois comme acteurs et comme témoins. On peut ainsi retenir quelques séquences historiques marquantes, comme la Reconstruction après 1945, qui se prolonge dans les années cinquante, puis la modernisation des années soixante... Mai 68 est sans aucun doute une date phare, autant pour la participation des élèves architectes aux mouvements contestataires et pour la réforme des écoles d'architecture que pour la mythologie à laquelle les événements ont donné lieu chez toute une génération de militants ou d'utopistes.

On retiendra ensuite l'urbanisation des années 1970, les villes nouvelles et aussi la question sociale des banlieues et de la politique de la ville. Mai 81 constitue évidemment une de ces césures chronologiques, sociales, politiques et symboliques fortes. Et puis, en remontant à nouveau le temps, je me suis demandé quel avait été l'impact de la colonisation et surtout de la décolonisation sur les milieux de l'architecture et des écoles d'architecture. Puisqu'il a existé des écoles d'architecture en Afrique du Nord, quelle a été la circulation des influences, des projets, des savoirs, des enseignements, des hommes, d'un côté et de l'autre de la Méditerranée ?

L'objectif pour ce quatrième axe pourrait être de faire une histoire politique, économique et sociale des enseignants-architectes de l'architecture, en essayant de dégager des effets de génération [5]. À cet égard, la dimension politique me paraît indissociable du projet, comme dans tous ceux relevant de l'histoire du temps présent, mais elle l'est peut-être d'autant plus qu'au xx^e siècle le champ de l'architecture a toujours été très politisé et que, depuis la fin de la seconde guerre mondiale, si ce n'est depuis la fin de la première, l'architecte est devenu un acteur central de la vie de la cité. Ces quatre axes qui, je le répète, ne sont pas exhaustifs, peuvent être entremêlés, entrecroisés dans une même grille de questionnement ; ils peuvent aussi faire l'objet de programmes distincts, suivant les témoins.

De l'usage

Pour conclure, je dirai que cette interrogation sur les axes de recherche doit déboucher sur une réflexion plus pratique sur les dispositifs de collecte et d'exploitation. Compte tenu des objectifs scientifiques fixés, quels dispositifs d'enquête peut-on mettre en place ? Sachant que le dispositif n'est pas le même, la posture n'est pas la même non plus, entre un chercheur individuel qui fait sa thèse de doctorat et réalise des entretiens – ce fut le cas d'Éric Lengereau par exemple – et un dispositif collectif de type plus patrimonial, qui ne donne pas immédiatement lieu à une exploitation scientifique individuelle, mais qui vise à une valorisation collective de type patrimonial, culturel ou pédagogique.

Tout en concevant le programme scientifique d'archives orales, il convient donc de réfléchir, d'une part, à un dispositif de fabrication de ces archives (questionnaire, grille ou guide d'entretien, recrutement d'enquêteurs, choix des moyens d'enregistrement) et, d'autre part, à un dispositif d'exploitation (traitement documentaire permettant l'accès à l'information). Certes, les exploitations scientifiques ou

culturelles viennent en aval de la collecte des témoignages oraux, mais il est parfois judicieux de les prévoir très en amont, voire dès le départ : ouvrage, film, exposition, site Internet, plate-forme numérique, dépôt patrimonial, etc. Ne serait-ce que pour des raisons budgétaires et juridiques (Code du patrimoine, droits d'auteur, droit des personnes, protection des données sensibles, etc.).

Il ne faut pas oublier non plus de prévoir dès le départ le dispositif de conservation et de pérennisation, qui est non seulement un dispositif de conservation matérielle et physique, mais aussi un dispositif d'accessibilité, de partage et de vérifiabilité des sources. Il est encore trop fréquent de nos jours de voir des projets de corpus oraux, construits à grands frais, faire l'économie d'un volet « conservation et pérennisation », alors même que la numérisation a accru la fragilité de ces sources immatérielles. Enfin, un dispositif juridique adéquat viendra parachever le projet, sans lequel l'exploitation et la gestion des témoignages oraux seraient délicates, à court terme comme à long terme [6].

Vous l'aurez compris, tout projet d'archives orales exige de définir un dispositif de fabrication, un dispositif de recherche et d'exploitation, un dispositif de conservation, de pérennisation et d'accessibilité et un dispositif juridique, le tout constituant les différents points d'une note-projet préalable à laquelle tous les partenaires du projet pourront faire référence.

JEAN-LOUIS VIOLEAU

Professeur, ENSA Paris-Malaquais

La peur de paraître trop peu roué ou bien à l'inverse confit dans la nostalgie : c'est un peu dans cet état d'esprit, contradictoire, que j'ai commencé ma campagne d'entretiens. Tous les échanges avaient une consonance biographique, plus ou moins avouée, plus ou moins présente. En même temps, aucun ne s'est jamais vraiment trouvé placé sous le signe de la recherche du petit fait vrai. Plutôt sous cette double interrogation : que peut-on savoir d'un homme et que dit-il de son époque ? Avec, parfois, des effets d'après-coup et des confidences non sollicitées, l'impression d'avoir réveillé la machine à souvenirs. Avec Bernard Huet surtout, puisque nous collaborerons deux années durant à la suite de nos entretiens. Il m'invitera à fixer par écrit ses réflexions à voix haute sur l'enseignement de l'architecture en général et celui dispensé alors à Paris-Belleville en particulier.

S'insérer dans un « milieu »

pour y mener une campagne (d'entretiens)

Entre 1993 et 1997, en préparant ma thèse de doctorat en sociologie, j'ai commencé ce recueil d'archives orales en interrogeant d'abord les personnes dont l'accès m'était facilité, du fait notamment du choix que j'avais fait de m'inscrire chez les architectes. Au sein du DEA « Le projet architectural et urbain », cohabilité par plusieurs écoles (Paris-Villemin, Paris-Belleville, Paris-La Villette et Versailles), je côtoyais les enseignants des quatre écoles qui avaient joué un rôle majeur au cours de l'après-68, toutes dans un profil et un type de positionnement différents. J'avais fait un travail préalable soigné, fruit de recherches biographiques et bibliographiques essentiellement. Passées les premières réponses comme autant de tests que le témoin fait passer à celui qui l'interroge (que sait-il au juste ? et jusqu'où puis-je aller ?), il est arrivé que la situation s'inverse. Souvent, c'était moi qui faisais remonter une partie des souvenirs à coup de connaissances récentes. Beaucoup de ceux que j'ai interrogés étaient amusés, intrigués de voir – comme la plupart des gens plus âgés – un jeune adulte de moins de 30 ans connaître certains épisodes de ce monde enfui qui fut le leur.

Après le DEA, au fil d'une immersion progressive dans ce milieu, notamment par le biais d'une intégration au laboratoire ACS [7], d'une série de participations à des travaux de recherche et de missions, le contact est devenu plus aisé. Le travail revêtait peu à peu tous les caractères d'une observation participante. Les interlocuteurs se sont révélés plus volontiers disponibles qu'au début du chantier. Parfois même, à la fin de la campagne, l'entretien était pour ainsi dire sollicité par des gens ayant eu vent de ce travail. Chemin faisant, j'arrivais à un point limite, un point de bascule : alors que l'accès à certains était de plus en plus facile, l'accès à d'autres le devenait de moins en moins.

Certains interlocuteurs – aujourd'hui âgés de 60 à 70 ans – ont ainsi commencé à décliner l'entretien, par rapport à Mai 68 notamment, refusant, comme ils me l'ont dit, de se voir déjà « historicisés », ou d'être liés pour de bon à ce passé soi-disant « collectif », celui d'une génération. Avec le recul, ces refus étaient tous significatifs. Avec son passé, tout le monde a des comptes à régler. Et pour faire une sociologie de qualité, il n'est pas forcément nécessaire d'être un sociologue sans qualité. Il y a eu effectivement des refus par « effet de champ », mon travail ayant pu être assimilé à une « tendance », par exemple celle de mes directeurs de thèse, Monique Eleb et Jean-Louis Cohen, ou encore à cause

d'entretiens déjà menés avec d'autres acteurs ou témoins. Un point de bascule enfin parce que j'ai eu le sentiment de perdre peu à peu cette « fraîcheur » qui est nécessaire à ces entretiens. J'ai de moins en moins accepté les biais de la mémoire et les reconstructions, devant parfois réprimer l'envie d'intervenir en direct. Et puis il fallait prendre garde : les entretiens se succédant, les témoins sont parfois devenus curieux de ce que je savais déjà. Dans cette histoire, chacun est devenu l'avocat de ses propres souvenirs. Progressivement, l'oreille n'a plus été aussi disponible et curieuse qu'au début. Comment laisser à l'individu sa vérité et l'usage qu'il en fait sans taire la sienne [8] ? Comment concilier vérité (les faits) et fidélité (aux souvenirs) ?

Le démenti des archives :

la question du temps et de la mémoire

Si j'en suis arrivé à ce point de bascule, je le dois aussi à un travail mené parallèlement en archives, écrites pour le coup. Ces dernières ont confirmé un élément qui était apparu en filigrane et à travers bien peu d'entretiens : les événements proprement dits n'ont guère modifié l'évolution de l'enseignement de l'architecture en France. Alors que personne n'avait encore trouvé le moindre grain de sable sous les pavés, la réforme était entamée depuis au moins 1962. Les décrets Malraux publiés en décembre 1968 étaient prêts pour la signature dès le mois d'avril. Le mystère restera toujours, entretenu par un homme, Malraux, qui discernait partout, sous couvert d'une certaine emphase ordinaire, le caractère historique d'un moment – touchant l'ordre de l'esprit et le domaine de l'histoire –, et qui resta si hermétique au caractère historique du moment-68. Peut-être pour toutes ces raisons réunies ?

En somme, au-delà de l'événement proprement dit, il s'agit plutôt d'un temps intérieur vécu en commun, et vécu qualitativement et non quantitativement. Au-delà des ressentiments et des conflits, subsiste bien ce que Maurice Halbwachs désignait comme une « communauté affective » où si, à la manière de Georges Perec, l'on se souvient, « c'est que les autres m'incitent à me souvenir, que leur mémoire vient au secours de la mienne, que la mienne s'appuie sur la leur [9] ». Ce temps vécu qualitativement fait que Mai 68 reste le facteur identitaire fondamental d'une génération d'architectes qui peut ainsi exhiber et conserver durablement des plis spécifiques et repérables. Combien en avons-nous entendu depuis dire, naturellement et avec toute l'assurance de ne risquer aucune contradiction : « Nous

qui sommes d'une génération qui... » ? Et en revanche, combien, plus jeunes, auront pu s'y risquer depuis à leur tour [10] ? J'ai vu certains le penser tellement fort qu'ils en étaient audibles : « Moi qui ai eu la chance de commencer mes études dans cette École des beaux-arts déliquescence à la veille de 68... » ! Mais je n'aurai jamais cherché à avoir raison d'eux, encore moins à avoir le dernier mot ou un quelconque avantage sur mes interlocuteurs. Plutôt perplexe, toujours perplexe.

L'oralité

Mes interlocuteurs étaient eux aussi habitués, pour beaucoup, à re-construire leur trajectoire ou appelés à donner un sens aux « événements », souvent même obligés, sommés de le faire à l'occasion de la parution de mélanges, d'articles ou d'entretiens biographiques, de numéros de revue commémoratifs, de colloques, de discours de remise de prix, d'expositions monographiques... Certains avaient déjà rédigé une ébauche d'autobiographie, accentuant encore ce constat d'une cohérence restituée *a posteriori* [11]. Mai 68 offre cependant l'avantage d'introduire une rupture dans cette cohérence, les effets manichéens de la crise perturbant cette idée de la vie comme un long chemin, avec certes ses carrefours, mais se présentant avant tout comme une unité cohérente, ou au pire comme une série de séquences ordonnées et orientées dès l'origine vers un projet ou une intention [12].

J'ai donc la plupart du temps eu affaire à une parole construite, d'autant plus que ces interlocuteurs étaient très à l'aise avec le langage et la parole. Leur métier consiste pour la plupart à user d'une parole structurée [13], qu'ils soient enseignants (et l'on sait que l'enseignement du projet est avant tout un enseignement oral) ou qu'ils participent régulièrement à des concours d'architecture publique (et l'on sait quel rôle y joue l'oral, la récente polémique sur l'anonymat l'a bien montré, si besoin était). Ces « hommes de médias » ont donc une certaine habitude de la situation d'enquête – ou même de la pratique de l'enquête en tant que chercheur –, mais aussi un fort degré d'objectivation, de leur position et de leurs prises de position successives.

Situations 68

En évoquant Mai 68, on est presque assuré d'éveiller l'intérêt et d'avoir du « répondant ». Ce puissant attracteur mnémotechnique m'a donné une certaine facilité pour accéder aux interlocuteurs et procure en outre l'avantage d'obtenir

des paroles fortement positionnées, encore aujourd'hui, dont le marquage radical facilite le travail de cartographie des positions occupées successivement par les interviewés. L'entretien remet pour une part en situation l'enquêté. Par exemple, la politisation des choix émerge de nouveau très rapidement, comme une réminiscence, alors que ces lignes de clivage ont été depuis longtemps dissoutes dans une forme de consensus politique sur certains grands principes. Face à l'illusion biographique, il ne s'agit ni de condamner ni d'acquiescer, mais de comprendre la complexité des situations. Il faut s'affranchir du confort de l'impENSable futur : une falsification de l'histoire consiste bien souvent à imaginer (et à représenter) ce qui fut à la lumière de ce qui est. Il s'agit d'éprouver une perception plus inquiète du temps : essayer par là de rendre compte de la désorientation effarée où sont toujours plongés les hommes lorsque, ignorant ce qui les attend, il leur faut décider au jour le jour du sens incertain qu'ils donneront à leur destin.

En 1990, lorsque Jacques Lucan a décidé de tirer le portrait de Dominique Perrault, juste après que celui-ci eut remporté le concours pour la TGB [14], il en a dit long au fond sur ce conflit de générations [15]. Je n'ai aucune passion pour Dominique Perrault, je peux même dire, si je me laissais aller à la confiance, que je n'apprécie guère son architecture minimale faussement inspirée de « l'art contemporain » d'il y a un demi-siècle ou ses prises de position publiques, par exemple sur les métropoles du « vide » qu'il a présentées dans le pavillon français pour la Biennale d'architecture de Venise en 2010. Bref, « Citizen Perrault » était décrit dès 1990 comme « un architecte manager [qui] aime être présenté comme un chef d'entreprise et souhaite parler du bâtiment en termes de performance et d'efficacité ». Au fil de ce portrait d'une célébrité, peu courant sur ce ton-là au sein des revues d'architecture, se dessine « l'une des figures de proue d'une génération qui, pendant ses années de formation – qui furent des années de crise économique et professionnelle –, a vu monter en gloire l'idée de l'entreprise ». Jusqu'à l'informatique, qu'il maîtrise déjà à la perfection, alors que les plus âgés en sont encore à l'équerre et au crayon. Décidément.

On comprend bien en effet, pour reprendre les mots de Jacques Lucan, « pourquoi l'adhésion idéologique à des valeurs promises à un bel avenir – à gauche comme à droite – ne peut que provoquer l'agacement d'une génération plus ancienne, surtout lorsque cette adhésion se trouve naturellement confirmée par le succès au plus

haut niveau de la puissance publique ». Et l'on comprend aussi comment, à l'orée des années 1990 (avant la crise de 1993), les idées de Mai 68, et au fond celles de mai 81, étaient alors en train de s'effacer des mémoires. Lorsque j'ai entamé cette campagne d'entretiens, une poignée d'années plus tard en 1993, nous étions donc (encore une fois) en pleine crise, immobilière cela va de soi. Et si l'on regarde par exemple sur deux années, de 1995 à 1997, la fréquence des articles consacrés à l'architecture parus dans la rubrique Culture du *Monde*, notamment sous la plume du critique qui en était alors le titulaire incontesté, Frédéric Edelmann, on reste frappé par la récurrence des polémiques à propos du nerf de la guerre : l'attribution de la commande et ses modalités.

Le moment où je suis allé à leur rencontre était donc très difficile pour bien des membres de cette génération qui commençait à être touchée par le vieillissement social, passé le deuil des illusions de jeunesse. Depuis, le volet « culturel » s'est redressé, mais a eu tendance à se vider simultanément de son contenu politique... qui revient toujours comme un impensé. Ce qui permet par exemple d'inviter à la radio un historien de l'architecture pour une exposition sur les hôtels particuliers en l'obligeant d'abord, comme une punition ou un acte de contrition, c'est selon, à écouter la chanson *Ils ont les mains blanches*, de Montéhus, interprétée par Marc Ogeret en 1968. C'est de bonne guerre !

QUESTION DU PUBLIC

Comment peut-on exploiter une archive orale, sans la transcrire et la transformer alors *de facto* en archive écrite ? Et quel peut être le lien entre un fonds d'archives orales, à partir du moment où il y a une transcription, et un fonds d'archives écrites ? Je m'interroge aussi sur les archives filmées. Ne pourraient-elles pas intégrer un fonds d'archives orales, si on n'en garde que la bande son ?

Florence Descamps

Je vais commencer par répondre à la seconde question. Aujourd'hui, la pratique du filmage se répand ; on parle d'enregistrements sonores, d'enregistrements filmés. Cette pratique progresse, parce que les institutions le demandent souvent lorsqu'elles « passent commande » d'une campagne d'entretiens. Mais elle progresse aussi dans les laboratoires de recherche, et il faudra sans doute, dans l'avenir, savoir

manier les deux techniques et les deux formats. Les archives orales peuvent être « sonores » ou « filmées ».

Ce que je suggère c'est qu'il n'y ait pas de règle générale et que l'on veille à ne pas introduire la caméra par effet de mode, ou parce qu'on rêve d'un documentaire d'exploitation, mais seulement quand on a des objectifs scientifiques qui rendent le filmage souhaitable. Pour filmer des cartes ou des maquettes expliquées par un architecte, cela a un sens. Et si on le fait, c'est en connaissance de cause, en ayant aussi le désir d'analyser les effets produits par la caméra. On sait que l'entretien purement sonore est plus propice aux aspects conversationnels de l'entretien. Mais il faut aussi vivre avec son temps et tous les outils peuvent être utilisés, tout dépend de la réflexivité et du regard critique qu'on porte sur l'instrument utilisé. Un magnétophone, tout petit bien sûr, cela s'oublie.

La question de l'exploitation par écrit est primordiale. À tel point qu'on pourrait se demander si les chercheurs, en France, utilisent des archives orales, puisqu'ils s'empressent d'en faire des transcriptions écrites. Pour le centre d'histoire orale de Columbia University la question a été réglée. L'histoire orale anglo-saxonne est écrite, puisqu'il y a systématiquement transcription. Aujourd'hui on peut avoir la transcription et le son, voire l'image. Donc on peut utiliser les trois médias mélangés, si je puis dire. Mais en ce qui concerne l'exploitation dans le champ de la recherche, on ne sait pas encore se défaire de l'écrit, parce que nos modes de restitution scientifiques et de connaissance passent par là. En revanche, si on décide d'avoir une exploitation de type culturel ou pédagogique, on peut très bien diffuser des entretiens dans une salle collective, comme ici, faire un cours avec des entretiens sonores ou filmés, de même que dans une exposition, vous pouvez utiliser des douches sonores, des bornes sonores, etc. Donc, je dirai que ce sont les exploitations scientifiques qui, aujourd'hui, passent par l'écrit, sachant qu'on voit de plus en plus, en annexe des thèses, le DVD qui rassemble tous les entretiens menés. Le son arrive, l'oral arrive. En fait, c'est le son qui arrive progressivement, mais scientifiquement on ne sait pas encore produire une thèse sans l'avoir écrite.

1 La journée d'étude du 23 novembre 2006 a donné lieu à l'ouvrage *André Malraux et l'architecture*, sous la dir. de Dominique Hervier, Paris, Le Moniteur / Comité d'histoire du ministère de la Culture, 2008.

2 Cf. éléments bibliographiques et informations liés à cette recherche sur

[rhe.ish-lyon.cnrs.fr/archoral/].

3 Cf. Florence Descamps, *L'historien, l'archiviste et le magnétophone. De la constitution de la source orale à son exploitation*, Paris, Comité pour l'histoire économique et financière de la France, 2001 ; en ligne : [books.openedition.org/igpde/104].

4 Cf. Pierre Bourdieu, « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62-63, juin 1986, p. 69-72.

5 Cf. Jean-François Sirinelli, « Génération, générations », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n° 98, 2008, p. 113-124.

6 Cf. Anne-Laure Stérin, *Guide pratique du droit d'auteur : utiliser en toute légalité textes, photos, films, musiques, internet + protéger ses créations*, 2^e éd. aug., Paris, Maxima, 2011 ; M. Vaisse (dir.), « Rapport sur le statut juridique des témoignages oraux », Conseil supérieur des Archives, 17 janvier 2014, accessible sur [phonothèque.hypotheses.org/12258].

7 Architecture, culture, société XIX^e-XXI^e siècles. Laboratoire créé en 1990 à l'école d'architecture de Paris-Villemin et rattaché depuis 2000 à l'ENSA de Paris-Malaquais.

8 Dans *Les Carnets d'un biographe. Trois ans avec Derrida* (Flammarion, 2010), le plus bel exemple de journal de recherche qu'il m'ait été donné de lire, Benoît Peeters raconte presque au jour le jour l'avancement, trois années durant, de son projet de biographie de Jacques Derrida. Tout y est retranscrit, des doutes et même des rêves de l'auteur, ni sociologue ni historien, écrivain. Comparable à la très belle *Naissance d'un hôpital* de Pierre Riboulet (L'Imprimeur, 1994).

9 M. Halbwachs, *Les Cadres sociaux de la mémoire collective* [1925], Paris, Albin Michel, 1994, p. VI.

10 Au terme d'une brillante analyse des trois romans qu'Olivier Rolin consacra au sujet de Mai 68 comme condENSAtEUR générationnel – *Phénomène futur* (1983), *Port-Soudan* (1994) et *Tigre en papier* (2002) –, le (jeune) politiste Boris Gobille assimile cette œuvre et sa réception comme « une fable contemporaine sur les ambivalences du vieillissement social, les manières de l'accélérer ou de le ralentir, et l'impossibilité au final d'y consentir ». Cf. Boris Gobille, « Le refus de vieillir. Mai 68 dans la réception critique des romans d'Olivier Rolin en France », in Isabelle Charpentier (dir.), *Comment sont reçues les œuvres*, Paris, Creaphis, 2006, p. 165-175 (ici p. 175).

11 Cf. Pierre Bourdieu, « L'illusion biographique », *op. cit.*, p. 69-72. Chez les historiens, voir Jean-Jacques Becker, « Le handicap de l'a posteriori », *Les Cahiers de l'IHTP*, ("Questions à l'histoire orale. Table ronde du 20 juin 1986"), n° 4, juin 1987, p. 95.

