



L'enseignement de l'architecture au prisme des échanges internationaux, n°4 (ENSA Nantes / Rennes)

Christian Dautel, Marie-Christine Renard, Gilles Bienvenu, Carmen Popescu, Andrés Avila, Ingrid Quintana, Isabelle Gournay, Juliette Pommier, Antonio Brucculeri, Xuan Son Le, et al.

► To cite this version:

Jean-François Briand (Dir.). L'enseignement de l'architecture au prisme des échanges internationaux, n°4 (ENSA Nantes / Rennes). ENSA Strasbourg, 4, pp. 64, 2018, HEnsA20 : histoire de l'enseignement de l'architecture au 20e siècle, Jean-François Briand. <hal-03128644>

HAL Id: hal-03128644

<https://hal.science/hal-03128644v1>

Submitted on 2 Feb 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

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

SÉMINAIRE 03
DÉCEMBRE 2017

CAHIER N° 04
JUIN 2018

HEnSA20



Lieux et organisation du séminaire

ENSA Nantes & ENSA Rennes

Éditeur

ENSA Strasbourg (ENSAS)
6-8 boulevard du Président
Wilson 67000 Strasbourg

Directeur de publication

Jean-François Briand
Directeur de l'ENSAS

Coordination éditoriale

Amandine 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/2544]

Tirage

505 exemplaires

ISSN

ISSN 2498-3918 (imprimé)
ISSN 2551-2617 (en ligne)

Dépôt légal

Juin 2018

Illustration en couverture

École d'architecture de
Nantes, rendu d'un exercice
de première année sur
les barrières de Ledoux,
1991-1992.
Archives de l'ENSA Nantes.

S O M M A I R E

03

ÉDITO

Christian Dautel et
Marie-Christine Renard

04

HISTOIRES D'ÉCOLES

Gilles Bienvenu

DOSSIER THÉMATIQUE : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE AU PRISME DES ÉCHANGES INTERNATIONAUX

09

LES ÉLÈVES-ARCHITECTES ROUMAINS À L'ÉCOLE DES BEAUX-ARTS PENDANT L'ENTRE-DEUX-GUERRES : UN MARIAGE DE CONVENANCE ?

Carmen Popescu

15

FORMATION EN ARCHITECTURE ET URBANISME DE JEUNES COLOMBIENS À PARIS (1927-1954)

Andres Avila et
Ingrid Quintana

21

DE PAUL CRET À JEAN LABATUT, LA CONTRIBUTION DES *FRENCH CRITICS* AUX ÉTATS-UNIS

Isabelle Gournay

27

ASSIMILATION ET TRANSMISSION DE LA LEÇON DE KAHN À UPB ?

Juliette Pommier

33

TRANSFERT DU MODÈLE BEAUX-ARTS DANS LE MILIEU LONDONNIEN : AUTOUR DE L'ARCHITECTURAL ASSOCIATION SCHOOL (1900-1940)

Antonio Brucculeri

40

L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE EN INDOCHINE FRANÇAISE (1926-1954) : DU RÉGIONALISME AUX NORMES DE L'ENSBA DE PARIS ?

Xuân Sơn LÊ

45

L'ÉCOLE DES BEAUX- ARTS DE PARIS ET L'INSTITUTIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE EN IRAN (1940-1968)

Peynam Akhgar

50

LES ARCHITECTES SUISSES FACE AU CHOIX D'UNE ÉCOLE D'ARCHITECTURE (XIX^E-XX^E SIÈCLES)

Dave Lüthi

56

SOLEIL, CHANTIER, CONSTRUCTION : LES ARCHITECTES BRÉSILIENS DANS LA FORMATION ARCHITECTURALE EN FRANCE, ÉCHANGES ET TRANSFERTS CULTURELS

Marianna Cardoso

61

VEILLE SCIENTIFIQUE

É D I T O

Christian Dautel

Directeur de l'ENSA Nantes

Cet ambitieux programme de recherche sur l'histoire de l'enseignement de l'architecture couvre la longue période du siècle passé : de 1903 – ate du décret permettant la création des écoles régionales – à l'après-68 quand celles-ci sortent du giron de l'École nationale supérieure des beaux-arts de Paris. Il se déroule sur quatre ans 2016-2020. Après un premier séminaire qui s'est tenu à Strasbourg et à Nancy en 2016, puis un deuxième à Bordeaux et à Toulouse en juin 2017, ce troisième colloque du programme HEnsA20, organisé en partenariat avec l'école d'architecture de Rennes, réunit aujourd'hui les chercheurs historiques à l'École d'architecture de Nantes.

On peut voir l'effet d'un hasard objectif dans la tenue de cette rencontre à l'école de Nantes, car son bâtiment est emblématique de l'histoire des architectures dédiées à l'enseignement. Comme le fut en son temps pour l'enseignement de l'art l'école d'Arts visuels à La Havane, conçue par Ricardo Porro (1964). Notre école réalisée par Lacaton & Vassal en 2009 exerce une grande fascination auprès de nombreux publics et en premier lieu auprès des étudiants car elle est entièrement pensée pour servir une pédagogie. Si elle incarne désormais autant une expérience architecturale qu'une expérience pédagogique, le débat qui préexistait à sa construction révéla de fortes controverses, résultant de positionnements et de modes de représentation sur ce que devait être un enseignement de l'architecture. Schématiquement, une ligne de fracture opposait un modèle d'enseignement autonome, s'autorégulant, à un modèle fortement articulé au territoire et à ses acteurs, s'insérant au cœur d'un îlot urbain en devenir : le Quartier de la création de Nantes. Par extension, les deux scénarios défendaient différentes visions du rôle social de l'architecte. Le parti pris radical du bâtiment réalisé agit comme un démonstrateur : un manifeste pour la formation des architectes. Ouverte, en lien avec ses utilisateurs et son territoire, cette grande infrastructure se vit comme un espace public où l'école d'architecture vient se loger, presque par accident, créant une sorte d'interface entre visiteurs, étudiants et enseignants avec l'obligation de coexister ici et maintenant. Ces conditions particulières changent-elles les manières d'enseigner ou d'apprendre ?

C'est donc assez naturellement que l'ENSA de Nantes reçoit ce quatrième séminaire HEnsA20, à un moment où la discipline et les métiers de l'architecture peuvent s'attendre à une évolution vers plus d'innovation et d'expérimentation. Les pouvoirs publics ont fini par les entendre en se dotant d'une stratégie nationale pour l'architecture (SNA), avec une trentaine de mesures phares, et en adoptant la loi relative à la liberté de la création, à l'architecture et au patrimoine (loi LCAP, juillet 2016) qui place la liberté de création à côté de la liberté d'expression comme un prolongement attendu. Le dispositif (expérimental) connu comme le « permis de faire » devrait déclencher d'ambitieuses initiatives dans nos établissements. Tout un programme donc ! Pour finir, je remercie la communauté des chercheurs pour leur initiative. Les séminaires HEnsA20 produisent une connaissance remarquable de nos modèles d'enseignement, ils éclairent ainsi l'avenir et le devenir de nos établissements.

Marie-Christine Renard

Directrice de l'ENSA Bretagne

Savoir d'où on vient pour savoir où on va... À l'heure où les écoles d'architecture s'inscrivent dans un contexte en mouvement et où l'ENSAB pose les jalons de son projet pour le moyen terme à travers le contrat pluriannuel d'établissement, il est bon de revenir aux sources. Pour beaucoup, ces deux journées ont été l'occasion de faire un bilan et de réinterroger nos identités, nos particularismes et nos pratiques ; un devoir de mémoire salutaire pour envisager la suite.

Cette histoire utile, retracée lors de ces deux journées, avait d'autant plus de sens qu'elle est en phase avec l'anniversaire de l'implantation de l'école (qui vient de fêter ses 30 ans sur le site actuel), avec une réflexion stratégique immobilière à mener et enfin avec la volonté et la nécessité de partager des valeurs communes au sein de nos établissements.

La richesse des interventions et la qualité des échanges ont permis de nourrir nos réflexions collectives. Je profite de cette occasion pour remercier vivement les organisateurs et les intervenants de cette journée ainsi que les étudiants et les enseignants de l'ENSAB pour leurs contributions qui ont pu allier projet de recherche et pédagogie. Au plaisir des prochaines rencontres...

Le présent cahier restitue les articles issus de l'appel à contributions dont le thème portait sur l'enseignement de l'architecture au prisme des échanges internationaux. L'objectif était de s'interroger sur le rayonnement qu'a eu l'École nationale supérieure des beaux-arts au XX^e siècle à l'étranger. Les contributions proposées montrent la manière dont le modèle beaux-arts a été importé, décliné voire réinventé en Europe (Suisse, Angleterre, Roumanie, Suisse) et ailleurs (Amérique du Sud, Indochine, Iran) et soulignent la richesse de ces relations encore peu étudiées. L'introduction qui suit rend compte des échanges qui ont eu lieu lors des deux demi-journées consacrées aux histoires des écoles de Rennes et de Nantes, où s'est tenu le séminaire. Les articles évoqués dans cette synthèse sont consultables sur le site du Carnet de recherche du Comité d'histoire du ministère de la Culture (chmcc.hypotheses.org/2544).

Gilles Bienvenu

Maître de conférences en histoire et culture architecturales ENSA Nantes, chercheur au CRENAU/AAU UMR 1563

Commun aux écoles de Nantes et de Bretagne, le troisième séminaire du programme de recherche HEnsA20 s'est déroulé dans les locaux de l'école nationale supérieure d'architecture de Nantes les 8 et 9 décembre 2017. Gilles Bienvenu et Marie-Paule Halgand, maître de conférences et professeure en Histoire et cultures architecturales, chercheurs au CRENAU¹, en ont assuré l'organisation avec l'appui précieux de Véronique Dom, chargée de communication, et l'aide efficace des équipes de l'ENSA Nantes. Selon le double objectif de la démarche – développer une histoire de l'enseignement de l'architecture au XX^e siècle et explorer celle des établissements où cet enseignement était dispensé –, les communications ont suivi deux axes, dans la lignée des précédents séminaires du programme. Les communications portant sur le thème transversal, « L'enseignement au prisme des échanges internationaux », suivent dans la présente publication ; celles portant sur l'histoire respective des écoles de Nantes et de Rennes sont mises en ligne dans les Carnets de recherche du Comité d'histoire du ministère de la Culture².

Le thème transversal « L'enseignement au prisme des échanges internationaux » a exploré, en dix communications, l'attrait et l'influence de l'enseignement français dans un double mouvement : le choix d'étudiants étrangers de venir étudier en France et celui qu'ont fait différents pays d'organiser leur enseignement sur le modèle français. Une première session modérée par Anne-Marie Châtelet interrogeait la fréquentation de l'ENSBA par les étrangers : Carmen Popescu s'attachait aux Roumains présents à Paris dans l'entre-deux-guerres et Andres Avila aux Colombiens venus y étudier l'architecture ou l'urbanisme des années 1920 aux années 1950. En contrepoint, Daniel Le Couédic modérait une deuxième session portant sur l'attrait des États-Unis au cours de laquelle Isabelle Gournay abordait le sujet des *French critics*, ces ar-

chitectes français formés aux Beaux-Arts ayant enseigné outre-Atlantique. Juliette Pommier s'intéressait à la réception de l'enseignement de Louis Kahn par de futurs enseignants d'UP8. Pour clore la session sur les États-Unis, Jean Castex, alors lauréat de la bourse Delano-Aldrich, témoignait de son « grand tour américain » entrepris en 1968, entre actualité architecturale et actualité politico-sociale. La session modérée par Marie-Jeanne Dumont observait le modèle Beaux-Arts dans ses migrations et dans leurs limites : Antonio Bruccheri traitait du transfert du modèle dans le milieu londonien dans les premières décennies du XX^e siècle, suivi par Xuân Son Lê qui montrait la transposition de l'enseignement des Beaux-Arts dans les écoles de l'Indochine française. Peymar Akghar n'ayant pu effectuer le déplacement, son propos sur l'institutionnalisation de l'enseignement de l'architecture en Iran dans les années 1940-1968, toujours sur le modèle des Beaux-Arts de Paris, était lu par Isabelle Gournay. Deux dernières communications éclairaient le sujet sous d'autres angles : Dave Lüthi confrontait les filières de formation en Allemagne et à Paris suivies par les futurs architectes suisses et leur influence respective sur l'enseignement architectural dans leur pays, tandis que Mariana Cardoso élargissait le propos aux années post-1968 en analysant les parcours d'architectes brésiliens venus enseigner dans les UPA de Strasbourg et de Grenoble.

HISTOIRE DE L'ÉCOLE D'ARCHITECTURE DE NANTES

En prolongation des nombreux éclairages et témoignages apportés par l'ouvrage paru en 2009 sur l'histoire de l'école d'architecture de Nantes depuis 1945³, cinq communications et deux tables rondes ont ponctué les sessions nantaises, permettant d'aborder l'école depuis ses origines jusqu'à une époque récente. La session modérée par Élise Roy, maître de

conférences à l'ENSA Nantes, a fait l'objet de communications portant sur la formation de l'unité pédagogique d'architecture de Nantes (UPAN) en 1968-1969, sur les ruines de l'école régionale et ouvrant sur des moments particuliers de cet établissement au fil de ses statuts et développements successifs : l'option scientifique et l'invention d'une recherche architecturale, la constitution d'un corps enseignant diversifié, l'ouverture de l'école sur l'étranger et la formation professionnelle continue. La recherche en sciences humaines, l'enseignement de la construction et de la morphologie ou le rapport du projet aux arts plastiques ont été abordés au cours des tables rondes. Dans un propos introductif, nous revenions sur la genèse d'un enseignement de l'architecture à Nantes avant l'UPAN. De prime abord, dans le cours du XIX^e siècle, les futurs architectes sont initiés dans les cabinets de leurs aînés. Si, en grande partie, ils y trouvent une formation suffisante pour une pratique locale de la profession, certains d'entre eux rejoignent Paris et l'École des beaux-arts. Dans le même temps, des écoles professionnelles, comme l'école primaire supérieure, enseignent les rudiments du dessin d'architecture, le « dessin linéaire », à de futurs ouvriers spécialisés ainsi qu'à de futurs collaborateurs d'architectes. Héritière de l'école financée à Nantes au XVIII^e siècle par la province de Bretagne, une école communale de dessin s'adresse aux futurs artisans d'art formés pour « la figure, l'architecture, l'ornement, la perspective et le lavis des plans » ; l'apprentissage du dessin d'architecture et d'ornement y est proclamé « si utile à nombre de professions ». Ces enseignements reviennent généralement à de jeunes architectes fraîchement sortis de l'École des beaux-arts parisienne. Muée en 1904 en école de beaux-arts appliqués à l'industrie, l'école de dessin conserve une section d'architecture qui vise à former deux types d'élèves : les « jeunes gens qui veulent rester sur place » et s'attachent à « la maison bourgeoise », et ceux qui briguent l'admission à l'École des beaux-arts de Paris qui sont en outre initiés à « l'étude des styles et des ordres ».

Quand ouvre à la Libération une école régionale d'architecture (ERA), l'école régionale des beaux-arts, qui partage avec celle-ci son directeur André Guillou, poursuit un enseignement en direction des collaborateurs d'architectes. L'ERA suit les programmes de l'ENSBA, ses élèves rejoignant Paris en 2^e ou 1^{re} classe, ou poursuivant leurs études à Nantes jusqu'au diplôme. À Nantes comme ailleurs, nombre d'élèves estiment dans les années 1960 l'enseignement non adapté aux réalités du moment et cherchent hors l'école les échappatoires que peut leur fournir, par exemple, l'exposition « Corbu dans la rue » de 1965. Le conflit s'exacerbe avec les « petites réformes » de

l'enseignement lorsque, lorgnant vers le groupe C de Georges Candilis, ils s'opposent au directeur chef d'atelier qui souhaite s'affilier au groupe A, le plus traditionnel. La rupture de 1968 et la création de l'unité pédagogique d'architecture de Nantes confirment la disgrâce de Guillou. Le nouvel établissement est alors placé sous la responsabilité d'un permanent pédagogique en la personne d'un architecte récemment diplômé, Jean-Pierre Péneau.

La communication « L'option scientifique, tentatives et tentations » de Jean-Pierre Péneau, professeur honoraire des écoles d'architecture, témoigne de son action pour orienter l'enseignement de l'architecture vers des démarches objectives et articuler des liens avec l'université et la recherche scientifique. Il retrace un parcours personnel débuté dans le climat des années 1960 où étaient recherchés des alternatives ou des compléments de formation à l'enseignement de l'ENSBA, parcours marqué par un souci d'interdisciplinarité et ponctué par des rencontres intellectuelles et culturelles (de Foucault à Le Ricolais...). Il montre comment, recruté comme permanent pédagogique en octobre 1968, chargé de lancer la nouvelle UP, il forme une équipe d'architectes à laquelle s'adjoint un informaticien, tandis que les enseignements de sciences humaines qui trouvent place dans les nouveaux programmes sont assurés par des universitaires.

Le traitement numérique des données et l'usage de l'informatique appliquée dans l'initiation au projet d'architecture ne font pas l'unanimité à l'école, malgré le rôle conciliateur joué par le sociologue Michel Verret, souligne Jean-Pierre Péneau qui, libéré de la coordination pédagogique, peut développer une activité de recherche orientée vers la maîtrise des facteurs climatiques. L'option trouve son accomplissement dans la création du Centre de recherches méthodologiques en architecture et aménagement (CRMAA), d'où sortira le laboratoire CERMA, une des composantes de l'actuel CRENAU. Sont ainsi évoqués, depuis le lancement du CORDA en 1972⁴, les divers partenariats – scientifiques et opérationnels – et le passage d'une observation des facteurs d'aérodynamique et d'ensoleillement dans les plans-masses au moyen des outils pédagogiques et d'expérimentation spécifiques dont s'est doté le laboratoire (soufflerie à couche limite, héliodon...) au développement de logiciels de simulation de la physique du bâtiment. Cette communication montre un laboratoire d'une école d'architecture, artisanal à ses débuts, acquérir une reconnaissance dans le monde scientifique et contribuer à l'opérationnel, tout en restant en lien avec la pédagogie tant dans la formation initiale des architectes que dans les formations complémentaires, tel le DEA « Ambiances » lancé en 1992⁵.

Avec une communication intitulée «La constitution d'un corps enseignant diversifié, de l'unité pédagogique à l'école d'architecture de Nantes», nous nous attachions à l'ouverture des champs disciplinaires dont ont relevé les enseignants contractuels, puis titulaires, de l'établissement comme marque d'une pluridisciplinarité dans l'enseignement de l'architecture, voulue par certains, subie par d'autres. Les architectes constituent lors de la formation de l'UP la quasi-totalité du corps enseignant, seul un mathématicien-informaticien complétant l'équipe. Les enseignements de sciences humaines ou d'arts plastiques sont alors assurés par des vacataires d'universitaires ou d'enseignants de l'école régionale des beaux-arts. Après la crise de 1971, qui voit l'éviction d'une bonne part des enseignants d'architecture dont les contrats ne sont pas renouvelés et le recrutement d'une nouvelle équipe, des représentants des champs disciplinaires sont peu à peu intégrés, une psychologue, un «technologue», un sociologue, un historien, un économiste, un plasticien, un géographe... La proportion d'enseignants d'architecture diminue peu à peu, pour s'établir dans les années 1980 à la moitié de l'effectif, proportion peu ou prou maintenue au fil des années. Le glissement s'est fait dans un premier temps au profit du champ de la construction, puis de celui des arts plastiques solidement renforcé au cours de cette décennie.

L'école dispose de vingt-quatre postes contractuels lors de l'institution en 1978 d'une liste nationale d'aptitude qui ne modifie pas foncièrement les recrutements : les instances de l'école privilégient la résorption des vacataires et la promotion interne. La première campagne de titularisation d'enseignants, de 1992 à 1994, selon les nouveaux groupes de disciplines, rebat les cartes ; l'école dispose désormais de quarante-cinq postes permanents titulaires et contractuels, dont vingt-deux dédiés à l'enseignement du projet, qui inclut les champs Théories et pratiques de la conception architecturale (TPCA) et Espace et territoires (ET). Le grand gagnant est le champ Sciences et techniques pour l'architecture (STA), avec une dizaine de postes. Le champ des Arts et techniques de la représentation (ATR), qui avait largement rattrapé son retard dans les années 1980, le suit, tandis que les Sciences humaines et sociales pour l'architecture (SHSA) et le nouveau champ Histoire et cultures architecturales (HCA) comptent chacun trois enseignants. La communication évoque pour conclure l'évolution ultérieure, notamment après la réforme de 2005, avec le maintien des champs du projet TPCA et VT⁶ dans leur moyenne, tandis que se modifie la répartition des autres champs, avec la progression des champs STA et SHS,

les champs ATR et HCA perdant l'un près de la moitié de son effectif et l'autre un tiers.

Sous l'intitulé «Italophilie et autres tropismes : l'école à *la nantaise*», la communication de Marie-Paule Halgand propose d'explorer les liens noués par l'UPAN puis l'EAN (école d'architecture de Nantes) avec l'Italie et notamment avec l'Institut universitaire d'architecture de Venise (IUAV) depuis l'arrivée en 1975 d'un professeur d'histoire de l'architecture ancien élève de Manfredo Tafuri, Philippe Duboÿ ; elle aborde également le panorama des rapports internationaux tissés par l'école au cours de son histoire. Le premier pays qui apparaît en 1976 dans les archives qu'elle a compulsées est le Vietnam où un groupe d'étudiants nantais projette une crèche et quatre classes. Une cartographie des destinations et des coopérations entre 1976 et 1985 fait apparaître des pays d'Europe, mais aussi l'Amérique du Sud ; chaque destination est liée au rapport particulier d'un enseignant avec son pays d'origine ou avec le pays de ses études, comme un décentrement par rapport au milieu « nanto-nantais ». Philippe Duboÿ, qui sensibilise les étudiants aux rapports entre architectes et intellectuels, joue ici un rôle essentiel. Sa pédagogie particulière, qui laisse sa part au mystère, les invite à travailler pour dénouer les fils. Tout un univers intellectuel et littéraire s'exprime à travers les noms glanés au fil des cours où les tenants nantais de la modernité internationale tiennent leur place parmi les figures plus universelles des avant-gardes du XVIII^e au XX^e siècle. Dans ce souci de montrer que l'histoire de ce territoire faisait partie d'une culture internationale, se développe une recherche sur le local dans le cadre du CORDA puis du Secrétariat à la recherche architecturale (SRA) du ministère de la Culture. La démonstration de Marie-Paule Halgand passe aussi par l'analyse des TPFE dirigés par Duboÿ et par l'examen de la composition des jurys. Deux professeurs invités de l'IUAV, Aldo De Poli et Marino Narpozzi, poursuivent l'activation du réseau après le départ de Duboÿ en 1984, non sans quelques agacements de certains enseignants impatients d'autres ouvertures. Des expositions consacrées à Aldo Rossi ou à l'urbanisme vénitien, en partenariat avec les institutions locales, marquent également ces années d'italophilie. Les années 1990 voient l'école s'ouvrir à de nouveaux horizons, notamment quand Nicole Martel, enseignante chargée des voyages, organise des circuits en Asie, tandis que Jacques Gaucher, enseignant à l'école et membre de l'École française d'Extrême-Orient (EFEO), devient directeur de la Mission archéologique française à Angkor.

Lors du débat, quelques compléments sont apportés par Daniel Pinson, qui revient sur les travaux pédagogiques

concernant le monde méditerranéen qu'il a conduits à l'UPAN avec un groupe de travaux pratiques sur l'architecture et l'urbanisme du monde arabe, ou par Jean-Pierre Péneau qui évoque un stage d'application de terrain destiné à des étudiants étrangers portant sur la résorption de l'habitat précaire à Pointe-à-Pitre.

Une dernière communication due à Jean-Marc Cailleau, directeur de PROMOCA⁷ de 1975 à 1983, année où il prend la direction de l'EAN, aborde la formation continue professionnalisante mise en place dans un premier temps dans le système associatif paritaire. Psychosociologue de formation, il s'occupe de formation continue dans la jeune université d'Angers quand on lui propose de concevoir une formation d'architecte à l'intention des salariés d'agences. Jean-Marc Cailleau retrace l'histoire de cette création, au croisement de l'histoire sociale et de celle de l'enseignement ; il expose les liens avec le milieu professionnel local et l'école d'architecture qui l'héberge, loue l'engagement des enseignants et estime particulièrement réussie cette expérience institutionnelle et pédagogique conduite dans l'un des treize centres de formation PROMOCA en France. Il insiste sur un modèle pédagogique qui met l'accent sur l'auto-formation, la participation des stagiaires à l'élaboration des programmes et sur la co-évaluation : un enseignement qui part de la pratique professionnelle et cherche à la dépasser pour accéder à un bon niveau de culture architecturale, un niveau d'exigence qui a pu entraîner des abandons.

Après la dissolution de PROMOCA en 1987, il assure en 1991 l'intégration de la formation continue dans l'école, dont elle constitue désormais une des missions. Si PROMOCA préparait à trois niveaux de diplôme (BP, BTS et DPLG), la formation continue diplômante intégrée dans les écoles se recentre sur le diplôme d'architecte. Regrettant dans un certain sens l'institution paritaire, qui permettait une sortie construite intellectuellement et culturellement de la pratique ordinaire, Jean-Marc Cailleau exprime sa satisfaction d'avoir engagé l'EAN dans la démarche impulsée par le décret qui organise en 1991 une formation continue alignée sur le droit commun. Une première table ronde modérée par nos soins a réuni Jacques Dulieu, enseignant de 1968 à 1971 puis de 1983 à 2003, Daniel Pinson, enseignant de 1970 à 1994, et Michel Dudon, enseignant de 1973 à 2008. Jacques Dulieu revient sur l'enseignement développé dans les débuts de l'UP, dont il veut montrer la force formatrice, un enseignement engagé pour la construction d'un nouveau rôle social pour l'architecte. Défendant la qualité de cet enseignement contestataire de l'immédiat après-68 – mais aussi contesté jusqu'à provoquer

le licenciement de sept enseignants en 1971 –, il aborde ensuite la question du projet en lien avec les arts plastiques et l'apport pédagogique des voyages d'immersion dans les villes développées après sa réintégration. Daniel Pinson évoque ses études à l'ERA de Nantes et son recrutement à l'UPAN aussitôt après son diplôme en 1970. Il fait état de l'enseignement ouvert sur le réel porté par l'équipe des débuts en même temps qu'il s'engage dans un souci de rapprochement avec l'enseignement universitaire. Dans un parcours qui le mène «de la critique militante à l'activité scientifique», Daniel Pinson travaille au développement des sciences humaines dans la formation des architectes avec le souci d'organiser un enseignement d'urbanisme. Fondateur en 1973 du LAUA⁸ à l'EAN, il effectue en outre un parcours universitaire, soutenant un doctorat puis un doctorat d'État en sociologie qui lui permet de d'assurer à partir de 1994 un enseignement d'urbanisme à l'université. Pour sa part, Michel Dudon, recruté en 1975 comme enseignant de construction – on lit «technologue» dans les archives –, évoque l'enseignement de David Georges Emmerich dont il a bénéficié et qui lui permet d'introduire la morphologie à l'UPAN. Diversifiant l'approche des structures, il fait également état d'une autre approche qui l'a mené à enseigner parallèlement, après être passé par l'École de Chaillot, dans le domaine du bâti ancien.

Les sessions consacrées à l'école de Nantes se sont terminées par un entretien animé par Marie-Paule Halgand entre Pascal Joanne et Bruno Suner qui font état du parcours qui les a amenés, après leur succès au concours national en 1994 dans le champ STA, à choisir l'école de Nantes, notamment pour les possibilités de recherche. Outre le nombre réduit d'enseignantes qui frappe Bruno Suner à son arrivée⁹, tous deux font état de leur perception d'un certain *modus vivendi* établi au sein du corps enseignant après des conflits dont ils ont peu à peu pris conscience et saisi les enjeux. Après quelques années de latence, ils ont pu, sans déstabiliser un équilibre, mettre en œuvre de nouveaux contenus et objectifs pédagogiques, départs à la retraite et instauration en 1998 de la semestrialisation aidant. Animés par le souci de développer l'informatique comme outil banalisé, et non comme enseignement spécifique, en quête d'une articulation entre recherche et enseignement, ils apprécient d'avoir pu développer des studios de projet.

HISTOIRE DE L'ÉCOLE D'ARCHITECTURE DE RENNES

La session consacrée à l'histoire de l'école de Rennes, modérée par Maxime Decommer, maître de conférences à

l'ENSA Bretagne (ENSAB), est introduite par Daniel Le Couédic qui retrace les origines de l'école, suivi par Frédéric Morvan-Becker qui fait état des recherches poursuivies avec des étudiants de master dans le cadre du programme HEnsA20, puis par Frédéric Sotinel qui revient sur le laboratoire de «spatiographie» expérimenté à l'école de Rennes dans les années 1970, pour s'achever par la présentation de l'enseignement de la construction dans cette école.

Introduisant «L'enfance chétive mais résolue d'une école non désirée», Daniel Le Couédic, professeur émérite à l'université de Bretagne occidentale, précise que, contrairement aux précédents intervenants, il n'a ni étudié ni enseigné à l'école de Rennes qu'il aborde avec le recul de l'historien. Retracer les vicissitudes de la création de l'école l'amène à évoquer les prémices de l'enseignement du dessin à Rennes, l'école de dessin fondée en 1795, l'enseignement du dessin linéaire au début du XIX^e siècle, tandis que l'école régionale des beaux-arts prépare les futurs architectes à l'admission à l'École des beaux-arts à Paris. Si les appels de l'Association provinciale des architectes français à la création d'écoles en province sont entendus par la Société des architectes de Rennes, les dissensions entre les différents organismes professionnels font qu'il faut attendre le décret de 1903 rendant possible la création d'écoles régionales d'architecture, et qui donnera naissance à sept établissements, dont Rennes. Daniel Le Couédic évoque les tergiversations de la municipalité pour lui trouver un local et participer au financement comme signe de son manque d'intérêt pour une école qui n'ouvrira qu'en 1906. Peu fréquentée dans les premières décennies, l'ERA de Rennes ne prend véritablement d'ampleur qu'avec son installation dans les locaux de l'école régionale des beaux-arts, puis avec l'arrivée en nombre de Nantais en 1936 dans une école à laquelle la forte personnalité du chef d'atelier Georges-Robert Lefort (1875-1954) a donné une réelle impulsion.