12 Bernard Lacroix, « D'aujourd'hui à hier et d'hier à aujourd'hui : le chercheur et son objet », *Scalpel. Cahiers de sociologie politique de Nanterre*, n° 4-5, 1999, p. 147-168 (ici p. 150). En ligne sur [www.gap-nanterre.org].

13 Michel Trebitsch, dans « Les intellectuels face au micro », remarquait déjà les biais et les implications de cette « aisance » pour une histoire des intellectuels, *Cahiers de l'IHTP*, « La bouche de la Vérité ? La recherche historique et les sources orales » (D. Voldman, dir.), n° 21, novembre 1992, p. 87-91.

14 La Bibliothèque nationale de France, surnommée à l'époque Très Grande Bibliothèque.

15 Jacques Lucan, « Phénomène Perrault », *Le Moniteur architecture - AMC*, n° 17, décembre 1990, p. 40-42. Le titre dit, à lui seul, comment on présentait Perrault émerger, arriver, pour des raisons correspondant à une époque.

TABLE RONDE 3 : DESSINS ET IMPRIMÉS

Richard Klein
ENSAP Lille, LACTH

Les représentations de l'architecture sont au programme de cette troisième table ronde, consacrée aux dessins et imprimés. Les quatre intervenants vont essentiellement évoquer des sources issues l'École nationale supérieure des beaux-arts (ENSBA), aussi souhaiterais-je dire un mot à propos des écoles régionales d'architecture. Comme cela a été déjà mentionné, la diversité des lieux d'archives et des fonds de dessins et imprimés concernant ces établissements régionaux est considérable. Le poids des municipalités est important puisque certains documents se trouvent dans les bibliothèques et dans les archives municipales. Nous avons évoqué les séparations et les relations des formations à l'architecture et à l'ingénierie, mentionnons aussi celles qui existent entre l'architecture et les arts appliqués et qui ont eu énormément d'importance entre les deux guerres, même un peu après la seconde guerre mondiale, particulièrement dans les années propédeutiques qui précèdent la formation des architectes. Ce rôle des villes est aussi sensible dans ce domaine ainsi que dans celui des écoles transfrontalières : à Lille, par exemple, le contexte de la loi de séparation des Églises et de l'État, puis les rivalités entre l'Université catholique et la municipalité social-démocrate ont conduit à la création de l'Institut Saint-Luc à Tournai, à côté de l'École régionale d'architecture de Lille. Ce transfert de l'autre côté de la frontière a eu un rôle considérable dans la formation des architectes, à l'instar de Jean-Pierre Watel (1933-2016), qui fut actif au-delà du territoire régional. Jean Dubuisson, Pierre Pinsard, Pierre Vago ou encore Jean Willerval y ont été directeurs ou enseignants. Mais en termes équivalents, nous pourrions évoquer également Eugène Beaudouin qui devint directeur de l'École d'architecture de l'université de Genève en 1942 [1].

Pour revenir à l'École nationale supérieure des beaux-arts qui est au cœur de cette table ronde, j'ai suggéré un ordre de passage qui préfigure déjà une construction structurée à partir du contenu des différentes interventions. Je souhaite passer tout d'abord la parole à Annie Jacques, ancienne conservatrice du patrimoine à l'ENSBA. Elle a maintenant

une distance salutaire avec l'institution qu'elle a quittée il y a une dizaine d'années. Puis Pauline Chougnat, chargée des collections de dessins du XVI^e au XIX^e siècle au département des Estampes et de la Photographie de la Bibliothèque nationale de France (BnF), évoquera la constitution des différentes collections en esquissant une typologie des éléments utiles pour l'histoire de l'architecture. Elle présentera aussi des traces de l'utilisation des fonds de la Bibliothèque nationale par les élèves architectes au cours du XIX^e siècle et de la première moitié du XX^e siècle. L'actualité de cette consultation sera abordée ensuite par Sébastien Chauffour, archiviste paléographe chargé des dessins d'architecture conservés à l'Institut national de l'histoire de l'art. Il rendra compte des collections de cette institution et plus particulièrement du « Dictionnaire des élèves architecte de l'École des beaux-arts (1800-1968) », constitué sous la responsabilité de Marie-Laure Crosnier-Leconte et hébergé par la plateforme Agorha [2]. Enfin, Franck Storne, chargé d'études documentaires, responsable de la bibliothèque de l'École nationale supérieure d'architecture de Strasbourg (ENSAS) et co-directeur de l'ouvrage consacré à l'enseignement de l'architecture à Strasbourg [3], clôturera cette table ronde. Il présentera le fonctionnement de la bibliothèque de l'ENSAS, qui pratique une politique documentaire de site et développe un projet de bibliothèque numérique patrimoniale, permettant d'alimenter la recherche sur l'histoire de l'enseignement de l'architecture grâce à la mise en ligne inédite de sources précieuses que sont les concours d'architecture des Beaux-Arts.

ANNIE JACQUES

Conservatrice honoraire du patrimoine à l'École nationale supérieure des beaux-arts

J'ai quitté mes fonctions à l'École nationale supérieure des beaux-arts depuis dix ans et je m'en sens maintenant bien éloignée même si j'aime toujours l'art et l'architecture. Les souvenirs de l'École des beaux-arts restent pour moi

quelque chose de très agréable. J'ai eu la chance et le bonheur de gérer une collection extraordinaire pendant des décennies et cela me fait plaisir d'en parler.

Quand je suis arrivée à l'École, je ne connaissais absolument rien du milieu architectural. J'avais fait des études d'histoire, d'histoire de l'art, j'avais une formation de conservateur de bibliothèque, mais le milieu architectural m'était tout à fait inconnu. L'École vivait toujours dans ce bouillonnement postérieur aux événements de 1968 qu'évoque très bien Jean-Louis Violeau. Les lieux étaient encore imprégnés par le passé : la cour du Palais des études avec les moulages des colonnes du Parthénon et du temple de Jupiter Stator et la bibliothèque, lieu fabuleux avec ses kilomètres de livres, d'archives, de manuscrits, de photographies, d'estampes – le tout entassé dans les caves, dans les greniers, dans les couloirs. C'était tout à fait extraordinaire. Je ne vous assènerai pas une bibliographie sur l'histoire des collections ou sur l'histoire de l'enseignement des Beaux-Arts, c'est assez facile à reconstituer car il existe beaucoup de publications concernant ces sujets.

Je vais simplement évoquer, pour chaque décennie, trois ou quatre points qui mènent logiquement à cette nécessité d'étudier l'histoire de l'enseignement de l'architecture au XX^e siècle.

Pendant les années 1970, dans le cadre de la création des unités pédagogiques d'architecture, dans cette école qui se transformait, dans ce palais d'où les moulages déménageaient pour faire place à de nouveaux ateliers, quelques événements me paraissent encore significatifs. L'École avait gardé jusque-là tous ses papiers depuis le XVII^e siècle, même si elle avait changé de localisation, passant du Louvre à l'Institut puis à la rue Bonaparte. Or, c'est en 1972 qu'a été organisée la constitution de la série AJ52, série historique de l'histoire de l'École, travail de classement de longue haleine, fait en collaboration et sous le contrôle du personnel des Archives nationales. Les archives de l'Ancien Régime, cotées comme des manuscrits, restaient à l'École des beaux-arts, tandis que les archives administratives, postérieures à la Révolution (conseils d'administration, programmes des concours, jugements, dossiers d'élèves et de personnel) partaient aux Archives nationales. Les collections de dessins, remontant au tout début du XVIII^e siècle et généralement de très grand format, s'inscrivaient dans une continuité logique des collections de prix de Rome et des concours d'école, avec enregistrement chronologique dans des registres manuscrits. De ce fait, elles sont également restées

à l'École des beaux-arts, constituant les futures séries graphiques destinées aux historiens.

Les principes de la césure de l'Ancien Régime ayant été posés, les premiers versements ont été bien évidemment énormes puisqu'ils commençaient en 1789 et se poursuivaient jusqu'à la seconde guerre mondiale. Ensuite, mon service a été appelé à faire régulièrement des versements tous les dix ans : chaque fois quelques dizaines de mètres de cartons d'archives. Entre 1947 et 1968, les archives sont extrêmement riches en débats sur les problèmes de l'enseignement de l'architecture. Ce sont des fonds qui manifestement doivent être exploités dans le cadre du programme de recherche qui est lancé.

Un second élément qui m'avait beaucoup frappée dans ces années 1970, c'était l'intérêt des historiens américains pour le fond de l'École des beaux-arts, alors que les élèves ou les historiens de l'art ne s'y intéressaient pas beaucoup, voire pas du tout. Plusieurs d'entre eux ont fréquenté régulièrement la bibliothèque pour préparer une grande exposition au musée d'Art moderne de New York sur l'enseignement de l'École des beaux-arts et le prix de Rome. Cette exposition a eu lieu fin 1975 et elle a fait l'objet d'une importante publication [4]. Je me souviens des débats de l'époque et notamment d'un architecte français qui disait : « Les architectes américains ont historicisé tout de suite cette période du XIX^e siècle mais nous en sommes encore au rejet du père si ce n'est du grand-père... » Ce travail fait par les Américains n'a jamais été traduit en français. Il a eu une suite aux États-Unis puisqu'est paru récemment à New York un gros ouvrage sur les étudiants américains à Paris [5].

Puis dans les années 1980, il y a eu en France, dans le milieu de l'histoire de l'art une montée en puissance de l'intérêt pour les fonds dits « académiques ». Pour l'ouverture du musée d'Orsay, Henri Loyrette, alors conservateur, a eu la gentillesse de me demander une exposition-dossier sur la carrière de l'architecte au XIX^e siècle. Ce qui m'a amenée à rechercher dans les archives de l'École des éléments sur l'histoire de cet enseignement, sur ce métier d'architecte qui est une des grandes professions bourgeoises de ce siècle [6]. Ce qui est amusant et intéressant à la fois, c'est que coexistent alors une légende dorée de l'École, qu'évoque *L'École des beaux-arts dessinée et racontée par un élève* d'Alexis Lemaître, et une légende noire, décrite par Frantz Jourdain dans *L'Atelier Chantorel, mœurs d'artistes*, deux ouvrages parus à quatre ans d'écart, en 1889 et en 1893. Le roman de Jourdain est une critique féroce

de l'enseignement de l'architecture aux Beaux-Arts, dans la foulée de celle de Viollet-le-Duc, et c'est cette légende qui s'est perpétuée au ^{xx}^e siècle. Il peut être intéressant de l'analyser de plus près, de comprendre sur quoi elle était fondée, car elle a perduré jusqu'aux événements de 1968 et encore au-delà.

Dans les années 1990, la montée en puissance des techniques du numérique me paraît un événement important (je parle plutôt en tant que gestionnaire de collections). C'est une période où l'équipe de la bibliothèque a entrepris de faire, avec ces nouveaux outils, les récolements, les répertoires, les numérisations des fonds de dessins d'architecture. Dans une démarche chronologique, nous avons commencé par le ^{xviii}^e siècle et nous sommes arrivés cahin-caha au début du ^{xx}^e, peu après 1914. Le présent programme d'étude de l'enseignement de l'architecture au ^{xx}^e siècle pourrait contribuer à ce que le relais soit pris pour mettre à disposition des chercheurs les sources conservées à la bibliothèque de l'École. Cela permettra de porter des jugements véritablement documentés sur cette période de l'enseignement.

Il y eut aussi pendant ces années 1990, lors de la création de l'Institut national d'histoire de l'art (INHA), de longs débats passionnés à propos de la conservation des fonds de la bibliothèque. Ces fonds, relevaient-ils davantage de l'histoire de l'art et seraient-ils donc plus à leur place dans ce futur grand pôle de recherche ou devaient-ils rester à l'École? L'institution était alors définitivement devenue une école d'arts plastiques, mais le fonds d'architecture était le plus important – représentant les deux tiers des documents – pour la bonne raison que la section d'architecture avait été numériquement deux fois plus importante que celle de peinture et de sculpture. L'École tenait à ses collections (elles y sont toujours) : c'était son histoire, son passé. Mais être en même temps une grande école des beaux-arts (ou plutôt d'arts plastiques) et avoir la responsabilité de la continuité d'un grand fonds d'histoire de l'architecture français, sur le plan de la gestion et du financement, ce n'était pas très facile à tenir. Il a donc fallu clore les collections d'architecture, puisqu'il existait désormais ailleurs des institutions qui avaient les ressources nécessaires pour assurer le suivi de la constitution des fonds documentaires pour la recherche en histoire de l'architecture.

L'INHA fait désormais une très grosse part de la collecte des documents et de la constitution des outils de travail, avec tout récemment, en collaboration avec les Archives natio-

nales, ce magnifique dictionnaire des élèves architectes de l'École des beaux-arts de 1800 à 1968, qui vient d'être mis en ligne [7]. C'est un outil formidable pour travailler sur le ^{xx}^e siècle pour faire des repérages dans le fonds de l'École des beaux-arts.

Voilà, en quelques mots, quelques éléments qui ont marqué mon parcours et qui me paraissent en relation avec la recherche sur l'histoire de l'enseignement de l'architecture. L'École des beaux-arts a été un lieu passionnant qui dispose encore de beaucoup de ressources à exploiter qui permettront aux chercheurs d'établir plus précisément cette histoire au ^{xx}^e siècle.

PAULINE CHOUGNET

Conservateur des bibliothèques, Bibliothèque nationale de France

Les fonds d'architecture au département des Estampes et de la Photographie de la BnF

En 1949, Jean Vallery-Radot, alors directeur du département des Estampes et de la Photographie, signalait dans une note à l'administrateur général de la Bibliothèque nationale [8] la publication d'un volume de *Histoire de l'architecture classique en France* de Louis Hautecœur. Il attirait l'attention de son supérieur hiérarchique sur la place des collections du département des Estampes dans les sources utilisées par l'historien de l'architecture. Cet ouvrage, écrivait-il, a été « préparé dans les salles de lecture du département » et « commente toutes les estampes que nous conservons ». Il y a peut-être un peu d'exagération dans ce qu'écrivait Jean Vallery-Radot, mais il est vrai que ce fonds d'architecture est riche et qu'il couvre une très large période – du ^{xvi}^e au ^{xx}^e siècle –, tout en rassemblant des documents fort divers : dessins, estampes, photographies, plans, croquis, relevés, détails d'architecture...

Quelle politique d'acquisition en faveur de l'architecture?

D'où proviennent ces fonds qui concernent l'architecture au cabinet des estampes? S'agit-il d'un accident de l'histoire ou d'une politique délibérée et soutenue d'acquisition?

La présence de documents sur l'architecture s'explique d'abord par l'entrée d'estampes et de dessins déjà constitués en collection par des érudits et des amateurs, une pratique courante tout au long de l'histoire du département. Ces collections sont souvent encyclopédiques et couvrent bien plus de sujets que l'architecture. C'est le cas de la toute première collection d'estampes, celle de l'abbé Michel de Marolles,

entrée en 1667, et plus encore de celle de François Roger de Gaignières, entrée en 1717. D'autres, plus spécialisées, comportent majoritairement des vues topographiques et d'architecture, comme la collection de Lallemant de Betz (entrée en 1753) et celle de l'architecte Hippolyte Destailleur [9], entrée entre 1889 et 1894.

L'obligation de dépôt légal des estampes, instaurée en 1632 et confirmée par un arrêt du Conseil du 17 mars 1672, a quant à elle rendu possible l'accroissement régulier de cette collection encyclopédique d'images.

Les responsables successifs du département, jusqu'au ^{xx}^e siècle, ont toujours eu pour objectif de composer un vaste corpus iconographique et documentaire sur tous les sujets, permettant d'écrire une histoire des mœurs et du goût autant qu'une histoire de l'estampe ou une histoire de l'art par l'estampe.

Et si, aujourd'hui, la politique d'acquisitions courantes se concentre davantage sur les œuvres d'artistes graveurs et photographes, celle qui régit les acquisitions patrimoniales, en favorisant l'enrichissement et la consolidation de fonds existants, permet l'entrée de documents intéressants l'histoire de l'architecture comme le projet de Bibliothèque-musée de Louis-Nicolas Destouches (1788-1850), acquis lors du Salon du dessin 2015 [10], ou encore le projet de François-Joseph Bélanger (1744-1818) pour le château de Saint-Germain-en-Laye [11], acquis en mars 2016.

Organisation de la collection

La série documentaire d'architecture (H)

Dès le ^{xviii}^e siècle fut adopté un cadre de classement pour ces collections encyclopédiques d'images [12]. La série H, « Architecture », regroupe, sous une acception large de la notion d'architecture, des documents sur les monuments, l'ornementation, les jardins et l'urbanisme. Elle contient de nombreuses publications, des traités de Philibert Delorme aux périodiques d'architecture du ^{xix}^e siècle. Et, ce qui pourra davantage intéresser l'histoire de l'enseignement de l'architecture, un grand nombre d'ouvrages « didactiques » comme les cours de J.-F. Blondel et, pour le début du ^{xx}^e siècle, les recueils de fac-similés publiés par Vincent et Fréal pour le public des élèves de l'École des beaux-arts.

Outre les documents édités, on y trouve des dessins originaux, au sein de fonds d'architectes. La Bibliothèque nationale fut parmi les premières institutions publiques françaises à constituer des fonds d'architectes et ce dès la fin du ^{xviii}^e siècle. Les œuvres de plus de cinquante architectes

ont déjà été repérées dans les collections, qu'il s'agisse de quelques documents ou d'ensembles pouvant dépasser, comme dans le cas du fonds de l'architecte Robert de Cotte (1656-1735) entré en 1811, plusieurs milliers de pièces. Les architectes actifs au ^{xix}^e siècle sont les mieux représentés, mais le ^{xx}^e siècle n'est pas absent des collections, où se côtoient les œuvres de Henry Bernard (don 1972), René



René Binet, Exposition universelle de Paris, 1900 (porte monumentale), HA-129-FOL.

Binet (acq. 1903), Édouard-Jules Corroyer (don), Henri Guillaume (don 1913), Frantz et Francis Jourdain (acq. 1992), Jean-Louis Pascal (don 1920) et Théo Sardnal (don 1973). Les œuvres se présentent assez souvent sous la forme de recueils factices, constitués par la Bibliothèque et contenant un ensemble de projets d'un même architecte. Certains dessins isolés et remarquables ont pu être extraits au fil du temps de ces séries pour être portés à la série B, des dessins de maîtres.

La série de topographie (V)

De nombreux documents – estampes, photos, coupures de journaux... et dessins – ont été insérés dans une très vaste section organisée par entrée géographique : la série V dite de topographie. Cette « dilution » des documents s'est faite sans grande considération pour la cohérence des fonds ou pour suivre la logique propre du classement existant. Les dessins du fonds Robert de Cotte, comme ceux de la collection Gaignières, ont ainsi été distribués au nom du lieu concerné.

Peu alimentée de 1890 à la fin de la seconde guerre mon-

diale, la série fut reprise très sérieusement ensuite par Jean Vallery-Radot et son successeur Jean Adhémar. On peut reconstituer dans les archives administratives du département le parcours de certains fonds d'architectes, qui, comme celui de Maurice Laurentin (1885-1959) en 1960, ont été dilués, dissous, dans la topographie française et étrangère.

Les dessins d'école produits par les élèves architectes [13] furent les premiers concernés par la ventilation dans les fonds documentaires, aussi faut-il les chercher en priorité dans les recueils de topographie. En 1939, Jean Laran, directeur du département, décidait ainsi de leur sort, dans ses instructions de classement des œuvres : « Sont à placer enfin dans les séries documentaires les pièces dont la valeur documentaire l'emporte sur la valeur artistique : anonymes, calques, copies, dessins d'élèves-architectes, d'archéologues, d'amateurs [14]. »

En réalité, cette méthode fut également appliquée pour les œuvres d'architectes renommés : l'ensemble de dessins dénommé « Voyage en Italie, 1824-1830 » d'Henri Labrouste, entré dans les collections en 1952, était ainsi classé dans la topographie de l'Italie.

Autres séries documentaires

Outre les documents de la série architecture (H, documents édités et œuvres d'artistes) et de la série de topographie (V), d'autres fonds peuvent intéresser l'histoire de l'enseignement de l'architecture : des séries techniques – comme la « Géométrie », qui contient des traités destinés aux architectes – ou celles consacrées à l'enseignement des arts plastiques (série KC) et notamment du dessin.

Les œuvres de photographes peuvent être des sources intéressantes, si l'on considère que l'estampe a été remplacée par la photographie dans la pratique du recueil de modèles, notamment pour les ornemanistes. Au ^{xx} siècle, on peut prendre l'exemple de Karl Blossfeldt (1865-1932), photographe de la Nouvelle Objectivité, et de son ouvrage *Urformen der Kunst* (1928), qui devait servir de base d'inspiration pour ses élèves de l'École des arts appliqués de Berlin [15]. Si l'immense série des portraits (série N) – des centaines de milliers de documents – renferme sûrement des portraits d'élèves et de professeurs d'architecture ayant acquis une certaine notoriété, les fonds d'agences de presse, très riches pour l'histoire du ^{xx} siècle, peuvent receler, comme celui de l'agence Meurisse, des photographies des lauréats du prix de Rome.

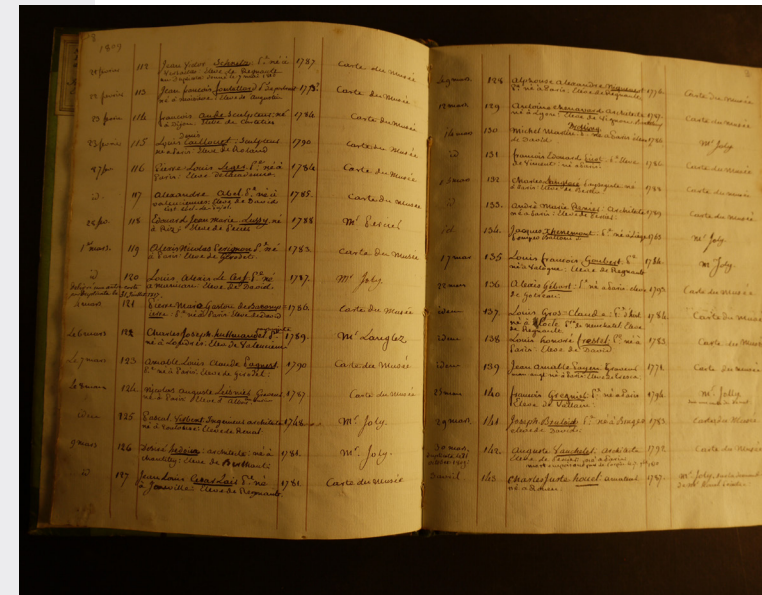
Les séries documentaires, dont la topographie, finirent par être abandonnées (c'est-à-dire à n'être plus alimentées) dans les années 1970, du fait des opérations de reproduction par microfilms qui, rendant difficile des intercalations intempestives, ont figé et sanctuarisé les recueils existants. Pour les collections d'architecture cette période est également celle de la baisse des entrées due à la prise en charge des fonds d'architectes par d'autres institutions patrimoniales, notamment l'Institut français d'architecture.