Dans une communication présentant le séminaire de master qu'il anime, le référent du programme de recherche à l'ENSAB Frédéric Morvan-Becker, maître de conférences HC, se plaît à rappeler ce que sa formation doit à Philippe Duboy ; il expose les différentes pistes de travail suivies par les étudiants dans les archives de l'école, complétées par plusieurs entretiens menés avec des témoins des années 1970 à 1990. À son tour, Frédéric Sotinel, maître de conférences ATR à l'ENSAB, s'attache à une expérimentation de représentation formelle menée dans les années 1970 à l'UP de Rennes, quand est créé un «laboratoire de spatiographie», un studio multimédia où, avant le développement de l'informatique, vidéo et bandes magnétiques participent à la génération de formes détachées

de toute référence formaliste comme aide à la conception. Une dernière communication de Rozenn Kervella, également maître de conférences à l'ENSAB, présente la mise en place d'un enseignement de la construction dans les premières années de l'UP et l'évolution des enseignements de Sciences et techniques pour l'architecture (STA) entre continuité et innovation.

ARCHIVES ORALES

À l'issue du séminaire, Bérénice Gaussuin fait un point sur la collecte d'archives orales sur l'histoire de l'enseignement de l'architecture et présente la méthodologie des entretiens et leur exploitation. Le corpus d'entretiens en cours de réalisation, effectués auprès des anciens directeurs de l'architecture et des administrateurs, lui permet de tirer un bilan des apports fournis par les témoins sur les enjeux et les stratégies de l'enseignement de l'architecture, notamment sur les différentes réformes de la deuxième moitié du XX^e siècle.

1 Centre de recherche nantais architecture urbanité, équipe nantaise du laboratoire Ambiances, architectures, urbanités (AAU-UMR 1563).

2 Cf. [chmcc.hypotheses.org/2544].

3 Dominique Amouroux (coord.), *Le Livre de l'École nationale supérieure d'architecture de Nantes*, Gollion, Infolio, 2009.

4 Comité de la recherche et du développement en architecture, créé par le ministère des Affaires culturelles.

5 Actuel master « Ville et environnement urbain » co-habilité avec l'École centrale de Nantes.

6 Théories et pratiques de la conception architecturale et urbaine qui a remplacé TPCA, et Villes et territoires qui a remplacé ET.

7 Promotion des collaborateurs d'architectes.

8 Le Laboratoire architecture, urbanisme, altérités est aujourd'hui fondu dans le CRENAU.

9 Il fait écho aux précédents propos de Daniel Pinson sur la lente féminisation du milieu.

LES ÉLÈVES-ARCHITECTES ROUMAINS À L'ÉCOLE DES BEAUX-ARTS PENDANT L'ENTRE-DEUX-GUERRES : UN MARIAGE DE CONVENANCE ?

Carmen Popescu

Professeure en histoire et cultures architecturales, ENSA Bretagne

L'École des beaux-arts de Paris a formé un grand nombre d'architectes roumains depuis le milieu du XIX^e siècle, moment où cette profession avait commencé à intéresser à la fois le gouvernement de l'État roumain fondé en 1859 et les jeunes générations prêtes à œuvrer pour la modernisation de leur pays. Pour ces jeunes, étudier à l'étranger est alors une question de nécessité, car la Roumanie ne possède pas d'école spécialisée avant 1892, date à laquelle la Société des architectes roumains ouvre un établissement privé, dont la relève sera assurée par l'École nationale d'architecture, créée en 1904¹. Le choix de l'école parisienne est dû surtout à son prestige : rares sont les Roumains qui s'orientent vers des établissements allemands, la grande majorité optant naturellement pour la France, qu'on appelle la Grande Sœur et qui sert de modèle pour l'édification de cette Roumanie moderne.

Ainsi, esthétique et préceptes de l'architecture Beaux-Arts sont indissociables de l'image de la modernité roumaine dans ses premières phases d'évolution. Le jeune État roumain fait appel à des spécialistes français, qui vont œuvrer sur tous les fronts, de l'architecture à l'urbanisme, en passant par la restauration des monuments historiques. Après l'obtention de l'indépendance en 1878 et l'instauration officielle du royaume en 1881, l'influence française dans le pays progresse encore, et au nombre croissant d'architectes français installés sur place s'ajoutent les jeunes Roumains de retour de leurs études parisiennes. Au tournant du siècle, la mode des architectures d'inspiration Beaux-Arts est à son comble, surtout dans la capitale, au point que, à son arrivée à Bucarest en 1911, le jeune Charles-Édouard Jeanneret – futur Le Corbusier – déclare : « L'architecture est futile comme la vie d'ici ; de l'École des beaux-arts partout, car seuls les architectes diplômés de Paris travaillent ici². »

Qu'en est-il du parcours de la génération d'architectes suivante, celle qui a été formée sur les bancs de l'ENSBA après 1914 ? Ces professionnels continuent-ils à pratiquer ce qu'ils ont appris pendant leurs études parisiennes ? Ou peut-on, malgré la francophilie manifeste de leur milieu, percevoir d'autres influences ? Afin de répondre à ces questions, j'ai fondé mon analyse sur un échantillon de vingt et un élèves³ – représentant la majorité des inscrits roumains de cette époque –, dont les dénominateurs communs sont leur passage à l'atelier de Gustave Umbdenstock (1866-1940) et leur admission en seconde classe entre 1914 et 1926, dates qui m'ont permis de retenir ceux ayant pu pratiquer le plus longtemps durant la période de l'entre-deux-guerres. L'approche adoptée dans cette analyse prolonge, d'une certaine manière, une recherche plus ancienne, où je m'intéressais aux élèves-architectes roumains ayant fréquenté l'École des beaux-arts à la fin du XIX^e siècle et dans les premières années du siècle suivant⁴.

L'ÉCOLE DES BEAUX-ARTS APRÈS 1914 : UN CHOIX PERSISTANT

Si l'enseignement de l'architecture de l'École des beaux-arts de Paris attire toujours les jeunes Roumains dans les premières décennies du XX^e siècle, c'est grâce à la tradition mise en place au fil des décennies par leurs prédécesseurs, plusieurs générations de futurs architectes, parmi lesquelles figurent des parents des élèves de cet échantillon. En effet, pour trois de ces élèves, étudier à Paris est une affaire de famille : Ion Berindei est précédé par son père Ion Dimitrie Berindei, très prisé par la haute société roumaine pour son éclectisme à la française, et par son grand-père, l'influent Dimitrie Berindei, un des premiers architectes roumains ; Ion Ghica-Budești suit l'exemple de son père Nicolae Ghica-Budești, architecte

et historien de l'art médiéval réputé ; enfin, Robert Mihăescu se place également dans les pas du sien, Nicolae Mihăescu. Mais leurs attaches françaises sont même plus fortes : le premier est né à Paris, tandis que les mères des deux autres sont françaises. De surcroît, Ghica-Budești est apparenté au peintre Pierre Puvis de Chavannes, comme un autre de ses camarades, George Matei Cantacuzino.

De l'exemple du père à l'exemple des pairs, la tradition française se transmet en Roumanie aussi par le biais de l'enseignement local de l'architecture. Malgré la volonté affirmée de l'École nationale d'architecture de Bucarest de « promouvoir l'art national » – pour citer son directeur en 1926, Ermil Pangrati⁵ –, son curriculum s'inspire, depuis ses débuts, largement de l'établissement parisien, où s'étaient formés la plupart de ses professeurs.

Mais si les jeunes Roumains se précipitent toujours vers l'École des beaux-arts de Paris, c'est parce que son prestige n'a rien perdu de son lustre. L'influence française imprègne cette première modernité roumaine – depuis les institutions jusqu'à la mode vestimentaire – tandis que l'esthétique de l'architecture Beaux-Arts pare les grandes villes roumaines de leurs plus beaux atours.

Ainsi, dans ce contexte de forte francophilie, étudier à Paris est aussi un bon plan de carrière, surtout pour les élèves issus des familles moins favorisées. Avoir un diplôme de l'École des beaux-arts est un titre qui attire la clientèle.

LE PROFIL TYPE DE L'ÉLÈVE-ARCHITECTE ROUMAIN DE L'ENTRE-DEUX-GUERRES

À travers les pages des dossiers d'inscription à l'École des beaux-arts se dessine un portrait générique de ces jeunes Roumains. À quelques exceptions près, les élèves-architectes de l'échantillon sont nés à Bucarest. Cela montre un certain centralisme de la société roumaine, semblable par ailleurs au centralisme français, et constitue en même temps un indice sociétal : c'est dans la capitale qu'on aspire surtout au métier d'architecte. Et ce sont majoritairement des hommes qui y aspirent. Trois élèves sur vingt et un sont toutefois des femmes, ce qui n'est pas un fait inédit pour la Roumanie, qui compte en 1919 sa première diplômée de l'école d'architecture de Bucarest, suivie de près par trois autres femmes formées dans la même école⁶.

Si seulement cinq des élèves de l'échantillon bénéficient d'une subvention de la part de leur gouvernement⁷, ils sont tous présentés, lors de leur inscription à l'École des beaux-arts, par

la légation roumaine. Plusieurs de ces jeunes avaient déjà fait, ou du moins commencé, des études d'architecture à Bucarest, comme Horia Creangă et Lucia Dumbrăveanu, sa future épouse. En attendant d'être admise à l'École des beaux-arts, cette dernière suit, à Paris, les cours de l'académie d'art Julian. Alexandru Zamphiropol, lui, suivra ces cours pendant ses études, pour s'inscrire après l'obtention du diplôme de l'École des beaux-arts à l'Institut d'urbanisme de l'université de Paris. Une fois à Paris, une grande partie des élèves-architectes roumains choisissent d'habiter dans le quartier de Montparnasse ou dans ses environs, témoignant non seulement d'une sociabilité de groupe, mais aussi d'une continuité avec les générations antérieures d'architectes, et surtout d'artistes, venus ici pour des périodes plus ou moins longues.

Quant à la durée de leur scolarité, celle-ci diffère largement d'un élève à un autre : si certains terminent très rapidement leurs études (Ion Berindei et Horia Creangă obtiennent leur diplôme en quatre ans), d'autres ont besoin de longues années (onze ans pour Ciceron Constatinescu, Viorica Czettel ou Horia Teodoru).

D'après leurs feuilles de scolarité, les élèves roumains ne se distinguent pas particulièrement parmi leurs condisciples. La plupart n'arrivent pas à entrer du premier coup et font plusieurs années de préparation, même ceux qui s'affirmeront plus tard – toujours le cas de Horia Creangă – comme figures de proue de l'architecture roumaine. Ils n'affichent pas non plus un parcours brillant, ni en termes d'obtention de prix et de médailles ni par rapport au classement final : leurs prédécesseurs avaient été meilleurs⁸.

Enfin, concernant leurs diplômes, près de la moitié d'entre eux choisissent des sujets en lien avec les réalités de leur pays. La plupart optent pour des résidences cossues : maison entre cour et jardin à Bucarest, pour Cantacuzino ; villa en Bucovine, région de sa naissance, pour Ștefan Popovici ; hôtels particuliers à Bucarest ou à Brăila, pour Dimitrie et Nicolae Săvulescu ; hôtellerie dans les Carpates pour Theonic Săvulescu ; d'autres s'essaient à l'architecture religieuse, qui tente à ce moment-là un renouveau en Roumanie : église de village (Alexandru Zamphiropol), église commémorative byzantine (Robert Mihăescu) mais aussi église roumaine à Paris (Gheorghe Negoescu).

COMMENT CHOISIT-ON SON ATELIER ?

S'ils fréquentent tous l'atelier d'Umbdenstock, les élèves roumains passent en même temps également par d'autres ateliers : Paul Tournon, Gaston Redon, Roger-Henri Expert,

Georges Gromort, Albert Tournaire, Emmanuel Pontremoli – mais aussi Léon Azéma, Eugène Chiffлот, Henri Deglane, Charles Nicod, Jean-Bapiste Mathon, Eugène Freynet et Jules Godefroy, ainsi que l'atelier préparatoire d'Henry Duray.

Comment s'orientent-ils vers ces ateliers ? Le plus probablement selon les réseaux en place. Edmond Van Saanen-Algi, élève à l'école de 1906 à 1914⁹, est inscrit dans l'atelier d'Umbdenstock, après un passage par l'atelier préparatoire de Duray et avant de fréquenter celui de Deglane. Ainsi, Van Saanen-Algi agit peut-être en relais pour ses compatriotes qui viennent étudier à Paris à partir de 1914, date de son diplôme. On sait que cet effet boule de neige avait bien fonctionné pour les générations antérieures qui avaient étudié, pour la plupart, avec Victor Laloux et Julien Guadet, mais aussi avec Edmond Paulin¹⁰. Or, Umbdenstock lui-même avait été inscrit dans les ateliers de Guadet et Paulin¹¹. En parallèle à cette mécanique de sociabilité, on peut imaginer que les jeunes Roumains s'intéressent à l'enseignement dispensé par Umbdenstock également en raison de l'approche régionaliste de celui-ci¹², penchant correspondant aux attentes que le pouvoir en place et plus généralement la société roumaine nourrissaient par rapport à l'architecture.

Le réseau franco-roumain se dessine en filigrane au fil des décennies : de nombreux Roumains qui s'imposent au début du XX^e siècle comme l'élite de la profession dans leur pays, sont passés par l'atelier de Guadet, qui a également comme élève Henry Duray, le même Duray qui préparera plus tard les jeunes générations de Roumains. Ces dernières, tout comme leurs prédécesseurs, entretiennent cette sociabilité qui jouera un rôle certain dans leurs futures carrières, tout simplement

en côtoyant leurs confrères français ou, comme il est attesté pour cinq des vingt et un élèves¹³, en s'engageant dans des amicales – Laloux, les anciens de l'École des beaux-arts, etc.

UNE GÉNÉRATION PERDUE ?

La plupart des élèves roumains de l'échantillon étudié sont marqués, d'une façon ou d'une autre, par les effets de la Grande Guerre, qu'il s'agisse de leur engagement sur le front – ce qui a eu parfois des conséquences néfastes sur leur scolarité – ou de l'impulsion que la fin des hostilités a eue sur l'augmentation de nombre d'inscrits à l'ENSBA. En effet, le pays non seulement augmente sa surface, les frontières nouvelles de la « Grande Roumanie » étant reconnues par le traité de Versailles, mais il s'engage aussi dans une dynamique fulgurante, qui se reflète entre autres dans la multiplication de bourses d'études.

Plusieurs des Roumains inscrits à l'École des beaux-arts ont combattu pendant la guerre – huit de ceux présentés ici¹⁴ –, ce qui pour certains a entravé leur scolarité, ne serait-ce qu'en prolongeant leurs années de formation. Mihăescu, par exemple, est présenté par la légation roumaine deux fois : en 1914, quand il s'inscrit dans l'atelier préparatoire, et en 1919, quand il revient du front. Tout comme Teodoru : recommandé par la légation en 1913 pour être admis le 16 mars 1914, il se représente en 1919, après la fin de la guerre.

Dans le cas de Rahtivan-Georgescu, son engagement militaire ruine sa carrière. Né en 1891, il combat successivement dans la guerre des Balkans (1912-1913) et dans la première guerre mondiale. Ainsi, en 1919, quand il arrive à l'école, il a déjà 28 ans et une santé fragilisée par les longues années sur le front : il présente à plusieurs reprises des certificats médicaux qui sont chaleureusement appuyés par son professeur d'atelier, Albert Tournaire. Ce dernier intervient également en 1926, quand la direction de l'École décide de mettre une fin à la formation de l'élève en raison du dépassement de l'âge admis (fig. 1) : « C'est avec émotion que je viens d'entendre ce que m'a dit Mr. Georgesco-Rachtivan sur son cas à l'EBA. [...] mon élève est un homme sérieux et un travailleur. Je savais que la guerre lui a été dure, je lui savais mauvaise santé parce que je l'avais vu obligé d'abandonner pour cette raison des projets déjà étudiés en partie dans mon atelier, mais je ne me doutais pas qu'il allait être atteint pour la limite d'âge de l'École. [...] Le désir de cet homme qui n'a qu'un but, travailler pour retourner dans son pays avec un diplôme de notre École, est vraiment à encourager¹⁵. » Le ministre de la légation roumaine, qui est par ailleurs le père de G. M. Cantacuzino, suivant également les cours de l'école, soutient à son tour Georgescu, expliquant

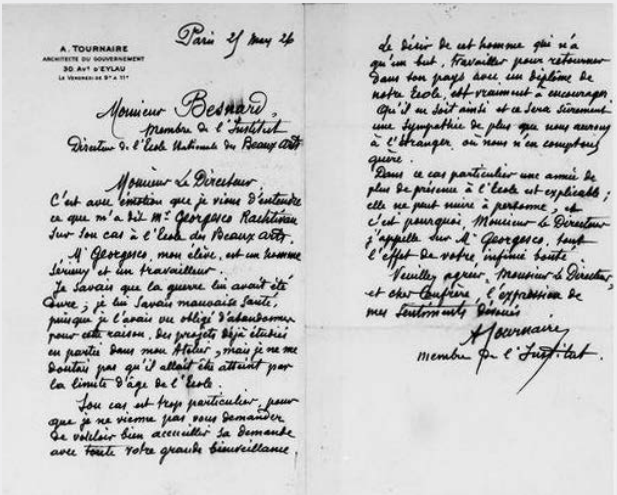


Fig. 1 : Lettre d'Albert Tournaire (25 mars 1926), plaidant la cause de son élève Ion Petru Rahtivan-Georgescu auprès de la direction de l'École des beaux-arts (AJ 52/596, f. 14).

que « en Roumanie la loi interdit la pratique de l'architecture à ceux qui n'ont pas un diplôme ». Mais la direction reste ferme dans sa décision, argumentant qu'elle avait déjà reculé la limite d'âge de 30 à 35 ans.

À ces accidents de parcours s'ajoutent souvent ce que les élèves roumains désignent par une expression commune : « les difficultés de la vie ». Celles-ci sont invoquées à plusieurs reprises en appui de demandes d'ajournement de rendus : « La dépréciation considérable de notre change (*sic*) m'obligeant constamment à travailler pour vivre. Je sollicite donc votre indulgence », écrit Constantinescu ; ou encore Mihăescu qui argue que ce sont « les difficultés de vie occasionnées par notre change qui nous oblige à un travail rémunéré¹⁶ ».

DE RETOUR EN ROUMANIE

En dépit de ces obstacles, les jeunes Roumains fréquentant l'École des beaux-arts dans l'entre-deux-guerres sont loin d'être une génération perdue, au contraire. Plus de la moitié des élèves de l'échantillon font une belle carrière, se constituant en élite de l'architecture roumaine de l'époque. Parmi eux, Horia Creangă, G. M. Cantacuzino, Alexandru Zamphiropol et Horia Teodoru marqueront indélébilement l'histoire de la discipline.

Quelles orientations embrassent ces jeunes une fois rentrés dans leur pays ? Aucun d'entre eux ne soutient la mouvance traditionaliste, un délaissement qui pourrait étonner considérant à la fois les convictions régionalistes de leur professeur Umbdenstock et, surtout, la large appréciation que connaît alors en Roumanie le « style national ». En revanche, malgré un certain polymorphisme de leurs œuvres, la plupart s'engagent du côté du modernisme. Dans les histoires de l'architecture écrites plus tard, on désignera plusieurs d'entre eux comme « fonctionnalistes ».

Dans le contexte du fort développement économique du pays, cette orientation fonctionnaliste n'a finalement rien d'étonnant. À côté d'architectures inspirées par la tradition locale, elle s'impose en tant que vitrine de la dynamique de la Grande



Fig. 2 : Le boulevard Take Ionescu (aujourd'hui Magheru), à Bucarest – vitrine du modernisme à la roumaine (carte postale d'époque, coll. Carmen Popescu).

Roumanie, ses réalisations, portées par une bourgeoisie décomplexée aux goûts souvent avant-gardistes, adoptant sans détour les principes modernistes. Cette déferlante moderniste – villas « cubistes », immeubles-paquebots, industries

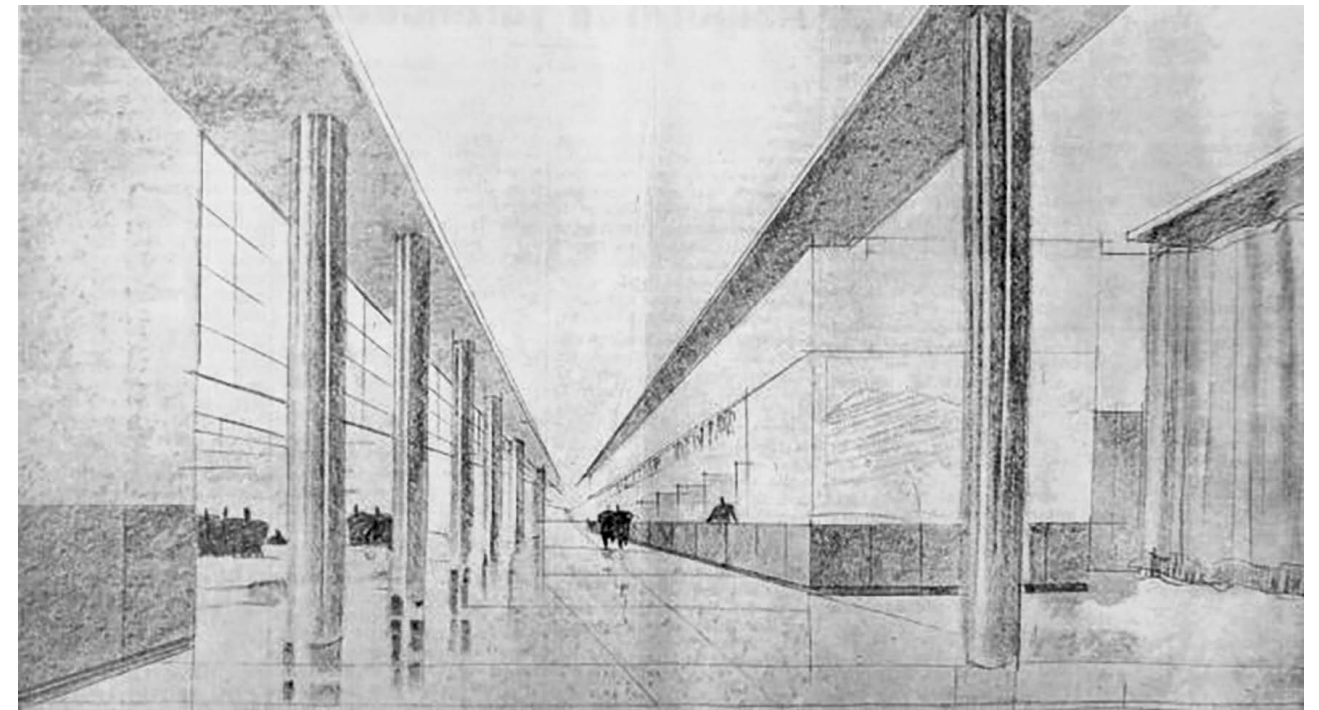


Fig. 3 : Hall du cinéma situé au rez-de-chaussée de l'immeuble ARO, Bucarest, agence Creangă arch. (Vestitorul Asiguratului, septembre 1934).

aux allures épurées – se concentre surtout à Bucarest et devient l'image de marque de l'intelligentsia cosmopolite, des sociétés dynamiques, d'une économie en plein essor, des loisirs des temps modernes¹⁷ (fig. 2).

De tous ces jeunes architectes formés à l'École des beaux-arts, Horia Creangă, secondé dans son agence par son frère Ion et son épouse Lucia, est le partisan le plus radical du modernisme. Le premier projet de l'agence, le siège de la société d'assurances ARO à Bucarest, deviendra l'icône de cette deuxième modernité roumaine, au point de l'incarner dans les histoires générales de l'architecture du XX^e siècle¹⁸. Rien ne rappelle la formation Beaux-Arts des concepteurs dans ce bâtiment dont la verticalité s'inspire des gratte-ciel américains et les intérieurs des bureaux et du cinéma en rez-de-chaussée adaptent des exemples allemands étudiés sur place (fig. 3).

Comment expliquer cet engagement envers une architecture qui n'a rien à voir avec leur expérience française ? S'agit-il de l'air du temps – un *Zeitgeist* qui se manifeste encore plus fort, bien qu'à une échelle plutôt réduite, dans un pays qui veut démontrer à tout prix sa modernité ? Alors pourquoi aucun de ces Roumains formés à Paris ne pousse-t-il la porte de l'atelier de Le Corbusier, sachant que les jeunes des Balkans s'y bousculent ? Surtout qu'un bon nombre d'artistes et d'écrivains roumains – Constantin Brancusi, Tristan Tzara,

Marcel Janco, Victor Brauner, Benjamin Fondane, pour ne citer que les plus connus – participent allègrement à l'avant-garde internationale. Car il est évident que cette effervescence créatrice qui entend balayer les codes traditionnels profite aussi à l'architecture roumaine, mettant ainsi en sourdine la leçon de la formation parisienne.

POUR CONCLURE : UNE TRAME SOUTERRAINE

Dans ce contexte, la formation des jeunes Roumains à l'École des beaux-arts pendant de l'entre-deux-guerres n'a-t-elle été qu'un mariage de convenance, consommé juste pour s'inscrire dans les codes de la première modernité roumaine ou encore pour répondre à une certaine image de prestige qui sera vite remplacée par d'autres icônes ? D'un certain point de vue, c'est le cas : si l'influence française est toujours prédominante dans le pays au moment de leur départ pour Paris, la création de la Grande Roumanie et l'essor exceptionnel de son développement, d'un côté, et, de l'autre, l'émergence d'autres modèles architecturaux venant d'ailleurs déplaceront les codes, ouvrant d'autres perspectives.

Pourtant, malgré le tournant moderniste de leur carrière, la plupart de ces anciens élèves roumains perpétuent, d'une manière ou d'une autre, la leçon apprise pendant leurs études ainsi que les liens tissés pendant ces mêmes années. À l'image

de Saul Baraș puis de G. M. Cantacuzino, qui deviennent correspondants en Roumanie pour *L'Architecture d'aujourd'hui*, et permettent ainsi de faire une place à la production du pays dans les pages de la revue¹⁹. Ainsi, l'esprit Beaux-Arts persistera en Roumanie comme un courant souterrain, comme une certaine culture du métier qui se transmettra surtout par le biais de l'enseignement de l'architecture, plusieurs de ces architectes exerçant aussi en tant que professeurs à l'école de Bucarest²⁰. Cette persistance sera ressentie jusque dans les années de plomb du communisme, au point que, quelques soixante-dix ans après la déception du jeune Le Corbusier, Grigore Ionescu, historien attiré de l'architecture locale et lui-même moderniste convaincu, justifiera par cette constance le rendez-vous manqué de la Roumanie avec la modernité innovante²¹.

1 Nicolae Lascu, « Școala de arhitectură și "stilul românesc" 1900-1915 », *Arhitectura*, n° 5, 1985, p. 37. Cf. aussi Carmen Popescu, *Le Style national roumain : construire une nation à travers l'architecture, 1881-1945*, Rennes/Bucarest, Presses universitaires de Rennes/ Simetria, 2004, p. 80, 158-161.

2 Le Corbusier, *Le Voyage d'Orient*, Paris, Forces vives, 1966, p. 50.

3 En ordre alphabétique (dossiers Archives nationales, série AJ 52) : Vasile Arion (1254), Saul Baraș (1254), Ion Berindei (576), George Matei Cantacuzino (578), Ciceron Constantinescu (580), Horia Creangă (580), Ion Creangă (580), Lucia Dumbrăveanu, mariée Creangă (580), Viorica Czettel (1278), Constantin Dragu (582), Ion Ghica-Budești (1262), Robert N. Mihăescu (592), Gheorghe Negoescu (593), Ștefan Popovici (595), Ion Petre Rahtivan-Georgescu (596), Dimitrie Săvulescu (597), Nicolae Săvulescu (597), Theonic Săvulescu (1278), Horia Teodoru (599), Sanda Vasilescu (1281), Alexandru Zamphiropol (600).

4 C. Popescu, « Étudier l'architecture à l'École des beaux-arts de Paris », *Revue roumaine d'histoire de l'art*, tomes XXXVI-XXXVII, 1999-2000, p. 103-108.

5 *Relevări după monumentele naționale din România*, 2 vol., Bucarest, Școala Superioară de Arhitectură, 1926, p. 9.

6 C. Popescu, *Le Style national roumain, op. cit.*, p. 263.

7 H. Creangă, I. Creangă, L. Creangă (née Dumbrăveanu), Șt. Popovici, I. P. Rahtivan-Georgescu.

8 Par exemple, Ion Dimitrie Berindei est 46° de sa promotion (1897) et Nicolae Ghica-Budești 55° (1901) ; leurs fils respectifs : Ion Berindei est 126° (1924) et Ion Ghica-Budești 141° (1929).

9 AJ 52/ 436.

10 C. Popescu, « Étudier l'architecture à l'École des beaux-arts de Paris », *loc. cit.*, et Marie-Laure Crosnier Leconte, « L'enseignement de l'architecture en France et les élèves étrangers : le cas roumain », *Revue roumaine d'histoire de l'art*, tomes XXXVI-XXXVII, 1999-2000, p. 81-101.

11 AJ 52/ 399.

12 Cf. Estelle Thibault, « Les cours d'architecture de Gustave Umbdenstock dans le premier tiers du XX° siècle : formes orales et documents imprimés », *HEnSA20*, cahier n° 03, décembre 2017, p. 25-32.

13 C. Constantinescu, H. Creangă, Gh. Negoescu, Șt. Popovici, T. Săvulescu.

14 C. Constantinescu, H. Creangă, R. Mihăescu, Gh. Negoescu, Șt. Popovici, I. P. Rahtivan-Georgescu, N. Săvulescu, H. Teodoru.

15 AJ 52/ 596, lettre du 25 mars 1926, f. 14 ; citation suivante f. 15-16.

16 Constantinescu AJ 52/ 580 f. 6 ; Mihăescu AJ 52/ 592 f. 9.

17 Cf. Luminița Machedon, Ernie Scoffham, *Romanian Modernism. The Architecture of Bucharest, 1920-1940*, Cambridge MA, MIT Press, 1999.

18 Cf. Jean-Louis Cohen, *L'Architecture au futur depuis 1889*, Paris, Phaidon, 2012, p. 263, fig. 331.

19 Baraș remplit ce rôle de 1933 à 1934, remplacé ensuite par Cantacuzino, de 1935 à 1938. Ce dernier y publie dès 1927 un article (il signe Cantacuzène) : « L'architecture roumaine d'aujourd'hui » (*L'Architecture d'aujourd'hui*, n° 10, 1927, p. 351-357). Il revient avec « Tendances dans l'architecture roumaine », dans le n° 5, 1934, p. 57-62.

20 G. M. Cantacuzino (de 1943 à 1948) ; I. Ghica-Budești (à partir de 1933) ; Gh. Negoescu ; H. Teodoru.

21 Grigore Ionescu, *Istoria arhitecturii românești*, Bucarest, Ed. Academiei, 1982, p. 547.

FORMATION EN ARCHITECTURE ET URBANISME DE JEUNES COLOMBIENS À PARIS (1927-1954)

Andrés Avila Gómez

Doctorant en histoire de l'art (ED441), université Paris 1 Panthéon-Sorbonne
Chercheur associé à l'HiCSA (Histoire culturelle et sociale de l'art)

Ingrid Quintana Guerrero

Maître-assistante, universidad de Los Andes (Bogotá), departamento de Arquitectura

Cet article aborde le contexte et certains éléments concernant la formation en architecture ou en urbanisme de dix étudiants colombiens présents à Paris entre la fin des années 1920 et le milieu des années 1950. Ces ressortissants colombiens ont acquis ou approfondi leurs connaissances au sein d'un des milieux alors emblématiques de l'enseignement et de la pratique de ces disciplines : la section d'architecture de l'École nationale supérieure des beaux-arts (ENSBA), l'Institut d'urbanisme de l'université de Paris (IUUP) et l'atelier de la rue de Sèvres de Le Corbusier.

La période observée débute en 1927, l'année où les trois premiers élèves colombiens s'inscrivent à l'Institut d'urbanisme de l'université de Paris, et se termine en 1954, lorsque Rogelio Salmona, dernier Colombien encore présent dans l'atelier de la rue de Sèvres, décide de quitter celui-ci définitivement (cf. tableau).

Nous avons effectué l'essentiel de nos recherches pour cette étude dans les bibliothèques et les archives de l'École d'urbanisme de Paris¹, de l'École des beaux-arts, de la Fondation Le Corbusier et de la Fundación Rogelio Salmona (à Bogotá)².

	Nom	Institution / Atelier	Période
1	Carlos Martínez Jiménez ... (1906-2016)	IUUP	1927-1930
2	Severo Reyes Gamboa (1905- ?)	IUUP	1927-1930
3	Hernando Velasco (1904- ?)	IUUP	1927-1930
4	Manuel Sánchez (1906- ?)	IUUP	1929-1931
5	Luis Carlos Alvarez (?)	IUUP	1936-1939
6	Alfonso Carvajal Escobar ... (1907-1972)	ENSBA	1931-1935
7	Manuel de Vengoechea (1911-1983)	ENSBA	1932-1937
8	Germán Samper (1924-)	Atelier Le Corbusier	1949-1953
9	Reinaldo Valencia Rey (1922-1994)	Atelier Le Corbusier	1949-1951
10	Rogelio Salmona (1929-2007)	Atelier Le Corbusier	1948-1954

Élèves architectes et urbanistes colombiens à Paris (1927-1954)

Sources : « Dictionnaire des élèves architectes de l'École des beaux-arts », bibliothèque Poëte et Sellier (EUP, UPEC), Fondation Le Corbusier.

L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE EN COLOMBIE, PREMIÈRE MOITIÉ DU XX^E SIÈCLE

Dans la Colombie des années 1920, l'émigration croissante de jeunes Colombiens s'inscrit dans un élan étatique modernisateur porté par des milieux professionnels en quête de formations que les établissements nationaux d'éducation supérieure ne fournissent pas, ou dont la qualité est contestée. C'était notamment le cas de la section d'architecture présente depuis 1886 au sein de l'Escuela Nacional de Bellas Artes à Bogotá – laquelle, de surcroît, n'octroyait pas de diplôme national en architecture³. L'arrivée à Paris des premiers élèves architectes colombiens a précédé de quelques années la période de création des premières « facultés d'architecture » en Colombie. La première est celle de l'Universidad Nacional de Colombia à Bogotá, créée en 1936 au sein du grand campus conçu par l'architecte allemand Leopoldo Rother⁴ – connu comme la « Ciudad Universitaria⁵ » –, ses premiers diplômés sortant en 1941. Dans son sillage, huit facultés d'architecture sont fondées entre 1942 et 1955 (quatre à Bogotá, deux à Medellín, les autres à Cali et à Barranquilla). L'enseignement y est assuré par un petit nombre d'architectes colombiens, diplômés principalement d'écoles d'architecture américaines, mais surtout par des architectes étrangers installés dans le pays en raison de leur participation aux grands chantiers commandés par l'État. Le nombre d'architectes étrangers ayant fait une carrière en Colombie⁶ est inférieur aux chiffres observés dans d'autres pays sud-américains comme l'Argentine, le Brésil ou le Chili⁷. Parmi ceux installés en Colombie depuis la fin du XIX^e siècle, influençant et façonnant profondément la pratique et l'enseignement de l'architecture et de l'urbanisme, l'historiographie nationale a identifié sept figures européennes emblématiques⁸ : le Français Gaston Lelarge⁹ (1861-1934), le Belge Augustin Goovaerts¹⁰ (1885-1939), l'Autrichien Karl Brunner¹¹ (1887-1960), l'Allemand¹² Leopold Rother¹³ (1894-1978), l'Espagnol Santiago de la Mora (1902-1988) et les Italiens Vicente Nasi¹⁴ (1906-1992) et Bruno Violi¹⁵ (1909-1971). Si peu d'architectes étrangers ont immigré en Colombie pendant la première moitié du XX^e siècle, de nombreux jeunes Colombiens ont émigré pendant la même période pour se former notamment aux États-Unis et, dans une bien moindre mesure, en Europe. Cependant, malgré le prestige international d'institutions comme l'ENBSA ou l'IUUP, Paris n'a pas été l'une de destinations préférées, peut-être à cause du coût de la vie, mais sans doute davantage du fait de

la barrière linguistique. En tout cas, les sept élèves colombiens diplômés à Paris que nous avons étudiés ont été soutenus moyennant différentes aides financières, venant en particulier d'institutions municipales colombiennes chargées de travaux d'architecture et d'urbanisme. Plus tard, dans l'atelier de la rue de Sevrès, Samper et Valencia ont bénéficié de bourses : le premier d'une bourse du gouvernement français pour étudiants colombiens, le deuxième a reçu la sienne du gouvernement colombien.

LES PREMIERS COLOMBIENS À L'IUUP

Les premiers élèves architectes ou urbanistes colombiens diplômés à Paris ont été ceux inscrits à l'Institut d'urbanisme de l'université de Paris – anciennement École de hautes études urbaines¹⁶. Pour établir le nombre d'élèves colombiens diplômés de l'IUUP, nous avons vérifié l'existence de leurs thèses – condition nécessaire pour obtenir le diplôme – dans un fonds constitué de 415 mémoires (dits thèses des anciens élèves), soutenus entre 1921 et 1969 et conservés dans la bibliothèque historique Poète et Sellier. En général, ces thèses montrent « une grande diversité tant du point de vue de l'approche disciplinaire ou thématique adoptée que de l'ambition scientifique. Les thèses peuvent ainsi avoir un propos théorique, relever de la description ou de l'évaluation de politiques urbaines, participer aux études préparatoires à la réalisation d'un plan d'aménagement, répondant directement à la demande professionnelle¹⁷ ».

Les thèses des élèves colombiens portent tous sur leur pays : qu'il s'agisse de leur ville d'origine, de résidence ou d'une ville déjà étudiée par ailleurs – Carlos Martínez¹⁸ sur Bogotá¹⁹, Severo Reyes sur Cali²⁰, Hernando Velasco sur Punta Bazán²¹, Manuel Sánchez sur La Dorada²² – ou d'un sujet d'envergure nationale, comme dans le cas de Luis Carlos Alvarez²³.

UN PROJET SINGULIER : LA THÈSE DE SEVERO REYES GAMBOA

Parmi les thèses des élèves latino-américains, celle de Severo Reyes Gamboa constitue sans doute la plus développée : un projet d'une cité industrielle pour 8 000 habitants à construire près de [Santiago de] Cali, la plus importante ville de l'ouest du pays près de la côte de l'océan Pacifique, abritant à l'époque environ 125 000 habitants. Avant de se rendre à Paris, Reyes avait déjà imaginé les principales caractéristiques d'un tel projet étroitement lié à la construction des ateliers de la Pacific Railway Company à l'ouest de Cali, comme il l'explique

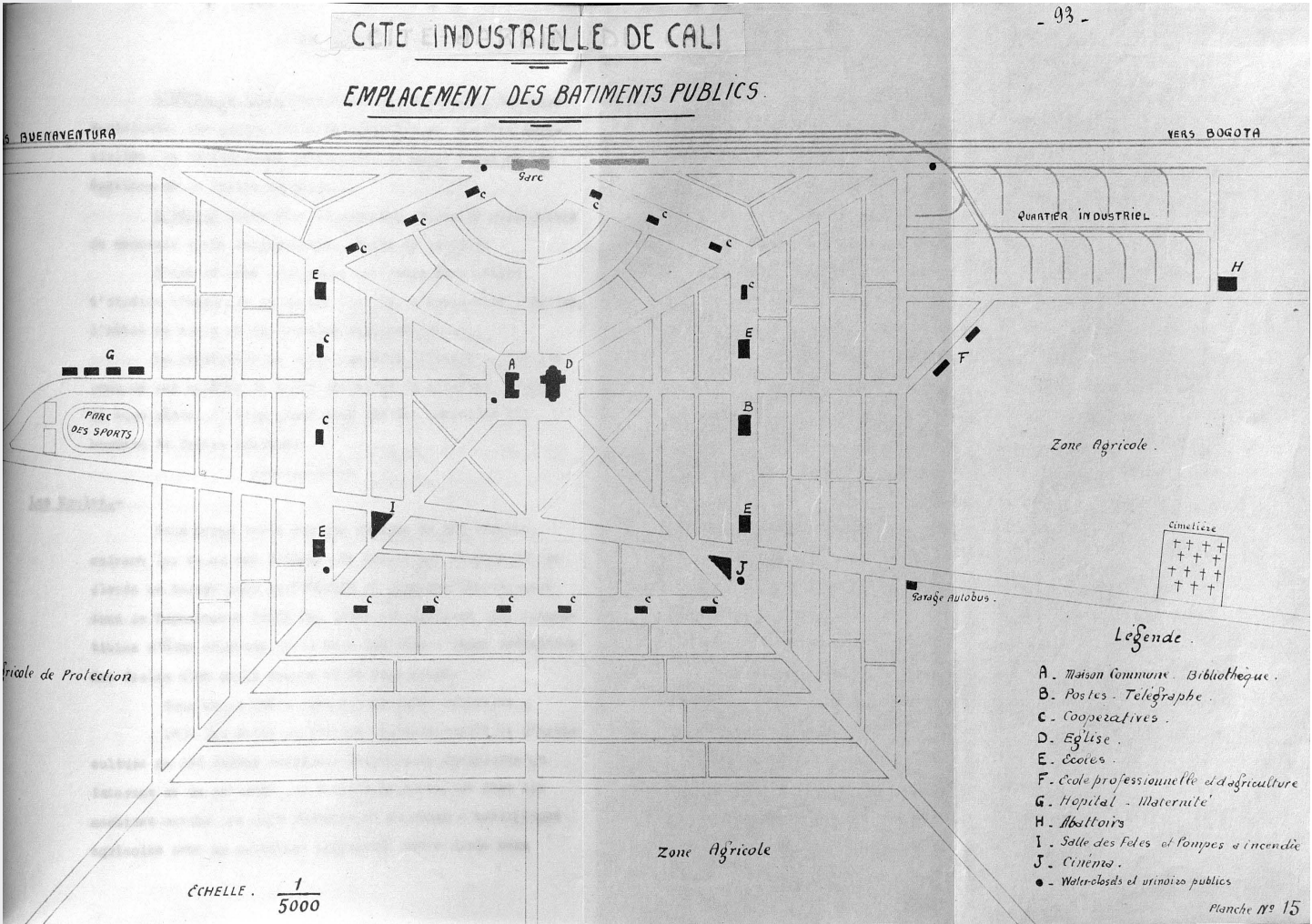


Fig. 1 : Projet de Cité industrielle à Cali : emplacement des bâtiments publics (plan au 1/5 000), thèse de Severo Reyes Gamboa, IUUP, 1930. Bibliothèque Poète et Sellier (École d'urbanisme de Paris).

dans l'introduction de sa thèse : « C'est un projet qui est entré dans notre esprit il y a plusieurs années lors d'une réunion de personnalités importantes du département de Valle del Cauca à Cali. Cette réunion, sous la présidence de Monsieur le chef des services municipaux de Cali, comprenait les différents chefs d'entreprises et d'industries de la région, les notabilités de la ville de Cali et l'ingénieur en chef de la Compagnie du chemin de fer du Pacifique. La question à l'ordre du jour était : la crise du logement²⁴. »

Outre les aspects statistiques et l'analyse développée par Reyes, qui n'avait pas reçu de formation technique ou architecturale avant ses études à l'IUUP, la thèse renferme des plans et des dessins qui en font plutôt une exception : organisée dans 18 chapitres courts, c'est le document le mieux illustré comparé aux mémoires d'autres Colombiens et Latino-Américains. Au total 28 planches, dont 23 correspondent au projet : profils des voies, profils des égouts, allotissement,

détails des îlots, distribution d'eau, schéma de la station d'épuration d'eaux usées, schéma de la station d'incinération des ordures ménagères, réseau d'éclairage public, plan des espaces libres, emplacement des bâtiments publics (fig. 1), plans types de maisons (petite maison à véranda, maison moyenne à patio, grande maison double), entre autres.

Si après le retour de Reyes en Colombie, son projet de cité industrielle n'a pas trouvé le soutien du gouvernement central pour être construite, il reflétait les besoins et les rêves d'un pays qui entrait tardivement dans le XX^e siècle.

LES ÉLÈVES COLOMBIENS À L'ÉCOLE DES BEAUX-ARTS

Dans le « Dictionnaire des élèves architectes de l'École des beaux-arts » de Marie-Laure Crosnier Leconte, nous n'avons trouvé pour la période 1927-1954 que deux élèves inscrits avec la nationalité colombienne, à savoir : Manuel de

Vengoechea²⁵ et Alfonso Carvajal Escobar, qui ont tous deux fréquenté l'atelier de Georges Gromort. À la différence de Vengoechea, qui a développé ensuite sa carrière professionnelle principalement dans la capitale colombienne, Carvajal, alternant la pratique et l'enseignement, s'est installé à Manizales, une ville moyenne située dans la région centrale montagneuse de la Colombie. Le choix des architectes «de province» de rester loin de Bogotá et de ne pas se faire connaître professionnellement dans le milieu de la capitale a eu une conséquence plutôt négative car leur œuvre construit et leurs activités professionnelles sont souvent restés à l'ombre. C'est le cas de Carvajal qui, malgré sa production architecturale et son rôle majeur dans l'enseignement de l'architecture dans sa région, reste aujourd'hui encore méconnu de l'historiographie colombienne.

UN INGÉNIEUR COLOMBIEN À L'ENSBA : ALFONSO CARVAJAL ESCOBAR

Après avoir obtenu en 1925 son diplôme d'ingénieur civil et de mines à l'Escuela Nacional de Minas située à Medellín, Carvajal acquiert une importante expérience professionnelle au sein du Taller de Bellas Artes Carvajal à Manizales, atelier fondé en 1910 par son grand-père Alvaro. Le jeune ingénieur y travaille avec son père et ses oncles, s'intéressant particulièrement aux travaux de sculpture développés par son oncle Constantino Carvajal, un ancien élève de l'Escuela de Bellas Artes de Bogotá, qui avait séjourné à Paris pour suivre quelques cours à l'Académie Julian. Souhaitant poursuivre ses études, Alfonso Carvajal part pour Paris, où, avec un passage voûté comme sujet du concours d'admission, il est admis à l'ENSBA en mars 1931, puis entre en première classe en décembre 1932 dans l'atelier de Georges Gromort. Il obtient son diplôme en 1935 avec le projet d'une maison de villégiature dans la ville colombienne de Pereira. Dans la publication consacrée aux concours de l'année scolaire 1934-1935 figure une perspective faite par Carvajal lors d'un concours d'émulation en première classe («l'entrée d'un jardin en terrasse»), proposé en septembre 1934 par le professeur de théorie de l'architecture Louis Madeline, dans lequel l'élève colombien a obtenu la seconde médaille²⁶.

Si le dossier d'élève de Carvajal est manquant dans les ar-

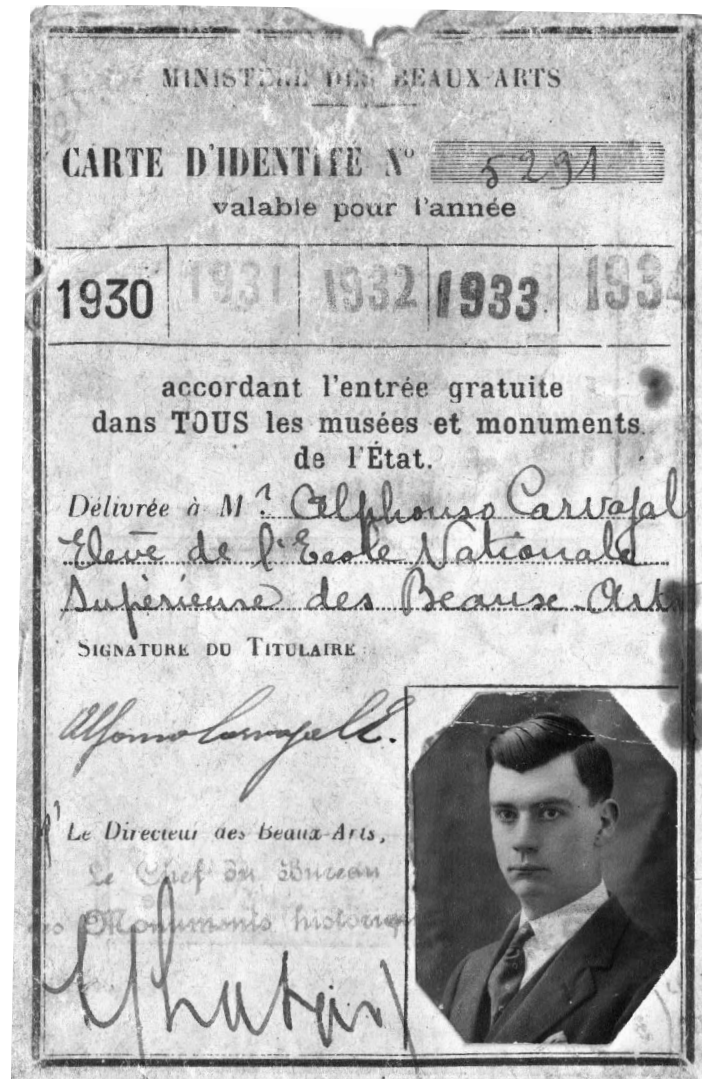


Fig. 2 : Carte d'étudiant de l'ENSBA, d'Alfonso Carvajal Escobar.

Coll. famille Carvajal.

chives de l'ENSBA, ses descendants conservent des papiers lui concernant, y compris des dessins et certains documents originaux qui datent de son séjour parisien (fig. 2) et de ses voyages en Europe, ainsi que de nombreuses cartes postales et une photo de son diplôme.

LES DISCIPLES COLOMBIENS DE LE CORBUSIER²⁷

Pendant son premier séjour à Bogotá, en juin 1947, l'architecte franco-suisse Le Corbusier – invité pour donner une conférence dans le Teatro Colón –, a comme traducteur un jeune étudiant en architecture né à Paris²⁸ : Rogelio Salmona. L'année suivante, à Bogotá, les émeutes sanglantes d'avril 1948, dites du Bogotazo, incitent toute une jeune génération à quitter le pays, et Salmona décide alors de retourner dans sa ville natale. Premier Colombien à entrer à l'atelier de Le Corbusier

(fig. 3), il y fera le séjour le plus long de tous les Latino-Américains. Ses premières missions en tant que «gratteur» se limitent à des tâches simples et, toujours orienté par le Mexicain Teodoro González de León, à la réalisation d'éléments de détail pour l'unité d'habitation de Marseille et l'usine Duval à Saint-Dié. Puis Salmona intègre l'équipe chargée du *Plan Piloto* (plan directeur) de Bogotá, avec deux compatriotes venus en 1949 : Germán Samper (1924-) et Reinaldo Valencia. Avec l'Uruguayen Clémot et l'Américain Solomita, les trois Colombiens signent, en juin 1950, le Rapport technique pour le *Plan Piloto* de Bogotá, comportant quatre échelles de travail : la métropolitaine, l'urbaine, la locale et celle du quartier. D'après Salmona lui-même et les témoignages de ses collègues, ses relations avec le maître étaient constamment conflictuelles, et expliquent peut-être pourquoi il n'a jamais participé, à son regret, à un chantier corbuséen.

LA « RECHERCHE IMPATIENTE » DE SALMONA : ENTRE LE CORBUSIER ET FRANCASTEL

«Al cabo de un cierto tiempo, Francastel me preguntó lo que yo hacía. Le dije que era estudiante de arquitectura y que trabajaba donde Le Corbusier. Soltó la carcajada y me dijo: "Porqué los estudiantes de América Latina vienen a trabajar con Le Corbusier? Tanta gente viene ahí..."²⁹»

Ce témoignage de Rogelio Salmona lors d'un entretien en 1991 montre à quel point, après la seconde guerre mondiale, les jeunes Latino-Américains intéressés par l'architecture ont été attirés par la possibilité de travailler avec l'architecte franco-suisse³⁰. L'évocation de ce dialogue avec l'historien de l'art Pierre Francastel (1900-1970) révèle aussi une réalité vécue non seulement par Salmona mais encore par de nombreux disciples de Le Corbusier : le «privilège» de travailler dans son atelier se combinait de préférence avec un autre forme d'enseignement, et Salmona s'est constitué une formation parallèle en assistant aux séminaires de Francastel en sociologie de l'art à l'École pratique des hautes études, dont il a suivi les cours pendant toutes les années vécues à Paris. Le jeune Colombien a également assisté à des cours techniques dispensés à l'École des arts et métiers, ainsi qu'aux cours d'histoire de l'art moderne de Jean Cassou à l'École du Louvre. Sous l'influence de Salmona, ses collègues colombiens Samper et Valencia, parmi d'autres, suivent aussi les enseignements de Francastel. Par ailleurs, Salmona se lie



Fig. 3 : Rogelio Salmona dans l'atelier de la rue de Sevrès. Fondation Le Corbusier.

d'amitié avec des personnalités comme Jean Prouvé (1901-1984) et Iannis Xenakis (1922-2001). Xenakis lui a présenté à l'historienne et critique d'art Françoise Choay (1925-) qui, dans l'article intitulé «Rogelio Salmona, une figure exemplaire de l'architecture contemporaine³¹» publié dans la revue *Urbanisme* quelques semaines après la mort de l'architecte, témoignait de l'importance qu'a eue pour Salmona la construction d'un véritable réseau intellectuel, aussi bien pour discuter à propos de l'architecture que pour échanger sur des sujets divers et variés qui lui tenaient à cœur : «C'est par Iannis Xenakis, son complice et ami à l'Agence Le Corbusier, que, vers 1955, j'ai connu Rogelio, qui reste pour moi Roger. Ensemble, nous avons milité pour les peintres et les sculpteurs du «nouveau réalisme», hanté les galeries d'avant-garde, découvert Daniel Cordier en 1957 alors qu'il accrochait, rue de Duras, sa première exposition consacrée aux peintures d'un artiste dissident de Leningrad. C'est Roger qui, au CNIT, m'a donné une leçon de construction et d'urbanisme que je n'ai jamais oubliée. Et alors que, pour compléter ma formation philosophique, j'avais suivi pendant deux ans les cours de Claude Lévi-Strauss au musée de l'Homme, il a fallu que ce soit Roger qui m'explique la magistrale leçon du village Bororo, devenue depuis le fondement de mon travail³².»

Si le nombre d'élèves architectes et urbanistes colombiens à Paris avant Mai 68 n'est pas comparable à celui d'autres nationalités (roumaine, par exemple), ce bref survol invite à interroger les archives des institutions françaises pour découvrir la présence d'élèves originaires d'autres pays latino-américains et pour préciser leurs parcours de formation qui restent encore méconnus. Cette démarche contribuera notamment à combler des lacunes existantes dans les historiographies nationales et à mettre en valeur l'activité de certains architectes et urbanistes exclus des récits historiques concernant le XX^e siècle.

1 Qui héberge la bibliothèque historique Poëte et Sellier. Nous remercions chaleureusement José Mayorga, responsable de la bibliothèque, pour sa collaboration.

2 Nous avons également bénéficié de l'accès à certains fonds d'archives personnelles : de Germán Samper, de Reinaldo Valencia et d'Alfonso Carvajal.

3 Par ailleurs, certaines facultés de génie civil proposaient des cours assez proches de l'enseignement de l'architecture.

4 Rother a travaillé sur le modèle pédagogique développé, spécifiquement pour ce campus, par le pédagogue allemand Fritz Karsen (1885-1951).

5 Marta Devia, *Leopoldo Rother en la ciudad universitaria*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2006 ; Silvia Arango, *Historia de un itinerario*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2002.

6 Voir principalement : Silvia Arango, *Historia de la arquitectura en Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1990 ; Carlos Niño Murcia, *Arquitectura y Estado. Contexto y significado de las construcciones del Ministerio de Obras Públicas. Colombia, 1905-1960* [1991], Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2003.

7 Silvia Arango, *Ciudad y arquitectura. Seis generaciones que construyeron la América Latina moderna*, Mexico, Fondo de Cultura Económica, 2012.

8 Sur certains n'existent pas encore d'études approfondies : Erich Lange et Ernst Blumenthal, allemands ; Otto Marmorek, autrichien, ou Victor Schmid, suisse.

9 Marcela Cuéllar, Hugo Delgadillo, Alberto Escovar, *Gaston Lelarge. Itinerario de su obra en Colombia*, Bogotá, Corporación La Candelaria/ Editorial Planeta, 2006.

10 Luis Fernando Molina, *Agustín Goovaerts y la arquitectura colombiana en los años veinte*, Bogotá, El Ancora/Banco de la República, 1998.

11 Andreas Hofer, *Karl Brunner y el urbanismo europeo en América Latina*, Bogotá, Ancora /Corporación La Candelaria, 2003.

12 Sur les architectes allemands en Amérique latine : Andreas Schätzke, *Transatlantische Moderne: deutsche Architekten im lateinamerikanischen Exil*, Münster, Monsenstein und Vannerdat, 2015, publié à l'occasion de l'exposition, réalisée par la Technische Universität Kaiserslautern, « Cetto, Linder, Rother : drei deutsche Architekten in Lateinamerika » (2015).

13 Deux thèses récentes portent sur Rother : Mauricio Pinilla, « De Prusia a la cuenca del Río Magdalena. La tradición clásica fecundada por el trópico en la arquitectura de Leopoldo Rother », Universidad Nacional de Colombia, 2017 ; Ernesto Vendries, « Leopold Rother und die moderne Bewegung in Kolumbien », Technische Universität Darmstadt, 2014. Cf. aussi Hans Rother, *Arquitecto Leopoldo Rother: vida y obra*, Bogotá, Fondo Editorial Escala, 1984.

14 Cf. Vicente Nasí, *Arquitectura*, Bogotá, Fondo Editorial Escala, 1983.

15 Hans Rother, *Bruno Violi*, Bogotá, Fondo Editorial Escala, 1986.

16 L'École de hautes études urbaines a été instituée par le décret du 5 septembre 1919. En 1924, devenant l'IUUP, elle est rattachée à l'Université de

Paris. L'IUUP est logé entre 1924 et 1933 à la Sorbonne (5^e arr.), puis à l'Institut d'art et d'archéologie (6^e arr.), dans le bâtiment conçu par l'architecte Paul Bigot (1928), jusqu'en 1968 quand elle déménage à l'Université Dauphine (16^e arr.) devenant l'Institut d'urbanisme de Paris (IUP).

17 Cf. la brochure réalisée par Grégory Busquet, Claire Carriou, Laurent Coudroy de Lille, « Un ancien institut... Une histoire de l'Institut d'urbanisme de Paris », Créteil, IUP, [2005], 35 p. (ici p. 18).

18 L'historiographie colombienne a toujours présenté Carlos Martínez Jiménez comme un ancien élève architecte de l'ENSBA, mais son nom n'apparaît pas dans la base « Dictionnaires des élèves architectes de l'École des beaux-arts (1800-1968) », et il n'existe aucun dossier dans les archives de l'institution. Il a été le premier doyen de la faculté d'architecture à l'Universidad Nacional de Colombia ainsi que cofondateur et directeur de la revue d'architecture *PROA*, la plus importante en Colombie pendant plusieurs décennies.

19 « Contribution à une étude sur l'urbanisation de Bogotá, Colombie », (sous la direction de Marcel Poëte), 1930.

20 « Projet de cité industrielle à Cali, Colombie », (sous la direction d'Auguste Bruggeman), 1930.

21 « Projet de station balnéaire à Punta-Basan [sic], Colombie », (sous la direction de Louis Bonnier), 1930.