Maîtres et élèves dans les fonds d'architectes

Certains modes et conditions d'entrée sont intéressants du point de vue de l'enseignement de l'architecture car ils témoignent de relations privilégiées entre des professeurs et certains de leurs élèves. En 1799, le premier fonds de dessins d'architecture à entrer à la Bibliothèque nationale fut un legs, celui d'Étienne-Louis Boullée, dont l'usufruit fut réservé à Pierre-Nicolas Bénard, son élève. En 1815, ce fut



Album d'aquarelles offert à M. Pascal, architecte, par les élèves de son atelier et ses anciens élèves. RÉSERVE PD-122-4.



Registre chronologique des cartes de travail délivrées par le département des Estampes de 1809 à 1828, RESERVE YE-126-8.

au tour de Jean-Jacques Lequeu de donner un volume de l'*Architecture* de Jacques-Germain Soufflot, son professeur. Dix ans plus tard, le même légua près de 750 dessins de sa main, dont certains témoignent de son activité d'architecte auprès de Soufflot. Le fonds Jean-Louis Pascal (architecte de la Bibliothèque de 1875 à 1912) révèle les liens forts que celui-ci entretenait avec ses élèves, comme une lettre envoyée à Pascal par Paul Cret en 1907 [16], ou le recueil d'aquarelles dédié par les élèves et anciens élèves à leur maître, et qui ne fait pas mentir ces mots de Georges Huisman en juillet 1937 : « Le respect affectueux et familial que cette jeunesse prodigue à ses maîtres est sans rapport avec les égards que les étudiants de la Sorbonne témoignent aux philosophes, aux philologues ou aux historiens qui les enseignent [17]. »

Quel usage des collections par les architectes et les élèves architectes ?

On peut s'interroger sur l'usage que firent les élèves architectes de cette immense documentation. Furent-ils aussi assidus que Louis Hautecœur, aussi présents dans la salle de lecture du cabinet puis du département des Estampes ? Il paraît bien illusoire, pour le fonds de la BnF, de tirer des conclusions de l'état des manuels d'architecture eux-mêmes, comme on a pu le faire avec profit pour l'atelier Pontremoli des Beaux-Arts, où l'ouvrage *Les Concours Chenavard (Section d'architecture)* à l'École nationale des beaux-arts. 1894 à 1907 était truffé de calques, de cro-

quis... montrant son utilisation par des élèves [18]. L'exemplaire de la BnF, entré par dépôt légal en 1909 comme la quasi-totalité des publications de cette série, est dans un état de conservation irréprochable.

Il est difficile aussi, d'après les archives du département, de savoir précisément ce que les élèves architectes vinrent consulter à la BnF, mais l'on peut, grâce à elles, déterminer les noms des élèves architectes, leur nombre et la fréquence de leurs consultations. Les registres des cartes de travail du département des Estampes de 1809 à 1828 [19] indiquent ainsi que les élèves architectes – dont Bélanger, Blondel, Vaudoier, Durand, Baltard, Percier, Duban –, emplissaient la salle de lecture, avec leurs collègues peintres et sculpteurs élèves. Si de tels registres manquent pour le premier tiers du ^{xx} siècle (jusqu'en 1937), une lettre adressée en 1910 au directeur du département par un élève architecte suisse allemand, Emil Bringolf, témoigne de l'attrait presque intact de cette documentation en ce début de siècle [20] :

Vous ne pouvez ignorer, Monsieur le Directeur, la bonne volonté que j'ai déployé à analyser des études spéciales à la Bibliothèque nationale. Je viens donc vous prier de vouloir bien me certifier avec quelques mots : Que j'ai étudié sérieusement l'architecture française, surtout des programmes et des sujets de l'École des Beaux-Arts, et de l'architecture spéciale, pendant la seconde moitié de l'année 1909 à la Bibliothèque nationale, Paris.

Je me permets de vous expliquer la raison de ma prière. Étant Suisse allemand, et sorti de l'école d'architecture pratique, j'ai exercé la pratique pendant des années. Sur les conseils d'architectes amis, je vins à Paris pour étudier l'architecture (haute et supérieure) française après les méthodes de l'École des Beaux-Arts. J'entrai dans un atelier préparé, puis dans un atelier régulier. Après la fin de ces études, mon professeur m'avait vivement recommandé de faire si je pourrais des études supérieures de ces sujets que je viens d'analyser dans votre département. On m'a conseillé de choisir la Bibliothèque nationale, parce que certaines ouvrages sont plus disponibles que dans une Bibliothèque spéciale comme à l'École des Beaux-arts, par conséquent, il y a moins de risque pour perte de temps.

Malheureusement le professeur qui m'a donné cette direction, étant décédé. C'est la raison, que je viens solliciter "un petit mot" - et cela seulement pour approuver consciencieusement l'emploi de mon temps, pendant cette partie d'étude et de travail, que j'ai fait à la Nationale.

Les élèves architectes venaient aussi dans le cadre de visites

commentées par des conservateurs : il s'agissait sans doute davantage de visites de curiosité, plus que d'étude approfondie. Des séances étaient ainsi organisées régulièrement pour des groupes des élèves de l'École des beaux-arts, de l'École des arts décoratifs et de l'École polytechnique. Dans les années 1930 et 1940, les élèves architectes continuèrent de venir, mais moins nombreux, et sur des sujets de recherche précis – « les dessins de la Renaissance », « Claude-Nicolas Ledoux »... –, dans le cadre d'un mémoire d'étude. Toutefois, Jean Vallery-Radot écrivait encore au sujet de la fréquentation de sa salle de lecture en 1954 : « Les historiens d'art, les archéologues, les architectes sont toujours assidus. »

Pour la période de 1947 à nos jours, les recherches pourraient se poursuivre à partir de registres de lecteurs peut-être un peu moins directement exploitables car si le sujet d'étude et les cotes consultées sont bien mentionnés, la profession, ou le statut d'étudiant, n'y figure plus. Une analyse poussée des registres témoignerait-elle du rejet de la culture livresque dans l'après-1968 ? C'est une recherche qui reste à mener.

SÉBASTIEN CHAUFFOUR

Conservateur du patrimoine à la bibliothèque de l'INHA

Créé récemment, en 2001, l'Institut national d'histoire de l'art (INHA) est un centre de recherche en histoire de l'art et en archéologie. Il repose sur deux départements dont l'un est un département recherche ouvert aux doctorants, post-doctorants, enseignants, chercheurs et conservateurs du patrimoine dont l'éventail des sujets, fort large, va des vases grecs anciens à l'art numérique du XXI^e siècle. C'est dans le cadre de ce département des Études et de la Recherche que le programme sur le dictionnaire d'élèves architectes de l'École des beaux-arts a été mis en place par Marie-Laure Crosnier Leconte. Ce dictionnaire est versé sur la plate-forme Agorha [21] ; je connais peu de bases en France ou à l'étranger qui soient aussi riches pour l'histoire de l'art et de l'archéologie.

L'autre département de l'INHA est celui des collections qui est beaucoup plus ancien et précède la date de création de l'INHA. Ce département de la Bibliothèque et de la Documentation comprend depuis 2003 l'ancienne bibliothèque d'art et d'archéologie du Centre Michelet qui a été transférée dans les années 1990 sur le site Richelieu de la BnF.

N'étant pas un centre d'archives publiques, l'INHA n'accueille

que des fonds privés provenant d'historiens de l'art, d'archéologues et parfois d'artistes et d'architectes. De temps à autre, il parvient à acheter des fonds lors de ventes publiques ou directement chez des marchands. Nous sommes spécialisés sur le XIX^e siècle et nous limitons à la seconde guerre mondiale les archives d'artistes et d'architectes. Certains fonds d'archives peuvent être intéressants pour l'enseignement de l'architecture et l'histoire de l'architecture, comme ceux d'André Chastel, de Louis Grodecki et de Pierre Lavedan, riches en documents photographiques. Pour les dessins proprement dits, l'INHA possède quelques fonds d'architectes. Un des derniers fonds entrés dans les collections, par don de l'héritier, est celui d'Henri Enguehard (1897-1987), qui fut architecte du département de Maine-et-Loire (1941-1971), architecte en chef des Monuments historiques (1946-1976) et l'un des restaurateurs de l'abbaye de Fontevraud. Le fonds Enguehard compte une centaine de dessins et concerne précisément l'un des concours de l'École des beaux-arts : le concours Godeboeuf de 1928, portant sur un projet d'embarcadère.

Il y a tout un ensemble de problématiques lié à l'état de conservation de ces fonds qui ont été assez malmenés, parfois déchirés. Une centaine de dessins nécessiteraient d'être restaurés, ce qui est extrêmement coûteux.

Il paraît important de soulever un type de source assez peu évoqué jusqu'à présent : la photographie – nous possédons beaucoup de photographies. En octobre 2012, une journée d'étude a été organisée par Jean-Philippe Garric et Hélène Bocard, intitulée « Architectes et photographes au XIX^e siècle ». Il serait intéressant de comprendre le rôle de la photographie dans la formation des architectes.

FRANCK STORNE

Responsable de la bibliothèque, École nationale supérieure d'architecture

de Strasbourg

Par rapport aux grandes bibliothèques et aux grandes institutions parisiennes dont il vient d'être fait état, une bibliothèque d'école d'architecture a un périmètre très réduit avec des collections qui peuvent sembler relativement faibles. Malgré tout, il peut y avoir des richesses et alors, la question qui se pose est celle du champ d'action possible qui, dans le cadre d'une seule école d'architecture, est extrêmement limité. À Strasbourg, l'école d'architecture a la chance d'être associée à l'université. La bibliothèque de l'ENSAS fait partie du schéma directeur de la documen-

tation, établi à l'échelon alsacien, qui englobe notamment l'Université de Strasbourg (Unistra) et celle de Haute-Alsace (Mulhouse, Colmar). De ce fait, son catalogue est intégré au catalogue commun [22] à l'ensemble des bibliothèques universitaires de Strasbourg – dont celui de la Bibliothèque nationale et universitaire de Strasbourg (BNU) –, de sorte que nos 800 étudiants ont accès à plus de 3 millions de documents, ce qui est une situation à peu près unique en région. Dans le cadre de cette association s'est posée la question de notre participation à une bibliothèque numérique et de la numérisation de nos fonds. La première numérisation envisagée concernait notre fonds improprement appelé « ancien », qui court du XVII^e siècle, pour les ouvrages les plus anciens, au milieu des années 1930 ; c'est un fonds précieux puisqu'il avait été constitué par le premier directeur de l'école, l'architecte Robert Danis (1879-1949). Représentant ses choix personnels, il a été conservé presque intégralement. Il intéresse des chercheurs, des professeurs de l'Université de Strasbourg, dont Jean-Yves Marc qui est aussi vice-président du conseil scientifique de l'INHA. Ces chercheurs ont envisagé la numérisation mais en l'absence d'un projet scientifique, cela ne s'est pas fait.

La numérisation est envisageable dans la mesure où le Service commun de la documentation de l'Université de Strasbourg possède une bibliothèque numérique patrimoniale. C'est un atout énorme. Le logiciel CONTENTdm a fait ses preuves et tout ce qui est numérisé se trouve sur les serveurs de l'université, accessible *via* le catalogue commun. Notre petite école d'architecture n'a donc pas à se soucier d'avoir des serveurs adéquats. La bibliothèque patrimoniale a une politique éditoriale très claire : tout ce qui est numérisé fait l'objet d'un programme de recherche. C'est avec les enseignants-chercheurs que les choix se font, et non par la volonté d'un bibliothécaire ou d'un chef d'établissement. Des équipes de recherche travaillent sur les fonds numérisés que les bibliothécaires cherchent alors à enrichir. Le grand intérêt de cette bibliothèque patrimoniale est qu'elle est complètement moissonnée : il y a une visibilité nationale et internationale de tous les fonds qui y sont numérisés. Cette bibliothèque va intégrer Numistral [23], la bibliothèque numérique de la Bibliothèque nationale et universitaire de Strasbourg. Numistral est la déclinaison de Gallica (BnF), ce qui renforce cette visibilité.

Pourquoi avons-nous commencé par la numérisation des *Concours d'architecture*, des annuels publiés par Vincent & Fréal des années 1910 à 1968 ? La question s'est posée

lorsqu'avec Anne-Marie Châtelet nous avons lancé le projet d'histoire de l'école d'architecture de Strasbourg. Si l'école a conservé ses archives administratives, elle n'avait pas, en revanche, conservé de dessins. Nous nous sommes mis en quête de dessins originaux auprès des anciens élèves et il était important de pouvoir consulter les concours d'architecture ou les travaux médaillés, les mentions des élèves de l'École d'architecture de Strasbourg pour les mettre en perspective. Mais nous n'avions pas la collection des *Concours d'architecture* ; dans l'inventaire, il y avait deux volumes du temps de la bibliothèque de Danis. Nous ne savons pas si certains volumes ont été pillés en 1968, ou pendant le déménagement, lorsque l'école a quitté le palais du Rhin. Il a été décidé de racheter une collection très importante puisqu'elle couvre le début des années 1920 à 1968, à titre peu onéreux. Elle est quasiment complète. Ce qui nous manque, c'est la tête de collection, mais j'ai bon espoir de la trouver. Ces *Concours d'architecture* ont servi au projet sur l'histoire de l'école d'architecture de Strasbourg. Dans le cadre beaucoup plus large du projet actuel, nous avons entrepris leur numérisation [24]. La collection mise en ligne concerne les années 1922-1924 et 1927-1939, ce qui représente un total de 1 847 planches de dessins. Chaque volume comporte aussi un texte introductif, un descriptif des programmes des concours ainsi qu'une présentation des élèves qui ont été médaillés et de leurs professeurs – ce qui permet de reconstituer les parcours des élèves architectes, démarche que nous avons suivie pour les élèves de l'école de Strasbourg, entre 1921 et 1968. Ces concours peuvent également être analysés pour eux-mêmes à travers cette collection : nature des épreuves, titre des sujets, programmes.

La numérisation s'est fait suivant les principes établis par l'Unistra et la BNU : nous ne numérisons que les documents physiquement présents dans les bibliothèques du réseau strasbourgeois. L'objectif pour ces *Concours d'architecture* est d'arriver à avoir la collection complète en ligne sur le catalogue commun. Cela facilitera le travail du chercheur de trouver à terme une collection complète, sur un seul site. Les notices descriptives des volumes doivent toutes être signalées dans le Sudoc, ce qui donne encore un élément de visibilité. Les images sont numérisées en 400 dpi, et tous les documents sont passés par la reconnaissance optique des caractères (OCR). Il est donc possible de faire des recherches dans le texte – le nom d'un professeur, d'un élève, un sujet de programme –, d'accéder aux docu-

ments en mode image ou en mode texte, de partager un document sur les réseaux sociaux et même de le taguer, c'est-à-dire lui ajouter des mots clefs ou des commentaires. Le téléchargement, partiel ou intégral, n'est pas limité. Cette opération de numérisation, menée en étroite collaboration entre la bibliothèque de l'École d'architecture de Strasbourg et la bibliothèque numérique patrimoniale de l'Université de Strasbourg, a été possible grâce au programme de recherche sur l'enseignement d'architecture au xx^e siècle, lancé par Anne-Marie Châtelet, et nous l'avons montée très rapidement pour pouvoir vous la présenter aujourd'hui. Toute notre gratitude va à l'Unistra, qui a pris financièrement en charge ce projet. Il nous reste à mettre en ligne le sommaire de chaque volume. Toutes les vignettes vont être enrichies. Elles vont avoir le numéro des planches (qui figure sur les concours) ainsi que leur titre.

La numérisation de la suite de la collection complète pose problème. L'Unistra, qui est très sourcilleuse sur ce point-là, nous a fait savoir qu'elle ne mettrait en ligne et ne numériserait que les documents absolument libres de droits. Pour les documents après 1945, nous devons fournir la preuve que nous avons l'autorisation de numériser. Si nous avons la collection complète des concours de 1945 à 1968, nous sommes pour l'instant incapables de fournir le moindre élément. L'Unistra est prête à continuer la numérisation de cette collection. Les perspectives d'avenir peuvent être nombreuses. Dans le cadre de ce projet sur l'enseignement de l'architecture au xx^e siècle, d'autres titres que les *Concours d'architecture* pourraient être numérisés, que nous n'avons pas à Strasbourg, mais que d'autres institutions pourraient s'atteler à traiter. J'en ai listé quelques-uns à titre purement indicatif. C'est à vous, la communauté des chercheurs, de savoir quels titres devraient être numérisés. Juste un mot de conclusion : à l'exemple de ce qui s'est fait pour les *Concours d'architecture* numérisés, il est souhaitable que toute entreprise de cette sorte soit envisagée avec une accessibilité universelle et sur une base pérenne.

1 Cf. Colette Raffaele, *Eugène Beaudouin et l'enseignement de l'architecture à Genève*, Lausanne, PPUR, 2010.

2 [agorha.inha.fr] ou [www.purl.org/inha/agorha/001/7].

3 Anne-Marie Châtelet, Franck Storne (dir.), avec la collaboration d'Amandine Diener et de Bob Fleck, *Des Beaux-Arts à l'Université. Enseigner l'architecture à Strasbourg*, op. cit. (note 1, p. 6).

4 Arthur Drexler (dir.), *The Architecture of the École des beaux-arts*, New York,

Museum of Modern Art, 1977.

5 Jean-Paul Carlhian, Margot M. Ellis, *Americans in Paris. Foundations of America's Architectural Gilded Age: Architecture Students at the École des beaux-arts, 1846-1946*, New York, Rizzoli, 2014.

6 Exposition présentée du 9/12/1986 au 1/3/1987. Catalogue: Annie Jacques, *La Carrière de l'architecte au xx^e siècle*, Paris, Réunion des musées nationaux, 1986, 72 p.

7 Accessible sur [agorha.inha.fr].

8 Rapport de Jean Vallery-Radot à Julien Cain, le 19 mai 1949. Archives Jean Vallery-Radot YE-207(5)-PET FOL.

9 Adrien Moureau, *Inventaire de la collection de dessins sur les départements de la France formée par M. H. Destailleur et acquise par la Bibliothèque nationale*, Paris, Impr. nationale, 1897, 267 p.; Henri Bouchot, *Catalogue de dessins relatifs à l'histoire du théâtre conservés au Département des estampes de la Bibliothèque nationale, avec la description d'estampes rares sur le même sujet, récemment acquises de M. Destailleur*, Paris, E. Bouillon, 1896, 82 p.

10 RÉSERVE B-16(B,1)-BOITE FOL. La BnF, invitée d'honneur de cette édition du Salon, y présente une sélection de dessins d'architecture (xvi^e-xx^e s.), cf. *Salon du dessin 2015*, Société du Salon du dessin, 2015, 106 p. (p. 89-104).

11 Artcurial, Paris, vente du 31 mars 2016, lot 59, cf. [www.artcurial.com], rubrique Résultats.

12 Premier guide publié: Henri Bouchot, *Le Cabinet des estampes de la Bibliothèque nationale: guide du lecteur et du visiteur, catalogue général et raisonné des collections qui y sont conservées*, Paris, E. Dentu, 1895, 2 vol., en ligne: [gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5440074c]. Historique et explications sur les pages du département Estampes et Photographie: [www.bnf.fr], rubrique BF.

13 Le fonds de l'architecte, peintre et graveur Gabriel Toudouze (1811-1854) comprend de nombreux dessins d'école, RESERVE B-24-FOL.

14 Remarques sur l'organisation du Cabinet des Estampes (février 1938-mars 1939), RESERVE YE-173-4.

15 Recueil de photographies originales, EP-664-FOL.

16 Don n°1816, juillet 1920, HA-132-FOL.

17 Avant-propos dans *L'École nationale supérieure des beaux-arts*, Paris, La Grande Masse, 1937.

18 Noémie Lesquins, « La bibliothèque de l'atelier Pontremoli... », in Jean-Michel Leniaud, Beatrice Bouvier (dir.), *Le Livre d'architecture, xv^e-xx^e siècle: édition, représentations et bibliothèques*, Paris, École nationale des chartes, 2002.

19 Registre chronologique des cartes de travail délivrées par le département des Estampes de 1809 à 1828, RESERVE YE-126-8.

20 Recueil. Catalogue des archives du département des Estampes avec notes de François Courboin, RESERVE YE-1.

21 Le lancement du dictionnaire en ligne a fait l'objet d'une journée d'étude le 13 avril 2016.

22 Cf. [bu.unistra.fr].

23 Cf. [www.numistral.fr].

24 Cf. [docnum.u-strasbg.fr].

CONCLUSIONS

QUELQUES CONSIDÉRATIONS SUR LES ENJEUX ET LES PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE

Daniel Le Couédic

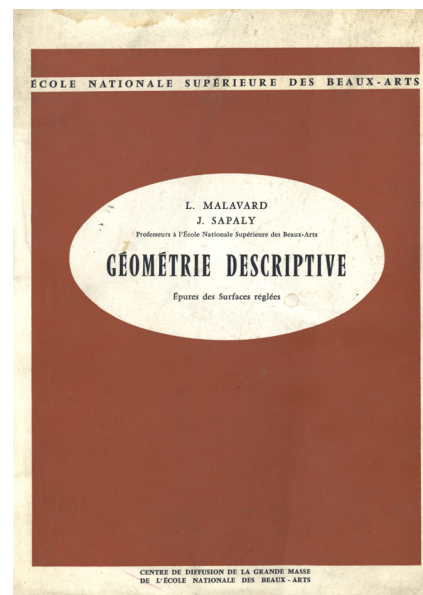
Université de Bretagne Occidentale, Geoarchitecture EA2219



Portrait de Lucien Malavard, professeur de géométrie descriptive à l'ENSBA, nommé en 1961 directeur des Recherches et Moyens d'essai au ministère des Armées. AFP.

À défaut d'être prédictive, l'histoire offre un prisme réfractant la lumière du présent, permettant donc d'en saisir le spectre et ainsi de mieux la comprendre. Construire celle de l'enseignement de l'architecture pourrait n'être qu'une entreprise heuristique, mais l'actualité lui donne un autre relief. En effet, une réforme des statuts des écoles d'architecture et de leurs personnels est à l'ordre du jour et connaître le mouvement où elle s'inscrit peut en éclairer les intentions. Les recherches déjà menées montrent en outre que l'histoire de l'enseignement de l'architecture est une clé pour comprendre les évolutions de la discipline, des doctrines qui la supportent, des théories qui la déterminent, mais aussi pour saisir les évolutions de la profession. On peut dès lors se demander pourquoi les recherches à son propos, à ce jour, ont été si rares, si sporadiques, si parcellaires et, de surcroît, si peu mises en résonance. Le cas des écoles régionales est symptomatique à cet égard : seules celles de Rennes, de Nantes et de Strasbourg ont suscité l'intérêt [1], alors qu'ensemble elles regroupent aujourd'hui 57 % des élèves – même en agrégeant Versailles à Paris, ce que la Société centrale [2] se refusa à faire jadis.