22 « Urbanisation et assainissement du port de La Dorada, Colombie », (sous la direction de Louis Bonnier), 1931.

23 « Organisation de l'hygiène publique en Colombie », (sous la direction de Roger Picard), 1939.

24 « Projet de cité industrielle à Cali, Colombie », *op. cit.*, p. 1.

25 Né à Paris, de Vengoechea apparaît dans le « Dictionnaire... » sous le prénom de « Marcel ».

26 École nationale supérieure des beaux-arts, *Les Concours d'architecture de l'année scolaire 1934-1935*, Paris, Vincent Fréal & Cie., 1935. Voir la planche n° 10.

27 Ingrid Quintana Guerrero, « Filhos da Rue de Sèvres: os colaboradores latino-americanos de Le Corbusier em Paris », thèse en histoire de l'architecture et de l'urbanisme, université de São Paulo, 2016.

28 La famille Salmona s'était installée à Bogotá depuis 1931. Salmona a fait ses études dans le lycée français Louis-Pasteur, et avait commencé l'architecture à l'Universidad Nacional de Colombia.

29 Ricardo L. Castro, *Rogelio Salmona, tributo*, Bogotá, Villegas Editores, 2008, p. 178.

30 Après une recherche minutieuse dans divers fonds particuliers et bibliothèques de 10 pays, nous constatons la présence au sein de l'atelier de la rue de Sèvres, entre 1932 et 1965, de 21 collaborateurs latino-américains, dont 4 Colombiens, 4 Chiliens, 3 Uruguayens, 3 Mexicains, 2 Argentins, 2 Brésiliens, un Péruvien, un Vénézuélien et un Portoricain.

31 *Urbanisme*, n° 357, novembre-décembre 2007, p. 86-90.

32 *Ibid.*, p. 89.

DE PAUL CRET À JEAN LABATUT, LA CONTRIBUTION DES FRENCH CRITICS AUX ÉTATS-UNIS

Isabelle Gournay

Université du Maryland, groupe de recherche AHTTEP (ENSA Paris-La Villette)

« *A significant factor in the picture of schools has been the practice of employing French critics in design* » : ainsi s'exprime en 1932 l'Association of Collegiate Schools of Architecture, ajoutant que ces enseignants du projet ont imposé le *problem system* aux États-Unis et y ont gagné un prestige et exercé une influence sans commune mesure avec leur petit nombre¹. Cinquante ans plus tard, se souvenant de ses études auprès de Léon Arnal à l'université du Minnesota, puis de Jacques Carlu au Massachusetts Institute of Technology, Lawrence Anderson (qui fut lui-même doyen d'architecture au MIT) remarque : « *It was part of the American schools' policies then that if you wanted to be anywhere you had to have a senior French critic who had done well in the Beaux-Arts*². » Si les noms de Paul Cret à l'université de Pennsylvanie (surnommée Penn) et de Jean Labatut à Princeton sont invoqués pour apprécier le parcours de Louis Kahn et de Robert Venturi, leurs élèves respectifs, la contribution des autres « *French comrades*³ » recrutés en fonction de leurs succès scolaires n'a pas donné lieu à une étude de synthèse. Cet essai éclaire les contextes et enjeux historiques pour comprendre la plus ancienne et la plus durable des vagues d'embauche de professeurs étrangers par des écoles d'architecture américaines, motivées par la quête – généralement fertile mais parfois irréflectée – d'excellence et de prestige. Il se concentre sur Cret, Arnal, Carlu et Labatut, dont j'ai consulté les archives et dont les carrières américaines représentent quatre études de cas édifiantes et différentes. Aux États-Unis, l'enseignement d'inspiration française naît d'un double courant migratoire : le séjour à Paris de centaines d'architectes américains (à partir de l'admission de Richard Morris Hunt en 1846) pour étudier à ce qu'ils nomment The Ecole et l'installation en Amérique de ces *French critics* (fig. 1), embauchés comme enseignants, à commencer par Eugène Létang, qui a démarré ses cours au MIT en 1872. Le pic du second courant correspond à l'arrivée de Paul Cret à Penn en 1903, recommandé par ses camarades américains de l'atelier Pascal : on espère qu'il rivalisera de prestige et de succès pédagogiques avec Désiré Despradelle, qui avait

remplacé Létang, décédé en 1892⁴. Mise à part celle de Cornell, les écoles « francisées » au début du XX^e siècle – MIT, Penn, Harvard, Carnegie Tech et Washington University, toutes situées dans le quart nord-ouest du pays – le demeurent par-delà la fracture de la Grande Guerre. Dans les années 1920, alors que la fréquentation de l'École des beaux-arts (ENSBA) par les Américains diminue considérablement, l'incidence pédagogique de Cret, de Carlu et d'Arnal reste significative. Par la suite, Jean Labatut offrira une alternative à l'influence grandissante du Bauhaus. Les tableaux chronologiques (fig. 2 et 3) donnent un aperçu du parcours scolaire de près de vingt Français ayant enseigné aux États-Unis, ces brillants élèves dont les « patrons » – Jean-Louis Pascal, Stanislas-Louis Bernier et surtout Victor Laloux – ont entretenu des liens privilégiés avec les architectes américains. Les *French critics* sont souvent des provinciaux, des bénéficiaires de bourses sans véritable capital social. On notera la surenchère en matière de valeurs obtenues en première classe et de performance au concours de Rome, ainsi que la propension à figurer au palmarès du concours Chenavard réservé aux citoyens français, de sujet libre, original et spectaculaire⁵. Fière de sa fondation par Benjamin Franklin, Penn brillait en médecine et en finances mais moins en architecture. À la tête d'un petit programme sous la tutelle de l'école d'ingénieurs, l'austère Warren Powers Laird voit dans le recrutement de Paul Cret un pari raisonnable. Le projet a été enseigné par un architecte local, Edgar Seeler, qui est parvenu jusqu'à la première classe chez Laloux (1890-1892) mais préfère se consacrer à la pratique, plus lucrative et socialement valorisante. Le cursus de son remplaçant, Frank Edson Perkins, est celui de nombreux diplômés américains de l'ENSBA. Ayant étudié et travaillé chez eux, ils sont admis à 22-25 ans et doivent obtenir les valeurs de première classe nécessaires au passage du diplôme avant la date butoir des 30 ans : gagner quelques médailles et donc des points supplémentaires permet d'accélérer ce processus. Plus fournie que celle de Perkins, la feuille de valeurs de Cret assure donc à Penn

Date d'ouverture	Université	French critics	Impact Beaux-Arts	Frais d'études annuels 1930	Nbre d'étudiants en architecture 1930	Nbre d'enseignants PT : plein temps MT : mi-temps 1930
1868	MASSACHUSETTS INSTITUTE OF TECHNOLOGY (MIT)	LETANG (1872-1892) DESPRADALLE (1893-1912) LE MONNIER (1913-1914) FERRAN (1922-1924) CARLU (1924-1933)	Fort	500 \$	178	9 PT / 26 MT
1871	CORNELL (1896-1916) Ivy League	HÉBRARD (1906-1911) PRÉVOT (1904-1906) MAUXION (1911-1914)	Fort de 1896 à 1914	444 \$	133	11 PT / 4 MT
1876	UNIVERSITY OF MICHIGAN	HÉBRARD (1931-1951)	Faible	127 \$	184	29 PT
1881	COLUMBIA UNIVERSITY Ivy League	PRÉVOT (1912-1914)	Moyen		118	.
1890	UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA (Penn) Ivy League	CRET (1903-1929) ARNAL (1911-1914) HÉBRARD (1925-1931) MASSENA (1929-1931)	Fort	400 \$	280	28 PT
1895	HARVARD Ivy League	DUQUESNE (1911-1914) HAFFNER (1922-1934)	Moyen	400 \$	46	11 PT
1905	CARNEGIE INSTITUTE OF TECHNOLOGY Pittsburgh	ALAUX (1907-c.1912) FERRAND (1908-1914) GRAPIN (1923-1946)	Fort	315 \$	184	12 PT / 3 MT
1910	WASHINGTON U. Saint Louis, Missouri	ABELLA (1911-1914) FERRAND (1916-1934)	Fort	266 \$	72	8 PT / 1 MT
1913	UNIVERSITY OF MINNESOTA	ARNAL (1918-1947)	Moyen	100 \$	167	8 PT / 6 MT
1919	PRINCETON Ivy League	LABATUT (1928-1967)	Moyen	400 \$	54	7 PT / 4 MT

Fig. 1 : La présence des *French critics* dans les écoles d'architecture aux États-Unis en fonction de leur date de création et leur degré d'adhérence au système Beaux-Arts.

un surplus de qualité et d'authenticité. Penn n'offre pas un pont d'or mais un salaire correct. Cret est autorisé à monter son agence s'il respecte les heures fixes de *studio* et peut retourner en France chaque été. De tous les *French critics*, il mène, et de loin, la plus belle carrière de bâtisseur, inaugurée par le bâtiment de la Pan American Union à Washington DC, près de la Maison Blanche, remporté sur concours en 1907⁶. Désigné par le gouvernement fédéral comme coordinateur de ses monuments aux morts en France (il réalise celui de Château-Thierry), Cret reçoit en 1938 la Gold Medal de l'American Institute of Architects. À ses débuts, Cret doit aussi diriger l'atelier du T-Square Club, où des dessinateurs d'agence suivent le cursus organisé de New York par la Society of Beaux-Arts Architects (SBAA)⁷. Ses étudiants à plein temps participent également aux concours nationaux de la SBAA, culminant dans l'épreuve du Paris Prize,

calquée sur celle du prix de Rome : record inégalé, Cret y mène ses élèves pendant quatre années consécutives, de 1911 à 1914. L'obstacle de la langue anglaise, qu'il parle mal à son arrivée, n'est pas rédhibitoire ; on apprécie ses corrections à la manière de nombreux chefs d'ateliers parisiens, plus allusives que péremptoires, transmises par le croquis autant que par la parole. Cret se fait respecter et aimer en reproduisant l'attitude bienveillante mais exigeante de son maître Pascal et en mettant en valeur, comme le recommande Julien Guadet, « les ressources offertes par chaque personnalité⁸ ». Comportement apprécié outre-Atlantique, où la réussite universitaire est question de sociabilité autant que de compétence. Alors que Despradelle s'était placé au-dessus de la mêlée, Cret défend la pédagogie Beaux-Arts dans la presse spécialisée : selon lui, les grands principes de Guadet ont une portée

universelle ; omettre les contingences climatiques ou financières exprime non pas un refus de réalisme mais un désir d'alléger une conception qui doit être écourtée par rapport à la pratique professionnelle ; enfin, il est la preuve vivante qu'un élève brillant n'a pas pour unique objectif de remporter le concours de Rome⁹. Son attachement au principe de l'esquisse préliminaire comme ligne de conduite du projet, de plus en plus contesté outre-Atlantique, ne se démentira pas. De plus, dépourvu de souplesse par rapport au système de l'ENSBA (fig. 4), le cursus universitaire stratifié américain lui semble surchargé en cours non architecturaux. L'écart est tel qu'une équipe pédagogique, formée soit à l'ENSBA (dont Arnal et Hébrard) soit à Penn, et parfois aux deux endroits, prépare les étudiants à travailler avec Cret en dernière année de *Bachelor* ou au niveau facultatif de *Master* consacré au projet (cf. fig. 4)¹⁰. La réussite de Cret ne saurait faire oublier que fort peu d'architectes français ont émigré aux USA ou dans d'autres pays anglophones. Les objectifs des écoles américaines peuvent différer sensiblement des attentes de leurs recrues,

dont certains décident de repartir en France. Tel fut le cas de Charles Abella dans le Missouri, à peine trentenaire, quelque peu condescendant, peinant à parler l'anglais et mécontent de son salaire¹¹. L'échec le plus caricatural d'un point de vue sociologique et psychologique est celui d'Eugène Armand Duquesne qui entre à Harvard en 1911. Pour convaincre ce premier grand prix de Rome de quitter son propre atelier libre populaire auprès des jeunes Américains et un poste au palais de Versailles, la plus vieille et francophile des universités américaines n'hésite pas à faire intervenir l'ambassadeur des États-Unis à Paris. Mais comme l'indique Fiske Kimball : « *Simple, modest, issued no doubt from a petit bourgeois or peasant background, Duquesne felt out of place in social Cambridge, was never happy there, and left as soon as he could*¹². » La démission officielle de Duquesne date de l'entrée en guerre de la France ; d'autres *French critics* sont appelés sous les drapeaux ou, comme Cret, se portent volontaires. Recruté par l'université du Minnesota en 1914, Arnal ne rejoint Minneapolis qu'en 1919. Au cours de son premier congé

Paul Philippe Cret (Lyon 1876-1945)	EBA Lyon Atelier PASCAL admis en 1897 Subventionné par la Ville de Lyon	Premier au concours d'admission - 32 ½ valeurs en 1 ^{re} classe 1 ^{er} prix Rougevin 1901 - 2 ^e prix Chenavard 1903
Maurice Prévot (Bordeaux 1874-c.1950 ?) Marié à une Américaine	GUADET PAULIN 1893	1 ^{er} second grand prix de Rome (GPR) 1901 1 ^{er} ex aequo Chenavard 1902
Jean Hébrard (Paris 1878-1960) Fils de concierge	BERNIER 1897	1 ^{er} ex aequo Chenavard 1904
Jean-Paul Alaux (Bordeaux 1876-1955) Marié à une Américaine	LALOUX 1897	24 ½ valeurs 1 ^{re} classe – Logiste GPR 1904
Gabriel Ferrand (Toulouse 1876-1934) Fils de maçon	LALOUX 1899	2 ^e Chenavard 1905 5 ^e Chenavard 1906
Léon Arnal (Mouret, Aveyron 1880-1963)	EBA Marseille BERNIER 1899 Subventionné par la Ville de Marseille et le département des Bouches-du-Rhône	61 ½ valeurs en 1 ^{re} classe 2 ^e ex aequo Chenavard 1909
Eugène Armand Duquesne (Paris 1886-1929)	PASCAL 1896	55 valeurs 1 ^{re} classe 2 ^e Chenavard 1894 - 1 ^{er} GPR 1897
Georges Mauxion (Chalais 1880- 1917)	BERNIER 1900 Subventionné par le département de la Charente	25 valeurs 1 ^{re} classe - 1 ^{er} ex aequo Chenavard 1910
Charles Abella (Paris 1879-1961)	BERNIER 1898 Subventionné par la préfecture de la Seine	38 valeurs 1 ^{re} classe - 1 ^{er} second GPR 1906 2 ^e Chenavard 1909
Albert Le Monnier (Paris 1885-1969)	HÉRAUD RAULIN 1905 Subventionné	55 valeurs 1 ^{re} classe prix Labarre 1912 2 ^e Chenavard 1913

Fig. 2 : Résumé du parcours scolaire (atelier, année d'admission ; récompenses) des *French critics* partis aux États-Unis entre 1903 et la première guerre mondiale (par ordre chronologique d'arrivée).

Albert Ferran (San Francisco 1886-1952)	LALOUX 1906	48 valeurs 1 ^{re} classe Logiste 1912 - 1 ^{er} GPR 1914
Jean-Jacques Haffner (Sainte-Marie-aux-Mines, Haut-Rhin 1885-1961)	LALOUX 1905	64 valeurs dont 11 médailles 1 ^{er} prix Rougevin 1911 2 ^e prix Chenavard 1914 Logiste 1909- 1914 1 ^{er} Grand Prix de Rome 1919 (ex aequo)
Jacques Carlu (Bonnières-sur-Seine 1890-1976)	DUQUESNE RECOURA 1909 LALOUX 1918	Logiste 1913 1 ^{er} GPR 1919 (ex aequo)
Camille Grapin (Savigny-lès-Beaune 1886-1951)	BERNIER 1906 LALOUX 1919 Subventionné par le département de la Côte-d'Or	74 valeurs 1 ^{re} classe prix Labarre 1914 Deuxième second GPR 1920
Jean Labatut (Martres-Tolosane 1899-1986)	LALOUX 1918 Subventionné par le département de la Haute-Garonne	35 ½ valeurs 1 ^e classe Prix Achille Leclère ex aequo 1922 1 ^{er} prix Godeboeuf 1923 à titre français Prix Chaudesaigues 1924 Logiste 1924, 1925, 1927, 1930 Premier second GPR 1926

Fig. 3 : Résumé du parcours scolaire (atelier, année d'admission ; récompenses) des French critics partis aux États-Unis dans les années 1920 (par ordre chronologique d'arrivée).

estival, il est chargé d'acheter des dessins d'élèves français, dont MIT possède déjà une collection de référence. Arnal assure un excellent niveau de « stabilité, de raffinement et de compétence » pédagogiques à l'échelon régional ; à travers causeries et conférences, il remplit son rôle d'ambassadeur local de la culture française¹³. La décoration intérieure avait été son point fort aux Beaux-Arts : il l'enseigne, surtout à des jeunes femmes, et produit, au sein de l'agence Magney and Tusler, dont il est le *chief designer*, l'opulent décor Art déco de la Foshay Tower (1929), gratte-ciel obélisque emblématique de Minneapolis.

En 1922, MIT et Harvard recrutent chacun un premier grand prix de Rome. Doté d'un fort complexe de supériorité, Albert Ferran retourne rapidement en France et le doyen de MIT – un ancien de chez Laloux – le remplace par Jacques Carlu, choix judicieux de maître amical pour le *Jazz Age*. Seul lauréat au concours de Rome à ne pas passer par la première classe, Carlu n'a pas la légitimité académique requise pour devenir chef d'atelier à Paris, mais il s'est rendu populaire à l'AEF Training Center de Bellevue et aux Écoles d'art américaines de Fontainebleau, ainsi qu'en aidant Lloyd Morgan (futur concepteur de l'hôtel Waldorf-Astoria à New York) à remporter le Paris Prize¹⁴. Au MIT, où les étudiants sont nombreux (cf. fig. 1), les qualités d'audace et de vitalité de ses reconstitutions romaines (peu prisées de l'Institut de France) inspirent des élèves qui évoquent un critique toujours disponible, offrant

« *the creative potential of balance and power – more than most of us could absorb* », ainsi qu'un personnage « délicieux et haut en couleur » qui recrée (en moins grivois) l'atmosphère festive et amicale d'un atelier parisien au centre de Boston¹⁵. Mary Ann Crawford note son absence de préjugés envers les étudiantes que MIT (contrairement à Penn ou Princeton) accueille depuis plusieurs générations et le décrit ainsi : « *Carlu was a very powerful and physically built man, and I always marveled at the precise and delicate sketches of his criticism*¹⁶. » Passeur de l'Art déco, Carlu se sent toutefois débordé par la vague moderniste qui intéresse de plus en plus ses élèves. Confessant à l'un d'entre eux « *Perhaps I am getting too old!* », il repart à Paris en 1933, espérant que son grand prix de Rome lui assurera des commandes monumentales¹⁷.

En 1928, tandis que Cret décide de ne plus enseigner à plein temps, Jean Labatut débute à Princeton, avec un programme récent et unique par son affiliation à un département d'histoire de l'art¹⁸. Il suit de près une cinquantaine d'étudiants en *Masters of Fine Arts* (cf. fig. 4) – cinq fois moins qu'à Penn (cf. statistiques fig. 1) – et reproduit le rapport de confiance mutuelle qu'il avait entretenu, dans son infructueuse quête du premier grand prix de Rome, avec Laloux, qu'il cite toujours avec émotion. Son embauche reflète les mécanismes déjà évoqués à propos de Cret, d'Arnal et de Carlu : cooptation générationnelle et par atelier, importance accordée aux qualités humaines, sans oublier la note d'exotisme d'une

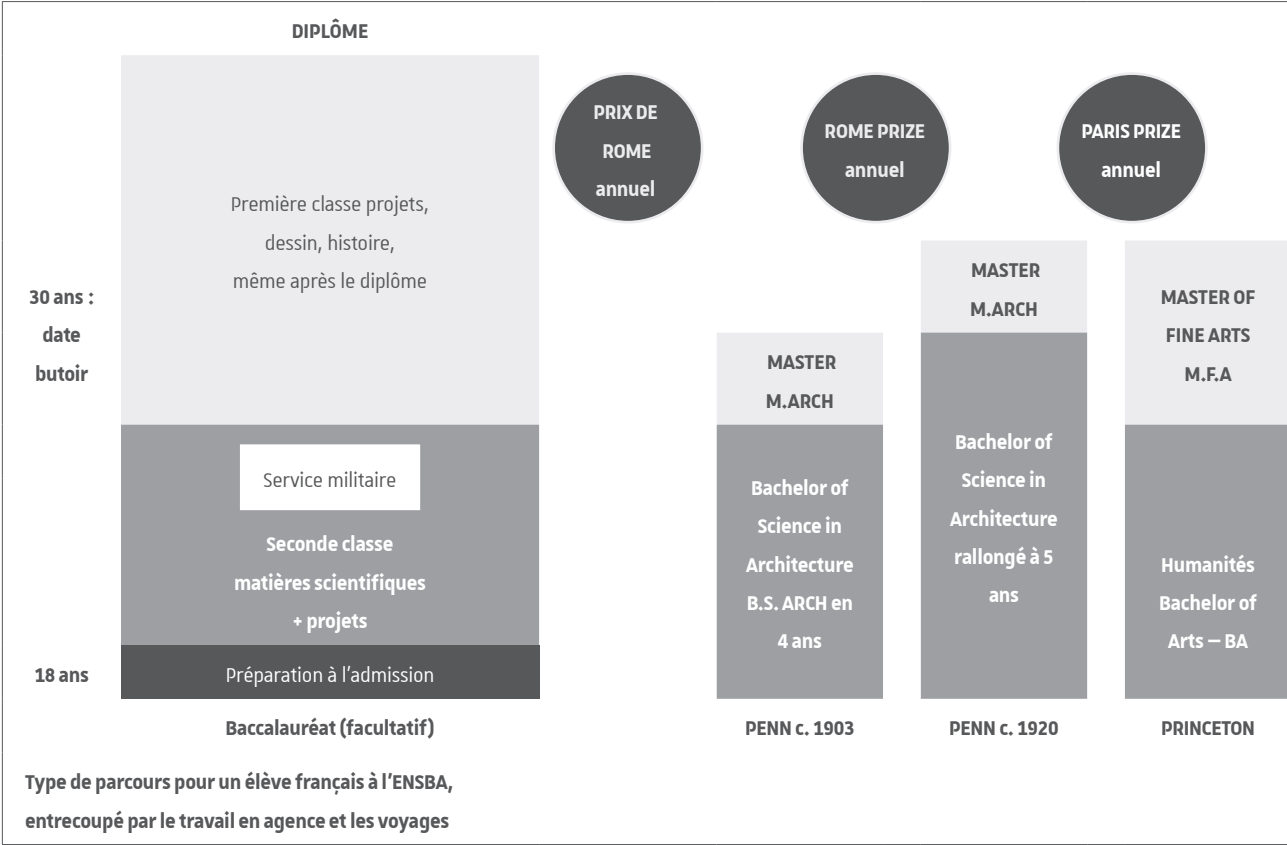


Fig. 4 : Comparaison entre cursus français et américain.

présence française. S'y ajoutent, comme toujours, les aléas de la vie, puisque Labatut épouse une Américaine du New Jersey rencontrée à Paris avant son embauche. Alors que le *problem system* axé sur des programmes souvent élitistes se sclérose face aux réalités socio-économiques de la Dépression, Labatut passe progressivement du statut de *coach* de concours à un profil qu'il est l'un des premiers (si ce n'est le premier) à développer, celui d'enseignant-chercheur, organisateur de colloques et directeur de publications, attiré par la philosophie et les questions environnementales. Il orchestre la transition du cursus de Princeton de la salle de dessin au laboratoire d'expérimentation, du diplôme envisagé comme une suite de dessins au travail plus intellectuel de la thèse de fin d'étude. Cette mutation pédagogique, qui porte ses fruits après la seconde guerre mondiale, est indubitablement favorisée, voire imposée, par le climat intellectuel de Princeton. Dans quelle mesure Labatut transmet-il aussi certains attributs de sa formation Beaux-Arts à la génération postmoderne ? Proposons deux pistes de recherche. Robert Venturi (B.A. 1947 ; M.F.A. 1950) met l'accent sur les vastes connaissances historiques de Labatut, distillées par analogie : reprenant une attitude coutumière aux Beaux-Arts, le Français « *would say something was like something else, employing a rich range of historical*

*examples*¹⁹ ». Il instaure en 1949 à Princeton le premier doctorat en architecture aux États-Unis. En 1957, Charles Moore (Michigan B. Arch. 1947 ; Princeton M.F.A. 1956) y défend une thèse sur les rapports entre eau et architecture. Le sujet lui est en partie inspiré par les fontaines lumineuses que Labatut avait conçues pour l'Exposition de New York en 1939, renouvelant, grâce à des installations sonores, un programme souvent traité par des architectes de formation Beaux-Arts. Voici donc brossées quatre trajectoires pédagogiques différentes et complémentaires. Selon son tempérament artistique et sa personnalité, chacun de nos protagonistes a joué un rôle – primordial pour Cret et Labatut²⁰, majeur pour Arnal et significatif pour Carlu – dans la vie d'écoles qui sont restées de haut niveau. Ils ont réussi à faire fructifier « les ressources offertes par chaque personnalité » chez des centaines d'élèves qui mèneront de belles carrières, d'une grande variété.

Revenons pour conclure sur l'apport de Paul Cret, car il permet de contextualiser l'effet, tel un boomerang, que son élève Louis Kahn (B. Arch. 1924) a eu auprès des Français, et que Juliette Pommier a analysé²¹. En 1902, en pleine tractation avec Penn, Cret reçoit de Pascal – qui s'était rendu en Californie deux ans auparavant, pour le jugement du concours de Berkeley – une note douce-amère : « Vous allez préparer

l'ascension marquée d'un pays en voie de succès, tandis que le nôtre a besoin de se défendre. [...] Vous réussirez.» En une décennie, Cret catapulte Penn, alors une école de niveau régional, à un niveau national. Dans les années 1920, l'enseignement académique du projet qu'il y met en place rivalise avec celui de son alma mater parisienne. À la faveur d'une nouvelle donne géopolitique et grâce à des bourses du gouvernement américain, de jeunes Chinois préfèrent étudier à Penn plutôt qu'en Europe : le plus connu d'entre eux est Liang Sicheng (M. Arch. 1927), fondateur de l'école d'architecture à l'université Tsinghua de Pékin. À ses élèves d'avant-guerre, Cret transmet sa capacité d'exprimer l'essence formelle et éthique des formes classiques ; à Kahn, l'attachement à des principes fondamentaux sur la longue durée, en particulier la composition par *servant* et *served spaces* héritée de Guadet. Réussir, pour tous les bons professeurs, n'est-ce pas guider des élèves qui les surpasseront sans les supplanter et en effacer la mémoire ?

- 1 Cet essai préfigure le chapitre d'un livre en préparation, axé sur les aspects socio-culturels du phénomène Beaux-Arts aux États-Unis, entre 1855 et 1940. Francke Huntington Bosworth, Roy Childs Jones (Association of Collegiate Schools of Architecture), *A Study of Architectural Schools*, New York, C. Scribner's Sons, 1932. Bosworth est officiellement inscrit à l'atelier Redon de 1898 à 1901. Jones est étudiant de Paul Cret, recevant son Bachelor of Science in Architecture (B.S.Arch.) de Penn en 1908 et collègue de longue date de Léon Arnal à Minneapolis.
- 2 *Oral history interview with Lawrence Anderson*, 1992 accessible sur le site des Archives of American Art [www.aaa.si.edu].
- 3 «French comrades in America» est l'intitulé d'une série d'articles publiés dans la revue *Pencil Points*. Voir sur Jacques Carlu : vol. 7, n° 4, 1926, p. 266-289 ; Jean-Jacques Haffner, vol. 8, n° 2, février 1927, p. 67-84 ; Camille Étienne Grapin, vol. 9, n° 4, avril 1928, p. 195-209 ; Jean Hébrard vol. 13, 1932, p. 75-90.
- 4 Cret est embauché avant même son diplôme, jugé toutefois obligatoire pour l'obtention du poste.
- 5 Données recueillies pour la plupart sur la base de données « Dictionnaire des élèves architectes de l'École des beaux-arts (1800-1968) », en ligne sur le site de l'INHA.
- 6 Voir Elizabeth Greenwell Grossman, *The Civic Architecture of Paul Cret*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
- 7 Madlen Simon, «The Beaux-Arts Atelier in America», dans Judith Kinnard, Kenneth Schwartz (dir.), *Proceedings of the 84th Annual Meeting of the Association of Collegiate Schools of Architecture*, Washington DC, ACSA Press, 1996, p. 319-325. Maurice Prévot dirige un atelier de la SBAA à New York, de 1908 à environ 1914.

- 8 Julien Guadet, *Éléments et théorie de l'architecture* Paris, Aulanier, [1901], t. 1, p. 78.
- 9 Paul Cret, «The Ecole des Beaux-Arts: What Its Architectural Teaching Means», *Architectural Record*, vol. 23, n° 5, mai 1908, p. 367-371.
- 10 George Bickley [Penn B.S.Arch. 1903 ; ENSBA Redon, diplômé en 1907] enseigne de 1910 à 1938 ; Harry Sternfeld [Penn B.S.Arch. 1911, M.S.Arch. 1914 ; Paris Prize 1914 ; ENSBA Jausseley 1919-1921] de 1923 à 1959 ; Donald Kirkpatrick [Penn B.S.Arch. 1911 ; Paris Prize 1912, ENSBA Bernier 1913-1914] de 1931 à 1934.
- 11 Le *St. Louis Post - Dispatch* relate les faits et gestes d'Abella : «How St. Louis Appeals to Celebrated Parisian Architect, Here a Week: Monsieur Charles Abella, Who Comes to Washington University, Full of Praise, Criticism and Suggestions», 13 octobre 1911, p. 10 ; «St. Louis Homes Better Designed than its Station: Architectural Teacher Calls Terminal Edifice a Mimic Fortress», 11 mars 1913, p. 11 ; «Prof. Abella Quits Washington U», 26 mai 1914, p. 13. *Washington University Record Annual Review*, vol. IX, n° 1, novembre 1913 (p. 3) mentionne un congé sans solde à l'automne 1913, pour effectuer des études préliminaires sur un édifice pour le Parlement bulgare.
- 12 Fiske Kimball cité par Maureen Illona Meister, «Herbert Langford Warren: Architecture, Harvard, and the Organizations of the Arts and Crafts Movement», thèse de doctorat, Brown University, 2000. Pour seconder Duquesne, Harvard embauche un ancien de chez Pascal, John Sanford Humphreys [MIT 1893-1895 ; ENSBA Pascal 1896-1899] qui y restera 30 ans.
- 13 Lawrence Anderson, lettre du 1^{er} novembre 1947 pour la nomination d'Arnal à l'AIA Fellowship. Leon Arnal Papers, Northwest Architectural Archives, University of Minnesota.
- 14 Isabelle Gournay, «Architecture at the Fontainebleau School of Fine Arts 1923-1939», *Journal of the Society of Architectural Historians*, vol. XLV, n° 3, septembre 1986, p. 270-285. Alaux, Haffner et Labatut enseignent également à Fontainebleau.
- 15 Lettres adressées à l'auteure par Hilda Young (27 novembre 1981) et Hugh N. Romney (6 octobre 1981).
- 16 Mary Ann E. Crawford à l'auteure, 18 novembre 1981.
- 17 Thomas K. Fitzpatrick à l'auteure, 28 février 1982. Voir Isabelle Gournay, «Jacques Carlu, 1890-1976», dans Institut français d'architecture, *Archives d'architecture du XX^e siècle*, Liège, Mardaga, 1991, cf. [archiwebture.citedelarchitecture.fr/fonds/FRAPN02_CARJA].
- 18 David Van Zanten, «The "Princeton System" and the Founding of the School of Architecture, 1915-20», dans Vincent Scully, Christopher Mead, *et al.*, *The Architecture of Robert Venturi*, Albuquerque, University of New Mexico Press, 1989.
- 19 Philippe Barrière, Sylvia Lavin, «Interview with Denise Scott Brown and Robert Venturi», *Perspecta*, vol. 28, mai 1997, p. 128.
- 20 En 1976, l'Association of Collegiate Schools of Architecture et l'American Institute of Architects décernent à Labatut leur première Award for Excellence in Architectural Education, véritable Gold Medal pédagogique.
- 21 Cf. son article dans ce cahier.

ASSIMILATION ET TRANSMISSION DE LA LEÇON DE KAHN À UP8 ?

Juliette Pommier

Maître de conférences, théories et pratiques de la conception architecturale et urbaine, ENSAP Lille, LACTH

Entre 1960 et 1974, des jeunes diplômés du monde entier viennent à Philadelphie suivre l'enseignement de Louis I. Kahn en master d'architecture, à l'université de Pennsylvanie («Penn»). Louis Kahn (1901-1974) représente alors une alternative prometteuse aux impasses de l'architecture et de l'urbanisme modernes. Particulièrement forte en France, la mise en cause de la légitimité des architectes modernes¹ se double dès le début des années 1960 d'un mouvement de contestation à l'École des beaux-arts (ENSBA), dont l'enseignement sclérosé ne correspond plus à la production contemporaine et moins encore aux débats critiques qui animent le milieu architectural depuis les travaux du Team 10². C'est donc dans un contexte de crise professionnelle, institutionnelle et doctrinale qu'une quinzaine de jeunes Français se rendent à Philadelphie entre 1963 et 1974³. Parmi eux, quatre futurs enseignants sont à l'origine de la filiation kahnienne qui caractérise l'unité pédagogique d'architecture n° 8 (UP8, puis école de Paris-Belleville) : Bernard Huet (1932-2001), Olivier Dufau (1942-2017), Jacques Fredet (1942-), auxquels se joint le jeune Turc Ahmet Gülgönen (1940-) qui enseignera également à UP8 à partir de 1972. C'est aux processus d'assimilation des connaissances⁴ et de retransmission du savoir que nous nous intéresserons ici, saisis à travers des témoignages et des travaux ultérieurs de ces quatre enseignants⁵. Le contexte de leur départ, leurs attentes, leur expérience dans le *studio* de Kahn, et les mécanismes d'assimilation d'un côté et, de l'autre, la façon dont ils restituent ces acquis dans leur propre enseignement à UP8 constituent autant de modalités de ces processus.

QUI PART À PHILADELPHIE ET POURQUOI ?

Pendant les années 1960, certains étudiants des Beaux-Arts prennent le parti d'aller voir ailleurs pour compléter leur formation qu'ils jugent insatisfaisante, que ce soit dans d'autres disciplines telles que l'urbanisme, l'ingénierie du bâtiment ou encore les sciences humaines, à l'université ou au

Conservatoire national des arts et métiers⁶, ou dans d'autres pays, grâce à des bourses d'études, ancêtres des échanges Erasmus. Bernard Huet part à Philadelphie en 1963 grâce à la bourse Harkness, alors qu'il vient de passer son diplôme d'architecte. Kahn n'est pas encore connu en France, mais son bâtiment pour les laboratoires Alfred Newton Richards avait été publié récemment⁷ : c'est en raison de la performance technique que représentent les poutres en béton préfabriquées et de l'association de l'architecte avec l'ingénieur Robert Le Ricolais que Huet choisit Kahn. Il est en effet à la poursuite d'un savoir-faire constructif susceptible de refonder l'architecture. Ahmet Gülgönen s'y rend la même année avec une bourse qu'il obtient de la faculté d'architecture de la Middle East Technical University, à la suite de son *Bachelor*. Située à Ankara, cette université anglophone très internationale a été fondée en 1956 par l'Unesco et l'université de Pennsylvanie. Gülgönen arrive donc à Penn pour compléter sa formation et approfondir l'enseignement kahnien dont il connaît déjà les bases. Olivier Dufau et Jacques Fredet font le voyage en 1970, eux aussi avec une bourse Harkness, quelques années après leurs diplômes respectifs. Huet, leur ancien professeur et ami, leur a longuement parlé de Kahn : en allant à Philadelphie, ils vont voir le maître du maître, à présent mondialement reconnu. Ils partagent l'intérêt constructif de Huet, mais ne réduisent plus Kahn à cette dimension. Anciens élèves des Beaux-Arts à Paris, ils ont participé à la mise en cause du système dès 1966 et vécu les événements de Mai 68, la fermeture de la section architecture de l'ENSBA et la création des unités pédagogiques d'architecture : la quête de refondation de l'architecture et de son enseignement est plus que jamais d'actualité.

EXPÉRIENCE ET ASSIMILATION DE L'ENSEIGNEMENT KAHNIEN

Comment ces futurs enseignants ont-ils vécu l'enseignement de Louis Kahn, et quel récit en font-ils ? Qu'en retiennent-ils ? Le cadre pédagogique du *studio*⁸ constitue une première

spécificité, par contraste avec l’atelier vertical des Beaux-Arts que connaissent les Français. C’est un groupe de 25 élèves, encadré par trois enseignants : Kahn, Robert Le Ricolais et Norman Rice. Les séances hebdomadaires prennent la forme de longues discussions sur les projets, dont les sujets dérivent souvent des commandes auxquelles Kahn travaille. D’après les archives de Penn, la moitié des exercices du *Master* (5^e année) ont un lien avec des projets de son agence (le centre d’art à Fort Wayne, l’Assemblée nationale de Bangladesh à Dacca, la maison Fisher, le Salk Institute), les autres concernent des *Institutions* au sens kahnien du terme (une maison, une école, un forum dans la ville, une bibliothèque, une chapelle ou un club universitaires, un monastère, etc.). Grâce à l’effectif réduit du *studio*, les enseignants développent un suivi individuel approfondi très éloigné du système des Beaux-Arts : il ne s’agit pas de transmettre un *parti* mais de susciter, par la maïeutique, une réflexion personnelle sur le programme. Deux reportages effectués durant les années 1960 rendent compte de la méthode kahnienne : elle prend la forme d’un flot de questions amenant l’étudiant à penser et à argumenter son projet. « Quelle est l’idée centrale de votre plan ? Où est l’entrée ? Quelle est la signification de la porte d’entrée ? Quelle est la place de l’administration dans une institution ? Devrait-elle être séparée des espaces académiques ? À quel point une bibliothèque doit-elle être spécialisée ?⁹ » « Quelle est la *nature* de l’école ? Quelle est la *nature* de chacun de ses espaces (le gymnase, la classe, le hall d’assemblée, la cour) et celle de sa totalité ?¹⁰ » Cette méthode de transmission s’avère très déstabilisante pour les Français, à cause de la relation enseignant / enseigné qu’elle instaure et du langage souvent poétique, voire mystique, qu’emploie Kahn¹¹. La maïeutique sera cependant reprise (et revendiquée) par les quatre futurs enseignants, sous des formes plus ou moins proches de la méthode kahnienne. Dufau en témoigne ainsi : « Évidemment, cette méthode d’enseignement était extrêmement surprenante pour des gens qui venaient de l’École des beaux-arts, enseignement où très peu de choses étaient dites. J’étais à l’atelier Arretche, et on peut dire que j’avais un professeur muet, qui faisait ‘Mmm’ : c’était le contenu théorique de son expression ; il corrigeait en griffonnant sur votre projet, avec un stylo bille, la solution. Kahn ne dessinait jamais sur les projets : il formulait une critique orale du projet¹². » Face à cette méthode pédagogique, les témoins parlent d’une perte de repères, du temps long de la compréhension puis d’une prise de conscience : pour Kahn, il faut dépasser les connaissances circonstancielles pour rejoindre l’essentiel, la

quête de l’Architecture. Mais la voie adoptée par l’Américain, si contradictoire avec leurs propres tentatives et si éloignée de leur univers culturel, leur apparaît en première approche assez étrange... Il ne s’agit ni de « faire science¹³ » ni de reconquérir les outils spécifiques de l’architecte (comme la compétence technique), mais de s’interroger sur la *nature* des espaces, la *nature* des institutions – leur *form* – et finalement sur la *nature* de l’architecture. Huet situe le moment de sa prise de conscience dans une réponse de Kahn à une question sur les techniques constructives : « Quand on joue du piano, c’est au moment que l’on oublie ses doigts qu’on commence à faire de la musique¹⁴. » La technique est nécessaire, mais l’essentiel est ailleurs. « L’architecture est » ; « l’architecture, ça se pense » ; « l’architecture, ça peut s’enseigner¹⁵ » : c’est ainsi que Bernard Huet synthétisait la leçon de Kahn. Christian Devillers¹⁶ insiste quant à lui à la fois sur le dépassement du circonstanciel et sur la difficulté à comprendre où l’enseignant voulait en venir : « Cet enseignement, au fond, nous faisait perdre pied par rapport à nos petites certitudes, à ce qu’on croyait avoir appris : on se rendait compte assez vite qu’on ne savait rien du tout, qu’on était assez incapable [...] et que ce n’était pas très important, le savoir. Ce qui était important, c’était plutôt la bonne attitude, par rapport à la façon de poser des questions, de creuser un problème, d’aller vers le commencement. Au lieu de faire ce qu’il appelait “*solving problems*”. C’est-à-dire que l’architecture ne consiste pas à résoudre des problèmes, mais plutôt à poser les bonnes questions, à aller vers le commencement, à trouver le fondement, les principes, la *form*, etc.¹⁷ » En redécouvrant le sens de l’architecture, c’est une nouvelle vision du monde qui s’impose aux disciples de Kahn : un monde dans lequel l’architecte n’est pas un « patron » mais l’interprète éclairé des désirs humains, de la nature de la société et de celle de l’espace. L’architecture n’est plus ni un art intuitif coupé de la réalité ni une marchandise – selon la dichotomie française opposant école et agence –, mais une responsabilité sociale, une éthique, une croyance. En somme, une discipline intellectuelle plutôt qu’un savoir-faire technique ou artistique.

NOTIONS OPÉRATOIRES ET ASSIMILATION SÉLECTIVE

Cette vision est également sous-tendue par un ensemble de notions opératoires comme la hiérarchie *servi/servant*, la *pièce*, l’*ordre*, ainsi que l’opposition *form/design* qui organise la méthode de conception de la *form* abstraite au *design*

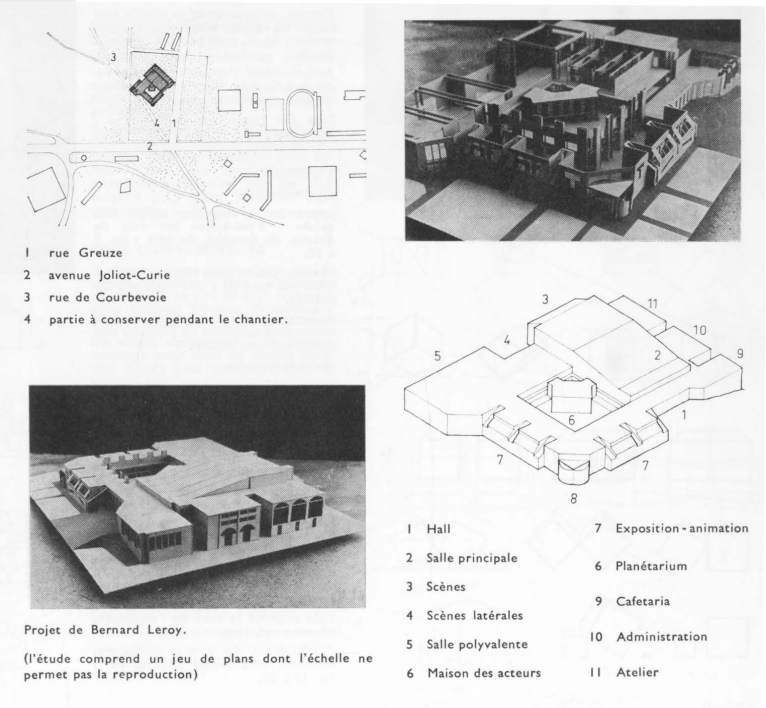


Fig. 1 : Studio « Mise en forme » (2^e cycle, 1^{er} année), encadré par Bernard Huet et François Laisney, UP8, 1970/71. AMC, n° 27, avril 1972, p. 28-29.

concret, de la recherche de la *nature* du programme (*nature* qui se traduira dans la *form*) au projet circonstanciel. Kahn énonce ainsi sa méthode : « Dans la *nature* – le pourquoi ; dans l’*ordre* – le quoi ; dans le *projet* – le comment¹⁸. » Ces notions et la méthode qu’elles impliquent ont fait l’objet d’une assimilation sélective et de réinterprétations par les futurs enseignants. Certaines ont été transposées à l’identique, aux différences linguistiques près, tandis que d’autres sont détournées, déplacées ou parfois franchement rejetées. La notion d’*espace servant* est la plus utilisée, dans sa forme originelle ; elle est reprise textuellement. L’opposition *servi/servant* correspond à une hiérarchie fonctionnelle et symbolique entre espaces, qui se traduit aussi bien dans leurs dimensions, leur disposition et leur forme que dans leur structure, l’espace servant étant souvent contenu dans la structure constructive. La notion de *pièce* – unité spatiale possédant sa propre structure et sa propre lumière – est également souvent reprise, mais en la déplaçant vers la question de la relation espace/structure/lumière. Elle est notamment centrale dans l’enseignement de Dufau. La notion d’*ordre* est moins lisible chez les enseignants d’UP8. Kahn l’explique à l’aide d’une série d’exemples : une ville peut être organisée selon l’ordre du mouvement – comme Philadelphie¹⁹ – ou selon l’ordre de la défense – comme Carcassonne – ; un système constructif peut correspondre

à l’ordre de la brique ou à celui du béton, ce qui implique des logiques particulières. L’ordre traduit ainsi le *principe d’organisation* d’une chose dans toute sa complexité, en articulant sa spatialité, sa matérialité, sa fonction et son sens, à la fois concret et intangible. Souvent rejetée comme trop mystique dans les témoignages, cette notion apparaît indirectement chez Dufau, dans l’idée de la « logique du matériau » que doivent intégrer les étudiants dès le début de son studio de projet. L’enseignant substitue ainsi un terme rationnel à la notion plus poétique d’ordre, en la recentrant sur sa dimension constructive, davantage maîtrisable. Chez Fredet, la notion d’ordre est citée pour parler de composition : comme l’ordre, ce terme intègre pour lui les choix de construction (*firmitas*), de destination fonctionnelle (*utilitas*) et de poétique (*venustas*) au sein d’une forme signifiante. L’assimilation de la notion de *form* est plus sélective encore. Chez Kahn, la *form* traduit la *nature*, l’essence du programme de l’édifice au travers d’une structure – au sens structuraliste du terme : un ensemble d’éléments caractérisés mis en relation²⁰. L’architecte doit la découvrir en s’interrogeant sur l’origine du programme par une exploration spirituelle de son sens pour la société : il s’agit de saisir ce que le bâtiment « veut être », sa « volonté d’existence », et de la traduire dans une organisation topologique, un schéma spatial. Le *design* vient ensuite donner une réalité matérielle et circonstancielle à cette abstraction. Huet a proposé plusieurs traductions de *form* : « idéalité formelle²¹ », « idéalité conventionnelle²² ». Or c’est dans les mêmes termes qu’il décrit ses propres projets et sa réflexion sur les espaces publics, qui doivent précisément correspondre à des « idéalités formelles conventionnelles²³ » partagées par les membres de la société. Huet opère ainsi plusieurs déplacements par rapport à l’approche kahnienne : il s’intéresse à la ville plutôt qu’aux institutions, il recherche les formes conventionnelles plutôt que les abstractions symboliques, et surtout, il recourt à l’histoire plutôt qu’à l’investigation personnelle pour saisir la « volonté d’existence » du lieu. Ce faisant, il fait converger l’approche kahnienne avec celle d’Aldo Rossi²⁴ interrogeant la mémoire de la ville, et avec celle de Christian Norberg-Schulz²⁵ recherchant l’esprit de chaque lieu (le *genius loci*)²⁶. En revanche, la méthode de conception procédant de la *form* au *design* s’exprime très clairement chez Huet, Fredet et Dufau, transposée dans une démarche analogue, allant de la formulation des *intentions*²⁷ vers l’élaboration du *projet*. Quant à Gülgönen, comme on le verra, il est le seul à reprendre l’intégralité du vocabulaire kahnien dans son enseignement comme dans sa pratique.

QUATRE ENSEIGNEMENTS

Dans son studio « Mise en forme » de 1971/72, qui porte sur le théâtre des Amandiers à Nanterre²⁸ (fig. 1), Bernard Huet expérimente une version française de la réflexion kahnnienne sur les *Institutions*. Il combine celle-ci, dans l'approche programmatique du sujet, avec l'objectif de dépassement critique du fonctionnalisme et l'approche historique et typologique alors en plein développement en France. Cette hybridation des filiations s'accroît au cours des années 1970 : Kahn s'estompé au profit de l'italophilie²⁹. Le studio « Ville analogue³⁰ » de 1976 en constitue l'apogée. Olivier Dufau débute à UP8 en 1975 et commence à élaborer un cours de construction qui sera ensuite associé au studio « Projet complet » : il développera cette articulation architecture et construction durant toute sa carrière d'enseignant. Pour le studio, il effectue une sélection cartésienne de la philosophie kahnnienne, très critique de la quête essentialiste des origines des *Institutions*. Mais tout en rejetant la *form* et en changeant les termes, il conserve le questionnement de la relation espace/structure/lumière et la hiérarchie *servi/servant*, la démarche allant des intentions au projet ainsi que la maïeutique : « Je parlais des intentions : je force les étudiants à écrire avant de dessiner, pour tenter de les faire penser. Intentions sur la distribution, sur la structure, sur les matériaux, sur le programme, et sur le site : cinq catégories. On parle de son projet avant de le dessiner, on le pense avant de le dessiner. Ça, c'est kahnnien³¹. » Cependant, ces intentions prennent dès la première semaine de l'enseignement une

dimension concrète et matérielle. Dufau demande ainsi à ses étudiants d'imaginer les espaces majeurs du programme en croquis perspectif, évoquant d'emblée les choix de matériaux et la lumière recherchée (fig. 2). S'y associent ensuite une brève analyse de site et un épannelage volumétrique en maquette plastiline puis, très rapidement, le choix du mode constructif et la maquette de structure. Le développement du projet croise les échelles, du 1/200 au 1/20, en parcourant les questions constructives des fondations à l'enveloppe, et en ne perdant jamais de vue la relation espace/structure/lumière. D'une certaine façon, Dufau reprend davantage la pratique professionnelle de Kahn que sa pédagogie. Jacques Fredet élabore à UP8 plusieurs types d'enseignements : un cours sur les modes de composition en 3^e année, un cours et un studio sur la réhabilitation en 4^e année, et des studios de 2^e et 3^e année. Le studio de 3^e année permet d'approcher sa position par rapport à la leçon kahnnienne : comme Dufau, il se distancie de certaines formulations mystiques du vocabulaire kahnnien, mais reprend sa méthode de conception des intentions au projet, en intégrant le questionnement du programme et de son sens, et en insistant sur l'itération entre intentions et formalisation. La question constructive n'est pas centrale, et c'est l'articulation programme/site/composition qui fédère l'enseignement de Fredet en 3^e année, en s'appuyant sur le cours de composition. Dans sa formulation, l'énoncé comporte une ambivalence assumée entre l'approche rationnelle et l'approche poétique, révélant une filiation complexe qui intègre les contradictions entre l'une et l'autre : « En

explorant tour à tour les potentialités de la métaphore et de l'approche analytique à la française, l'étudiant devra avancer consciemment, expliciter ses références ainsi que sa manière de procéder (modes de composition, figures choisies, etc.)³². » Parallèlement à une brève analyse du site par des croquis séquentiels, les étudiants entament dès le début du semestre la réflexion sur les intentions concernant le site et le programme. Ils les expriment dans un texte et des schémas, puis tentent de les traduire spatialement, en maquette plastiline, en plan et en coupe au 1/200, et évaluent enfin, par un processus d'itération, l'adéquation entre intentions et projet. Ahmet Gülgönen, recruté en 1972, est le seul enseignant à UP8 qui reprend intégralement la démarche kahnnienne de la *form* au *design*, y compris le vocabulaire. Pourtant,

sa pédagogie s'éloigne progressivement de l'enseignement de Kahn dans ses modalités de transmission : il décompose le questionnement de la *nature* du programme en une série d'exercices baptisés *sketch problems* qui s'inspirent du *basic design* issu du Bauhaus. Ainsi, au début des années 2000, sur le sujet d'un musée expérimental pour diverses formes d'art à Paris³³, le deuxième exercice questionne la spatialité qu'évoquent les arts. À partir de neuf cubes, il s'agit de créer des lieux pour chacun des arts et d'en explorer la spatialité par la maquette (fig. 3). Ce questionnement de la *nature* de chaque espace, puis de la *nature* de leur assemblage doit mener à la formulation d'une *form* du programme. Dans un second temps, et après une analyse historique et typomorphologique des potentiels du lieu, c'est l'esquisse en maquette plastiline de l'implantation de la *form* sur le site qui générera le projet. De sorte que Gülgönen adapte quand même l'enseignement kahnnien en le décomposant et en y intégrant la problématique du contexte si chère à UP8.

QUATRE FILIATIONS

La diversité des enseignements de ces quatre architectes à UP8 témoigne de la richesse de celui de Kahn et de la complexité des processus d'assimilation et de retransmission. Bien éloigné des recettes formelles Beaux-Arts, l'architecte américain transmet une pensée architecturale dans sa globalité, articulant une vision, des notions, une méthode de conception, un langage et une pédagogie dans lesquels ses élèves d'UP8 ont librement puisé pour nourrir leur quête de refondation disciplinaire. Face à la poétique de Kahn, Huet rationalise et déplace progressivement ses problématiques architecturales vers la ville, mais il en retient la notion centrale d'idéalité formelle. Allant plus loin dans la rationalisation, Dufau évacue ce qu'il nomme la « mystique » kahnnienne au profit de sa dimension constructive, tout en conservant la méthode des intentions au projet. Fredet est plus ambivalent. Il rationalise le vocabulaire mais conserve une dimension poétique dans la réflexion programmatique et contextuelle sur les intentions. Il accentue par ailleurs le questionnement spatial de la composition à l'intérieur de la méthode des intentions au projet, par comparaison avec Dufau qui privilégie le questionnement constructif. Enfin, Gülgönen demeure le plus proche de la parole du maître. Mais lui aussi effectue un travail de réinterprétation en décomposant la pédagogie et en y intégrant une dimension contextuelle forte. Associée à une multiplicité d'autres références, italiennes notamment, cette diversité de retransmissions a contribué à brouiller la lisibilité d'une possible « école kahnnienne d'UP8 »,

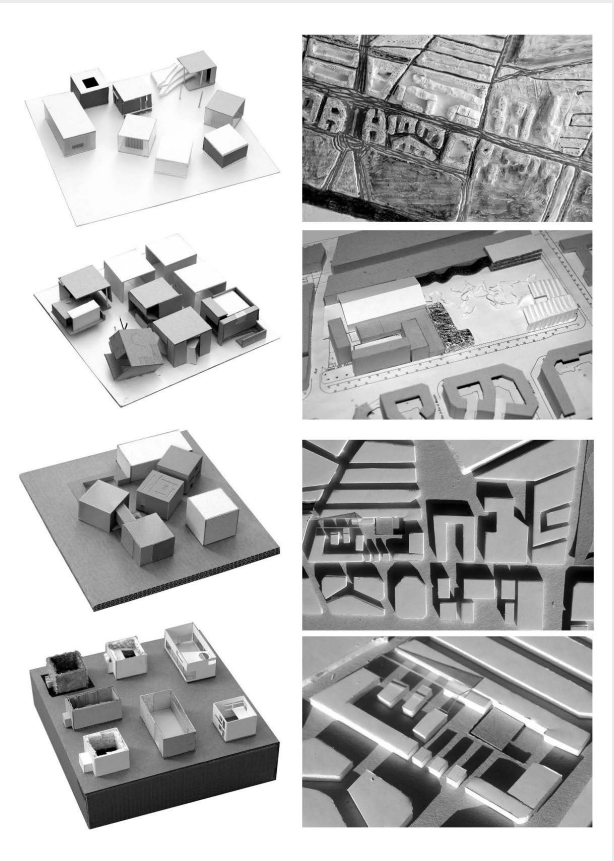


Fig. 3 : Studio de 5^e année, encadré par Ahmet Gülgönen et Nicolas André, ENSA Paris-Belleville, 2004/05. Deux étapes de travail en maquette : le *sketch problem* n° 2 (faire un lieu à partir de 9 cubes), 28 octobre 2004 ; étude d'implantation sur le site, 25 novembre 2004.

face à l'« école corbuséenne » constituée par le groupe Uno³⁴. Et pourtant, malgré son hétérogénéité, il est certain que cette filiation fait partie de l'histoire et de l'identité d'UP8, et qu'elle s'est enracinée dans plusieurs générations d'enseignants – élèves de Huet – et d'étudiants. Cette recherche pose d'autres questions qu'il serait intéressant d'approfondir. Étudier la filiation kahnnienne ailleurs, en France – par exemple dans le cas de Marina Devillers à l'école de Lille – et à l'étranger, permettrait d'explorer la composante culturelle de l'assimilation et de la retransmission. Étudier la filiation kahnnienne par comparaison avec d'autres filiations pourrait également constituer une approche de la difficile question des identités d'écoles. Si l'étude des filiations doctrinales ne suffit pas à définir ces identités, elle permet, en l'élargissant à un questionnement plus global des références et des modèles, d'aborder la variété des éléments qui les constituent. Quels modèles pédagogiques structurent le cursus d'une école ? Quelles écoles doctrinales et pédagogiques s'y manifestent, s'y confrontent, voire s'y renforcent par l'opposition ?

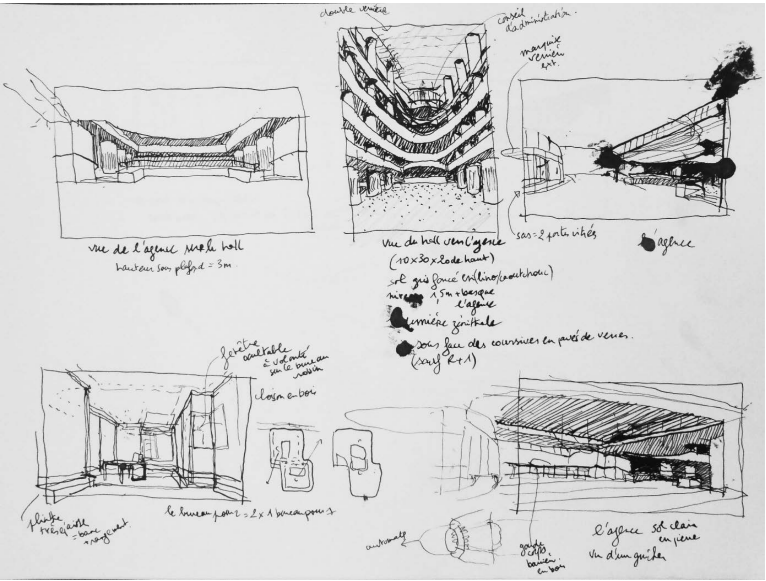


Fig. 2 : Projet de l'étudiant Nicolas André dans le cadre du studio « Projet complet » (2^e cycle, 1^{re} année), encadré par Olivier Dufau, ENSA Paris-Belleville, 2000/01.

1 Dominique Raynaud, « La 'crise invisible' des architectes dans les Trente Glorieuses », *Histoire urbaine*, n° 25, sept. 2009, p. 127-145.

2 Cf. Jean-Louis Violeau, *Les Architectes et Mai 68*, Paris, Recherches, 2005.

3 Parmi lesquels (entre parenthèses l'année de master à Penn) : Bernard Kohn (1955/56), Georges Maurios (1959/60), Bernard Huet et Marc Emery (1963/64), Serge Santelli (1969/70), Olivier Dufau et Jacques Fredet (1970/71), Marina Devillers, Christian Devillers et David Elalouf (1972/73). Il est à noter que ceux-ci sont tous devenus enseignants, dans diverses écoles d'architecture et de design, en France et à l'étranger.