La remarque pourrait être généralisée à la quasi-totalité de l'enseignement supérieur, qui s'est peu penché sur son pas-



Lucien Malavard et Jean Sapaly,

Géométrie descriptive. Épure des surfaces réglées, Paris, Grande Masse de l'École nationale des beaux-arts, [s.d.]. Coll. part.

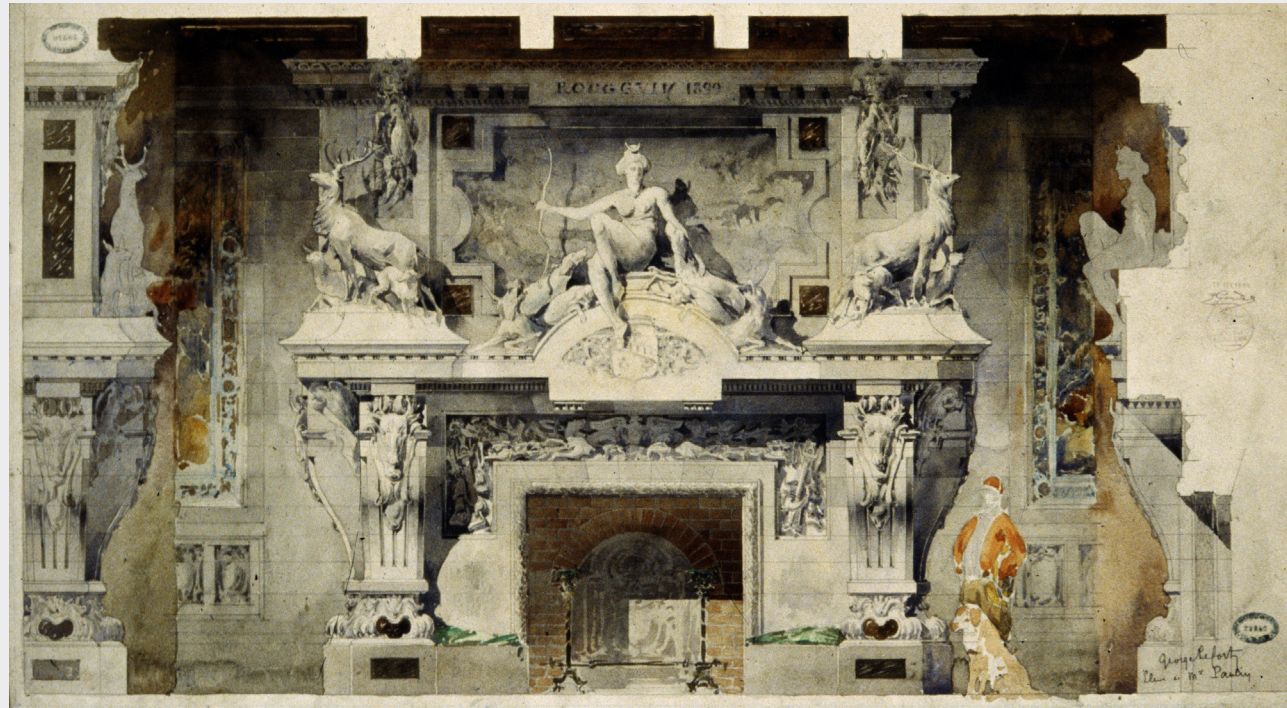


L'édifice abritant l'Institut de l'environnement, rue d'Ulm à Paris, Robert Joly et Jean Prouvé arch., 1969. Dossier Robert Joly. Fonds DAU. SIAF / Cité de l'architecture et du patrimoine / Archives d'architecture du xx^e siècle.

sé, hormis les écoles les plus prestigieuses, dont on ne doit pas oublier que certaines enseignèrent durablement l'architecture. De 1793 à 1795, celle-ci fut même exclusivement inculquée dans la section du Génie de l'École polytechnique, qui proposa un cours dédié jusqu'en 1994 [3]. Longtemps, le seul ouvrage consacré à la genèse des modernes universités françaises fut américain : publié en 1983, il attend d'ailleurs toujours la relève [4]. Le réveil n'a véritablement sonné qu'en 2011 où se tinrent, à la Sorbonne, des journées d'étude consacrées aux archives universitaires [5]. Le retard de l'architecture est donc relatif. Mais peut-on l'affilier sans précaution à l'enseignement supérieur, qui lui a souvent ménagé une place de côté, notamment lors de la constitution des PRES en 2006, et encore aujourd'hui, à l'occasion de celle des COMUE ?

UN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR OU « AUTRE » ?

La question n'est pas de pure rhétorique. Les écoles d'architecture – unités pédagogiques à l'époque – ont en effet attendu 1978 pour se voir explicitement « confier une mission de service public de l'enseignement supérieur » et 2005 pour que leur dénomination – écoles nationales supérieures – l'affiche. Le fameux décret du 16 février 1962 l'avait envisagé, mais il ne fut jamais appliqué et celui du 6 décembre 1968 ne devait leur confier que la mission de « dispenser l'enseignement », sans en préciser la nature. Le concept d'enseignement supérieur demeure assez flou. On considère toutefois qu'il prit substance en 1808 avec la création simultanée du baccalauréat et de l'Université de France. Tout en repoussant l'échéance à 1815, un dé-



Georges-Robert Lefort, « Une cheminée monumentale », 1^{er} prix au concours Rougevin, 1899. ENSBA.

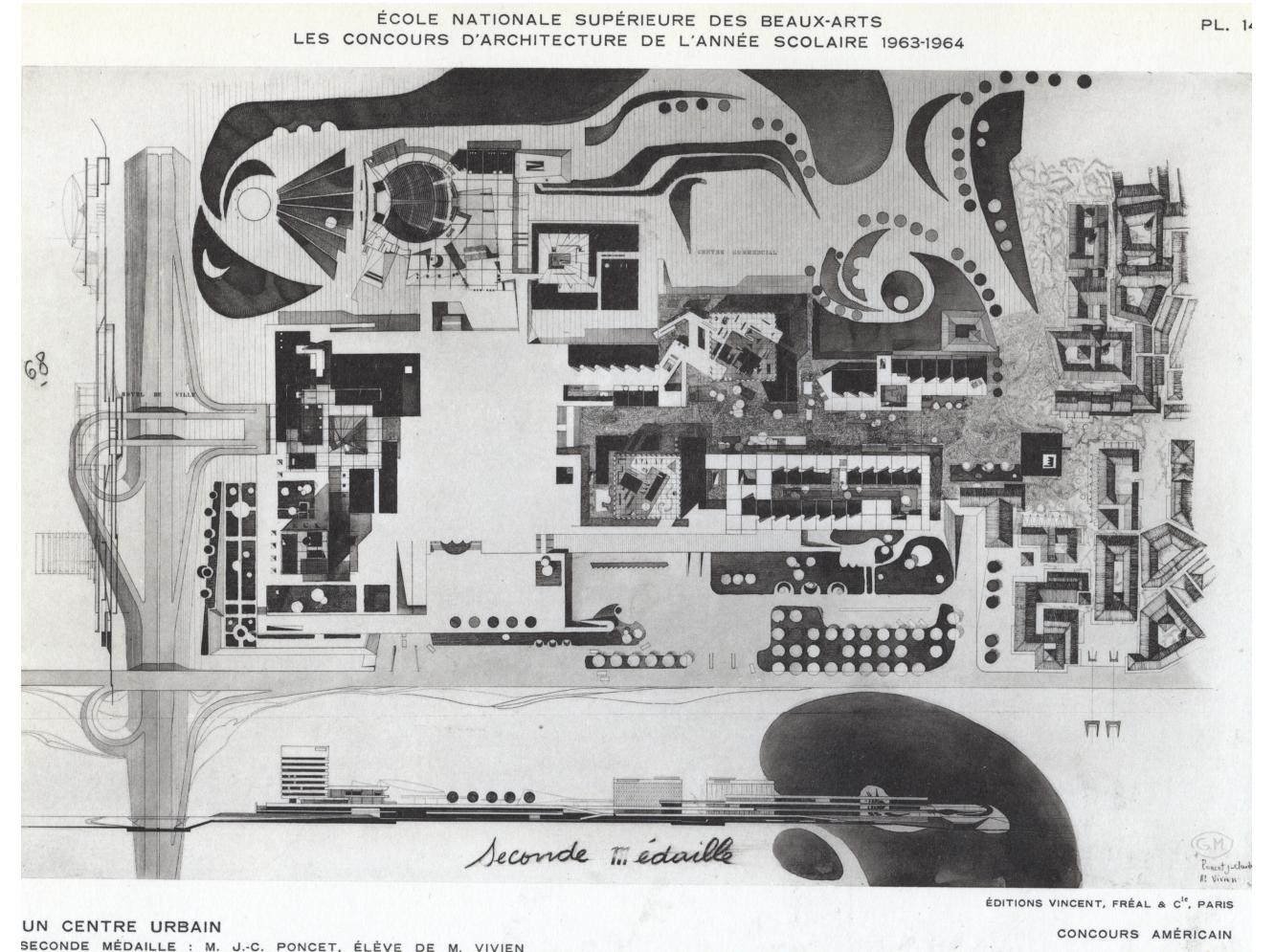
cret impérial stipula en outre l'obligation de posséder le premier pour intégrer la seconde. Ce système s'accompa-

gnait de la création de grades qui permirent de réglementer les métiers du droit et de la médecine. On notera que les grades ne furent consentis aux études d'architecture qu'en 2005, 197 ans plus tard... On mentionnera toutefois le cas particulier des classes préparatoires aux écoles d'ingénieurs, qu'on put fréquenter sans le baccalauréat jusqu'en 1852 où elles se muèrent en « classes de mathématiques spéciales postérieures aux classes secondaires ». Durant cette transmu-

tation, l'enseignement de l'architecture resta en marge, n'exigeant ni le baccalauréat ni la fréquentation de classes préparatoires, même si des ateliers équivalents – dont on sait fort peu de chose – existèrent à Paris, à titre privé, et en province dans les écoles régionales des beaux-arts. La distance prise avec l'enseignement supérieur *stricto sensu* s'accrut encore en 1868, lorsqu'un décret voulu par Victor Duruy créa les laboratoires dans les facultés, y rendant la recherche institutionnelle et faisant *de facto* des professeurs d'université des enseignants-chercheurs. Cette dernière expression ne fut toutefois communément utilisée qu'à partir de 1965 et n'entra dans les statuts qu'avec la loi Savary du 26 janvier 1984. Prochainement, mais quatre décennies plus tard, une partie des enseignants des ENSA devraient se voir à leur tour reconnaître officiellement cette qualité.



Portrait de Jean-Nicolas Robert-Fleury, premier directeur de l'École (alors impériale) des beaux-arts. Photo René Dagron, BnF.

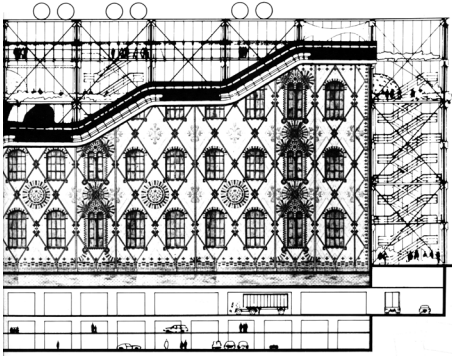


Jean-Claude Poncet, élève de Pierre Vivien, « Un centre urbain », seconde médaille au prix de la Reconnaissance des architectes américains, 1964. Vincent, Fréal & Cie.

Peut-être dépourvue d'abord d'intention, sinon de signification, cette distance devint vite un principe. Décidant de créer un nouvel établissement – l'École centrale d'architecture, qui deviendrait l'École spéciale –, Émile Trélat expliquait sa décision par l'attitude, désespérante à ses yeux, des élèves de l'École des beaux-arts, établissement dont il reconnaissait par ailleurs la valeur : « C'était devenu un axiome d'atelier qu'un architecte ne devait rien apprendre, que tout était dans son crayon, qu'il n'était pas utile de s'élever par la lecture, que sonder le passé dans tous les temps, que savoir les lois physiques qui régissent les corps, la mécanique qui en assure l'équilibre, les conditions chimiques qui préparent leur durée, étaient des connaissances qui faussaient l'esprit de l'artiste ou gênaient le travail de son imagination [6]. » Une telle conviction se retrouvait chez nombre de patrons d'atelier et n'épargnait pas l'architecture quand elle s'élevait au-dessus de l'apprentissage. En 1953, André Lecomte

et Louis Aublet inspirèrent ainsi un rapport préconisant la suppression du cours de théorie dispensé à l'ENSBA. En 1958, désormais installé dans cette chaire, le second prêcha par l'exemple en ne donnant aucun cours [7]... Il faut cependant pointer un paradoxe. En dépit de cette ambiance délétère et de la vindicte immédiate à l'encontre de ceux qui s'évertuaient à ouvrir une fenêtre sur le monde, l'ENSBA retint durablement des enseignants de très haut niveau. Lucien Malavard, qui remplissait encore l'amphithéâtre du quai Malaquais en 1969, lors de la reprise des enseignements après « les événements », en est un excellent exemple. Spécialiste de la mécanique des fluides venu à l'aéronautique, il avait mis au point le premier calculateur d'aile d'envergure finie. Sa réputation lui avait valu de diriger l'Office national d'études et de recherches aérospatiales et il serait élu à l'Académie des sciences, ce qui ne l'empêcha

enseignement et architecture
CENTENAIRE DE LA SOCIÉTÉ DES ARCHITECTES SADG
COLLOQUE INTERNATIONAL 2 ET 3 JUIN 1978



Couverture du coffret contenant les actes du colloque international sur l'enseignement de l'architecture, organisé par la SADG pour son 100^e anniversaire, 1978. IGA.

Ecole Régionale d'architecture	
Elèves admis en seconde classe	
1	1906 Brillhault Joseph de Rennes
2	Beaugard Auguste de Rennes admis à Paris le 15.10.1907
3	Fauriel Felix, Rennes d°
4	Miniac Alexandre, Saint-Jovann d° a quitté
5	1907 Eveillard Pierre, Lamballe admis à Paris en 1911
6	Reulot Julien Rennes
7	Eon Marcel, Saint-Nazaire
8	1908 Aillerie René, Dinard admis à Paris oct. 13
9	Lory Paul admis à Paris 1911
10	Bernard Fernand de Rennes admis à Paris en 1913
11	Le Gal Marcel de St Nazaire admis à Paris en 1911
12	Herriot Yves de Lannion D.C.D.
13	1910 Berge Jules de Rennes admis à Paris le 23.12.11
14	Desbois Jean de Dinan admis à Paris en sept. 1913
15	Rouesne Alfred de Rennes démissionnaire
16	1911 Créteaux Louis de Rennes admis à Paris le 24.10.1913
17	Beaufils Henri de Rennes admis à Paris le 15.7.13
18	Lucas Eugène de Rennes admis à Paris le 15.7.13
19	1912 Gaislin Jules de Lorient admis à Paris le 24.2.13
20	Guillet Marcel de Rennes admis à Paris le 15.7.13
21	Le Verrier Charles de Plélan "Mort au Champ d'honneur"
22	1913 Daboval Lucien de Rennes admis à Paris le 17.12.13
23	1914 Le Quilleuc Henri de St Brieuc a quitté en 18

Registre des admissions à l'École régionale d'architecture de Rennes.

ENSA Bretagne.

pas d'enseigner la géométrie descriptive à l'ENSBA. Ce cas n'est pas unique et les écoles régionales ne furent pas en reste : leurs professeurs faisaient fréquemment assaut d'érudition dans les sociétés savantes [8]. Dès lors, on est fondé à s'interroger sur la possible existence d'une « pédagogie invisible », qu'il faudrait mieux connaître et situer dans la pédagogie générale des établissements, qui elle-même est à reconstituer. Quoiqu'il en fût, c'était évidemment insuffisant aux yeux de tous ceux qui, au cours des années 1960, manifestèrent le désir d'un authentique enseignement supérieur de l'architecture incluant une ouverture sur la recherche. Ils prirent alors souvent leurs quartiers « hors les murs », notamment à l'Institut de l'environnement à partir de 1968 [9]. Cette aspiration à un changement d'attitude et de pratique conduisit en 1970 au fameux « Rapport sur la recherche architecturale », commandé curieusement à un professeur de mathématiques, André Lichnerowicz, dont les préconisations judicieuses aboutirent aux créations décisives du Service de la recherche architecturale (SRA) et du Comité de la recherche et du développement en architecture (Corda).

LE POIDS DE LA PROFESSION

Un second domaine où l'on entrevoit des questions et des réponses nouvelles concerne les relations entre l'enseignement et la profession, l'influence que l'un et l'autre purent mutuellement exercer. À en croire Alcide Vaillant, cacique de la Société centrale des architectes français, qui inaugura l'antenne en 1919, leur divorce aurait été consommé de longue date, la faute en incombant à l'École qui se serait irrémédiablement coupée du métier [10]. Le diagnostic d'une désunion demeure à vérifier, mais l'admettre n'exclurait pas une coresponsabilité. Derrière les bannières des grandes formations qu'elle sé-

créta, la profession fut en effet présente dans tous les débats concernant l'enseignement. Ce fut le cas de la Société centrale, de la SADG [11] et de l'Association provinciale des architectes français, d'abord, puis de l'Ordre et de l'Union nationale des syndicats français d'architectes (Unsfra). Ces organismes furent spécialement pugnaces autour de l'autorisation d'exercice et, donc, des prérogatives attachées au diplôme : à propos du *numerus clausus* que l'ENSBA établissait de fait et, par conséquent, de l'opportunité de créer des écoles régionales ; plus récemment sur l'instauration d'une « cléricature » avant l'autorisation d'un exercice en nom propre.

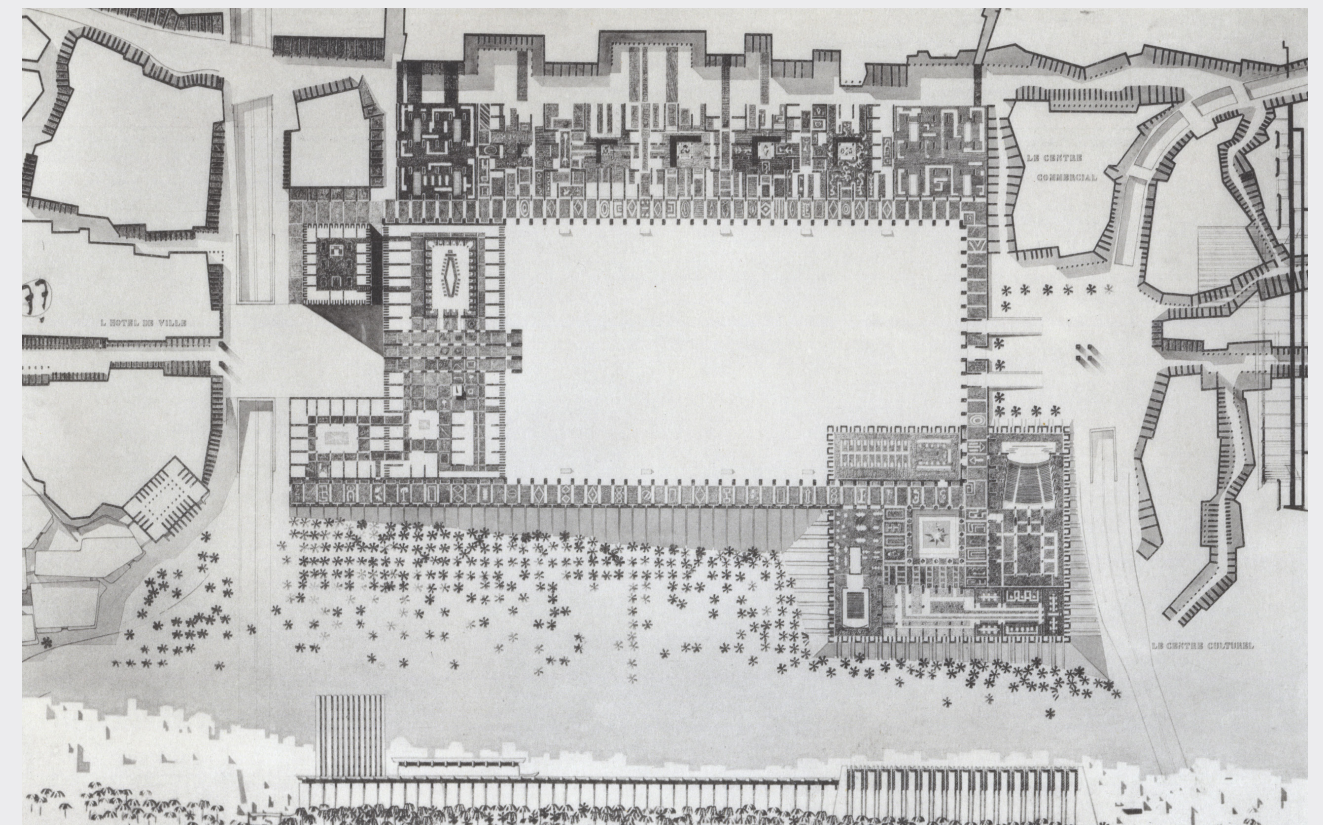
Mais surtout, la coresponsabilité nous paraît établie dans la volonté partagée de maintenir une singularité fondée sur la tradition, garante aux yeux de beaucoup de la « vraie » profession libérale. Julien Guadet, leader de la contestation lors de la réforme de 1863, en fut un temps l'incarnation, proclamant sa haine des proscriptions (*sic*), se défiant des disciplines connexes – archéologie comprise – dont la scientificité lui semblait castratrice, et ne pouvant tolérer les ateliers d'une École placée depuis peu sous la tutelle de l'État qui interférerait ainsi dans un domaine dont il aurait fallu l'écarter [12]. On sait que ce vœu fut partiellement exaucé, les ateliers extérieurs survivant jusqu'en 1968. Parangons du

libéralisme, les architectes, longtemps, n'avaient pu tolérer ce que les professionnels du droit et de la médecine avaient accepté avec précaution : aller l'amble avec l'État en diverses circonstances où chacun y trouvait un avantage. Les professeurs de médecine pratiquent ainsi libéralement dans l'hôpital public ; quant au droit, selon l'expression de Jacqueline Gatti-Montain, il constitue « un système de relations entre une institution publique et un savoir [13] ».

Cette conception mythifiée de la profession libérale et son corollaire – une école absolument singulière – expliquent en grande partie « l'occasion manquée » de 1863 où Napoléon III signa le décret réformant l'École impériale et spéciale des beaux-arts, mais qui fut aussi l'année où Victor Duruy, devenu ministre de l'Instruction publique, entreprit de réformer l'Université. Cette concomitance des réformes aurait pu conduire à un rapprochement. Rien ne s'y opposait : l'École était arrachée à l'Académie ; on y dispensait désormais des enseignements dans des disciplines – la géologie, la physique, la chimie, la comptabilité – qui la rapprochaient, par exemple, du Conservatoire des arts et métiers [14] ; enfin, on y envisageait l'instauration d'un diplôme, qui fut créé en 1867. Rien ne s'y opposait, sinon la volonté de la partie la plus élitiste et la plus traditionaliste de la profession,

qui n'entendait nullement – nous l'avons vu – intégrer le système général de l'enseignement supérieur, redoutant l'événement de son « mystère ». La tradition vise à consolider une communauté ; elle implique l'initiation et craint la transparence, lui préférant le légendaire. Ce qui pourrait bien être la raison pour laquelle l'enseignement de l'architecture dispensé jusqu'en 1968 est si mal connu, dans son contenu, dans ses modalités et dans le cérémonial qui lui faisait écran. La plupart des ouvrages de référence qui ont traité de l'ENSBA ont privilégié la peinture et la sculpture, ne traitant de la section d'architecture qu'à la marge. En 1889, Alexis Lemaistre ne lui réserva que 38 pages sur les 403 de son livre et, en 2006, Alain Bonnet, dissertant sur la réforme de 1863, ne s'y attarda pas davantage [15].

Dans ces conditions, l'histoire de l'enseignement de l'architecture fut réduite à celle de la destinée et de la production de ceux qu'il distinguait, présentées dans des volumes *ad hoc* : les livres des médailles, la chronique des Grands Prix et des diplômes tenue par les revues, les catalogues du Salon, etc. On notera que l'histoire de la profession – à l'exception de quelques travaux : les recherches pionnières de Jean-Pierre Épron, l'exploration de la SADG par Marie-Jeanne Dumont et la thèse de Denyse Rodriguez Tomé consacrée à



Gilles Thin, élève d'Eugène Beaudouin, « Un centre urbain », seconde médaille au prix de la Reconnaissance des architectes américains, 1964. Vincent, Fréal & Cie.

la période 1880-1905, notamment [16] – n'est guère mieux lotie. Il sera essentiel de s'y consacrer, car la relation ombrée et parfois ombrageuse entre l'enseignement et la profession (qui offrit rarement un front uni) ne s'est jamais interrompue. Elle fut évidemment primordiale dans la création des écoles régionales, « filles de l'Association provinciale [17] », et considérable dans la gestation de l'Ordre, qui dura de 1924 à 1940. Ce dernier, le posant comme condition de l'inscription à son tableau, consacra le diplôme et donc les écoles comme creuset de la profession. Ce qui fut condition nécessaire et suffisante jusqu'au 10 avril 2007 où s'ajouta l'habilitation à l'exercice de la maîtrise d'œuvre en nom propre (HMONP), qui a ressuscité la licence d'exercice mise en discussion en 1840 par les futurs fondateurs de la Société centrale.

Il sera également nécessaire de se préoccuper de ce qui n'eut qu'une existence fugace ou qui même ne quitta pas les limbes, mais fut révélateur d'aspirations profondes et récurrentes. Il en alla ainsi du souhait de créer un grand corps d'architectes formés au-delà du diplôme, sans que ce fût dans un registre spécial comme à l'École de Chaillot. Il prit tournure dans les derniers mois du mandat présidentiel de Valéry Giscard d'Estaing, dans le projet initial de l'Institut français d'architecture que le président – inspiré semble-t-il par une note du 14 septembre 1974 où Ricardo Bofill, alors très en cour, affirmait la nécessité « d'un centre hautement spécialisé pour les étudiants diplômés [18] » – qualifia tour à tour « d'Ena des architectes » et d'alter ego de l'académie de Louis XIV [19]. Cette intention, qui fut battue en brèche après les élections de 1981, n'était pas sans évoquer la création effective le 28 juillet 1941, mais qui ne connut qu'une seule rentrée, d'une section des Hautes Études d'architecture à l'ENSBA.

Ces quelques considérations et suggestions, choisies parmi beaucoup d'autres, montrent combien le chantier est vaste et nombreuses ses promesses.

- 1 Dominique Amoureux (dir.), *Le Livre de l'École d'architecture de Nantes*, Gollion, Infolio, 2009; Anne-Marie Châtelet, Franck Storne (dir.), *Des Beaux-Arts à l'Université. Enseigner l'architecture à Strasbourg*, Strasbourg / Paris, ENSAs / Éditions Recherches, 2013, 2 vol.: *Histoire et mémoires* et *Dessins*, 368 p. et 216 p.
- 2 La Société centrale des architectes français, créée en 1840 et refondue en 1953 pour devenir l'Académie de l'architecture.
- 3 Bruno Belhoste, Amy Dahan-Dalmédico, Antoine Picon (dir.), *La Formation polytechnicienne, 1794-1994*, Paris, Dunod, 1994.
- 4 George Weisz, *The Emergence of Modern Universities in France, 1863-1914*,

Princeton, Princeton University Press, 1983.

- 5 Dont les actes, « Les archives universitaires. De nouvelles sources pour l'histoire de l'enseignement supérieur et de la recherche », sous la dir. de Jean-Noël Luc, Stéphanie Méchine et Emmanuelle Picard, sont en ligne sur [www.univ-paris1.fr/unites-de-recherche/crhix], rubrique Bibliothèque virtuelle. Cf. aussi les livraisons de *L'Histoire de l'Éducation* (n° 122, 2009) et du *Mouvement social* (n° 233, 2010) consacrés respectivement à « L'enseignement supérieur » et aux « Mutations de la science et des universités en France depuis 1945 ».
- 6 Créée en 1865, elle est renommée École spéciale d'architecture en 1870, cf. [www.esa-paris.fr/Historique.html], consulté le 18 février 2016.
- 7 André Gutton, *De la nuit à l'aurore : conversations sur l'architecture*, Saint-Léger-Vauban, Zodiaque, 1985, tome I, p. 270.
- 8 Georges-Robert Lefort (1875-1954), qui fut successivement et parfois simultanément professeur de composition décorative, de construction pratique et de théorie, chef d'atelier et directeur de l'École régionale d'architecture de Rennes, était ainsi membre assidu de la Société d'émulation des Côtes-du-Nord.
- 9 Jeanne Quéheillard a recueilli des témoignages sur l'Institut de l'environnement, qu'elle a partiellement mis en ligne sur [www.rosab.net], webmagazine produit par le CAPC musée d'Art contemporain et l'École des beaux-arts de Bordeaux.
- 10 Alcide Vaillant, *Théorie de l'architecture : économie architecturale, observations, critiques, apprentissage*, Paris, Nouvelle Librairie nationale, 1919.
- 11 Société des architectes diplômés par le Gouvernement, association fondée en 1877 et devenue, en 1979, la Société des architectes français (SFA).
- 12 Alice Thomine, Françoise Largier, « Guadet, Julien », notice créée le 25 février 2013 dans le « Dictionnaire critique des historiens de l'art... » en ligne sur [agorha.inha.fr].
- 13 Jacqueline Gatti-Montain, *Le Système d'enseignement du droit en France*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1987.
- 14 Cf. Valérie Nègre, « Architecture et construction dans les cours de l'École centrale des arts et manufactures (1833-1864) et du Conservatoire des arts et métiers (1854-1894) », in Jean-Philippe Garric (dir.), *Bibliothèques d'atelier. Édition et enseignement de l'architecture, Paris 1785-1871*, Paris, INHA, 2011.
- 15 Alexis Lemaistre, *L'École des beaux-arts dessinée et racontée par un élève*, Paris, Firmin Didot & Cie, 1889; Alain Bonnet, *L'Enseignement des arts au XIX^e siècle. La réforme de l'École des beaux-arts de 1863 et la fin du modèle académique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006.
- 16 Marie-Jeanne Dumont, *La SADG : histoire d'une société d'architectes*, t. I, 1877-1939, Paris, SFA, 1989; Denyse Rodriguez Tomé, « L'organisation des architectes sous la III^e République », *Le Mouvement social*, n° 214, 2006, p. 55-76.
- 17 Utilisée une première fois par Lucien Lefort en 1910, l'expression fut consacrée en 1926 par Maurice Générmont.
- 18 Cf. Éric Lengereau, *L'État et l'architecture, 1958-1981. Une politique publique ?*, Paris, Picard / Comité d'histoire du ministère de la Culture, 2001.
- 19 « Interview de M. Giscard d'Estaing accordée au *Nouvel Observateur* du 29 septembre 1980 à propos de la politique architecturale », Paris, palais de l'Élysée », sur [www.vie-publique.fr], consulté le 18 février 2016.

L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE AU XX^e SIÈCLE, UNE HISTOIRE MÉCONNUE

Marie-Jeanne Dumont

ENSA Paris-Belleville, IPRAUS UMR AUSSer 3329

LE DÉCLIN DES BEAUX-ARTS

Hypnotisés par le prestige de l'École des beaux-arts, telle qu'elle fonctionnait au XIX^e siècle, les historiens d'art ont un peu oublié de s'intéresser à ce qui s'était passé par la suite, pendant ces 67 premières années du XX^e siècle qu'ils ont vues au mieux comme un prolongement, au pire comme un déclin. De leur côté, aveuglés par la haine qu'ils portaient à l'ancienne école, les architectes qui l'avaient connue et en étaient venus à bout s'en sont tenus publiquement à une image assez caricaturale : celle d'une école figée dans ses rites immuables, ses récompenses annuelles, son prix de Rome, ses patrons d'atelier appelant à leur succession leur meilleur élève, lui-même prix de Rome et peut-être devenu entretemps leur gendre, ses bustes s'alignant en nombre toujours plus grand sur les pupitres de la bibliothèque, ses copies d'antiques de plus en plus envahissantes et ses fragments anciens occupant le moindre petit bout de mur, ses loges saturées de graffitis, ses monuments commémoratifs, dans un lieu entretenu jusqu'alors dans un respect qu'ils avaient pris pour de l'immobilité et dont la richesse était vécue comme une oppression. Une école au folklore désuet, pour ne pas dire ridicule : avec son argot d'atelier, sa fanfare, son hymne des pompiers, son bal et ses pince-fesses, son bizutage, sa misogynie, son anti-intellectualisme, bref, avec tout ce qu'on détestait... Les professeurs de théorie des années cinquante semblaient bien loin derrière leurs devanciers du XIX^e : Gromort bien au-dessous de Guadet. Les fascicules de projets de concours des éditions Vincent et Fréal montraient des dessins qui semblaient avoir été faits un siècle avant, des lavis d'ordres antiques devenus surréalistes, des esquisses de pavillons et de palais totalement anachroniques, des compositions grandiloquentes dépourvues de toute utilité. Et en effet, quel sens pouvaient avoir ces exercices abstraits face aux enjeux de l'aménagement du territoire des Trente Glo-



Du déluge à 1920, livre d'or de l'atelier APB Zavarani - Defrasse - Lamache.

Coll. Académie d'architecture, Paris.

(Ce document, comme les suivants, a été mis en lumière par Isabelle Conte dans le cadre de sa recherche doctorale sur le bal des Quatz'arts, 1892-1966).

rieuses ? Quel sens l'esprit de continuité face aux pédagogies de la rupture ? Dans l'éclat de Mai 68, toute cette histoire de l'École des beaux-arts a pris une couleur sombre ; elle

est devenue la part d'ombre de l'architecture française du xx^e siècle. Tout le monde s'est accordé à trouver méritée la chute d'un établissement figé dans son élitisme et dans son académisme, qui semblait n'exister qu'à seule fin de nous ridiculiser face aux nouvelles universités américaines. Dans les années 1970, la honte de l'École des beaux-arts est devenue doctrine et sa haine a guidé toutes les décisions. Sur place, les directeurs successifs ont débarrassé les lieux de tous les plâtres, même les plus monumentaux comme le fragment du Parthénon (grandeur nature) ou celui du temple de Jupiter Stator, même les plus vénérables comme la muse Melpomène dont l'immense stature avait dominé la salle des rendus de vingt générations d'élèves. Ils ont renvoyé en région les fragments architecturaux historiques les plus célèbres (comme l'arc de Gaillon), décroché les médaillons et les tableaux, supprimé le mobilier pédagogique, fermé le musée, vidé la bibliothèque. Partout on s'est efforcé de neutraliser les lieux en effaçant les traces du passé. On a interdit le folklore de l'ancienne école et supprimé les fanfares. On a fondé les nouveaux établissements sur des principes diamétralement opposés, dans des lieux aussi éloignés que possible, comme ailleurs on envoyait les intellectuels aux champs. L'enseignement de l'architecture a connu une révolution culturelle d'une radicalité inouïe et, dans la foulée, a enfoui son passé.

DU MOUVEMENT DANS L'IMMOBILITÉ : L'EFFET DE CONTRAINTES EXTÉRIURES

En réalité, sous un immobilisme réel et qu'il n'est pas question de contester, l'École avait commencé à bouger, dès la fin du xix^e siècle, notamment sous la pression des contraintes extérieures, et quand ce ne serait que pour résister à ces contraintes. C'est d'abord le diplôme d'architecte qui avait été créé, en 1867, à la demande des élèves, surtout provinciaux. On ne le sait guère mais ce sont les élèves qui ont réclamé ce titre scolaire, eux qui ont inventé le sigle DPLG (« diplômé par le gouvernement », si étranger aux traditions administratives françaises), qui l'ont imposé auprès des pouvoirs publics, eux qui ont négocié auprès des ministères des débouchés pour ce diplôme que l'école se gardait bien de soutenir et de valoriser, qu'elle aurait sans doute préféré voir disparaître au nom de l'égalité entre les arts (on ne diplôme pas l'art, on ne diplômait pas les peintres et les sculpteurs). Ce sont les anciens élèves qui ont ensuite appuyé (et parfois payé) les formations professionnalisantes dédiées, organisé dans leur association



Du déluge à 1920, livre d'or de l'atelier APB Zavaroni - Defrasse - Lamache.
Coll. Académie d'architecture, Paris.

d'anciens (la Société des architectes diplômés par le gouvernement ou SADG) l'incorporation des jeunes diplômés et amorcé la structuration moderne de la profession. Sans la pugnacité des élèves, le diplôme d'architecte en France n'aurait pas été créé à cette date ou n'aurait pas perduré. Les élèves qui, en mai 68, réclamaient la séparation de l'enseignement et de la profession ignoraient qu'ils s'attaquaient à un lien qui avait été l'une des plus difficiles conquêtes de leurs aînés. Après la professionnalisation, l'adaptation des contingents d'élèves aux besoins du pays devient l'affaire des premières décennies du xx^e siècle. C'est en 1890, qu'est évoquée pour la première fois l'idée de subordonner le nombre d'élèves architectes aux besoins prévisibles du pays, en termes de construction privée et surtout de commande publique. Il faudra une bonne dizaine d'années de discussion pour faire aboutir la création d'écoles régionales destinées à remplir cet objectif, dans un esprit de centralisme seul capable de garantir le caractère national du titre récemment créé, donc placé sous la tutelle de Paris. Là encore, réforme acquise non de l'intérieur ou à la demande du ministère, mais sous la pression des associations professionnelles, locales en l'occurrence. Dans l'entre-deux-guerres, l'École avait dû affronter la multiplication des diplômes et la puissance de séduction des pédagogies modernes : celle de l'École des arts décoratifs d'abord, ou celle de Chaillot, puis la montée en puissance de l'École spéciale d'architecture (grâce à Mallet-Stevens de façon éphémère, et surtout à son directeur Henri Prost, qui à la fin des années vingt fait venir Auguste Perret). Il fallait

combattre l'aura du 35 rue de Sèvres, siège de l'atelier de Le Corbusier, qui se flattait d'apprendre aux jeunes de tous les pays une pensée architecturale autrement plus élevée en même temps que plus opérationnelle. Il y avait enfin les écoles d'ingénieurs qui formaient toujours des contingents d'architectes capables d'affronter et de maîtriser l'évolution des techniques modernes.

Dans ce contexte de formations concurrentielles, très menaçantes pour l'avenir de l'École, la loi de 1940 lui a apporté une bouffée d'oxygène : en complément de la loi créant l'Ordre des architectes, Louis Hautecœur introduisit une réforme des études d'architecture qui donnait au diplôme de l'École (le fameux DPLG) le monopole de l'accès à l'Ordre, donc à l'exercice de la profession, en supprimant leur habilitation à presque toutes les autres formations (écoles d'ingénieurs notamment, Arts décoratifs). Cette exclusivité était accordée à l'École des beaux-arts en contrepartie d'une réforme des études qu'on s'est empressé d'oublier à la fin de la guerre. Dès lors l'École des beaux-arts a été libre de cultiver ses défauts en toute sérénité, sans avoir à craindre de concurrence ni être obligée d'évoluer. Ce fut probablement le legs le plus pernicieux du texte de 1940.

MAI 68 ET APRÈS : DE L'IMMOBILITÉ DANS LE MOUVEMENT

Après Mai 68, l'éclatement de l'École des beaux-arts et la création des unités pédagogiques d'architecture, les choses ne se sont pas passées non plus dans l'euphorie qu'on aurait pu attendre. Curieusement, personne ne semblait avoir anticipé l'appel d'air qu'allait provoquer sur les générations du baby boom la suppression d'un concours d'entrée aussi sélectif. Les unités pédagogiques, qui se pensaient comme des entités libres et des regroupements idéologiquement cohérents parce que petits, se sont retrouvées contraintes de gérer, en très peu d'années, la massification de cette branche de l'enseignement supérieur. On comprend qu'elles en aient été déstabilisées. Alors qu'ils vivaient un moment de refondation et de liberté unique en son genre, les enseignants, même les plus motivés, ont été pris de panique et parfois ont lâché prise, notamment dans les écoles parisiennes. Comment oublier le happening chaotique des années 1970 ? Les survivants pourraient décrire le sentiment d'absurde qui étreignait les protagonistes : les cours de matérialisme dialectique en guise d'histoire, les studios de projet sans projet, les diplômés sans dessin, les séjours dans le Larzac en guise de stage pratique,

les loteries tenant lieu d'examen, le pathos des enseignants refusant d'enseigner au nom de la créativité innée, quand ce n'était pas au nom de la révolution permanente...

Les programmes, en rupture avec ceux de l'ancienne école, se voulant en prise sur la société et sur l'époque, ne suivaient pas pour autant les mouvements de la commande publique, ni toujours ceux de la théorie : on commençait à peine à enseigner le logement de masse que la commande de grands ensembles avait déjà disparu de la scène nationale. Et quant au socle universitaire sur lequel on prétendait s'appuyer, notamment les sciences humaines, étant lui-même en proie à la réforme et au mouvement, il n'offrait pas la stabilité que l'on pensait pouvoir en attendre. Beaucoup de disciplines introduites en fanfare dans les années 1970, comme la sociologie de l'habitat ou la psycho-sociologie de l'espace, se sont évanouies quelques décennies plus tard. De discipline reine dans les années 1980, l'histoire est passée au rôle de supplétif dans les années 2000. Et quant à la pluridisciplinarité, elle pose toujours question.

Dans ce moment troublé, les étudiants avaient été littéralement abandonnés à eux-mêmes. C'est ainsi que les quelque 20 % de filles qui arrivèrent dans les unités pédagogiques au début des années 1970 n'ont pas reçu l'accueil que le progressisme du corps enseignant aurait laissé présumer. Alors que les plus grandes écoles d'ingénieurs s'ouvraient aux filles au même moment, les étudiantes en architecture ont été parfois sommées d'expliquer un choix jugé incongru pour elles et néfaste pour l'institution. La féminisation tardive des élèves puis du corps enseignant dans les écoles d'architecture est un phénomène à interroger dans sa rapidité et son caractère massif, puisqu'on est passé de presque zéro à 60 % en moins de cinquante ans.

L'ENSEIGNEMENT, CIMENT DE LA PROFESSION

Enfin, l'histoire des écoles, ce n'est pas seulement celle des enseignants et des enseignements, mais aussi celle des élèves. Il est frappant de constater la force du souvenir que les architectes français, au xx^e siècle tout aussi bien qu'au xix^e, ont gardé de leurs études. Tous les témoignages concordent sur ce point : les architectes ont généralement aimé leurs années de formation, notamment aux Beaux-Arts, en ont volontiers parlé et pieusement conservé les reliques. Esquisses, rendus, diplômes, médailles, menus de bals, photos de groupes et d'ateliers, croquis, carnets et photos de voyage : leurs fonds



Du déluge à 1920, livre d'or de l'atelier APB Zavaroni - Defrasse - Lamache. Coll. Académie d'architecture, Paris.

d'archives regorgent de ces travaux juvéniles, transmis même par la mémoire familiale. Mais les archives associatives et professionnelles sont tout aussi riches de ce point de vue comme en témoignent toutes sortes de bulletins comme celui de la SADG, de l'Association provinciale ou de la Société centrale des architectes français, les gazettes d'ateliers et aussi le *Bulletin de la Grande Masse* (devenu *Melpomène*). Ces romans d'apprentissage s'épanouissent enfin dans les oraisons funèbres que leurs camarades d'école, devenus leurs familiers pour la vie, ont prononcées à leur enterrement et que les revues ont publiées comme des textes incontournables, jusque dans les années 1960. Il y a là un phénomène assez singulier pour être pris en considération. Durant deux siècles, l'École des beaux-arts aura vraiment été le ciment de la profession.

Si les architectes français ont aimé leurs études aux Beaux-Arts, c'est peut-être aussi parce qu'ils y jouaient un rôle actif, plus actif certainement que les étudiants d'aujourd'hui. C'est bien l'étudiant qui, jusqu'en 1940, déterminait la longueur de ses études, c'est lui qui fixait le rythme auquel il désirait avancer, c'est lui qui décidait du moment où il arrêterait, lui qui fixait la hauteur à laquelle il placerait la dernière barre de ce concours sportif de haut niveau. Rester un an, cinq ans ou dix ans était un choix du ressort de l'élève et le rôle de l'école était de l'encourager à poursuivre le plus loin donc le plus longtemps possible, et non de le décourager.

Cette situation passée offre un contraste saisissant avec celle d'aujourd'hui, où les étudiants ne sont plus des « espoirs » que l'on pousserait le plus loin possible ou de futurs confrères

que l'on encouragerait et accueillerait personnellement, mais les passagers anonymes d'un véhicule indifférent, des étudiants au sens universitaire du terme, dont l'avenir n'est pas vraiment du ressort du système et qui, gérés comme des flux, s'écoulent comme des flux. On peut gager du système contemporain qu'il ne produira pas le même attachement, les mêmes souvenirs, ni à la fin les mêmes archives.