4 Selon Jean Piaget, l'*assimilation* est l'incorporation des éléments du milieu dans les schèmes de conduite du sujet, dans la structure mentale qui les transforme en elle-même. Les schèmes, unités de base de l'activité intelligente, évoluent en interagissant avec le milieu physique, social et culturel, entre eux, et avec les autres facultés de l'individu, comme la capacité de représentation. Cf. Jean Piaget, *L'Équilibration des structures cognitives : problème central du développement*, Paris, PUF, 1975, p. 36.

5 Le corpus des témoignages repose sur une première série d'entretiens réalisée par l'auteur avec d'anciens étudiants de Kahn en 2004 : John Blatteau, Christian Devillers, Olivier Dufau, David Elalouf, Ahmet Gülgönen, Denise Scott Brown et de façon informelle Jacques Fredet. Une deuxième séquence d'entretiens avec Julie Lafortune et Nicolas André (2017) a porté sur les enseignements au début des années 2000 de Dufau, de Fredet et de Gülgönen. Cf. aussi Caroline Maniaque, « Les enfants de Kahn en quête d'identité », *Cahiers thématiques*, n°4, octobre 2004, p. 145-153.

6 Huet suivra ainsi les cours de Jean Prouvé au CNAM, Devillers ceux de Pierre Merlin en urbanisme à l'université de Nanterre.

7 « Laboratoire de recherches médicales Alfred Newton à l'Université de Pennsylvanie », *Aujourd'hui : art et architecture*, n°35, février 1962, p. 76-81.

8 Cette dénomination utilisée à Penn sera adoptée par la suite à UP8 pour remplacer le terme atelier, à banner comme tout ce qui reflète le système Beaux-Arts.

9 Lynn Vernik, « To satisfy human as well as physical conditions », *The Pennsylvania Gazette*, mars 1968, p. 10-13 (traduction de l'auteur).

10 Terence Farrell, « The Louis Kahn Studio at the University of Pennsylvania », *ARENA, Architectural Association Journal*, vol. 82, mars 1967, p. 216-219 (traduction de l'auteur).

11 Dont témoignent ses écrits également, cf. Louis I. Kahn, *Silence et lumière : choix de conférences et d'entretiens, 1955-1974*, Paris, Le Linteau, 1996.

12 Entretien avec Olivier Dufau, 9 février 2004.

13 Cf. Jean-Louis Violeau, *op. cit.*

14 Bernard Huet, Xavier De Coster, « La leçon fondamentale de Louis Kahn », dans *Louis I. Kahn, les enseignements de l'œuvre, l'œuvre dans l'enseignement* (actes du colloque international Louis I. Kahn, mars 1995, Institut supérieur d'architecture Saint-Luc), *Questions*, n°12, 1998, p. 15.

15 *Ibid.*

16 Ch. Devillers enseigne à Nancy et non pas à UP8, mais son témoignage est très éclairant quant à l'expérience vécue à Penn.

17 Entretien avec Christian Devillers, 12 février 2004.

18 « L'ordre est », dans Louis I. Kahn, *op. cit.*, p. 19-21.

19 Voir à ce sujet l'étude de la ville de Philadelphie que L. Kahn dessine en 1952-1953, pensée à partir de l'analyse du trafic, réalisée pour la Philadelphia City Planning Commission.

20 « Idéalité formelle et projet », dans Louis I. Kahn, *op. cit.*, p. 41-58.

21 Traduction proposée par Huet à Devillers pour le recueil *Silence et lumière, op. cit.* Cf. l'introduction, p. 13.

22 Bernard Huet, « Louis Kahn et l'Europe », introduction, dans David B. Brownlee, David G. De Long, *Louis I. Kahn et le monde de l'architecte*, Paris, Centre George Pompidou, 1992, p. 24.

23 Bernard Huet, « Espaces publics, espaces résiduels », dans Alain Charre (dir.), *Art et espace publics*, , Givors, OMAC-Maison du Rhône, 1992, p. 17-21. Au sujet de sa méthode de conception, cf. Bernard Huet, « Une génétique urbaine », *Urbanisme*, n° 303, nov.-déc. 1998, p. 56-59.

24 Aldo Rossi, *L'Architecture de la ville* (1966), Gollion, InFolio, 2001.

25 Christian Norberg-Schulz, *Genius loci : paysage, ambiance, architecture* (1979), Liège, Mardaga, 1981.

26 Huet explique cette convergence dans son introduction « Louis Kahn et l'Europe », *op. cit.*

27 Les témoins n'ont pas expliqué la source du terme « intention » dans les entretiens, mais il est probable qu'il provient au moins en partie de l'ouvrage fréquemment cité de Christian Norberg-Schulz, *Système logique de l'architecture* (1959), Bruxelles, Dessart et Mardaga, 1974. Pour rappel, le titre original du livre est : *Intentions in Architecture*.

28 Dossier « UP8 », *AMC*, n° 27, avril 1972, p. 29.

29 Cf. Jean-Louis Cohen, *La Coupure entre architectes et intellectuels, ou les enseignements de l'italophilie* (1984), Bruxelles, Mardaga, 2015.

30 Huet présente cet enseignement dans « Il Giordano della città nuova. Progetto del Parco Marne la Vallée a cura dell'Unité Pedagogique 8 di Parigi », *Lotus International*, n° 21, 1978, p. 44-45. Sur l'enseignement de Huet, cf. Juliette Pommier, « Bernard Huet et la fondation d'UP8 : construction d'une pédagogie », dans Caroline Maniaque (dir.), *Les Années 68 et la formation des architectes. Pédagogies expérimentales et renouvellement des savoirs*, Rouen, Point de vues (à paraître).

31 Entretien avec Olivier Dufau, 9 février 2004.

32 Jacques Fredet, Simon Vignaud, fiche pédagogique du studio « Premier projet d'édifice », 1^{re} année de 2^e cycle, 1999/2000. Le sujet de ce semestre est une école de danse à Montmartre. La réflexion sur le programme peut ainsi s'inspirer du mouvement de la danse, ou encore s'appuyer sur les archétypes du théâtre antique et du théâtre à l'italienne, comme ce fut le cas pour Nicolas André, interviewé pour cette recherche.

33 « Un musée expérimental pour diverses formes d'art », studio de 5^e année, encadré par Ahmet Gülgönen et Nicolas André, ENSA de Paris-Belleville, 2004/05.

34 Fondé en 1978, le groupe Uno rassemble à sa fondation Henri Ciriani, Édith Girard, Claude Vié et Jean-Patrick Fortin. D'autres enseignants les rejoignent rapidement, renforçant l'organisation d'un cursus vertical progressif et la présence de l'école néo-moderne à UP8.

TRANSFERT DU MODÈLE BEAUX-ARTS DANS LE MILIEU LONDONIEN : AUTOUR DE L'ARCHITECTURAL ASSOCIATION SCHOOL (1900-1940)

Antonio Brucculeri

*Maître de conférences, HCA, ENSA Paris-Val de Seine
Chercheur au laboratoire EVCAU, associé à l'équipe HISTARA (EPHE)*

L'Architectural Association fut sans doute l'un des principaux foyers d'acclimatation de la formation Beaux-Arts en milieu londonien. Créée en 1847, cette association professionnelle¹ en saisit les enjeux dès les années 1870 et 1880, quand, à différents titres, Richard Phené Spiers, Lawrence Harvey, Frank T. Baggallay et Walter Millard agirent dans le but d'introduire outre-Manche les méthodes pédagogiques propres à l'École des beaux-arts de Paris (ENSBA)². L'intérêt pour ces méthodes ne cessa de progresser, et étudier à l'École des beaux-arts en vint à être considéré comme un complément de qualité à la formation dispensée à Londres. À partir du début du XX^e siècle, le développement de ces méthodes se renforça sur le sol britannique grâce au soutien des réseaux corporatifs d'architectes, qu'ils soient liés à des associations professionnelles comme l'Architectural Association, la Society of Architects – active depuis 1884 – et le Royal Institute of British Architects (RIBA) – à travers notamment sa nouvelle instance, le Board of Architectural Education, créée en 1903 – ou à des revues telles que l'*Architectural Review*.

Ce sont les mécanismes de la transmission du modèle Beaux-Arts qui se révèlent intéressants, en particulier l'introduction de l'enseignement d'atelier, à la pratique émulative, et dont le système des concours fut le pivot. Cela explique la place qu'on accorda à Londres, dès le début des années 1910, à l'exposition de dessins de concours d'élèves de l'École des beaux-arts de Paris, présentée comme l'illustration d'une démarche formative exemplaire. Cet intérêt ne faiblira pas et aboutira, dans les années 1930, au projet d'organiser des concours scolaires pilotés par l'École des beaux-arts et impliquant plusieurs établissements britanniques.

TRANSFORMER LA PÉDAGOGIE SUR LES PAS DU MODÈLE FRANÇAIS

Le début du XX^e siècle fut un tournant pour l'enseignement de l'architecture en Grande-Bretagne, qui se trouvait confronté à l'exigence d'entamer un processus d'harmonisation et d'élaboration d'un cadre unitaire³. C'est alors que furent créées les principales écoles d'architecture⁴ et que l'attention portée aux fondements de la pédagogie architecturale sur le continent, notamment en France, s'affirma. Il n'est donc pas surprenant qu'en 1903 la rédaction de l'*Architectural Review*, menant concomitamment une enquête sur les pratiques en matière de formation, demanda à Julien Guadet d'intervenir sur le sujet, au moment même où ce dernier, à la tête d'un des trois ateliers officiels de l'École depuis 1871 et titulaire de la chaire de théorie de l'architecture depuis 1894, faisait paraître son ouvrage *Éléments et théorie de l'architecture*⁵. L'année suivante, la revue publia les dessins du projet lauréat d'Ernest Hébrard, grand prix de Rome 1904, ainsi qu'un projet scolaire d'un *French student*, Raymond Rousselot, pour une ville liée à une manufacture de soie dans une colonie française⁶. Pendant les années 1904-1914, vingt-cinq élèves d'outre-Manche vinrent à Paris pour étudier l'architecture, dont la quasi-totalité était originaire de Londres⁷. Parmi eux, au moins huit intégrèrent officiellement l'École des beaux-arts⁸, sans compter ceux qui n'avaient fréquenté que des ateliers préparatoires. Ce nombre paraît faible par rapport aux chiffres concernant d'autres groupes d'étrangers inscrits à l'École à la même époque, que ce soient les Américains, les Suisses ou les Roumains⁹. Les répercussions sur les débats d'outre-Manche à propos de la formation d'architecte ne furent pourtant pas

les moindres, d'autant que jusque-là les Britanniques avaient été rares à l'École des beaux-arts. Certes, l'accélération du rapprochement du système pédagogique français n'est pas séparable du contexte politique et culturel des accords que les gouvernements des deux pays signèrent le 8 avril 1904, mieux connus sous l'expression d'Entente cordiale¹⁰. Mais elle s'inscrit aussi dans l'engouement grandissant pour le système Beaux-Arts.

APPREHENDER LA FORMATION BEAUX-ARTS : L'ARCHITECTURAL ASSOCIATION À L'ŒUVRE

L'École des beaux-arts avait offert à l'Architectural Association un modèle de pédagogie centralisée et de convergence entre formation et profession. Ces atouts allaient de pair avec les attentes d'une réglementation de l'enseignement et d'une réorganisation de la profession lesquelles furent portées par le Board of Architectural Education au seuil du nouveau siècle¹¹. Dans ces mêmes années, le RIBA décerna la Royal Gold Medal à des architectes comme Honoré Daumet (en 1908) ou Jean-Louis Pascal (en 1914)¹² et accueillit des expositions comme celle montrant des dessins de Sélinonte par le grand prix de Rome Jean Hulot¹³.

En 1907, Gerald Horsley, membre du comité de rédaction de l'*Architectural Review* mais aussi président de l'Architectural Association, prit position lors d'une conférence intitulée «*Some aspects of training and design*¹⁴». Faisant allusion à l'article de Guadet paru en 1903 dans l'*Architectural Review*, il érigea l'École des beaux-arts en modèle pour la mise au point d'un système pédagogique quadriennal destiné à refonder le double cursus de l'Architectural Association, Evening et Day School, mis en œuvre depuis l'année scolaire 1901/02. Pour Horsley, la référence à considérer était évidente : «*If we look abroad, lançait-il à son auditoire, we see in Paris, in the senior classes of the Ecole des Beaux-Arts, an institution of this kind. It is the ambition of young architects in Paris who have passed through some years of preliminary training to enter these classes*¹⁵». En guise de preuve des bienfaits du système pédagogique français sur l'architecture réalisée, Horsley présenta la production architecturale des trois premiers quarts du XIX^e siècle en France, notamment l'œuvre de grands prix de Rome tels que Duban, Labrousse ou Vaudoyer¹⁶.

Sans pour autant faire l'unanimité, le modèle Beaux-Arts finit au fil de cette décennie par conquérir une place dominante au sein de l'Architectural Association. À partir de leur propre expérience parisienne, des élèves de la Day School comme William Robert Cable et Henry Philip Cart de Lafontaine décri-

virent le fonctionnement de la pédagogie de l'École des beaux-arts dans les pages de l'*AA Journal*¹⁷ (fig. 1). En 1913, pour la première fois, un architecte britannique (bien que d'origine américaine), Howard Robertson (1888-1963), obtint son diplôme à l'ENSBA après y avoir effectué l'ensemble des études en seconde et première classe¹⁸ (fig. 2).

Parmi les derniers élèves de l'Architectural Association Day School partis à Paris à la veille de la première guerre mondiale, Philip Dalton Hepworth fut même le lauréat, en 1914, du Rome Prize, véritable grand prix de Rome britannique établi en 1912¹⁹. Dans ce cadre, lors de la réunion de l'Architectural Association School Committee tenue le 11 mars 1912 sous la présidence de Horsley, la création d'un enseignement de dessin en troisième année du Day School Course, spécialement lié aux modalités de fonctionnement des ateliers parisiens, fut discutée et approuvée²⁰. Robert Atkinson (1883-1952) prit en charge ce poste. Ce fut pour lui la première étape d'une ascension professionnelle qui l'amena, à l'automne 1913, à la tête de l'Architectural Association School, auparavant dirigée par l'un des tenants de la pédagogie Arts & Crafts, Hugh Patrick G. Maule. Atkinson suggéra le nom de William Robert Cable pour reprendre son enseignement de dessin. Lorsque ce dernier – nommé en 1914 *Professor of Architecture and Design* à l'École d'art de Bombay – quitta ce poste, ce fut un diplômé de l'École des beaux-arts qu'Atkinson appela à sa place²¹. Il s'agit de Robertson, qui devint aussitôt responsable – à partir de l'année 1914/15 – de l'Evening School. Sous son impulsion, cet espace pédagogique prit l'allure d'un véritable atelier, davantage structuré à la fin de la guerre.

Fig. 2 : Howard Robertson, projet de diplôme : une église pour le culte anglican, coupe longitudinale, *Bulletin hebdomadaire de la SADG*, 1913, p. 346. © SFA, Paris.

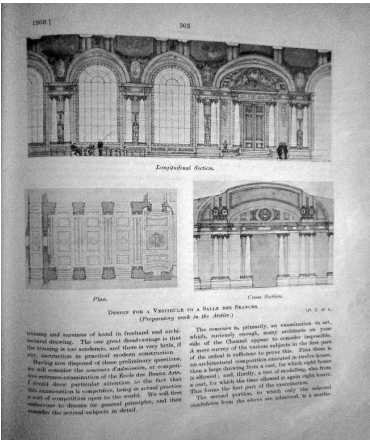
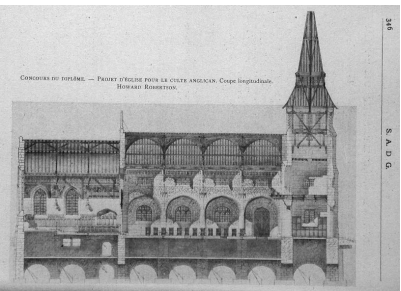


Fig. 1 : H. P. Cart de Lafontaine, «*Further Notes from a Parisian Atelier. The Entrance Examination of the Ecole des Beaux-Arts*», *AA Journal*, vol. XXIV, n° 273, novembre 1909, p. 303. © AA Archives, London.

L'ENJEU PRIMORDIAL DE L'ENSEIGNEMENT D'ATELIER

Parallèlement à la refonte de la pédagogie menée au sein de l'Architectural Association School, des architectes liés à d'autres associations professionnelles et ayant transité par l'École des beaux-arts (ou en tout cas par Paris) contribuèrent à diffuser à Londres la culture Beaux-Arts et notamment la pédagogie d'atelier. Ce fut le cas de William Goulburn Lovell, d'Herbert Bartle Cox ou encore d'Arthur Davis (1878-1951), inscrit à l'ENSBA de mai 1895 à juillet 1898, en seconde puis en première classe²². En 1912, sur l'initiative de la Society of Architects et à la suite de la constitution en son sein d'un Beaux-Arts Committee, vit ainsi le jour le First Atelier of Architecture in London²³. Arthur Davis en devint le patron, assisté par deux Français : Charles Mewès, co-patron, et Jean-Paul Chaurès, sous-patron. Cette démarche obtint le soutien du milieu pédagogique et professionnel français. Si les grands chefs d'atelier tels que Jean-Louis Pascal ou Victor Laloux firent partie du comité de patronage du First Atelier, l'appui de la SADG, via son président Alphonse Defrasse et son vice-président Jules Godefroy, témoigne de l'importance accordée, à travers le diplôme d'architecte, au lien entre formation et profession²⁴. Ainsi, en 1912 et 1913, les contacts et les échanges entre Londres et Paris se multiplièrent-ils : des architectes français, comme Jacques Gustave Félix Ravazé ou Louis Faure-Dujarric, offrirent leur assistance à Davis, tandis que d'autres, parmi lesquels Godefroy, vinrent même visiter le nouvel atelier. Côté britannique, le relais était assuré par l'un des membres du Beaux-Arts Committee, Bartle Cox, ancien élève de l'atelier Laloux, installé de manière permanente au 31, avenue du Maine à Paris²⁵.

L'atelier londonien tenait à afficher sa propre identité : «*The Patrons, Mr Charles Mewès, Mr Arthur Davis, and Mr J.P.C. Chaurès, are all Beaux-Arts men [nous soulignons], but no attempt is made to introduce French designs or details. On the contrary, the student is encouraged to develop his own ideas with the help and co-operation of the Patrons and Ateliers comrades, who assist him to lift work to the highest possible level*²⁶.» Le fonctionnement du First Atelier était néanmoins calqué sur le modèle Beaux-Arts, jusque dans la partition des concours en esquisses/esquisses et esquisses/projets rendus, comme en attestent les emplois du temps des élèves²⁷. Des aspects spécifiques de l'organisation de la pédagogie d'atelier étaient par ailleurs repris. En termes de locaux, le First Atelier, équipé même d'une bibliothèque, était conçu comme un lieu toujours accessible : moyennant une cotisation, les étudiants pouvaient y travailler sans distinction le jour et le

soir, en profitant des visites régulières du patron²⁸. Il était aussi question de la multiplication de ces espaces pédagogiques. L'atelier dirigé par Davis ne pouvant accueillir qu'une trentaine d'étudiants, le Beaux-Arts Committee envisagea aussitôt l'ouverture d'un deuxième²⁹. L'élection d'un Students' Committee et d'un massier rapprochait davantage l'expérience londonienne du fonctionnement des ateliers parisiens. Membre de ce comité, le jeune Adrian Berrington proposa ses services comme massier du nouvel atelier, placé sous la direction d'Arthur Rutherford Jemmett³⁰. La nomination d'un Jury of the Beaux-Arts Committee, dont la participation fut élargie à des personnalités extérieures à la Society of Architects, aussi engagées dans la diffusion de la pédagogie beaux-arts à Londres comme ce fut le cas de Robertson³¹, était une autre marque de l'empreinte du modèle français, touchant au système de jugement des travaux d'élèves. Dans cette perspective, il faut souligner le rôle attribué aux dessins « médaillés » – c'est le terme français qu'on employa – en tant qu'outil pédagogique. Il s'agissait de les exposer et d'en tirer des répertoires photographiques destinés à l'impression, comme en atteste le débat au sein du Beaux-Arts Committee autour de la proposition de l'éditeur de la collection «*Academy Architecture*», Niel Koch, de publier des recueils réunissant les meilleurs travaux de divers établissements londoniens, à l'instar de ceux édités chaque année par Vincent, Fréal et Cie³².

L'AMBITION DE FORMALISER LA FILIATION BEAUX-ARTS

Après la Grande Guerre, pendant laquelle la réduction de ses effectifs avait failli provoquer sa fermeture³³, le First Atelier participa à un projet de fédération d'ateliers londoniens de divers établissements sous la coordination de la Royal Academy³⁴. Dans ce cadre, l'enseignement d'atelier de l'Architectural Association trouvait également sa place après avoir expérimenté quelques mois plus tôt le partage de ses programmes et de ses élèves avec le First Atelier³⁵. À partir de 1919, l'Architectural Association renforça en fait sa pédagogie d'atelier grâce à l'action conjointe d'Atkinson et de Robertson qui doublèrent, au milieu des années 1920, leurs activités d'enseignant par la publication d'ouvrages visiblement inspirés du cours de théorie de l'architecture diffusé par Guadet au début du siècle³⁶. De son côté, Cart de Lafontaine – ancien élève de l'Architectural Association School et de l'atelier préparatoire Godefroy – tenta d'associer davantage le cadre londonien au système Beaux-Arts. Au seuil des années 1920, il participa, avec Robertson, à la création de l'Union franco-britannique des architectes³⁷

– dont il devint secrétaire général – ainsi qu'à la mise en œuvre de pourparlers avec l'administration française, dans le but d'accroître la visibilité officielle du First Atelier en France. Cependant, le projet d'élever le First Atelier au statut d'école régionale d'architecture de Londres, soumis au directeur des Beaux-Arts Paul Léon le 29 mai 1922³⁸, ne devait pas aboutir, et l'énergie déployée de plus belle au lendemain de la guerre sembla s'essouffler rapidement. Le First Atelier n'avait plus de moyens financiers suffisants et la chute du nombre d'inscrits en était à la fois une cause et une conséquence. Il fut fermé à la fin de l'année 1923³⁹, après l'échec de la demande d'affiliation au réseau des écoles régionales françaises, rejetée puisqu'elle n'engageait, de fait, aucune instance officielle britannique⁴⁰. Dans ce même automne 1923, l'idée de faire évoluer le Beaux-Arts Committee vers la forme d'une Society of British Beaux-Arts Architects agissant à l'échelle nationale⁴¹ annonçait pour autant la volonté de poursuivre le plaidoyer pour le modèle français vis-à-vis du système pédagogique britannique. Entre janvier 1922 et novembre 1923, un partenariat, significatif en termes d'intérêt porté aux liens entre formation et profession, fut par ailleurs mis en place entre l'Architectural Association et la SADG. De 1923 à 1939, cette dernière délivrait chaque année une médaille au meilleur élève diplômé de l'Architectural Association School alors que celle-ci décernait son diplôme au meilleur élève sortant de l'École des beaux-arts désigné par la SADG. Le succès de cette initiative la destina à s'inscrire dans le temps⁴².

TERRITOIRES PARTAGÉS : LES CONCOURS SCOLAIRES OU LA PÉDAGOGIE BEAUX-ARTS EN PRATIQUE

L'importance accordée dès le début des années 1910 à la pratique du concours scolaire se mesure à travers l'organisation d'expositions de dessins d'élèves français dans les locaux de l'Architectural Association. À ces présentations, poursuivies même au lendemain de la guerre⁴³, fait écho le projet d'un concours commun ouvert aux étudiants de l'École des beaux-arts et des écoles d'architecture britanniques, concrétisé dans les années 1930, grâce à Cart de Lafontaine, qui établit des contacts dès décembre 1932 avec le nouveau directeur de l'École, Emmanuel Pontremoli, puis les renoua en 1937 avec le successeur de celui-ci, Paul Landowski. Cart de Lafontaine rencontra Pontremoli le 31 mars 1933 « au sujet de la confrontation des élèves-architectes de nos deux pays dans une épreuve commune⁴⁴ ». Les propositions

du directeur de l'École des beaux-arts furent approuvées par la sous-commission du Board of Architectural Education du RIBA instaurée pour débattre de cette « *English and French School Competition* ». Celle-ci comptait parmi ses membres, aux côtés de Davis qui en était le président, des représentants de l'Architectural Association comme Robertson et Cart de Lafontaine ainsi qu'Albert Richardson, professeur d'architecture à l'University of London, assisté par Hector Corfiato⁴⁵. Un concours de fondation, le concours Rougevin, fut choisi pour la première de ces compétitions, ouverte aux étudiants de 4^e et 5^e année. Pontremoli suggéra d'associer à cette épreuve le concours d'esquisse de grand plan, Paulin & Labarre, de manière, écrivait-il le 7 juillet 1933, « que nos écoles confrontent non seulement leur esprit décoratif mais aussi leur mode de compréhension des grandes compositions⁴⁶ ». Cette suggestion fut soumise à discussion mais écartée pour la session en préparation. L'hypothèse initiale d'un jury mixte franco-britannique, qui aurait dû formuler le programme du concours, fut par ailleurs rejetée par Pontremoli, mais l'idée d'exposer une sélection des meilleurs projets français et anglais, d'abord à Paris, ensuite à Londres, fut retenue. Il est intéressant de remarquer, encore une fois, l'appui du milieu professionnel, par le biais du président de l'Union franco-britannique des architectes, Georges Guiard, avec lequel dès l'été 1933 des contacts furent engagés⁴⁷. Le concours se déroula finalement en Grande-Bretagne entre le 29 janvier et le 13 février 1934 (fig. 3a-3b). Un élève de l'Architectural Atelier de l'University of London, Gregory A. Crockett, obtint le premier prix. L'exposition des dessins eut lieu du 26 au 28 février 1934 à l'École des beaux-arts et du 5 au 14 mars au RIBA⁴⁸. Pour la session de l'année suivante, le Board of Architectural Education revint sur sa position et se prononça pour le Paulin

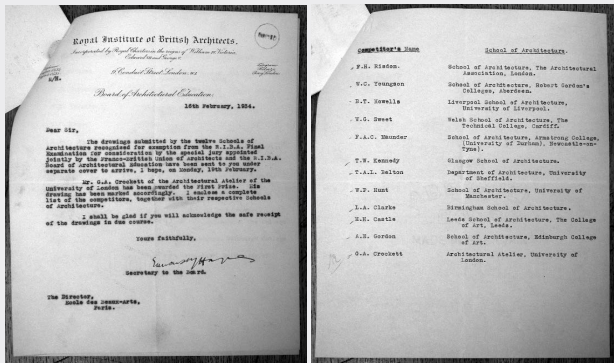


Fig. 3a-3b : Lettre du secrétaire du Board of Architectural Education, Everard

J. Haynes, au directeur de l'École des beaux-arts, Emmanuel Pontremoli

(16 février 1934), avec liste annexe des douze concurrents britanniques au premier concours commun. AN : AJ/52/1127. © Archives nationales.

& Labarre en tant que concours commun. Dans une lettre adressée à Pontremoli le 19 décembre 1934, Cart de Lafontaine reconnut les spécificités de ce concours de fondation, dans le cadre duquel « c'est le plan que l'on juge et c'est lui qu'il convient d'indiquer de manière à bien trouver la façon dont on a compris le programme⁴⁹ ». Quant à l'année 1935/36, il fallut choisir entre trois options : le concours Redon, esquisse en loge en douze heures, véritable « préparation au concours du Grand Prix de Rome » ; le concours Delaon, privilégiant l'étude et la composition de jardins ; le concours des anciens élèves américains de l'atelier Laloux, « concours de plan » créé pour la première classe. Le choix se porta sur ce dernier, avec esquisse en loge à soumettre le 22 avril et rendu à compléter pour le 16 mai 1936⁵⁰. L'exposition des élèves français et britanniques fut inaugurée le 6 juillet à l'École des beaux-arts et le 28 juillet au RIBA. Dans sa lettre de remerciement datée du 15 août 1936, le secrétaire du Board of Architectural Education, Everard Haynes, rapporta à Pontremoli que « *the exhibition of these drawings at the R.I.B.A. was greatly appreciated, and a large number of architects and students visited it and found the drawings extremely interesting*⁵¹ ». L'année suivante, le concours en commun fut pourtant suspendu, même si Cart de Lafontaine annonça, malgré les difficultés financières, le projet d'une exposition des travaux des élèves de l'École des beaux-arts dans les galeries du RIBA, projet qui avait reçu l'accueil enthousiaste du nouveau directeur de l'École, Landowski. Ce dernier souhaitait qu'un nouveau concours annuel ouvert aux étudiants français et anglais eût lieu, à partir de 1938, alternativement en France et en Grande-Bretagne⁵². Fort du soutien du directeur de l'Action française d'expansion et d'échanges artistiques Robert Brusel, qui faisait alors circuler à l'étranger l'exposition d'architecture française présentée par la SADG à Paris en décembre 1933⁵³, Landowski proposa d'intégrer à la présentation des travaux d'étudiants un choix de photographies de bâtiments réalisés par des anciens élèves de l'École des beaux-arts : presque une nouvelle exposition franco-britannique d'architecture, un quart de siècle après celle qui avait eu lieu en 1914 à Paris, au pavillon de Marsan⁵⁴.

CONCLUSION

Pour mieux saisir la portée qu'a eue la diffusion du système pédagogique Beaux-Arts au Royaume-Uni pendant la première moitié du XX^e siècle, il faut en souligner les marques encore lisibles dans les pratiques pédagogiques engagées au lendemain de la seconde guerre mondiale. Il s'agit d'expériences durables, comme celle de l'enseignement de Corfiato

à la tête de l'Architectural Atelier de la Bartlett School entre 1946 et 1959⁵⁵, mais aussi d'épisodes ponctuels comme le concours international d'émulation que l'École des beaux-arts lança dès l'année scolaire 1951/52. Cette initiative s'inspirait de l'expérience du concours commun franco-britannique relancée en 1950 et poursuivie au moins jusqu'en 1960, grâce à la ténacité de Cart de Lafontaine, sous l'égide de l'Union franco-britannique des architectes⁵⁶. Au-delà des pratiques pédagogiques, les diverses publications émanant de la culture de l'atelier et paraissant en Grande-Bretagne depuis les années 1920 et jusqu'à la fin des années 1930⁵⁷ contribuèrent à assurer pendant longtemps, entre legs et inerties⁵⁸, une visibilité non négligeable au modèle pédagogique de l'École. Avec ses huit rééditions – en 1931 et 1942, mais encore en 1945, 1947, 1948, 1950, 1955 et 1963 (année du décès de l'auteur) –, l'ouvrage *The Principles of Architectural Composition* que Robertson publia en 1924 en demeure un excellent témoignage.

- 1 Cf. John Summerson, *The Architectural Association, 1847-1947*, Londres, Pleiades for the Architectural Association, 1947.
- 2 Nous préparons actuellement une plus large publication, couvrant aussi la seconde moitié du XIX^e siècle, résultat des recherches menées à Londres et à Paris entre 2012 et 2015 grâce à deux financements du Paul Mellon Centre : *The École des Beaux-Arts and the training of British architects in London 1860-1940*.
- 3 Cf. Mark Crinson et Jules Lubbock, *Architecture, art or profession? Three hundred years of architectural education in Britain*, Manchester, Manchester University Press, 1994, p. 72-75.
- 4 Cf. Alan Powers, « Architectural Education in Britain, 1880-1914 », PhD, University of Cambridge, 1982, 2 vol., vol. 1, p. 10-41 ; *idem*, « Edwardian Architectural Education: A Study of three Schools of Architecture », *AA Files*, n° 5, janvier 1984, p. 49-59. Voir aussi : M. Crinson et J. Lubbock, *op. cit.*, p. 48-86.
- 5 Cf. Julien Guadet, « L'enseignement de l'architecture en France », *The Architectural Review*, vol. XIV, n° 83, octobre 1903, p. 136-143 ; *idem*, *Éléments et théorie de l'architecture*, Paris, Aulagnier et Cie, s.d. [1901-1904], 4 t.
- 6 « The Prix de Rome, 1904 », *The Architectural Review*, vol. XVI, n° 97, décembre 1904, p. 255-258 ; T. Spicer-Simon, « A French Student's Project », *ibid.*, vol. XVI, n° 94, septembre 1904, p. 110-114.
- 7 Voir la liste établie dans Richard Chafee, « The teaching of architecture at the École des Beaux-Arts and its influence in Britain and America », PhD, University of London (Courtauld Institute), 1983, 2 vol., vol. 1, p. 307-312, notamment p. 309-311.
- 8 Cf. *ibid.* Dans l'ordre chronologique, il s'agit de Francis Swales (atelier Pascal), Alexander Frederick B. Anderson (atelier Redon), Howard Robertson (atelier

Duquesne & Recoura), Eric English (atelier Pascal), Alfred Godfrey Koerner (atelier Lambert), Robert William Cable (atelier Bernier), Louis de Soissons (atelier Pascal et Recoura) et Philip Dalton Hepworth (atelier Hébrard et Jausseley). Sur ces élèves voir maintenant les notices biographiques en ligne du « Dictionnaire des élèves architectes de l'École des beaux-arts (1800-1968) » par Marie-Laure Crosnier Leconte, [agorha.inha.fr].

9 Voir les contributions d'Isabelle Gournay, de David Lühti et de Carmen Popescu dans cette publication.

10 À cette expression faisait encore allusion le président de l'Architectural Association, à la veille de la première guerre mondiale : Gerard Horsley, « An Architectural Entente Cordiale. The A.A. and the Société des architectes diplômés par le gouvernement », *AA Journal*, vol. XXVII-XXVIII, n° 316, juin 1913, p. 9.

11 A. Powers, « Architectural Education in Britain », *op. cit.*, vol. I, p. 85-118.

12 Tout au long de la seconde moitié du XIX^e siècle, seulement trois architectes de formation beaux-arts avaient reçu cette récompense depuis sa création en 1848 : Jean-Baptiste Lesueur en 1861, Jean-Louis Duc en 1876 et Charles Garnier en 1886. En revanche, dix ans à peine après Defrasse et Pascal, Henri-Paul Nénot (1917) et Charles Girault (1920) l'obtinrent également.

13 Cf. « Exhibition of M. Hulot's Prix de Rome Drawings », *Journal of the RIBA*, vol. XV, Third Series, 23 mai 1908, p. 449 et R. Phené Spiers, « M. Jean Hulot's Prix de Rome Work », *ibid.*, 25 juillet 1908, p. 531-532.

14 Cf. « Some Aspects of Training and Design. Paper read before the Architectural Association on the 22nd February, by Mr. Gerald C. Horsley, F.R.I.B.A. », *AA Journal*, vol. XXII, n° 241, mars 1907, p. 66-71 et « Some Aspects of Training and Design, by Mr. Gerald C. Horsley, F.R.I.B.A. », *ibid.*, n° 242, avril 1907, p. 78-81.

15 *Ibid.*, n° 241, mars 1907, p. 68.

16 *Ibid.*

17 Voir, entre autres, Henry Philip Cart de Lafontaine, « Some Notes from a Parisian Atelier », *AA Journal*, vol. XXIII, n° 259, septembre 1908, p. 240-243, article contenant un interview à Eugène Chiffrot ; *idem*, « Further Notes from a Parisian Atelier. The Entrance Examination of the Ecole des Beaux-Arts », *ibid.*, vol. XXIV, n° 273, novembre 1909, p. 302-308. Voir aussi *idem*, « Training of the Architect in France », *ibid.*, vol. XXIX, n° 319, juillet 1913, p. 26-28 et H. P. Cart de Lafontaine et W.R. Cable, « The National School of Architecture », *ibid.*, vol. XXVII-XXVIII, n° 316, avril 1913, p. 304-306 et vol. XXIX, n° 322, octobre 1913, p. 92-95.

18 Voir son dossier personnel d'élève de l'École des beaux-arts, AN : AJ/52/434, la biographie rédigée par Marie-Laure Crosnier Leconte (*op. cit.*) et, auparavant, R. Chafee, *op. cit.*, vol. I, p. 246-248, 276-280, 406-412.

19 Cf. A. Powers, « Architectural Education in Britain... », *op. cit.*, vol. I, p. 210-247. Cf. aussi Louise Campbell, « A Call to Order: The Rome Prize and Early Twentieth-Century British Architecture », *Architectural History*, vol. 32, 1989, p. 131-151.

20 Voir le compte rendu manuscrit de cette réunion, AA Archives, *Minute Book. Education Committee and School Committee, 1903-1914*.

21 Sur Atkinson, voir Paul Spencer-Longhurst, Alan Powers et Gavin Stamp,

Robert Atkinson 1883-1952, Londres, The Architectural Association, 1989, notamment p. 14-21.

22 Cf. AN : AJ/52/240 et 403. Voir R. Chafee, *op. cit.*, vol. I, p. 228-239, 346-248, et la biographie rédigée par M.-L. Crosnier Leconte (*op. cit.*).

23 Archives du RIBA, Society of Architects Papers, Council and Committees Minutes, SA-1-2-7 et Beaux-Arts Committee Minutes, SA-1-10-1. Sur la naissance de cet atelier voir aussi A. Powers, « Architectural Education in Britain... », *op. cit.*, vol. I, p. 223-230.

24 Le 5 septembre 1912 le conseil de la Society of Architects se prononça pour la création du Beaux-Arts Committee, le 3 octobre 1912 la première réunion de ce comité eut lieu et le 7 novembre 1912 la première ébauche du projet de création d'un atelier fut esquissée. Cf. Beaux-Arts Committee Minutes, *op. cit.*, 2 vol., vol. I, f. 1-3 et 5-7. Voir par ailleurs *The Society of Architects Council Meeting – Interim Report of special committee in architectural training*, 14 novembre 1912, *ibid.*, f. 3-5, l'ébauche de l'organigramme de l'atelier (31 décembre 1912), *ibid.*, f. 8 et les prospectus joints aux procès-verbaux des réunions du 21 janvier et du 9 décembre 1913, *ibid.*, f. 31 et 106.

25 Beaux-Arts Committee Minutes, 8 janvier, 22 mai et 9 décembre 1913, *ibid.*, f. 22, 65, et 106.

26 Prospectus cité dans Beaux-Arts Committee Minutes, vol. 1, f. 106.

27 Voir par exemple le calendrier des « esquisses-esquisses [sic] » dans l'« atelier programme to January 1914 » joint aux procès-verbaux de la réunion du Beaux-Arts Committee du 23 octobre 1913, *ibid.*, f. 88.

28 Beaux-Arts Committee Minutes, 2 janvier 1913, *ibid.*, f. 14.

29 Sur la création d'un deuxième atelier, voir les procès-verbaux de la réunion du Beaux-Arts Committee du 22 juillet 1914, *ibid.*, f. 182.

30 Un *Students' Committee* composé de trois élèves britanniques d'ateliers parisiens (H. Bartle Cox, C. Hamilton-Briggs et P. D. Hepworth, respectivement liés aux ateliers Laloux, Defrasse et Jausseley) est d'abord mentionné dans l'organigramme du Beaux-Arts Committee présenté à la réunion du 21 janvier 1913, *ibid.*, f. 30. La figure du massier ou *prefect* est évoquée au sein du Beaux-Arts Committee dès le 17 novembre 1912, *ibid.*, f. 4. Sur la proposition de Berrington cf. *ibid.*, 15 juillet 1914, f. 171.

31 Beaux-Arts Committee Minutes, 22 juillet 1914, vol. 1, f. 185.

32 *Ibid.*, 10 novembre 1915, vol. 1, f. 271.

33 *Ibid.*, 21 août 1917, vol.1, f. 313.

34 Cette hypothèse fut évoquée pour la première fois par le Beaux-Arts Committee le 17 juin 1919, cf. *ibid.*, f. 343. Ce qui fut appelé le « Royal Academy Scheme », et qui devait fédérer le First Atelier, l'Architectural Association, la London University, les Academy Ateliers et le Royal College of Art à South Kensington, fut notamment discuté au sein du Beaux-Arts Committee pendant les séances du 18 août et du 6 octobre 1919. Voir les procès-verbaux, vol. 1, f. 351-353 ; vol. 2, f. 1-5. Le projet fut approuvé par le conseil de la Royal Academy of Arts le 10 octobre 1919. Voir les procès-verbaux du conseil réuni à cette date, RAA Archive, Council Minutes, CXXIV (1918-1923), p. 139-140.

35 Beaux-Arts Committee Minutes, 4 février 1919, vol. 1, f. 335. Le projet de fédération d'ateliers fut soumis au conseil de la Royal Academy par le président

et le vice-président de l'Architectural Association. Voir les procès-verbaux du conseil du 22 juillet 1919, RAA Archive, Council Minutes, C XXIV (1918-1923), p. 125.

36 Cf. H. Robertson, *The Principles of Architectural Composition*, Londres, Architectural Press, 1924 ; Robert Atkinson et Hope Bagenal, *Theory and Elements of Architecture*, Londres, E. Benn, 1926. La figure du « *professor of theory* » était l'un des éléments du projet de réseau d'ateliers coordonnés par la Royal Academy, tel qu'il était discuté le 18 août 1919, cf. Beaux-Arts Committee Minutes, vol. 1, f. 352.

37 Elle fut formellement constituée lors de sa première séance générale, le 24 octobre 1921 à Londres, à la suite de la résolution prise le 12 novembre 1920 à Paris, à l'occasion du congrès sur la formation de l'architecte qui eut lieu à l'École des beaux-arts. La délégation des architectes britanniques, guidée par le président du RIBA, John Simpson, fut alors reçue aussi par la SADG. Cf. « Réunion franco-anglaise », *La Construction moderne*, XXXVI, 28 novembre 1920, p. 68 ; « Les architectes anglais », *L'Architecture*, XXXIII, n° 23, 1^{er} décembre 1920, p. 276 ; A. Schneider, « Union franco-britannique des architectes », *Bulletin de la SADG*, XVI, n° 22, 15 novembre 1921, p. 252-254.

38 Voir la lettre que Cart de Lafontaine lui adressa à cette date, AN : AJ/52/1045.

39 Beaux-Arts Committee Minutes, 27 novembre 1923, vol. II, f. 188-189.

40 Voir la minute de lettre de Paul Léon du 16 janvier 1923, qui suggérait plutôt la création d'un prix de Paris, AN : AJ/52/1045.

41 Cf. *Suggestions for Reconstruction*, by C. McArthur Butler, A member of the Committee, and past Hon. Secretary, Beaux-Arts Committee Minutes, vol. 2, f. 179-184.

42 Voir notamment la correspondance entre Robertson et le secrétaire, Schneider, et le président, Georges Legros, de la SADG, entre le 18 janvier 1922 et le 10 novembre 1923, AA Archives : Box No 2010-23. Concernant la volonté de reconduire l'initiative après la guerre, voir la lettre de Jacques Duvaux (7 janvier 1946), président de la SADG, au secrétaire de l'Architectural Association School et la documentation successive (1946-1955), *ibid.*

43 Voir les comptes-rendus dans *AA Journal* : vol. XXVI, n° 291, mai 1911, p. 127-128 ; vol. XXVII-XXVIII, n° 310, décembre 1912, p. 197-198 (avec un interview au président de la SADG, A. Defrasse) ; vol. XXIX, n° 316, juin 1913, p. 16-17 ; vol. XXXV, n° 399, mai 1920, p. 298-299. À l'issue de la guerre, le Beaux-Arts Committee lança également le projet d'une exposition de dessins d'élèves de l'École des beaux-arts, cf. Beaux-Arts Committee Minutes, 18 août 1919, vol. 1, f. 353-354. Concernant les prêts pour les expositions de 1913, 1919 et 1920 cf. AN : AJ/52/876. Un exemplaire du catalogue de 1913 est conservé dans les collections de la National Art Library (V&A) : *Exhibition of French Architectural Drawings*, Londres, Architectural Association, 1913, 46 p.

44 Comme il lui écrivit dans une lettre du 27 juin 1933, AN : AJ/52/1127. Voir aussi « Note of the interview at the École des Beaux-Arts with M. Pontremoli », dactyl., *ibid.*

45 Compte rendu de la réunion de la « English and French School Competition Sub-Committee » tenue dans l'agence de Davis à Londres le 18 juillet 1933 et les observations de Cart de Lafontaine (2 octobre 1933) sur ce compte rendu, AN :

AJ/52/1127.

46 Voir la lettre de Pontremoli à Cart de Lafontaine, AN : AJ/52/1127.

47 Voir la lettre de Guiard à Pontremoli, datée du 8 juillet 1933, AN : AJ/52/1127.

48 Voir la correspondance entre Cart de Lafontaine et les directeur et sous-directeur de l'École des beaux-arts, entre le 12 décembre 1933 et le 13 janvier 1934, et entre ces derniers et le secrétaire du Board of Architectural Education du RIBA, Everard J. Haynes, entre le 16 et le 19 février 1934, avec carton d'invitation de Guiard au vernissage de l'exposition à Londres, AN : AJ/52/1127.

49 Lettre de Cart de Lafontaine, *ibid.*

50 Concernant ce choix voir notamment la lettre de Pontremoli (7 octobre 1935) et la réponse de Cart de Lafontaine (8 novembre 1935), AN : AJ/52/1127.

51 Lettre de Haynes, *ibid.*

52 Voir notamment la lettre de Cart de Lafontaine au sous-directeur de l'École des beaux-arts, Guérin (21 avril 1937) et la lettre de Landowski à Cart de Lafontaine (24 avril 1937), AN : AJ/52/1127.

53 Voir la lettre de Brussel à Landowski du 27 avril 1937, *ibid.* Sur l'exposition itinérante d'architecture française contemporaine organisée par l'Association française d'expansion et d'échanges artistiques et la SADG, cf. A. Brucculeri, *Du dessein historique à l'action publique. Louis Hautecœur et l'architecture classique en France*, Paris, Picard, 2007, p. 194-217.

54 Lettre de Landowski du 24 avril 1937, AN : AJ/52/1127. Concernant l'exposition de 1914, qui eut lieu du 15 au 26 mai, voir le catalogue : *Exposition anglo-française d'architecture ancienne & moderne : mai 1914 / organisée par la Société des architectes diplômés par le gouvernement*, Paris, SADG, 1914.

55 Corfiato, né en Égypte d'un père grec, avait intégré l'École des beaux-arts (atelier Jausseley) au lendemain de la Grande Guerre (inscrit en seconde classe le 10 juillet 1918) et poursuivi ses études jusqu'au diplôme (7 juin 1922). Voir aussi sa notice biographique dans M.-L. Crosnier Leconte, *op. cit.*

56 *Concours international d'émulation 1951-1952, sous l'égide de la section française de l'Union internationale des architectes*, Paris, ENSBA, 1952, 8 p., avec cinquante planches illustrant les projets d'élèves de la Belgique, des États-Unis, de la France, de la Grèce, d'Israël, de l'Italie, des Pays-Bas, du Portugal et de la Suisse. Sur sa mise en place et sa suite voir AN : AJ/52/1127, d'abord le texte de préfiguration par le professeur de théorie de l'architecture, André Gutton : « Concours d'émulation entre nations » (1^{er} novembre 1950). À la veille de ce concours, des démarches pour réactiver le concours commun franco-britannique furent entreprises à l'initiative de Corfiato et de Cart de Lafontaine. Voir notamment le texte signé par ce dernier le 22 décembre 1949, et les documents au sujet du déroulement annuel du concours – désormais « concours UFBA » – jusqu'au début des années 1960, *ibid.*

57 Voir en particulier Albert E. Richardson et Hector O. Corfiato, *The Art of Architecture*, Londres, The English Universities Press, 1938.

58 En 1940 Harry Stuart Goodhart-Rendel avait déjà affirmé : « *The English version of the Beaux Arts system missed most of the merits of the original* », dans « Architectural Education », *The Builder*, CLVIII, 1940, p. 531, cité dans A. Powers, « Architectural Education in Britain... », *op. cit.*, vol. I, p. 3.

L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE EN INDOCHINE FRANÇAISE (1926-1954) : DU RÉGIONALISME AUX NORMES DE L'ENSBA DE PARIS ?

Xuân Son LÊ

Architecte DPLG, docteur en architecture, chercheur au LIAT, ENSA Paris-Malaquais

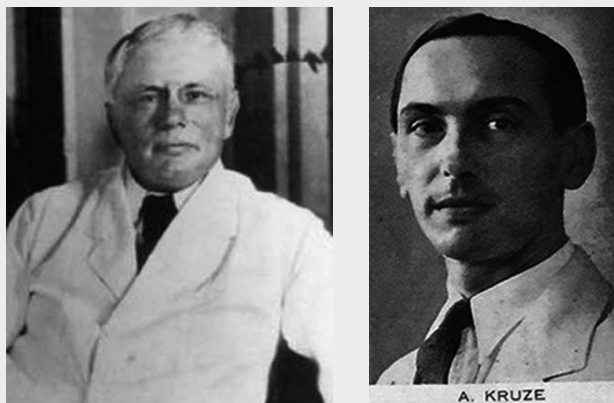


Fig.1 : Le peintre Victor Tardieu (à gauche), diplômé de l'ENSBA de Paris, fondateur de l'École des beaux-arts de l'Indochine (1924) et de sa section d'architecture (1926).

L'architecte DPLG Arthur Kruze, diplômé de l'ENSBA de Paris, responsable de la section d'architecture de l'EBAI, directeur de l'École supérieure d'architecture de Dalat et de celle de Saigon.

La fondation de l'École des beaux-arts de l'Indochine (EBAI) en 1924 à Hanoi a joué un rôle fondamental dans la formation moderne des architectes et le développement de la profession d'architecte libéral au Vietnam, au Cambodge et au Laos, trois anciennes entités de l'Indochine française. La même situation peut être observée en Afrique du Nord avec l'École des beaux-arts d'Alger fondée en 1881 et celle de Tunis en 1930. Avant l'École de Hanoi, il n'existait pas de formation académique à l'architecture en Indochine.

Au Vietnam¹, durant les cent dernières années, la contribution française à l'enseignement de l'architecture a été significative, selon des démarches qui ont évolué dans le temps.

La première est celle de la « formation française », entre 1926 et 1954, l'année où ces pays ont accédé à l'indépendance : l'enseignement est alors assuré par des enseignants-praticiens français, tels que Victor Tardieu, Arthur Kruze (fig. 1) ou Évariste Jonchère, George-Louis Pineau ; en est issue une

première génération d'architectes libéraux et de professeurs indochinois et vietnamiens, dont plusieurs deviendront, après 1954, de hauts dirigeants du nouveau système politique. Ensuite est mise en œuvre la « formation à la française », de 1955 à 1975², au sein de l'École supérieure d'architecture de Saigon (ESAS) où l'enseignement est dispensé par un corps d'enseignants vietnamiens formés en France, y compris à l'ENSBA de Paris comme c'est le cas de quatre directeurs-praticiens réputés : Trần Văn Tãi, Nguyễn Quang Nhạc, Phạm Văn Thàng, Tô Công Văn. Enfin, après l'interlude constituée par la réunification des deux parties du Vietnam par le régime socialiste du Nord, pendant laquelle les architectes (enseignants et professionnels) sont formés dans des pays communistes (de l'URSS à Cuba), c'est la phase de la « coopération internationale » qui débute en 2000 et qui voit les institutions de l'enseignement et de la recherche françaises participer à la formation vietnamienne à travers des échanges bilatéraux, dont l'accueil en France d'une nouvelle vague d'étudiants³, le plus souvent sur leurs propres ressources, de la première année aux formations de 3^e cycle et doctorales.

Notre recherche porte sur la « formation française », entre 1926 et 1954, la période la plus problématique. Le déroulement de cette phase comporte deux étapes.

LA « FORMATION FRANÇAISE »

Il est utile d'éclairer d'abord la situation dans laquelle naît l'enseignement de l'architecture en Indochine française. Celui-ci est mis en place dans un premier temps par l'École des travaux publics (ETP) à Hanoi⁴, dans le but de former des agents techniques locaux au service de l'administration coloniale. De ce fait, l'architecture n'est qu'une des matières enseignées. Sa part dans la formation est renforcée à partir de 1922 par la création des Cours supérieurs des travaux publics, et par l'arrivée un an plus tôt d'Ernest Hébrard⁵ qui y dirige l'enseignement de l'architecture et de l'urbanisme.

L'enseignement de l'architecture n'a donc pas vu le jour au moment de la création de l'École des beaux-arts d'Indochine en octobre 1924. Le pouvoir colonial préfère le maintenir au sein de l'ETP, de même qu'elle cantonne le rôle des architectes des Bâtiments civils dans la construction. La structure administrative française, qui couvre en Indochine un vaste territoire peuplé d'une vingtaine de millions d'habitants, manquait en effet cruellement de professionnels compétents dans ce dernier domaine⁶.

Le projet de l'EBAI lui-même a failli ne pas aboutir, à cause de plusieurs obstacles, venant notamment du milieu académique, à l'image de l'opposition du directeur de l'École des arts appliqués de Phnom Penh (Cambodge)⁷, dont les arguments sont jugés trop imprégnés « d'une vision coloniale fermée », selon Pierre Paliard⁸, alors que Victor Tardieu (1870-1937)⁹ fonde l'EBAI comme un lieu où se forment les vrais premiers artistes de la modernité nationale¹⁰ ainsi que des maîtres et des professeurs¹¹.

Pour faire passer l'affaire, il présentera son établissement comme une simple « école centrale de dessin » composée des quatre arts, dont l'architecture¹² (la gravure étant remplacée par les arts décoratifs). La section d'architecture, toutefois, ne sera créée que deux ans plus tard, toujours grâce aux efforts personnels de ce fondateur. Le premier concours d'admission est organisé en octobre 1926 permettant à sept étudiants d'entrer dans la section, six Vietnamiens et un Cambodgien (fig. 2).

LA SECTION D'ARCHITECTURE À L'EBAI, 1926-1944

La période 1926-1935 est marquée par la vision régionaliste de Victor Tardieu qui s'exprime à plusieurs niveaux. D'abord, dans la philosophie pédagogique de l'EBAI, comme le montre l'extrait qui suit, un texte de 1924, de sa main et relatif à la fondation de l'École :

Architecture.

Lorsqu'on visite l'Indochine, on est forcé de constater que des monuments remarquables jadis y ont été construits et que depuis notre arrivée, rien n'a été tenté pour continuer ces traditions. Ne serait-il pas nécessaire de fonder un enseignement où l'on pourrait s'imprégner des principes généraux qui ont présidé à la construction de ces monuments et à leur décoration, principes qui résultent évidemment des nécessités du climat de même que les formes décoratives viennent simultanément des éléments de la construction et des formes propres à la nature du pays.

L'idée générale n'est pas de créer une École qui mettrait en œuvre les formes anciennes sans discernement ni esprit critique. Une École basée sur l'imitation servile du passé ne donnerait qu'un art sans vie, pastiche éternel des époques disparues. Il s'agirait plutôt de créer une École qui, tout en respectant les traditions locales, s'adapterait aux besoins modernes.

Un cours d'architecture extrême-orientale serait donc profes-



Fig.2 : Les étudiants de la section d'architecture de l'École des beaux-arts de l'Indochine. Coll. famille de M. Nguyễn Cao Luyện (diplômé en 1933).

sé par un architecte familiarisé avec les formes et les modes de construction du pays, un architecte par exemple de l'École française d'Extrême-Orient, si l'on veut donner de l'homogénéité aux constructions futures et arriver à créer en quelque sorte un style français d'Extrême-Orient adapté au climat et en harmonie avec la nature¹³.

En 1926, il rappelle cette doctrine dans son rapport sur la création de la section d'architecture : « Il est bien entendu que l'enseignement que nous donnerons, loin de chercher à uniformiser les tendances diverses des élèves dans un style importé, s'évertuera, au contraire, à faire renaître en les adaptant aux conditions de la vie moderne, les formes propres à chaque pays de l'Union. [...] nous aurons comme élèves des jeunes gens originaires des cinq pays. Chacun sera instruit dans l'art de son pays¹⁴. »

Sur le plan de la maîtrise d'œuvre, Tardieu suggère que son établissement soit aussi un lieu d'accueil des architectes français fraîchement arrivés en Indochine. Ces professionnels y feraient un stage afin de se familiariser avec l'architecture indochinoise¹⁵. À l'initiative de ce fondateur, le prix de l'Indochine est modifié profondément. Il comporte dorénavant un voyage d'études d'un an dans toute l'Indochine, permettant aux artistes venant de la métropole d'appréhender ce pays avant de donner leurs cours à l'EBAI. Ce dispositif renforce ainsi la qualité de l'enseignement de l'École¹⁶.

La nécessité de l'adaptation aux conditions locales s'exprime dans les objectifs de la section d'architecture et dans la composition du programme d'enseignement des cinq années, conçus pour faire des premiers diplômés des auxiliaires des architectes européens du service des Bâtiments civils¹⁷. Le métier d'architecte libéral n'est pas encore d'actualité. Par la suite, hormis les ateliers de projet, l'enseignement donné par la section est commun au programme de l'EBAI (le dessin, la spécialisation en architecture, l'archéologie) et de l'ETP (les sciences et la théorie de l'architecture). Pour élaborer ce programme, Tardieu va « s'inspirer » du modèle des Beaux-Arts de Paris. C'est dans ce but qu'en 1926, il demande au directeur de celle-ci de lui envoyer la totalité des documents administratifs et pédagogiques de l'ENSBA et des écoles régionales d'architecture (ERA)¹⁸.

En 1932, Arthur Kruze (1900-1989) est nommé directeur par intérim de l'EBAI et responsable de la section d'architecture¹⁹. Il confirme l'orientation régionaliste dans son rapport adressé au Gouverneur général de l'Indochine, après un long voyage d'études dans toute l'Indochine. En critiquant l'imitation de l'architecture métropolitaine qui ferait abstraction de la situation locale, il précise les éléments fondamentaux à prendre en

considération pour toute conception : diversité des conditions climatiques et géographiques entre les régions, cultures architecturales particulières de différents pays, adaptation de l'architecture traditionnelle aux besoins de la vie moderne, utilisation des matériaux locaux dans la construction des nouveaux programmes architecturaux (gare, poste, hôpital, bureaux...). Kruze insiste sur le fait qu'un bon enseignement allant dans ce sens n'est qu'une « condition » et qu'il faut développer aussi le métier d'architecte libéral en Indochine. Pour lui, ces éléments feront sans aucun doute « honneur au génie colonisateur de la France²⁰ ».

Un nouveau programme d'enseignement, plus complexe, est mis en place en 1935²¹, dans le contexte du départ de Tardieu²² et de la grande difficulté des premiers diplômés indochinois en architecture (fig. 3) à trouver des débouchés dans le secteur public ou privé. Le Gouverneur général de l'Indochine avait même décidé de ne pas organiser le concours d'admission pour l'année scolaire 1935-1936. Désormais, l'enseignement de la section d'architecture se détache entièrement de l'ETP. Mais si l'EBAI est autorisée à accueillir des ressortissants européens et asiatiques, elle s'affiche toujours comme un établissement d'enseignement supérieur local et l'application du modèle des Beaux-Arts ne reste qu'une aspiration.

LE MODÈLE DES BEAUX-ARTS DE PARIS, 1945-1954

Sous la direction d'Arthur Kruze, qui restera en poste jusqu'en 1954, la section d'architecture, mise à l'abri à Dalat en 1942, est érigée en école d'architecture en 1944²³ à la suite de la fermeture de l'EBAI, qui sera définitive en 1945. L'année 1945 est un jalon important. Conformément à la grande réforme impulsée par le gouvernement français concernant l'enseignement de l'ENSBA de Paris, l'École supérieure d'architecture de Dalat (ESAD) est alors réorganisée²⁴ :

- l'enseignement de l'architecture est confié à l'ESAD qui constitue une branche de l'ENSBA,
- le stage de fin d'études d'un an peut s'effectuer chez un architecte ou dans un service public indochinois et en France,
- le diplôme est reconnu en Indochine mais aussi en France,
- le directeur de l'ENSBA donne son avis sur la nomination du directeur de l'ESAD,
- les élèves en Indochine peuvent obtenir un transfert dans une école métropolitaine.