SOURCES DIVERSES, NOUVELLES PROBLÉMATIQUES, CYCLES CROISÉS

Pour comprendre l'histoire des écoles d'architecture ou plus généralement de la manière de former les architectes en France au xx^e siècle, il faut aborder toutes ces questions et donc croiser plusieurs types de sources, publiques, privées, institutionnelles, familiales ou associatives. Il faut confronter les situations locales et nationales; considérer les choses de l'extérieur (la profession) comme de l'intérieur (les écoles elles-mêmes). Il faut naviguer en permanence entre érudition locale, voire personnelle, et méthodologie savante, faire dialoguer témoins et historiens. Bref, se situer à toutes les échelles de l'historiographie, quels que soient les noms qu'on leur donne: grande, petite, micro, voire nano-histoire! Il faut mettre ensemble ces antagonistes présumés que sont la mémoire et l'histoire. Ce fut la qualité de la recherche à ses moments militants et c'est à eux que l'on se réfère pour cette nouvelle entreprise militante.

ÉCOLES D'ARCHITECTURE EN ALLEMAGNE PROGRAMME-ACTIONS- PROPAGANDE

Klaus Jan Philipp / Kerstin Renz

Dekan / Privatdozentin, Fakultät Architektur und Stadtplanung, Universität Stuttgart
Traduction Daniel Wiczorek

« Où donc avez-vous fait vos études ? »

« À Stuttgart. »

« Ah, tiens tiens... »

Puis, après une courte pause, d'un air important:

« Ainsi donc, vous êtes de l'école de Stuttgart... »

Il n'est pas nécessaire de situer ce petit dialogue fictif entre architectes, ni dans le temps ni dans l'espace [1]. On pourrait l'entendre partout, et il aurait été aussi plausible en 1935 qu'en 1965, et même en 2000. Pour qui exerce le métier d'architecte, la provenance joue un rôle que l'on aurait tort de sous-estimer. Elle constitue une importante valeur d'expérience et désigne parfois aussi le lieu de la formation. On « fait » des études, on « suit » ou « parcourt » un cursus, alors qu'on « fréquente » une école. Une « école d'architecture » peut donc être un lieu marquant. Ce qui est chose courante dans la biographie des chercheurs en sciences humaines, à savoir qu'on situe leur formation dans telle ou telle université et qu'on renvoie leur orientation à l'influence déterminante de tel ou tel enseignant, peut s'appliquer aussi à la formation



Étudiants de l'École supérieure technique (TH) de Stuttgart en 1949;
au centre se trouve Harald Hanson et à sa droite Hans Koepf.
Universitätsarchiv Stuttgart, Nachlaß Harald Hanson.

académique des architectes. On peut tenir un tel point de vue pour anachronique. Il n'empêche que certains professeurs, en particulier ceux qui enseignent le projet, pensent pouvoir reconnaître si un étudiant ou un jeune diplômé vient de Weimar, de Londres ou de Brunswick. Dans le domaine de l'architecture, la plupart des enseignants du supérieur sont aussi des employeurs, qui ne déposent pas leur jugement sur telle ou telle « école » au seuil de leur agence. Dans la formation des architectes la notion d'« école » comprend aussi une dimension « accès au marché du travail » qu'il ne faut pas sous-estimer, et dont l'effet suggestif va bien au-delà de l'enseignement du projet, qu'il est facile de localiser ici ou là. La question de l'« école » est d'actualité ; elle le restera aussi longtemps qu'on se souciera de la meilleure manière de former des architectes, et aussi longtemps que les étudiants se demanderont où aller pour avoir les meilleures chances de succès professionnel. L'introduction du système 3-5-8 (Licence ou Bachelor – Master – Doctorat) dans le cadre du processus de Bologne et l'initiative des formations d'excellence lancée par l'État fédéral en Allemagne ont engendré une concurrence inédite entre universités, écoles supérieures / universités techniques, académies d'art et instituts technologiques / professionnels (*Fachhochschulen*). L'affirmation d'une filière d'enseignement supérieur en tant que « marque » capable d'offrir à ses étudiants une bonne formation, des chances optimales sur le marché du travail et, de plus, un bénéfice symbolique en faisant d'eux des membres de l'alma mater est, depuis longtemps, de l'ordre des réalités. Cela vaut également pour certaines facultés, exposées bien plus directement à la concurrence : pour capter une part des moyens budgétaires distribués de plus en plus parcimonieusement, elles rivalisent non seulement avec des consœurs d'autres universités mais aussi avec les autres facultés de leur propre établissement ; leur existence



Correction de projets à l'École supérieure technique (TH) de Stuttgart en 1949.
Universitätsarchiv Stuttgart.

même dépend de leur succès dans cette lutte.

La question des « écoles » dans la formation en architecture est-elle encore pertinente au XXI^e siècle ? Dans une enquête commandée en 2003 par l'IFG d'Ulm [2] sur la formation professionnelle des designers et des architectes, on demanda à des employeurs potentiels si l'école dont sortaient les candidats influencerait sur leur jugement. Le résultat fut surprenant. Seuls 28,1 % des personnes interrogées dirent prêter attention à l'établissement d'où étaient issus les postulants. Qui plus est, l'« enquête d'Ulm » semblait montrer que les établissements de formation présentaient une identité insuffisante et que le lieu des études ne permettait pas de se faire une idée claire de la qualité des diplômés [3]. Il est vrai que des entretiens complémentaires, réalisés auprès des directeurs d'agences d'architecture en vue, firent émerger d'autres opinions. Hilde Leon, à qui on demandait quels candidats avaient sa préférence, répondit carrément : « Nous ne regardons jamais l'attestation de diplôme. Les notes obtenues par le postulant ne nous intéressent que très rarement. Ce qui nous intéresse, c'est de savoir où il a fait ses études et s'il est allé à l'étranger [4]. » L'école serait-elle donc, malgré tout, une référence ? Si ce n'est en tant que label de qualité, du moins en tant qu'indication nécessaire de provenance ? À l'invitation de l'Institut d'histoire de l'architecture [Ifag] de l'Université de Stuttgart, une table ronde de professeurs d'architecture fut réunie en juillet 2011 pour un échange sur le thème « L'école a-t-elle encore un sens de nos jours ? [5] ». Aucun des universitaires présents ne fut capable de trouver encore le moindre intérêt à la notion d'école dans la formation en architecture. Selon Stephan Behnisch, dans un contexte de concurrence mondiale, les notions académiques

archaïques telles que l'origine définie par le lieu de formation sont totalement dépassées [6]. Selon son expérience, le fait de s'identifier à travers l'ancrage local ou régional dans une école, dessert les jeunes architectes. Arno Lederer [7], qui enseigne la construction publique à l'Université de Stuttgart, considérerait que la personnalité de l'étudiant et celle de l'enseignant étaient bien plus déterminantes que toute identité collective liée à une école. Et Julia Bolles-Wilson [8], qui enseigne le projet et la conception assistée par ordinateur à la Münster School of Architecture, apporta une réponse résolument négative à la question posée lors de la soirée.

Pour l'historien de l'architecture, en particulier s'il travaille dans une faculté d'architecture, l'histoire de l'enseignement de cette discipline et celle de la formation au métier constituent un champ de recherche qui va de soi. Le phénomène classique d'écoles qui se démarquent les unes des autres et la relation singulière entre maîtres et élèves en architecture fascinent l'observateur ; à l'inverse, la manière vague et subjective dont on manie les concepts incite à y voir de plus près. Toujours dans le cadre du centième anniversaire de l'Ifag fut organisé en juillet 2011 un colloque de deux jours sur le thème « Écoles d'architecture – programme, actions, propagande [9] ». Le jubilé fut l'occasion de passer en revue l'histoire de l'Institut faisant partie d'une faculté d'architecture de premier plan. Cette histoire constitue un élément de ce volume, qui illustre de manière exemplaire la relation entre la discipline « histoire de l'architecture » et la production architecturale aux XIX^e et XX^e siècles.

Avant tout, il faut avoir présent à l'esprit que le concept d'« école » associe une discipline en tant que matière d'enseignement, une structure, un apprentissage et une communauté. Des écoles qui privilégient la théorie, alors que d'autres mettent l'accent sur le projet, voilà qui satisfait le besoin de se démarquer et de se singulariser, mais aussi celui de se donner une identité et de s'inscrire dans une tradition. Il en résulte la question de la « longue durée » des écoles d'architecture : pendant combien de temps les traditions sont-elles vivantes ? Comment se libère-t-on d'une tradition devenue désagréable et en fonde-t-on une nouvelle ? Quels sont les motifs qui conduisent les acteurs concernés – personnalités diverses, corps professoral, élèves – à constituer une « école » ? S'agit-il d'une intention purement pragmatique [10] qui renvoie à la relation de réciprocité entre école et activité de la construction, et se soucie des chances des diplômés sur le marché du travail ? Ou bien la naissance



Correction de projets à l'École supérieure technique (TH) de Stuttgart en 1949.
Universitätsarchiv Stuttgart.

d'une école dépend-elle de la manière dont l'enseignement est conçu et organisé ? Autrement dit : cherche-t-on à créer une école sur la base d'un programme spécifique ? Ou bien le concept d'école est-il affiché à des fins de propagande, dans le but d'orienter la réception par le grand public ? Ce sont des questions de ce genre qui nous ont occupés.

En tant que terme servant à classer des processus relevant de l'histoire de l'art, « école » a une longue histoire. Depuis l'ouvrage de Giorgio Vasari *Le Vite de' più eccellenti pittori scultori ed architettori* (1550), il sert à rattacher tel artiste ou tel objet à un groupe de créateurs. Depuis lors, on parle de l'école d'un peintre important, par exemple de Raphaël ; ou bien on lie les œuvres de plusieurs artistes à un lieu ou à une structure d'enseignement : on parle par exemple d'école vénitienne. Il faut reconnaître que Vasari n'a pas galvaudé le terme pour l'appliquer à l'architecture ; au contraire, ce n'est qu'au cours du XIX^e siècle qu'on a commencé à parler d'« écoles » dans ce domaine. La première fut probablement l'école de Schinkel, désignée comme telle, dans les années 1850, pour regrouper les architectes qui se sentaient redevables à l'œuvre de Karl Friedrich Schinkel [11]. À la fin du XIX^e siècle, on parla d'une « école d'Hirsau » regroupant des édifices romans présentant des plans et des élévations similaires à ceux de l'église de ce lieu [12]. D'autres « écoles » suivirent au XX^e siècle : l'école d'Otto Wagner, l'école de Worms [13], celle du Vorarlberg et bien d'autres. Nous avons renoncé sciemment à proposer une définition de la notion d'école ; en effet, il s'agit d'abord d'analyser comment et pourquoi ce terme est employé dans le

contexte de l'enseignement de l'architecture et d'évaluer quelles perspectives méthodologiques l'histoire de l'architecture peut attendre d'un examen d'une approche du phénomène « école ».

Les recherches existantes – d'une ampleur limitée et rédigées en allemand pour la plupart – concernant la formation des architectes en Europe présentent actuellement trois orientations principales : les plus nombreuses sont des monographies consacrées à des architectes qui ont également enseigné ; puis on trouve des études sur les institutions de formation (académiques / universitaires) ; enfin, les recherches sur l'enseignement du projet et du design. Il faut rattacher à ce dernier groupe les travaux sur les manuels d'architecture utilisés dans l'enseignement supérieur, en particulier depuis le XIX^e siècle. En la matière, les publications de Prigge (1999) et Hassenewert (2006 et 2009) ont constitué une impulsion importante pour l'étude des écoles supérieures techniques au XX^e siècle [14]. Bollé (2009) fut le premier à donner un aperçu de la diversité du marché des manuels d'architecture au XIX^e siècle ; d'autres éclairages ont été apportés par le colloque de l'École polytechnique fédérale de Zurich en 2011 [15].

Le recueil d'articles publié par Johannes (2009) tente de mettre de l'ordre dans le vaste domaine de l'enseignement du projet depuis Vitruve [16]. Pollack (1997) rend compte du regard porté sur cette thématique aux États-Unis [17]. Pfammatter (1997) fournit une étude fondamentale de l'histoire de la formation des architectes et des ingénieurs au sein des systèmes d'enseignement en Europe et aux États-Unis [18]. Auparavant, Kostof (1977) et Ricken (1990) avaient lancé l'idée d'une histoire de la discipline présentée à la manière d'un panorama facile à embrasser du regard [19]. Winkler (1989 et 2003) a exploité les sources concernant la formation des architectes au Bauhaus [20]. Pourtant, l'apparition du concept d'école en relation avec l'architecture et la formation des architectes, au fil des XIX^e et XX^e siècles, a été presque totalement négligée par la recherche jusqu'à aujourd'hui. Seuls Nerding (1993) et Freytag (1996) proposent des réflexions qui peuvent constituer une introduction à cette thématique [21].

L'idée de débattre précisément à Stuttgart des retombées de l'emploi du concept d'école dans les diverses pratiques de l'architecture tombait sous le sens. Quasiment aucune autre structure de formation n'a été perçue aussi obstinément comme une « école » que le département d'architecture de l'ex-École supérieure technique de Stuttgart. Dans

la période décisive du développement de l'architecture moderne, l'« École de Stuttgart » fut perçue, au même titre que le Bauhaus à Dessau, comme l'un des lieux principaux de formation des architectes et des ingénieurs sous la République de Weimar. La Weißenhofsiedlung à Stuttgart est le projet à travers lequel, en 1927, les courants divergèrent ; et l'histoire ultérieure de l'architecture en Allemagne resta marquée – jusqu'à nos jours ? – par l'opposition qui s'exprima alors entre tradition et modernité.

Le souvenir du Bauhaus plane sur tous les travaux qui traitent de l'histoire des écoles d'architecture à partir des années 1920. Les trois points qui figurent dans le sous-titre de notre livre – programme, actions, propagande – ont été pleinement réalisés par cette école. Depuis sa fondation par Walter Gropius en 1919, le Bauhaus a fait une promotion novatrice de son image de marque qui continue d'exercer ses effets jusqu'à nos jours [22]. Beaucoup de personnes associent tout bonnement le « style Bauhaus » à la modernité elle-même, bien qu'à aucun moment le Bauhaus n'ait prétendu créer un nouveau « style » [23]. Le département de construction (*Bauschule*) débuta ses enseignements au sein du Bauhaus au semestre d'hiver 1926-1927, sous la direction de Hannes Meyer, qui n'avait jamais fréquenté lui-même d'école d'architecture. Meyer tenait à créer un contre-modèle face au système de formation existant, dominé par les écoles supérieures techniques. Selon Meyer, il n'était pas question de produire des « invalides scolaires » à Dessau, et il veilla scrupuleusement à ce que le Bauhaus, à rebours des usages académiques, soit ouvert à tous, indépendamment de l'origine sociale et du parcours scolaire et universitaire. Selon la doctrine de Meyer, « chacun a des compétences pour quelque chose », et par conséquent étaient admis à préparer leur diplôme au Bauhaus des titulaires du certificat d'études aussi bien que des bacheliers [24]. Dans les relations quotidiennes, le tutoiement entre professeurs et élèves était expressément souhaité. On cherchera en vain des termes tels que « architecte » ou « école d'architecture » dans les programmes et les statuts de la *Bauschule* du Bauhaus. Son programme allait délibérément à contre-courant : il s'agissait de former des bâtisseurs qui se définissent à la fois comme des artistes et des scientifiques ; l'orientation foncièrement pratique de la formation, ainsi qu'une théorie du projet optant pour le fonctionnalisme, dessinaient un profil clair. Sous l'autorité de Meyer, une école conciliant les contraires, qui aurait proposé un compromis entre l'ancien et le nouveau, était une chose

impossible. Un ratio étudiants / enseignants de cinq pour un garantissait des conditions de formation vraiment confortables. Les premiers diplômés quittèrent l'école en 1930 ; jusqu'à la prise de fonction de Mies van der Rohe en tant que directeur, le Bauhaus ne délivra, en tout et pour tout, que 59 diplômés [25]. Compte tenu des effectifs d'inscrits et de diplômés des navires amiraux de la formation des architectes qu'étaient Stuttgart et Berlin [26] – ils se chiffraient en centaines à la fin des années 1920 –, la *Bauschule* de Dessau fait figure de simple barcasse.

Aujourd'hui encore, l'incontestable rayonnement du Bauhaus et l'influence qu'il exerce sur l'évolution de l'architecture mondiale sont liés avant tout à la personnalité hors du commun de ses enseignants : Walter Gropius, Hannes Meyer, Ludwig Mies van der Rohe ; de plus, par-delà la personnalité des maîtres, le Bauhaus est synonyme de création moderne de la forme. Nous touchons ici du doigt un problème qui concerne également d'autres écoles : dans les établissements d'enseignement supérieur, l'enseignement de l'architecture est constitué de contenus théoriques et pratiques, mais aussi de l'influence personnelle exercée par des enseignants charismatiques, qui parfois se mettent en scène dans une posture propagandiste. Il peut en résulter la construction d'une mythologie qui se manifeste dans l'affirmation d'une « école ». On pourrait opposer d'autres « mythes » à celui du Bauhaus. Le phénomène de l'« école d'architecture » a survécu, jusqu'à ce jour, à tous les schémas courants de la modernité, et on peut se demander s'il a encore un avenir au XXI^e siècle.

Ce volume, publié à l'issue du colloque de 2011, est une première tentative d'une vue d'ensemble de la genèse et des effets produits par les « écoles d'architecture » et ne peut prétendre à l'exhaustivité. Il propose néanmoins des ébauches de réflexion qui méritent d'être reprises et poursuivies. Les contributions se concentrent sur l'Allemagne – en particulier sur l'histoire de l'« école de Stuttgart » – ; elles couvrent une période qui va du début du XIX^e siècle à nos jours. Celles qui portent sur la constitution d'écoles en Espagne, aux Pays-Bas et au Mexique montrent que, quels que soient les pays et les continents, les mêmes mécanismes sont à l'œuvre dans les programmes, les modalités d'action et la propagande des écoles d'architecture. Au fil du colloque nous avons également réalisé que les lieux où est dispensé l'enseignement, à savoir les bâtiments de l'école, ont une part non négligeable dans la constitution de l'identité de l'école concernée. La poursuite du travail

sur le thème des écoles d'architecture devrait donc inclure ces édifices, qui relèvent d'ailleurs en partie du programme de l'institution.

- 1/ Ce texte est la traduction de l'introduction de l'ouvrage *Architekturschulen. Programm – Pragmatik – Propaganda* (Tübingen / Berlin, Wasmuth, 2012) publié sous la direction de Klaus Jan Philipp et Kerstin Renz que nous remercions de nous avoir autorisé à publier.
- 2/ NDLR: Internationales Forum für Gestaltung ou Forum international du design. L'IFG est une lointaine émanation de la Hochschule für Gestaltung Ulm (École supérieure de design d'Ulm), qui fut considérée à son époque, de 1953 à 1968, comme la principale héritière du Bauhaus. Fondé en 1987, l'IFG s'est donné pour mission de promouvoir la réflexion et les expériences pratiques sur la responsabilité sociale du créateur de formes (*Gestalter*). De 1988 à 2003 il a, en particulier, organisé un colloque annuel.
- 3/ Sabine Süß, *Design und Architektur: Studium und Beruf: Fakten, Positionen, Perspektiven*, Ulm, Forum international de design, 2004, p. 19. L'étude portait sur l'ensemble des filières d'architecture et de design présentes en République fédérale d'Allemagne, dans les académies, les instituts technologiques (*Fachhochschulen*), les écoles supérieures techniques et les universités.
- 4/ *Ibid.*, p. 124.
- 5/ La rencontre a eu lieu dans le cadre des manifestations destinées à fêter les 100 ans de l'Ifag. Les invités étaient: le professeur Julia Bolles-Wilson (Munster), le professeur Arno Lederer (Stuttgart), Stéphane Behnisch (Stuttgart); la modération des débats était assurée par le professeur Riklef Rambow (Cottbus et Berlin).
- 6/ Extrait des indications biographiques figurant sur [behnisch.com] de l'agence Behnisch: études de philosophie et d'économie politique à Munich, puis études d'architecture à l'École supérieure technique de Karlsruhe.
- 7/ Selon la page d'accueil de l'Institut de construction publique [IÖB] de l'Université de Stuttgart [en 2012], A. Lederer est né à Stuttgart, où il a fait ses études d'architecture, de même qu'à Vienne. Il a obtenu son diplôme en 1976 puis fait partie de l'agence Ernst Gisel à Zurich (1977) et de l'agence BHO (Berger Hauser Oed) à Tübingen en 1978.
- 8/ La notice biographique figurant sur le site de la Münster School of Architecture indique: Julia Bolles-Wilson, née à Munster, a fait ses études à École supérieure technique de Karlsruhe, puis un cursus *post graduate* à l'Architectural Association School de Londres. [www.fh-muenster.de].
- 9/ Pour le compte rendu des débats voir: Ulrike Seeger « Architekturschulen: Rückwirkendes Ordnungsprinzip oder Strategie der Chancenoptimierung? », *Kunstchronik* 64, 2011, Heft 11, p. 518-522.
- 10 NDLR. Les auteurs de cette introduction utilisent le substantif *Pragmatik*, qui désigne effectivement l'« art de bien agir », alors qu'en français ce même terme, emprunté à l'américain, désigne uniquement une branche de la sémiotique. Nous avons donc choisi de le rendre soit par un autre substantif, tel qu'« action », soit

par un groupe nominal comprenant l'adjectif « pragmatique ».

- 11 Ernst Förster, *Geschichte der deutschen Kunst*, Band 5, Leipzig, Weigel, 1860, p. 337.
- 12 Kasimir Hermann Baer, *Die Hirsauer Bauschule. Studien zur Baugeschichte des XI. und XII. Jahrhunderts*, Freiburg / Leipzig, Mohr, 1897.
- 13 Walter Hotz, *Die Wormser Bauschule 1000-1250; Werke, Nachbarn, Verwandte. Studien über landschaftsbezogene Baukunst*, Darmstadt, 1985.
- 14 Walter Prigge, *Ernst Neufert. Normierte Baukultur*, Francfort s / Main, Campus, 1999; Frank Hassenewert, *Lehren des Entwerfens. Eine Untersuchung über den Diskurs des Entwerfens in Entwurfslehrfächern der Architektur von 1945 bis 2004*, Berlin, Techn. Univ., Diss., 2006.
- 15 Michaël Bollé, « Akademien und Kunstschulen im deutschsprachigen Raum », in Ralph Johannes (dir.), *Entwerfen. Architektenausbildung in Europa von Vitruv bis Mitte des 20. Jahrhunderts. Geschichte, Theorie, Praxis*, Hambourg, Junius, 2009, p. 450-480; Uta Hassler, Thomas Meyer, Christoph Rauhut (dir.), *Der Lehrbuchdiskurs über das Bauen*, Zurich, 2015, publié à la suite d'un colloque de l'Institut für Denkmalpflege und Bauforschung de l'École polytechnique de Zurich qui s'est déroulé les 16 et 17 février 2012.
- 16 Ralph Johannes, *op. cit.*
- 17 Martha Pollack (dir.), *The Education of the Architect. Historiography, Urbanism, and the Growth of Architectural Knowledge. Essays Presented to Stanford Anderson*, Cambridge Mass., MIT Press, 1997.
- 18 Ulrich Pfammatter, *Die Erfindung des modernen Architekten. Ursprung und Entwicklung seiner wissenschaftlich-industriellen Ausbildung*, Bâle, Birkhäuser, 1997.
- 19 Spiro Kostof (dir.), *The Architect. Chapters in the History of the Profession*, New York, Oxford University Press, 1977; Herbert Ricken, *Der Architekt. Ein historisches Berufsfeld*, Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt, 1990.
- 20 Klaus Jürgen Winkler, *Der Architekt Hannes Meyer. Anschauungen und Werk*, Berlin, Verl. für Bauwesen, 1989; *idem*, *Baulehre und Entwerfen am Bauhaus 1919-1933*, Weimar, Bauhaus-Univ., Univ.-Verl., 2003.
- 21 Winfried Nerdinger, « Architektenausbildung in München. Von Stil- zur Konstruktionsschule », in Winfried Nerdinger, Katharina Blohm (dir.), *Architekturschule München 1868-1993. 125 Jahre Technische Universität München*, Munich, 1993, p. 9-23; Matthias Freytag, *Stuttgarter Schule für Architektur 1919 bis 1933. Versuch einer Bestandsaufnahme in Wort und Bild*, Stuttgart, Univ., Diss., 1996.
- 22 L'École supérieure d'architecture et de construction de Weimar a pris le nom d'« Université du Bauhaus » en 1995-1996.
- 23 Regina Bittner (dir.), *Bauhausstil. Zwischen International Style und Lifestyle*, Berlin, Jovis, 2003.
- 24 Klaus Jürgen Winkler (1989), *op. cit.*, p. 80.
- 25 Klaus Jürgen Winkler (2003), *op. cit.*, p. 25-26.
- 26 Gerhard Graubner (dir.), *Bonatz und seine Schüler*, Stuttgart-Gerlingen, Verl. Deutsche Bauten, 1931, p. 8, fait état de 180 à 200 étudiants en architecture à l'École supérieure technique de Stuttgart avant 1914 et de 560 inscrits pour l'année 1930-1931.

AMÉRIQUE DU NORD: LE TOURNANT DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE

Joan Ockman

Distinguished Senior Fellow, University of Pennsylvania, School of Design
Traduction Françoise Balogun

En ce début de XXI^e siècle, les écoles d'architecture connaissent des transformations profondes. La mondialisation, la technologie numérique et une économie de l'enseignement de plus en plus guidée par le marché sont à mettre au compte des forces puissantes qui reconfigurent le milieu universitaire. Les désastres naturels et ceux provoqués par l'homme ont aussi joué un rôle ces dix dernières années en attirant l'attention des éducateurs sur les changements environnementaux, les performances techniques des constructions et leur rôle sur le plan de la représentation. L'ouvrage que nous avons publié [1] ne prétend pas traiter explicitement tous ces développements et n'apporte pas non plus de recommandations pour l'avenir de l'enseignement de l'architecture. Toutefois, il vise à créer un contexte permettant d'y réfléchir et d'examiner la façon dont les écoles d'architecture ont préparé dans le passé les étudiants à affronter les défis de leur époque. L'histoire, comme le note Benedetto Croce, est toujours écrite du point de vue du présent. Et ce livre ne fait pas exception. En tant que premier survol complet de l'histoire de l'enseignement de l'architecture en Amérique du Nord, c'est inévitablement un document de son temps. Tout comme elle a été sujette à des pressions extérieures à la discipline, la formation de l'architecte a été confrontée à d'incessantes frictions internes; certains points de friction, présents dès ses débuts à l'époque coloniale, ont persisté jusqu'à ce qu'elle devienne un système moderne d'enseignement. On dit souvent que l'importance de l'atelier de projet dans le cursus est ce qui fait la spécificité de l'enseignement de l'architecture, cependant la « culture de l'atelier », avec toutes ses conventions pédagogiques et ses pratiques spécifiques – la méthode du projet, l'échange « au-dessus de la planche à dessin » entre l'instructeur et l'étudiant, la rigueur de la charrette et la sévérité du jury –,

ne date que du dernier tiers du XIX^e siècle. On peut avancer que ce qui distingue le plus l'enseignement de l'architecture des autres types de formation professionnelle et universitaire, c'est sa nature syncrétique. Ayant pour but de produire des praticiens hautement qualifiés et fondé sur des concepts et des formations discursives qui n'ont cessé d'évoluer depuis l'époque de Vitruve, l'enseignement de l'architecture allie technique et esthétique, sciences et lettres. Les écoles sont appelées à inculquer des connaissances très différentes de nature, en jonglant avec les diverses identités de l'architecte, à la fois artisan, technicien, artiste créateur, professionnel et intellectuel, fonctionnaire et homme d'affaires [2]. [...]

DES DÉBUTS MITIGÉS

Le développement de l'enseignement de l'architecture aux États-Unis et au Canada fut bien moins simple que ne le suggère l'expression « Beaux-Arts to Bauhaus ». Les origines mixtes de cet enseignement en Amérique du Nord reflètent non seulement son syncrétisme mais aussi le caractère d'un continent construit par des immigrants venant de diverses traditions culturelles. [...] Avec le développement de l'industrialisation et de l'enseignement public au XIX^e siècle et une définition plus précise de la profession d'architecte, le lieu d'apprentissage en architecture passa de l'atelier à l'entreprise et l'agence où un jeune homme ambitieux avait vite la possibilité de grimper les échelons, de garçon de bureau à dessinateur. Toutefois, au milieu du siècle, on en vint à considérer deux autres modèles européens d'enseignement comme offrant une préparation plus efficace et plus au fait des méthodes modernes: celui l'école polytechnique allemande (basée à l'origine sur l'École polytechnique en France) et celui de

l'École parisienne des beaux-arts. Il s'agissait d'institutions très prestigieuses, bien organisées, subventionnées par l'État, l'une ancrée dans les sciences et l'autre dans les beaux-arts. Les deux systèmes étaient le produit de la rationalisation de la connaissance et de la réglementation de professions que les Lumières avaient introduites. Paradoxalement, en Grande-Bretagne, lieu d'origine de la révolution industrielle, on continua à enseigner l'architecture pendant presque tout le XIX^e siècle par un apprentissage (rémunéré ou non) auquel s'ajoutaient quelques cours particuliers.

Mais, à la fin du XIX^e siècle, le facteur déterminant dans le développement de l'enseignement de l'architecture aux États-Unis fut l'apparition de l'université spécifiquement américaine. Avant la guerre de Sécession [1861-1865], l'enseignement supérieur aux États-Unis était embourbé dans une tradition immuable de foi religieuse et de prétendue discipline mentale. Par la suite, la convergence du nouvel esprit scientifique et l'accroissement de capitaux dans tout le pays contribuèrent au développement d'un type tout à fait différent d'institution universitaire. La fierté nationale stimula également, chez les intellectuels américains, un désir de créer un système éducatif égal en qualité à ceux de leurs pairs européens (et pour certains un désir de se démarquer des institutions étrangères).

Dans ce contexte, comme Lawrence Veysey l'a démontré, trois conceptions différentes de l'université se firent jour [3]. La première était basée sur l'idée que l'éducation supérieure était une préparation pratique au service public. La deuxième privilégiait la recherche scientifique « pure » sur le modèle de l'université technique allemande. La troisième considérait que la mission de l'université était d'élever le goût du public et de diffuser une culture humaniste libérale. S'il est vrai que les trois conceptions répondaient aux exigences des réformateurs qui voulaient « des changements radicaux et fondamentaux » dans l'éducation supérieure en Amérique [4], chacune ayant ses propres implications sur l'architecture ainsi que le montrent les premiers programmes d'architecture dans les grandes universités : au Massachusetts Institute of Technology en 1865, à l'University of Illinois en 1868, à Cornell en 1871, à Syracuse en 1873, à Columbia en 1881. Durant la période 1860-1920, ce fut la deuxième conception, le modèle polytechnique que l'on identifiait à la recherche scientifique allemande, qui, au début domina dans les nouvelles écoles d'ingénieurs au sein de l'université [5]. [...]

DIFFÉRENTS ASPECTS DE LA MODERNISATION

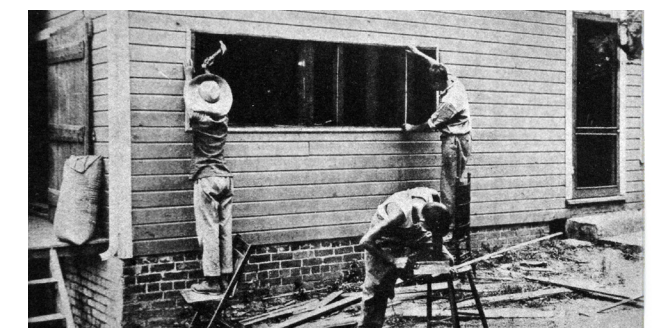
Deux développements essentiels qui ont affecté l'enseignement de l'architecture au niveau universitaire – l'un spécifique au métier d'architecte et l'autre plus général – ont accompagné l'essor de l'université dans l'Amérique d'après guerre. L'un fut la création de l'American Institute of Architects. Inspiré de deux organisations précédentes qui s'étaient effondrées pendant les vingt années précédentes, l'AIA se réunit en 1857 à l'initiative de treize éminents architectes new-yorkais – parmi lesquels Leopold Eidlitz et Richard Morris Hunt –, qui souhaitaient « promouvoir la perfection scientifique et pratique parmi ses membres et élever le niveau de la profession [6] ». [...] La guerre de Sécession restreignit les activités immédiates de l'organisation en herbe, mais dix ans plus tard, en 1867, l'AIA proposa de créer une grande école centrale sous sa propre autorité. Comme ce projet, par manque de fonds, ne démarrait pas, l'AIA soutint les programmes d'architecture qui commençaient au MIT et dans d'autres universités. Pendant le siècle et demi qui suivit, l'AIA joua un rôle tantôt progressiste, tantôt conservateur dans l'évolution de l'enseignement de l'architecture comme gardien auto-désigné du niveau élevé de la profession d'architecte.

Le second événement eut des conséquences inverses. Le Morrill Land Grant Act, qu'Abraham Lincoln signa en 1862, lança la création d'un système de collèges [enseignement du premier cycle] et d'universités par le biais de la cession de terrains fédéraux aux États, dont le produit de la vente était affecté à la création et au financement permanent d'institutions d'enseignement supérieur subventionnées. Bien qu'associé à l'extension de l'enseignement supérieur dans des régions éloignées de centres urbains (à une époque où la majorité des citoyens étaient agriculteurs), le Morrill Act donnait une importance égale aux besoins éducatifs d'une société en voie d'industrialisation en subvenant, selon ses propres termes, à l'enseignement de ces « branches de la connaissance liées à l'agriculture et aux arts mécaniques de la manière prescrite par la législation des États respectifs afin de promouvoir une éducation libérale et pratique des classes industrielles dans les différentes carrières et professions [7] ».

[...] Le Morrill Act encourageait l'introduction des études techniques dans le programme des universités américaines et, ce faisant, rendait l'enseignement universitaire tout à coup plus pratique et plus démocratique. Conséquence di-

recte du Morrill Act, le nombre des collèges attribuant des licences en ingénierie fit plus que tripler aux États-Unis en l'espace de quelques années après la guerre de Sécession, passant de six à vingt et un, tandis que dix ans plus tard, le nombre des diplômés en ingénierie avait décuplé. Les enseignants en architecture dans les nouvelles *land-grant schools* définirent rapidement leur discipline comme une branche de l'ingénierie moderne. Et alors que l'école polytechnique allemande était le modèle de base du nouveau programme d'études orienté vers la recherche en ingénierie de l'architecture, le Morrill Act – du nom d'un membre du Congrès du Vermont, fils de forgeron – insistait particulièrement sur le caractère « américain » du sens pratique. [...] C'est dans ce contexte qu'une démonstration, faite à l'Exposition universelle de Philadelphie en 1876 par un éducateur innovateur du nom de Victor Della Vos, directeur de l'École technique impériale de Moscou, fut reçue avec enthousiasme. Il s'agissait d'une méthode d'enseignement basée sur les outils qui montrait qu'il était possible de dispenser des compétences en mécanique dans le cadre scolaire et que cela constituait une alternative à l'apprentissage sur le tas. Le « système russe de l'outil » déclencha non seulement un mouvement en faveur de l'enseignement professionnel dans les écoles d'État en Amérique du Nord mais eut également une incidence importante sur l'éducation supérieure. Parmi ceux qui rapportèrent l'idée dans leurs propres universités, on compte John D. Runkle, deuxième président du MIT, qui voyait l'usage direct que l'on pouvait en tirer pour la formation des futurs ingénieurs, et Calvin Woodward de la Washington University à Saint-Louis [8]. Au nombre de ceux qui adhèrent à la méthode de Della Vos figurait Nathan C. Ricker (1843-1924), premier diplômé en architecture d'une de ces nouvelles écoles fondées sur des concessions de terrain, l'Illinois Industrial University (qui plus tard deviendra l'University of Illinois) à Urbana-Champaign. Ricker, qui dirigea le département d'architecture de 1873 à 1910, avait lui-même travaillé comme artisan avant d'entrer à l'université et avait eu l'occasion d'observer la méthode de Della Vos en 1873 au cours de son voyage à Vienne, à la fin de ses études supérieures à la Berlin Bauakademie. Étant donné que, pour lui, un programme d'études mettant l'accent à la fois sur le travail manuel et sur le travail intellectuel ne présentait pas de contradiction, il commença à intégrer l'apprentissage au programme de l'établissement polytechnique de l'Illinois. [...] L'approche professionnelle devint aussi la base de l'enseignement de l'architecture au Tuskegee Institute en Alabama, fondé en 1881 par Booker T. Washington, ainsi que dans

d'autres collèges et universités historiquement noirs. L'apprentissage en atelier, qui a eu une moindre influence sur l'enseignement de l'architecture en Amérique du Nord inspiré des modèles britannique, allemand et français, représentait, dans une société en voie d'industrialisation, un effort de la part des éducateurs pour combler le vide entre les pratiques artisanales et l'enseignement scientifique, et pour ouvrir l'enseignement de l'architecture à une plus grande part de la population. Le débat sur les implications philosophiques et sociales de l'enseignement professionnel allait, par la suite, occuper le philosophe de l'éducation le plus influent, John Dewey, père du mouvement de l'éducation progressiste en Amérique. Tout en défendant l'idée qu'on apprend en faisant, Dewey allait rejeter l'apprentissage professionnel comme une réponse étroitement utilitaire et socialement discriminante aux besoins d'une démocratie industrielle et par rapport au potentiel humain [9].



Étudiants de l'école Interlaken (Silverlake, Indiana) construisant leur propre école, vers 1915. In John Dewey and Evelyn Dewey, *Schools of Tomorrow*, 1915.

MODERNISATION ET MODERNISME

La création de l'Association of Collegiate Schools of Architecture (ACSA) constitua l'étape suivante vers l'institutionnalisation de l'enseignement de l'architecture en Amérique. « S'il y a un point essentiel dans le processus de la professionnalisation au niveau universitaire », écrit un historien de l'éducation, « c'est la formation d'une association nationale [10]. » Vingt-sept collèges d'architecture existaient aux États-Unis en 1912. Cette année-là, huit professeurs se rencontrèrent au 46^e congrès annuel de l'AIA et convinrent de former une organisation qui traite des problèmes d'enseignement. Des membres furent élus et une réunion prévue pour l'année suivante [11]. À la deuxième réunion, une année plus tard à Columbia University, dix écoles devinrent membres fondateurs – Carnegie Institute of Technology,

Columbia, Cornell, Harvard, MIT, Washington University à St. Louis et les universités de Californie, Illinois, Michigan, et Pennsylvanie – ce qui représentait quelque 75 % des étudiants en architecture. De ces premières réunions naquit l'idée d'établir les conditions de base des programmes d'études pour qu'une école soit admise à devenir membre de l'Association. Ce niveau minimal allait servir comme critères d'accréditation des écoles jusqu'en 1932 [12].

Une autre initiative de l'ACSA fut d'exiger une étude d'ensemble de l'enseignement de l'architecture en Amérique du Nord. *Medical Education in the United States and Canada*, le rapport bien accueilli d'Abraham Flexner, avait paru en 1910. Financé par des fonds de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching et écrit par un observateur indépendant, il critiquait de façon cinglante la qualité de l'enseignement de la médecine en Amérique du Nord, à l'époque. Ses conclusions incitèrent à des réformes de grande envergure dans la formation des médecins. La demande d'un inventaire semblable dans le domaine de l'architecture – qui avait fait l'objet d'une résolution explicite de l'ACSA juste avant la première guerre mondiale – resta lettre morte jusqu'en 1932, date à laquelle parut *A Study of Architectural Schools*. Financée par des fonds de la Carnegie Corporation de New York, cette étude avait pour co-auteurs Francke Huntington Bosworth, Jr. (1875-1949), professeur et ancien doyen de l'École d'architecture de Cornell, et Roy Child Jones (1885-1963), chef du département d'architecture à l'University of Minnesota.

Bosworth et Jones commençaient en résumant brièvement l'histoire de l'enseignement de l'architecture en Amérique du Nord depuis 1865, puis ils passaient à une étude détaillée des programmes et de l'organisation des écoles d'architecture sur le continent. Celles-ci étaient alors au nombre de cinquante-deux à délivrer un diplôme aux États-Unis et de six au Canada. Plus de la moitié de ces écoles offraient encore des programmes d'ingénierie, même si sous l'influence des Beaux-Arts – désormais relayée par une organisation encore plus puissante : le Beaux-Arts Institute of Design créé en 1916 qui remplaçait une société plus ancienne – le prestige du diplôme en génie architectural avait perdu de l'importance par rapport au diplôme en architecture. Comme ils connaissaient leur sujet de l'intérieur, Bosworth et Jones l'abordaient de façon plus descriptive et moins critique que Flexner l'avait fait pour sa discipline. Alors qu'ils écrivaient en pleine Dépression, ils se montraient optimistes quant à la « vitalité fondamentale » de l'enseignement de l'architecture en Amérique du Nord. Ils re-

prochaient toutefois à certaines écoles de préparer leurs étudiants à un « métier sans réalité, né de leur propre imagination et dont les vagues devoirs et les obligations fumeuses n'avaient aucun rapport avec l'actualité » et relevaient que l'influence de l'académisme français s'était fait sentir « principalement dans la composition du plan » et que « la construction, le dessin et l'histoire avaient connu un développement endogène et étaient issus de notre propre système d'enseignement [13] ». Ils faisaient remarquer que certaines écoles avaient mis en œuvre des approches originales – par exemple l'université d'Oregon où le système du jury était remplacé par un système non compétitif d'évaluation des étudiants, et l'université de Cincinnati, où la formation pratique en milieu professionnel était directement intégrée au programme.

Le jour, comme le prédisait Talbot Hamlin, où l'architecture et le système éducatif américains pourraient compter sur leurs propres mérites n'était plus loin. Les années 1920 virent de nombreux architectes associés au Mouvement moderne européen traverser l'Atlantique pour un grand tour en sens inverse, qui incluait des arrêts obligatoires dans des villes comme New York, Pittsburgh, Chicago et Detroit et s'étendait à des usines de construction mécanique – des lieux que Reyner Banham glorifierait par la suite comme un « Atlantis béton » – à Buffalo, à Minneapolis et à Montréal. Alors qu'en 1923 Le Corbusier conseillait aux lecteurs de son ouvrage *Vers une architecture* de prêter attention aux réalisations de l'Amérique en matière d'ingénierie mais de passer sur ses réalisations architecturales, les premières rencontres entre architectes européens et américains rappellent la répartition de Gertrude Stein qui disait que les États-Unis étaient le plus vieux pays du monde puisqu'ils avaient été les premiers à entrer dans le xx^e siècle [14]. En 1924, le directeur de l'Akademie der Künste à Berlin invitait des étudiants en architecture de l'université de Michigan à participer à une exposition sur l'architecture et l'urbanisme en Amérique. C'était la première fois que le travail d'étudiants américains en architecture était présenté à un public européen comme représentatif des idées modernes en matière d'architecture. Même si les maquettes se révélèrent trop encombrantes pour être envoyées par bateau en Allemagne, les dessins des étudiants de Michigan furent exposés auprès des travaux de Sullivan, d'Elieel Saarinen et d'Albert Kahn [15].

Entre-temps, dans les années 1920, la pédagogie expérimentale en matière d'architecture qui se forgeait au Bauhaus en Allemagne commençait à s'infiltrer en Amérique du Nord, par l'intermédiaire du réseau grandissant de contacts

transatlantiques ainsi que par celui des premiers émigrés, parmi lesquels Richard Neutra et Knud Lönberg-Holm. Au moment de la fermeture du Bauhaus en 1933, plus d'une douzaine d'étudiants américains avaient fait des études ou pris des cours dans l'établissement [16]. La pédagogie du Bauhaus débarqua dans toute sa force aux États-Unis au cours de la décennie suivante lorsque les principaux professeurs de l'école cherchèrent à fuir le fascisme en Europe. Dans sa version originale à Weimar, le Bauhaus était sorti d'un autre système éducatif subventionné par l'État, l'école des arts appliqués (et indirectement le mouvement britannique Arts and Crafts) et avait donc représenté une rébellion contre les Beaux-Arts et l'école polytechnique. Son esprit hautement anti-académique put trouver un terrain fertile en Amérique du Nord à un moment où le système des Beaux-Arts perdait de son importance sous l'effet de la civilisation industrielle et des réalités de l'époque de la Dépression.

Toutefois, l'infiltration du Bauhaus n'eut pas un caractère monolithique et prit différentes formes à Harvard (avec Walter Gropius), à l'Illinois Institute of Technology (avec Ludwig Mies van der Rohe), à l'Institute of Design de Chicago (avec László Moholy-Nagy) et dans d'autres lieux de moindre importance comme le Black Mountain College en Caroline du Nord (avec Josef Albers) et le Design Laboratory (plus tard Laboratory School of Industrial Design) à New York City [17]. [...] Chacune de ses variantes allait subir un processus d'adaptation et d'hybridation et de fait les principaux thèmes qui avaient émergé dans les premiers débats académiques en Amérique – et qui avaient trait à la recherche abstraite *versus* l'apprentissage en atelier, au rationalisme scientifique *versus* l'idéal humaniste, à l'effort commun *versus* le génie individuel, à la conception hiérarchique de l'organisation *versus* le concept démocratique, à la tradition américaine *versus* la tradition européenne – allaient maintenant resurgir dans de nouveaux contextes et ensembles.

Gropius (1883-1969) qui accepta de présider au programme d'architecture à la Graduate School of Design récemment créée à Harvard University en 1937, à l'invitation de son doyen progressiste Joseph Hudnut (1886-1968), devait rester le principal porte-parole de « l'idée du Bauhaus » – du moins de son mythe – pendant les trois décennies suivantes. Dans un exposé du programme en 1939, intitulé « Training the Architect » (La formation de l'architecte), il définit le rôle de l'architecte comme celui d'un « organisateur coordinateur très expérimenté qui, en partant de conceptions sociales de

la vie, parvient à faire de tous les problèmes sociaux, formels et techniques de notre temps un ensemble de relations essentielles [18] ». Cette conception fondamentale du rôle de l'architecte dans la société exigeait, d'après lui, une complète réorganisation de l'enseignement de l'architecture, qui devait commencer dès l'école maternelle et le jardin d'enfants, et finalement orienter les étudiants vers la voie technique ou professionnelle selon les capacités dont ils faisaient preuve. Toutefois même ceux qui suivaient la voie la plus élitiste devaient suivre une formation dans des ateliers et sur des chantiers de construction : « Le jeune architecte d'aujourd'hui a besoin d'être formé pratiquement à l'usage des outils et des matériaux », insistait-il, plutôt que d'être enchaîné à la planche à dessin « froide » et au « fantôme de la tradition [19] ». L'étudiant qui aspire à devenir architecte doit aussi recevoir une formation préliminaire dans « une langue commune de communication visuelle », discipline inaugurée dans le *Vorkurs* au Bauhaus, le cours de dessin de base imposé, à Weimar et à Dessau, à tous les étudiants qui y entraient. Alors que son enseignement à deux voies aurait sans doute été réprouvé par John Dewey, Gropius semble très deweyen lorsqu'il soutient qu'il serait erroné d'introduire l'idée du métier ou d'une spécialisation quelconque dès le début de la formation de l'architecte ; l'étudiant devait plutôt être encouragé à « saisir la vie comme un tout ». [...] Les idées universalistes de Gropius sur l'éducation l'amènèrent finalement à un conflit aigu avec Hudnut, jadis son soutien, qui en vint à voir la philosophie de l'architecte allemand comme faussement psychologue et menant à un formalisme vide, en dépit de sa motivation éthique [20]. Au milieu du xx^e siècle, ces vicissitudes du Bauhaus en Amérique allaient être constatées dans une nouvelle étude générale commandée par l'AIA. Le premier volume du rapport intitulé *The Architect at Mid-Century*, ouvrage ambitieux dont la rédaction prit cinq ans, parut en 1954. Il prétendait être le « premier essai important pour décrire, sur la base de données statistiques interprétées collectivement par des professionnels, la nature des pratiques en cours en architecture et l'évolution des méthodes d'enseignement actuelles pour préparer les jeunes à ce métier [21] ». L'étude avait été dirigée par Turpin C. Bannister. Architecte, longtemps enseignant et de plus historien chevronné, Bannister (1904-1982) faisait partie de ceux qui créèrent en 1940 l'American Society of Architectural Historians (Société américaine des historiens de l'architecture) – plus tard Society of Architectural Historians (SAH) – et fut le premier rédacteur de sa revue.

Dans un chapitre consacré à un résumé de l'histoire de l'enseignement de l'architecture américaine du début du XVIII^e siècle à nos jours, en commençant avec ses racines européennes, Bannister présentait un récit semblable à celui que l'historien britannique Nikolaus Pevsner avait développé dans son ouvrage classique *Pioneers of Modern Design: From William Morris to Walter Gropius* (d'abord publié en 1936 sous le titre *Pioneers of the Modern Movement*). Il reconnaissait que le Bauhaus avait eu un effet salutaire en balayant l'éclectisme inspiré de la France et en instillant un sens de la rigueur pédagogique, mais il se demandait si l'influence de l'école n'avait pas déjà donné cours à un « mouvement esthétique » équivalent à celui des Beaux-Arts. [...] Il exprimait en même temps des réserves sur la tendance qui se faisait jour « d'envisager l'avenir de l'architecture comme émanant totalement de la science et de la technologie », approche qu'il attribuait à un « culte grandissant de l'ingénierie [22] ». De son point de vue, la définition de l'éducation d'Alfred North Whitehead comme « acquisition de l'art de l'utilisation du savoir » donnait une meilleure base philosophique à la formation de l'architecte. Soulignant que « la profession et son système éducatif sont totalement interdépendants, il était pour un lien très serré avec la profession pour adapter la matière et la méthode à l'évolution des besoins du métier [23] ».

The Architect at Mid-Century se concluait par une longue série de recommandations de la commission de l'AIA qui avait suscité l'étude, appelant à la fin du laisser-faire en matière d'enseignement professionnel. L'ouvrage exhortait à une meilleure efficacité fonctionnelle et à une meilleure intégration en matière de tests d'aptitude et d'examens sélectifs des étudiants, d'orientation professionnelle, de formation et de pratique professionnelle, de qualité des bâtiments d'enseignement, de relation des écoles avec l'industrie du bâtiment, de développement des études supérieures et de la recherche universitaire et des futures études statistiques. À cette date, presque 9 500 étudiants étaient inscrits dans les écoles d'architecture publiques ou privées aux États-Unis,

plus du double du nombre des étudiants à l'époque du rapport de Bosworth et Jones en 1932.

L'université connaissait alors les bouleversements d'une nouvelle transformation structurelle [24]. Le GI Bill, proposition législative semblable au premier Morrill Act par ses répercussions immédiates sur l'enseignement de l'architecture, avait non seulement relancé le nombre des inscriptions mais aussi modifié le profil démographique des étudiants, en même temps que les impératifs d'après-guerre de la recherche et du développement technologique, alliés à une hégémonie grandissante des sciences sociales à l'université, avaient contribué à la production d'une nouvelle entité, la « *multiversity* », une énorme usine à savoir qui abritait une profusion de filières spécialisées, hautement redevable au financement de l'État. [...] Au milieu du siècle, les concepts modernes du consultant, de l'équipe et de la culture des experts étaient en place et les écoles avaient ajusté leurs programmes en conséquence.

UN NOUVEAU PAYSAGE ACADEMIQUE

Le paradigme de l'après-guerre allait avoir une grande répercussion dans les années 1960. Ce fut une décennie turbulente, marquée par des remous sociaux et politiques dans et hors de l'université, qui ébranla l'enseignement de l'architecture. Les étudiants en architecture se joignirent à leurs pairs de tout le système universitaire pour protester contre toute forme de traditionalisme et d'élitisme que représentait l'institution, y compris le modernisme lui-même, maintenant considéré comme un faux messageur des idéaux démocratiques et de la réforme sociale. Un flot d'approches pédagogiques alternatives apparut, bien qu'éphémères pour la plupart. Au milieu des années 1970, durant cette période qui allait être connue comme postmoderne, le nouveau populisme fut absorbé dans une formation académique et culturelle pluraliste [25]. Dans ce contexte, l'exposition sur l'architecture de l'École des beaux-arts, qui eut lieu au Museum of Modern Art en 1975 et qui était annoncée comme « un réexamen de la théorie architecturale dominante et des principes pédagogiques du XIX^e siècle contre lesquels le XX^e siècle s'était insurgé », s'est révélée comme un retour très symbolique du refoulé [26]. Cependant les mouvements sociaux libérateurs – des droits civils et du féminisme à l'écologie – qui proliférèrent durant les années 1960 allaient avoir un retentissement durable

même si leurs effets sur les écoles d'architecture, encore majoritairement blanches et dominées par les hommes, allaient mettre quelques années à se faire sentir.

Entre-temps, de nouveaux rapports et évaluations de l'état de l'enseignement de l'architecture en Amérique ont été produits. Les deux rapports qui reçurent le plus d'attention furent d'une part le rapport de Princeton, de 1967, officiellement intitulé *A Study of Education for Environmental Design* et dont les coauteurs étaient le doyen de l'architecture à Princeton, Robert Geddes, et Bernard P. Spring, membre de la même faculté. Et d'autre part, le rapport Boyer, *Building Community: A New Future for Architecture Education and Practice*, publié en 1996 par Ernest L. Boyer et Lee D. Mitgang. Ces deux documents étaient une fois de plus soutenus, respectivement, par l'AIA et la Carnegie Foundation, et chacun des deux était la marque d'un ténor de son temps. Décivant leur motivation comme un effort pour répondre à la complexité de plus en plus grande de l'environnement physique depuis « l'époque de Thomas Jefferson » et, de façon plus proche, à « l'explosion du savoir » et à « la révolution des attentes croissantes » qui se manifestaient depuis la seconde guerre mondiale, les auteurs du rapport de Princeton assimilaient un certain nombre de recommandations qui avaient été avancées dans plusieurs études précédentes, en particulier le consensus de plus en plus étendu pour un programme d'études de quatre ans plus deux, menant à un diplôme de master en architecture (M.Arch.) – afin de remplacer le B.Arch. en cinq ans [27].

Plus radicalement, ils envisageaient une vaste reconfiguration de l'enseignement de l'architecture sous l'appellation nouvelle d'« Environmental Design ». Destinée à remplacer l'architecture en tant que discipline, elle devait préparer les étudiants, selon la proposition de Geddes et de Spring, à plus de deux cents tâches liées à la conception de projets. Débordant de jargon managérial et de schémas mécanistes, le rapport fut reçu avec hostilité dans le climat anti-autoritaire de la fin des années 1960. Cependant il était en résonance avec une série d'études sociologiques de l'architecture qui apparurent par la suite [28].

Trente ans plus tard, le rapport Boyer, écrit par le président et un membre important de la Carnegie Foundation, avait l'ambition de se construire sur « les traditions, l'histoire et les critiques » des rapports précédents. Ses conclusions, toutefois, reflétaient l'influence des critiques récentes du modernisme architectural et appelaient les écoles à viser plus fermement comme but « la conception non seule-

ment de belles constructions, mais aussi de communautés plus saines [29] ».

Comme Flexner, les deux auteurs de *Building Community* n'appartenaient pas au monde de l'architecture : Boyer avait fait une brillante carrière en tant qu'administrateur pédagogique et Mitgang était un journaliste chevronné. Exposant une « mission enrichie » pour l'enseignement de l'architecture au XXI^e siècle, ils proposaient une liste éthiquement consciencieuse bien que prévisible d'objectifs, et appelaient les écoles à entretenir la diversité et la durabilité, à forger des partenariats productifs avec les membres de la profession, à assurer une atmosphère plus humaine dans l'enseignement et à stimuler un meilleur engagement civique. La « génération 1968 » avait alors accédé à des positions de pouvoir à la fois dans les écoles et dans la profession et une avant-garde d'architectes adeptes de l'expérimentation, qui avaient précédemment travaillé dans les marges de la culture architecturale, parvenait à réduire l'abîme qui existe entre le monde universitaire et la pratique dans le monde réel [30]. Les politiques identitaires et l'esthétique du pluralisme qui, en théorie, avaient nourri le développement de la spécialisation à l'université dans les années 1980 laissaient place à une approche pragmatique des nouvelles technologies et de la construction. Les processus de mondialisation, d'informatisation, de commercialisation et la « révolution verte », notés au début de cette introduction, produisaient des changements et des bouleversements à la fois géographiques et idéologiques dans le domaine de l'enseignement de l'architecture.

1 // Joan Ockman (dir.) avec Rebecca Williamson, *Architecture School. Three Centuries of Educating Architects in North America*, Cambridge Mass. / Londres, MIT Press, 2012. Ce texte est une traduction partielle de l'introduction de cet ouvrage. Nous remercions Joan Ockman ainsi que son éditeur Michaël Monti de nous avoir permis sa publication.

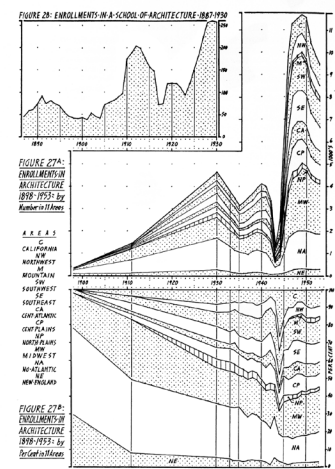
2 // Pour une étude originale de ces différentes identités se reporter à Andrew Saint, *The Image of the Architect*, New Haven, Yale University Press, 1986.

3 // Lawrence Veysey, *The Emergence of the American University*, Chicago, University of Chicago Press, 1965.

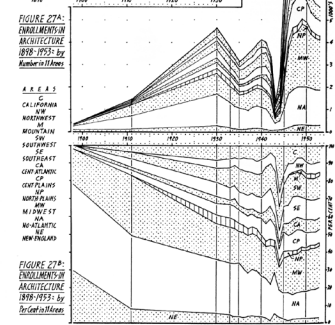
4 // Noah Porter, discours inaugural en tant que président de Yale University (1871), cité dans Lawrence Veysey, *op. cit.*, p. 1.

5 // Voir Michael J. Lewis, « 1860-1920. The Battle between Polytechnic and Beaux-Arts in the American University », in Joan Ockman, *op. cit.*, p. 66-89.

6 // À propos de la création de l'AIA voir Henry H. Saylor, *The AIA's First Hundred Years*, Washington DC, The Octagon, 1957, p. 1-9, 109-10; Andrew Saint, *op. cit.*,



Graphiques montrant le nombre d'inscriptions dans une école d'architecture (26) et dans l'ensemble des écoles en fonction des zones géographiques. Les inflexions reflètent l'impact des deux guerres mondiales. In Turpin C. Bannister (dir.), *The Architect at Mid-Century*, 1954.



Les inflexions reflètent l'impact des deux guerres mondiales. In Turpin C. Bannister (dir.), *The Architect at Mid-Century*, 1954.

- p. 80-89, et Mary N. Woods, *op. cit.*, p. 28-42. L'architecte qui fut l'initiateur de l'AIA est Richard Upjohn.
- 7 « The Morrill Act, 1862 », in Richard Hofstadter & Wilson Smith (dir.), *American Higher Education. A Documentary History*, vol. 2, Chicago, University of Chicago Press, 1961, p. 568.
- 8 Sur l'impact de Della Vos et de la méthode russe, voir Herbert M. Kilebard, *Schooled to Work: Vocationalism and the American Curriculum, 1876-1946*, New York, Teachers College Press, 1999, p. 3-8; Lawrence A. Cremin, *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876-1957*, New York Random House, 1961, p. 23 et suivantes.
- 9 Voir « Democracy and Education », in John Dewey and Evelyn Dewey, *Schools of Tomorrow*, New York, E. P. Dutton, 1915, p. 287-316. La New York Trades School était une école de formation professionnelle progressiste organisée en 1881 comme celles de Della Vos. Elle existe encore aujourd'hui sous le nom de New York City College of Technology (qui fait partie de la City University of New York). Elle a été conçue par Richard Auchmuty, un architecte reconnu de New York; cf. Richard T. Auchmuty, « An American Apprentice System », *The Century*, new series, XV (1888-1889), p. 401-405. Le Pratt Institute à Brooklyn, fondé en 1887 par un magnat du pétrole fils d'un charpentier, avait une origine similaire.
- 10 Roger L. Geiger, *To Advance Knowledge: The Growth of the American Research Universities, 1900-1940*, New York, Oxford University Press, 1986, p. 22, cité dans Howard Singerman, *Art Subjects: Making Artists in the American University*, Berkeley, University of California Press, 1999, p. 11. Il est intéressant de noter que la College of Art Association fut fondée en 1912, la même année que l'ACSA.
- 11 Les premiers membres de l'organisation étaient Warren Powers Laird de l'University of Pennsylvania, qui était le président, Emil Lorch de l'University of Michigan, vice-président, et Clarence A. Martin of Cornell, secrétaire-trésorier.
- 12 En 1940, le National Architectural Accrediting Board fut formé et prit la responsabilité de l'accréditation des écoles.
- 13 F. H. Bosworth, Jr., Roy Childs Jones, *A Study of Architectural Schools*, étude réalisée pour l'Association of Collegiate Schools of Architecture, New York, Charles Scribner's Sons, 1932, p. 180, 186.
- 14 « Les États-Unis sont désormais le pays le plus vieux du monde. Il y a toujours un pays le plus vieux et les États-Unis le sont. C'est ce pays qui est la mère de la civilisation du xx^e siècle. Il a commencé à se sentir lui-même après la Guerre civile. » Gertrude Stein, "Why I Do Not Live in America", *Transition* 14, automne 1928, p. 19. Sur ce sujet voir aussi Jean-Louis Cohen, *Scenes of the World to Come: European Architecture and the American Challenge, 1893-1960*, Paris / Montréal, Flammarion / Centre canadien d'architecture, 1995.
- 15 Un plan de l'exposition figure dans le catalogue *Ausstellung neuer amerikanischer Baukunst*, Berlin, Akademie der Künste, 1926. Voir aussi Nancy Ruth Bartlett, *More Than a Handsome Box: Education in Architecture at the University of Michigan, 1876-1986*, Ann Arbor, University of Michigan College of Architecture and Urban Planning, 1995, p. 60-61.
- 16 Voir Margret Kentgens-Craig, *The Bauhaus and America: First Contacts 1919-1936*, Cambridge, Mass., MIT Press, 2001, p. 91-94.
- 17 William H. Jordy, « The Aftermath of the Bauhaus in America: Gropius, Mies, and Breuer », in Donald Fleming, Bernard Bailyn (dir.), *Perspectives in American History. The Intellectual Migration: Europe and America, 1930-1960*, Cambridge, Mass., Charles Warren Center for Studies in American History Harvard University, 1968.
- 18 Walter Gropius, « Training the Architect », in *Twice a Year: A Semi-Annual Journal of the Arts and Civil Liberties* 2 (printemps-été 1939), p. 143. Gropius répéta cette définition sous la même forme par la suite, par exemple dans « Blueprint for an Architect's Training », *L'Architecture d'aujourd'hui*, février 1950 (numéro spécial bilingue sur « Walter Gropius et son école », édité par Paul Rudolph, p. 73); et dans « Blueprint of an Architect's Education », in Walter Gropius, *Scope of Total Architecture*, New York, Harper & Brothers, 1956, p. 43.
- 19 Walter Gropius, « Training the Architect », *op. cit.*, p. 148, 151.
- 20 À propos du conflit entre Gropius et Hudnut, voir Jill Pearlman, *Inventing American Modernism: Joseph Hudnut, Walter Gropius, and the Bauhaus Legacy at Harvard*, Charlottesville, University of Virginia Press, 2007, p. 200-238, et Anthony Alofsin, « 1920-1945, Challenges to Beaux-Arts Dominance », in Joan Ockman, *op. cit.*, p. 90-119.
- 21 Turpin C. Bannister (dir.), *The Architect at Mid-Century: Evolution and Achievement*, volume 1 du rapport de la Commission for the Survey of Education and Registration of the American Institute of Architects, New York, Reinhold Publishing Corporation, 1954, p. [IX], 107.
- 22 *Ibid.*, p. 107-108.
- 23 *Ibid.*, p. 122, 109.
- 24 Joan Ockman et Avigail Sachs, « 1945-1968. Modernism Takes Command », in Joan Ockman, *op. cit.*, p. 120-159.
- 25 Mary McLeod, « 1968-1990, The End of Innocence: from Political Activism to Postmodernism », in Joan Ockman, *op. cit.*, p. 160-201.
- 26 Museum of Modern Art, « École des Beaux Arts », communiqué de presse 34, 30 avril 1975, p. 1.
- 27 Robert L. Geddes et Bernard P. Spring (dir.), *A Study of Education for Environmental Design: Final Report*, subventionné par l'American Institute of Architects, Princeton University, 1967, p. 1, 3, 5.
- 28 Un des premiers sociologues américains qui s'intéressèrent particulièrement à l'enseignement de l'architecture fut Robert Gutman, le collègue de Geddes au département d'architecture de Princeton. Sur la sociologie au service de l'enseignement et de la pratique de l'architecture, dans les années 1960 et 1970, voir l'étude de Gutman, « Architecture and Sociology », *The American Sociologist*, n° 10, novembre 1975, p. 219-228.
- 29 Ernest L. Boyer et Lee D. Mitgang, *Building Community: A New Future for Architecture Education and Practice. A Special Report*, Princeton, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1996, p. 26, 28.
- 30 Stan Allen, « 1990-2012, The Future that is now », in Joan Ockman, *op. cit.*, p. 202-229.



École régionale d'architecture de Strasbourg. L'atelier de dessin au premier étage du palais du Rhin vers 1930. Coll. particulière.

Programme de recherche 2016-2020

soutenu par le Comité d'histoire et le Bureau de la recherche architecturale, urbaine et paysagère, ministère de la Culture et de la Communication

Responsables scientifiques du projet

Anne-Marie Châtelet (ENSA Strasbourg, ARCHE), Marie-Jeanne Dumont (ENSA Paris-Belleville, IPRAUS), Daniel Le Couëdic (Université de Bretagne Occidentale, Géoarchitecture EA 2219)

Comité d'histoire du ministère de la Culture et de la Communication

Arlette Auduc, François Chaslin, Florence Contenay, Geneviève Gentil

Conseil scientifique

Barry Bergdoll (Université de Columbia, Museum of Modern Art à New York), Peter Blundell Jones † (Université de Sheffield), Jean-Louis Cohen (Institute of Fine Arts à New York University, Collège de France), Jean-Pierre Épron (professeur des Écoles d'architecture), Jean-Michel Leniaud (École nationale des Chartes), Jean-Noël Luc (Université de Paris-Sorbonne), Jacques Lucan (ENSA Marne-la-Vallée, École polytechnique fédérale de Lausanne), Luc Noppen (Université du Québec à Montréal), Jean-Pierre Péneau (Académie d'architecture), Klaus Jan Philipp (Faculté d'architecture et d'urbanisme de l'Université de Stuttgart), Antoine Prost (Université Paris 1), Rebecca Rogers (Université Paris-Descartes)

Comité de pilotage

Il réunit les responsables du projet et les personnalités du Comité d'histoire ainsi que Gilles Bienvenu (ENSA Nantes), Jean-Lucien Bonillo (ENSA Marseille), Vincent Bouat (Mission des archives du ministère de la Culture et de la Communication), Jean-François Briand (direction de la Recherche du ministère de la Culture de la Communication) Marie-Hélène Contal (CAPA), Philippe Grandvoinet (BRAUP, ministère de la Culture et de la Communication), Richard Klein (ENSAP Lille), Arnaud Timbert (INHA), Jean-Louis Violeau (ENSA Nantes).



Comité d'histoire
du ministère de la Culture
et de la Communication



Strasbourg, école d'architecture

ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE D'ARCHITECTURE DE STRASBOURG



École nationale supérieure
d'architecture Paris-Malaquais

Les 19 et 20 février 2016, nous avons lancé un chantier de recherches sur l'histoire de l'enseignement de l'architecture. Nous l'avons centré sur la France au xx^e siècle, tout en suggérant des rapprochements avec d'autres pays et périodes. Nous l'avons accompagné d'une campagne de collectes d'archives et d'entretiens oraux. Ces pages sont l'écho de ces deux journées qui se sont déroulées à la Cité de l'architecture et du patrimoine et à l'École nationale supérieure d'architecture de Paris-Malaquais. Elles restituent les débats consacrés aux archives écrites, orales et aux imprimées, ainsi que les conclusions qui les ont suivis. Elles offrent également deux textes signés de conférenciers venus d'Allemagne et des États-Unis.