Au 1^{er} janvier 1948, l'ESAD est promue au rang d'école régionale d'architecture (ERA), habilitée à préparer au diplôme DPLG de l'ENSBA²⁵. Son programme pédagogique est identique à celui des ERA métropolitaines. Elle reçoit tous ses programmes



Fig.3 : Diplôme d'architecte indochinois.

d'exercices et de concours de l'ENSBA qui centralise par voie aérienne les travaux des élèves pour les soumettre à ses jurys parisiens. Les élèves sont dorénavant inscrits à l'ENSBA, en section d'architecture²⁶. Les écoles d'architecture de Rabat, d'Alger et de Casablanca se trouvent dans la même situation que l'ESAD²⁷. Cependant, trois ans après, cette habilitation n'est pas prolongée. Un nouvel arrêté exige que les épreuves orales au concours d'admission se déroulent à Paris, ce qui était impossible pour les élèves de l'École de Dalat, étant donné leur éloignement²⁸.

En 1950, l'ESAD est transférée à Saigon et devient l'ESAS, membre de l'université de Hanoi. Pourtant, elle se calque toujours sur le modèle des Beaux-Arts : « L'organisation générale des enseignements, le régime d'études, les programmes des cours et les modalités des différents examens et concours auxquels doivent participer les étudiants durant leur scolarité sont les mêmes que ceux de la section d'architecture de l'École nationale supérieure des beaux-arts de Paris. »

Le programme d'enseignement se base sur trois piliers : l'enseignement artistique (architecture et dessin d'après l'antique) en atelier ; l'enseignement scientifique et technique – cours en amphithéâtre ; le cours pratique à l'extérieur pour tout ce qui se rattache à la construction.

Si les études sont réparties comme en France métropolitaine

en trois cycles sur six ans (classe préparatoire : un an, seconde classe : trois ans, première classe : deux ans), les étudiants peuvent obtenir le Certificat d'urbanisme et le Certificat de conservation des Monuments historiques de l'Extrême-Orient – seul « élément régional » du programme d'enseignement. Le directeur de l'école assure la relation étroite avec l'ENSBA²⁹. Le diplôme d'architecte de l'université de Hanoi est reconnu en France, et permet d'exercer la profession en France et au Vietnam, selon la Convention culturelle de 1950 entre ces deux pays. Cette recherche démontre que le cadre administratif de l'enseignement de l'architecture dispensé lors de la période de la « formation française » a évolué dans un sens qui part du régionalisme pour aboutir aux normes des Beaux-Arts. En même temps, il apparaît que l'attention portée aux conditions géographiques et culturelles locales a été écartée du contenu pédagogique, que l'intention et l'effort pour fonder une originalité régionale ont été effacés, alors même que Kruze, le grand défenseur du régionalisme, dirigeait l'établissement. Nguyễn Thụy Phương³⁰ nous éclaire sur ce phénomène. La mise en œuvre des grandes réformes politiques en matière de l'enseignement de l'architecture, en France métropolitaine mais aussi dans les États associés à l'Union française (1946-1958), doit être appréhendée au travers d'une situation géopolitique plus large. L'Union française – moyen par lequel

la France essaie de conserver son empire colonial – se trouve en grande difficulté, politiquement et socialement, vis-à-vis des mouvements indépendantistes, dans une Indochine qui entame un processus douloureux d’accession à l’indépendance. La France doit revoir complètement sa politique éducative en Indochine : quittant sa « mission civilisatrice », elle s’oriente vers une stratégie de « diplomatie culturelle » en passant par la « mission culturelle ». La culture et la haute qualité de son enseignement se situent en premier ligne de la politique extérieure de ce que l’on appelle aujourd’hui le *soft power*. L’ENSBA est sans doute une « marque » de prestige, reconnue mondialement³¹. Le maintien volontaire du modèle des Beaux-Arts même après 1950³² permet à l’ESAS de s’afficher comme un grand établissement de l’enseignement supérieur qui délivre un diplôme de niveau international. Mais ce modèle ne jouerait-il qu’en surface (règlement, concours, durée et répartition des cycles d’étude, mode d’évaluation...), tandis que Kruze maintiendrait toujours ses principes régionalistes dans les contenus des cours ? La réponse peut être apportée par une approche comparative, plus détaillée, entre les programmes de l’ESAS et ceux de l’ENSBA. Une recherche à venir !

1 Hanoi et Saigon étant les capitales politique et économique de l'Indochine française, c'est au Vietnam qu'ont été implantées les institutions les plus importantes du système colonial, y compris celles de l'enseignement : grands lycées, écoles supérieures, universités fédérales, établissements de formation professionnelle, instituts de recherche.

2 Entre 1954 et 1975, le Vietnam a été divisé en deux parties : la République démocratique du Vietnam (au nord) et la République du Vietnam (au sud) avec Hanoi et Saigon comme capitales d'État.

3 Arrivée en France en 1999, l'auteur a fait partie des quatre premiers étudiants accueillis ainsi.

4 Cette école a été créée dès 1902 à Hanoi.

5 Architecte, urbaniste, auteur du plan d'aménagement de Hanoi, créateur du style dit architecture indochinoise.

6 Pierre Paliard, *Un art vietnamien : penser d'autres modernités. Le projet de Victor Tardieu pour l'École des beaux-arts de l'Indochine à Hanoi en 1924*, Paris, L'Harmattan, 2014, p. 19.

7 Lettre de M. Silice, directeur de l'École des arts appliqués de Phnom Penh au Gouverneur général de l'Indochine, au sujet de la création de l'EBAI. Archives nationales d'outre-mer (ANOM) : Indo GGI//51.309.

8 Pierre Paliard, *op. cit.*, p.14.

9 Diplômé de l'ENSBA, le peintre Victor Tardieu obtient le prix de l'Indochine en 1920, ce qui lui permet de faire un voyage de six mois en Extrême-Orient. Arrivé à Hanoi en 1921, il y restera jusqu'à sa disparation en 1937.

10 Pierre Paliard, lors du « 5th Congress of Asian & the Pacific studies 2015 », 9-11 septembre 2015, Paris.

11 Victor Tardieu, « Sur l'enseignement des Beaux-Arts en Indochine et la création d'une École centrale de dessin à Hanoi », rapport au Gouverneur général de l'Indochine, le 20 aout 1924. ANOM : Indo GGI//51.309.

12 *Ibid.*

13 *Ibid.*

14 Victor Tardieu, « Au sujet de la création d'une section d'architecture », rapport au Gouverneur général de l'Indochine, 1925. Institut national d'histoire de l'art (INHA) : fonds Victor Tardieu, Archives 125, 05- 01.

15 Victor Tardieu, « Sur l'enseignement... », *op. cit.*

16 *Ibid.*

17 Victor Tardieu, « Au sujet de la création... », *op. cit.*

18 Lettre de Victor Tardieu au directeur de l'ENSBA, le 3 mars 1926. Archives nationales (AN) : AJ52/79.

19 Architecte diplômé à l'ENSBA de Paris en 1929, Arthur Kruze commencera à enseigner à la section d'architecture de l'EBAI en 1930.

20 Arthur Kruze, rapport au Gouverner général de l'Indochine, le 18 février 1932. INHA, fonds Victor Tardieu, Archives 125, 05-03.

21 Arrêté du 23 avril 1935 du Gouverner général de l'Indochine.

22 Victor Tardieu est décédé à Hanoi en 1937.

23 Arrêté du 3 février 1944 du Gouverneur général de l'Indochine.

24 Arrêté du 6 février 1945 du Gouverneur général de l'Indochine.

25 Arrêté interministériel de l'Éducation nationale et de la France d'outre-mer, le 8 mars 1948, limité à trois années d'admission (1/1/1948 - 31/12/1950), soit six promotions dont la dernière était celle d'octobre 1950.

26 Arthur Kruze, « Rapport sur l'activité de l'École supérieure d'architecture de Dalat », le 23 décembre 1948, au directeur de l'ENSBA, au ministère de l'Éducation nationale et au Haut-Commissaire de France en Indochine. AN : AJ52/1046.

27 Écoles régionales d'architecture, Dossiers particuliers. AN : AJ52/1046.

28 Lettre du ministre de l'Éducation nationale au ministre de la France d'outre-mer, le 15 mai 1950. AN : AJ52/1046.

29 *Règlement de l'ESAS*, Saigon, Université de Hanoi, 1951, 82 p. Ce règlement a été approuvé le 28 mai par le Conseil de l'Université de Hanoi.

30 Nguyễn Thụy Phương, « L'école française au Vietnam de 1945 à 1975. De la mission civilisatrice à la diplomatie culturelle », thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université Paris Descartes, 2013.

31 À lire aussi dans ce même cahier, les contributions de Carmen Popescu, sur les étudiants roumains à l'ENSBA durant l'entre-deux-guerres, et d'Isabelle Gournay, sur les *French critics* aux États-Unis.

32 Lettre d'Arthur Kruze à M. le Recteur de l'Académie de Saigon, le 13 octobre 1949, ANOM : HCI 675-377.

L'ÉCOLE DES BEAUX-ARTS DE PARIS ET L'INSTITUTIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE EN IRAN (1940-1968)

Peyman Akhgar

Doctorant en architecture, ATCH Research Centre, University of Queensland, Australie.

Au sens moderne et occidental du terme, l’enseignement de l’architecture en Iran s’est développé pendant la première moitié du XX^e siècle, quand le pays était en phase de modernisation rapide. En 1925, un nouveau souverain, Reza Shah (1925-1941) met fin à la règne des Qadjar (1789-1925) et fonde la dynastie Pahlavi (1925-1979). Afin de consolider son pouvoir, Reza Shah lance plusieurs programmes de réforme. Parmi ses priorités figure la construction d’édifices pour abriter les fonctions modernes vitales à la réussite de son gouvernement. Pour la première fois dans l’histoire de l’architecture iranienne, la conception de bâtiments gouvernementaux est confiée exclusivement à des architectes formés en Occident, parmi lesquels les diplômés de l’École des beaux-arts de Paris (ENSBA) jouissent d’une réputation incontestable.

Le premier diplômé ENSBA influent en Iran est le Français André Godard (1881-1965), qui avait fini ses études en novembre 1908. Godard fait son premier voyage au Moyen-Orient en 1910. Il travaille d’abord en Irak, en Égypte et en Afghanistan¹. En 1929, quand Reza Shah interrompt le monopole archéologique de la France et accorde en contrepartie la direction du département et du musée d’Antiquité aux Français, Godard est envoyé en Iran². Deux autres citoyens français, Maxime Siroux (1907-1975) et Roland Marcel Dubrulle (1907-1983), suivront Godard et contribueront à la réalisation des projets de Reza Shah. Siroux, diplômé de l’ENSBA le 5 juin 1934, est embauché par le gouvernement iranien pour participer aux fouilles archéologiques. Il part en Iran en août 1935 en tant que archéologue pour la Mission archéologique en Perse, sous la direction de Roman Ghirshman³. Dubrulle finit ses études à l’École le 20 février 1934 et voyage en Iran à la suite de son succès au concours de la construction de la bourse de Téhéran. Il quitte Paris en même temps que Siroux, en août 1935, et rejoint l’entreprise de construction Baniniol, une société étrangère active dans le domaine sous le règne de Reza Shah⁴.

En février 1932, Mohsen Foroughi, fils de Mohammad-Ali Foroughi, le célèbre politicien et homme de lettres, entre à l’École des beaux-arts de Paris. Il avait été reçu à la difficile épreuve d’entrée de l’École centrale des arts et manufactures et à celle de l’École des beaux-arts. Il choisit cette dernière et s’oriente vers l’architecture⁵. Diplômé le 5 juin 1937, il retourne sans perdre de temps en Iran et devient l’un des principaux architectes de l’État. Ces quatre architectes s’engagent dans plusieurs projets, certains menés à plusieurs. Un seul projet les réunit tous : la conception du campus principal de l’université de Téhéran, laquelle, fondée en 1934, était le fruit emblématique des politiques nationales de Reza Shah dans le domaine de l’enseignement supérieur.

LES IRANIENS À L'ÉCOLE DES BEAUX-ARTS

La France était la première destination des étudiants iraniens, et ce depuis le milieu du XIX^e siècle⁶. Pour un pays comme l’Iran, il n’était donc pas rare d’avoir des étudiants qui faisaient des études en architecture à Paris. Mohsen Foroughi fut, en 1932, le premier Iranien à intégrer l’École des beaux-arts⁷. La fondation de l’École des beaux-arts de Téhéran renforce la fréquentation de l’ENSBA qui restera, au moins jusqu’au début des années 1960, la première destination pour les étudiants en architecture iraniens. En effet, à partir de 1946, comme approuvé par le Comité de l’Université dans sa 253^e convention, chaque année, des étudiants de la première et de la deuxième année de toutes les facultés bénéficient d’une bourse pour faire des études à l’étranger⁸. De plus, les diplômés de l’École des beaux-arts de Téhéran peuvent entrer directement en première classe de l’ENSBA en tant qu’élèves stagiaires. Ils disposent alors de six mois pour obtenir au moins deux valeurs. En cas de réussite, le stage est « converti en admission à titre définitif⁹ ».

École des beaux-arts Paris	École des beaux-arts Téhéran
diplôme	diplôme
première classe	deuxième cycle
seconde classe	premier cycle
	année préparatoire
concours d'admission	examen d'entrée

Fig. 1 : Comparaison de l'organisation des études de l'ENSBA de Paris et de l'École des beaux-arts de Téhéran. Schéma Peynam Akhgar.

LA PREMIÈRE ÉCOLE D'ART ET D'ARCHITECTURE EN IRAN

En Iran, l'enseignement de l'architecture est tenté pour la première fois à l'école Darolfonoun en 1927 sous la forme d'un cours lié au domaine du génie civil, mais le manque d'équipement adéquat cause sa fermeture deux ans plus tard¹⁰. Des efforts plus sérieux aboutissent en septembre 1938 à l'établissement de l'École supérieure d'architecture. « À l'origine, le sculpteur Abdolhassan Sadighi (1894-1995) et les architectes diplômés de l'École des beaux-arts de Paris Roland Dubrulle et Mohsen Foroughi se mirent ensemble, firent des recherches, et élaborèrent un programme pour une école supérieure d'architecture¹¹. » En septembre 1940, avec l'approbation du ministère des Arts et des Métiers, cette école supérieure d'architecture et les sections de peinture et de sculpture de l'École supérieure des beaux-arts sont fusionnées pour donner naissance à l'École des beaux-arts de Téhéran¹², officiellement créée le 22 septembre 1940¹³. André Godard en est nommé directeur tandis que Maxime Siroux, Roland Dubrulle et Mohsen Foroughi deviennent professeurs d'atelier.

DE PARIS À TÉHÉRAN

La structure pédagogique comme le programme d'architecture de l'École des beaux-arts de Téhéran s'inspirent de ceux de l'ENSBA. La première se présente comme une pyramide composée de quatre parties principales. La base est représentée par l'examen d'entrée, suivie par l'année préparatoire et le premier cycle. Le programme de ce dernier diffère légèrement de la deuxième classe de l'école parisienne, mais les cours sont quasiment identiques. Les étudiants qui satisfont aux exigences du premier cycle sont promus au deuxième cycle¹⁴. La dernière étape correspond au projet de diplôme avec lequel les étudiants doivent, à travers leurs dessins, prouver leur aptitude à porter le titre de « diplômé de l'École des beaux-arts ». Le fait que l'École des beaux-arts de Téhéran, contrairement à celle de Paris, est rattachée dès le début à l'Université explique sa moindre autonomie ainsi que sa propre

dénomination du cycle pédagogique. L'université de Téhéran ayant spécifié un ensemble de règles et de réglementations à respecter par chaque faculté dans son campus (fig. 1).

LES ATELIERS D'ARCHITECTURE

Inspirée par l'ENSBA, l'École des beaux-arts de Téhéran est composée d'ateliers d'architecture. Le mot « atelier » est entré dans la langue persane tel quel. Les ateliers sont tous officiels (intérieurs) et portent le nom de leur *ostad* (professeur), recruté et payé par l'université. Pendant la période de dominance de l'ENSBA, il y a trois ou quatre ateliers actifs à Téhéran. La vie étudiante dans les ateliers de Téhéran, gérés de la même manière, ressemble à celle de Paris. L'étudiant s'inscrivait pour toute la durée de ses études dans un seul atelier, où anciens et nouveaux élèves travaillent ensemble et s'entraident généreusement. Le professeur de l'atelier corrige principalement les étudiants anciens. Ces derniers, expérimentés, dont certains étaient dans l'atelier depuis une dizaine d'années, conseillent les étudiants de première cycle, expliquant les problèmes de conception et corrigeant leurs dessins architecturaux. En contre-partie, les « nouveaux » étudiants grattent les dessins des anciens, les collent au tableau ou aident les autres dans leurs projets finaux. La correction des projets était généralement prévue le samedi (le vendredi étant le seul jour de repos officiel de la semaine en Iran) et le mercredi. Chaque matin, les étudiants attendent l'arrivée de leur professeur¹⁵, lui installent un siège et rangent les tables. Les dessins devaient être faits sur des calques propres, accompagnés au besoin d'une maquette¹⁶.

L'EXAMEN D'ENTRÉE

L'examen d'entrée à l'École des beaux-arts de Téhéran ressemble à celui de l'ENSBA, mais concerne exclusivement les techniques de dessin et non le dessin d'architecture. Car dès lors qu'à Téhéran les étudiants ne peuvent pratiquer le projet avant d'être officiellement inscrits à l'École, comme cela fut le cas à l'ENSBA¹⁷, les épreuves architecturales subies à Paris, telles que la modélisation, la géométrie descriptive et le dessin d'une composition architecturale, sont exclues. L'examen est ainsi composé de trois matières : « dessin d'un objet immobile et d'un ornement, mathématiques (algèbre, géométrie et géométrie descriptive) et histoire générale¹⁸ », ces deux dernières d'un niveau d'école secondaire¹⁹.

L'ANNÉE PRÉPARATOIRE

Ayant réussi le concours d'entrée, l'étudiant entre en première année. Au cours de cette année préparatoire, qu'il peut

redoubler une fois, l'étudiant doit maîtriser les conventions de présentation graphique et les techniques de rendu de l'École. Il se lance dans un processus itératif en dessinant des détails de différents ordres architecturaux et des études de composition à grande échelle. Cette exigence n'a pas été inventée à Téhéran. Elle existait aux Beaux-Arts de Paris, dans le programme de la seconde classe où les étudiants devaient obtenir deux valeurs en concours sur éléments analytiques²⁰ avant de pouvoir entreprendre tout projet de conception. À Téhéran, le programme est cependant plus intense en termes de nombre d'exercices que les étudiants doivent entreprendre (six valeurs étaient requises)²¹. Les étudiants iraniens, qui ne connaissaient ni l'architecture occidentale ni l'architecture orientale, avaient besoin de plus de temps et d'efforts pour acquérir les compétences préliminaires avant de se lancer dans un concours de projet. Les valeurs des premières années devaient être obtenues en soumettant des projets d'exercice sur l'architecture iranienne, l'architecture classique européenne, ainsi que sur l'architecture régionale en Égypte, en Espagne, en Extrême-Orient et de l'Antiquité²².

LE PREMIER CYCLE

L'étape suivante est le premier cycle, divisé en deux années, chacune ayant son propre programme. À Paris, où il n'y avait pas de programme annuel ou de calendrier précis, il fallait soumettre deux projets ou participer à au moins deux examens au cours de chaque année scolaire pour rester inscrit²³. À

Téhéran, l'étudiant doit d'abord satisfaire aux exigences de la première année afin de pouvoir poursuivre son cursus. Le programme des Beaux-Arts de Téhéran est quantitativement plus intense et le nombre de valeurs requises, dans les deux formations théorique et pratique, est presque le double. Pour les fondateurs de l'École, l'étudiant doit affronter nécessairement davantage de problèmes architecturaux pendant les premières années de ses études afin d'atteindre un niveau satisfaisant de connaissances architecturales. Les valeurs du premier cycle étaient généralement accumulées sans délai. En 1954, la nouvelle réglementation ne permet pas aux étudiants de prolonger le premier cycle plus de deux ans²⁴. Ce cycle marque également la première rencontre des étudiants avec les problèmes de conception, et là encore une différence fondamentale est introduite. À l'École de Téhéran, la solution initiale apportée à un programme peut être modifiée et différer du rendu final présenté au concours, tandis qu'à l'ENSBA ce dernier doit respecter l'esquisse établie préalablement en loge²⁵. De plus, si à Paris le professeur de théorie est l'auteur de tous les programmes de concours²⁶, à Téhéran, ceux-ci sont proposés tour à tour par les patrons d'atelier, qui sont en même temps les membres du Conseil pédagogique de l'École²⁷. Les projets d'architecture doivent être rendus entre un mois et un mois et demi plus tard. Les élèves sont autorisés à travailler dans leur atelier dix à douze heures pour les esquisses. Le projet de construction forme l'étape finale du premier cycle (fig. 2).

École des beaux-arts Paris		École des beaux-arts Téhéran	
Première classe avec 20 valeurs		deuxième cycle avec 31 valeurs	
Enseignements scientifiques : statique, géométrie descriptive, stéréotomie, perspective, construction (5)	Concours d'émulation	Enseignements scientifiques : surveying, devis et mètres, construction, le béton armé (4)	Esquisse - conception architecturale, composition décorative (7)
	Esquisse projet rendu		Histoire, dessin, modelage (4)
		deuxième année avec 16 valeurs	
		Enseignements scientifiques : géométrie descriptive, stéréotomie, perspective, construction, résistance et balance, introduction à la sculpture (6)	Esquisse - conception architecturale, composition décorative (6)
			Histoire, dessin, modelage (4)
		Première année	
		Premier cycle avec 6 valeurs	
Analytiques (2)		Année préparatoire	
Seconde classe			
Concours d'admission		Examen d'entrée	

Fig. 2 : Comparaison du programme de la seconde classe de l'ENSBA et du premier cycle de l'École des beaux-arts de Téhéran. Schéma Peynam Akhgar.

École des beaux-arts Paris	École des beaux-arts Téhéran		
Prix de Rome	Médaille du meilleur étudiant – Bourse pour étudier en première classe à l'École des beaux-arts		
	1940	1949	1968
Diplôme avec 13 valeurs	Diplôme avec 15 valeurs	Diplôme avec 23 valeurs	Diplôme avec 13 valeurs
Concours d'émulation Concours de fondations Divers prix	Esquisse Conception architecturale Composition décorative (14)	Esquisse Conception architecturale Composition décorative (20)	Esquisse Conception architecturale Composition décorative (8)
Concours d'histoire modelage - dessin (3)	Dessin (1)	Dessin (1)	Modelage (1)
Physique et chimie Législation (2)		Urbanisme Théorie architecturale (2)	Acoustique Théorie architecturale Législation, langue anglaise (2)
Première classe	Deuxième cycle		

Fig. 3 : Comparaison du programme de la première classe de l'ENSBA et du deuxième cycle de l'École des beaux-arts de Téhéran. Schéma Peynam Akhgar.

LE DEUXIÈME CYCLE

Ayant satisfait à toutes les exigences du premier cycle, l'étudiant accède au programme du deuxième cycle, qui met davantage l'accent sur les projets architecturaux, plus complexes et de plus grande envergure. La similitude du programme d'études des Beaux-Arts de Téhéran avec celui de l'ENSBA est plus évidente à ce niveau : le planning annuel n'existe plus, le programme est moins contraignant et les étudiants peuvent obtenir les valeurs selon leur emploi du temps. Travaillant jusqu'à la date du rendu, l'étudiant doit soumettre son projet au jury pour évaluation. Le Conseil du jugement des Beaux-Arts de Téhéran est composé des professeurs d'ateliers. Tout comme à l'École de Paris, les projets sont évalués de manière anonyme. Un morceau de papier couvre donc le nom de l'étudiant. Après la délibération du jury à huis clos, la dernière étape consiste à exposer publiquement tous les projets dans le bâtiment du jugement (*sakhteman-e qezavat*), cette fois avec le nom des auteurs et l'évaluation du projet²⁸. C'est pendant cette exposition des projets que les étudiants peuvent engager une conversation informelle avec leurs professeurs et découvrir ainsi une approche plus professionnelle de l'architecture au profit de leurs projets futurs. Le nombre de valeurs à obtenir dans les cours de conception pendant le deuxième cycle des Beaux-Arts de Téhéran a beaucoup fluctué. Les responsables de l'école ont toujours cherché à améliorer le cursus, en tenant compte des capacités des élèves ainsi que des besoins architecturaux du pays.

Comme l'indique le tableau (fig. 3), dans les programmes d'études de 1940 et de 1949, respectivement quatorze et vingt valeurs sont exigées dans les projets de conception, tandis que dans celui de 1968, ce nombre tombe à treize. En ce qui concerne les esquisses, par exemple, en 1940, l'étudiant doit obtenir un total de quatre crédits pour les esquisses et les compositions décoratives. Mais dans le programme de 1949, l'étudiant doit décrocher six valeurs seulement pour les esquisses. En 1968, l'obtention de deux crédits est la seule exigence des concours d'esquisse.

LE PROJET FINAL

Une fois les exigences du deuxième cycle satisfaites, l'étudiant peut soumettre sa demande au Conseil de l'École afin d'entreprendre son projet final. Celui-ci tient deux séances de soutenance en 1947, trois en 1949²⁹. L'étudiant dont le projet de diplôme est approuvé par le Conseil de l'École peut alors se prévaloir du titre de diplômé de l'École des beaux-arts de Téhéran, appelé *Mohandes-e me'maar* (architecte). Chaque année, les meilleurs étudiants reçoivent leur diplôme de la main du shah (le souverain d'Iran) lors d'une cérémonie officielle de remise des diplômes.

ÉPILOGUE

Le système des Beaux-Arts demeure quasiment inchangé et maintient sa domination à Téhéran jusqu'en 1968. Toutefois, au cours des années 1960, plusieurs indices annoncent sa fin,

notamment le mécontentement que l'élaboration de règles et de réglementations rigoureuses suscite parmi les étudiants. La présence de personnalités étrangères éminentes, les cours dispensés par des diplômés non-Beaux-Arts, ainsi que la fondation d'une deuxième école d'art et d'architecture dans la capitale iranienne confrontent l'École de Téhéran aux méthodes plus récentes de l'enseignement de l'architecture et mettent en question la pertinence de son organisation. D'autre part, l'ambiance à l'université était très tendue depuis des années et l'agitation des étudiants créait de grandes difficultés. En 1968, le président de l'université de Téhéran est licencié et un programme semestriel remplace officiellement l'ancien système d'enseignement. À la suite de tous ces événements, et pendant qu'à Paris l'on assiste à l'écatement de l'ENSBA, le système des Beaux-Arts disparaît à Téhéran et Mirfendreski (1931-2009), diplômé de l'université de Florence en 1961, devient le premier directeur non-Beaux-Arts de l'École des beaux-arts de Téhéran le 23 août 1969.

- mars 1958) aux Archives nationales de France.
- 10

Hossein Soltanzadeh, «Aghaz-e sheklgiri-ye daneshkadeh-ye honarhayeh ziba (la formation de l'École des beaux-arts)», *Le Magazine de l'architecture et de la culture*, vol. X, n° 32, 2008, p. 5-10.
- 11

R. Gholam, «Tarikhch-e ye daneshkadeh-ye hanarha-ye ziba (Histoire de l'École des beaux-arts) », *Architecte magazine*, vol. I, n° 1, août 1946, p. 31.
- 12

L'École des beaux-arts forme à l'architecture, à la peinture et à la sculpture. Cependant, la section de la sculpture ferme ses portes dès la première année en raison d'un nombre insuffisant d'étudiants et du manque d'équipement. Elle est rouverte pour l'année scolaire 1959-1960. *Le Magazine de l'École des beaux-arts*, vol. I, n° 1, 1949-50/1950-51, p. 5.
- 13

Ibid., p. 5.
- 14

Les seconde et première classes parisiennes sont transformées en année préparatoire, puis premier et deuxième cycle.
- 15

Il y avait des professeurs, comme Foroughi, qui travaillaient ailleurs le matin et venaient d'habitude à l'atelier en après-midi.
- 16

Interview de l'auteur avec Asghar Saed Samii, élève de l'École de beaux-arts (1964-1969), 2008.
- 17

À Téhéran, le candidat n'était autorisé à entrer à l'université que trois semaines avant l'examen d'entrée, le matin, pour se renseigner ou pratiquer le dessin. *Akhbar-e Daneshgah-e Tehran (Nouvelles de l'Université de Téhéran)*, Téhéran, Université de Téhéran, août 1949, p. 5.
- 18

Rahnama-ye Daneshgah-e Tehran 1318-1319 (Teheran University Guide 1939-1940). Téhéran, Université de Téhéran, 1940, p. 5.
- 19

L'examen d'entrée à Téhéran comporte des écrits (de 14 heures au total) et des oraux, dans cet ordre.
- 20

Cette exigence est portée à trois durant les années 1940.
- 21

Dérivé des Beaux-Arts de Paris, le système de notation des Beaux-Arts de Téhéran attribue différents types de mentions et de médailles aux étudiants. Les mots français « mention », « médaille » et « valeur » sont repris tels quels aux Beaux-Arts de Téhéran.
- 22

Rahnama-ye Daneshgah-e Tehran (Teheran University Guide), 1344-45/1965-1966, p. 474.
- 23

L'élève était libre de prolonger ses études jusqu'à l'âge de trente ans. Cf. Isabelle Gournay, Marie-Laure Crosnier Leconte, «American Architecture Students in Belle Epoque Paris: Scholastic Strategies and Achievements at the Ecole des Beaux-Arts », *The Journal of the Gilded Age and Progressive Era*, vol. XII, n° 2, 2013, p. 154-198 (ici 162).
- 24

Akhbar-e Daneshgah-e Tehran (Nouvelles de l'Université de Téhéran), mordad/août, 1334/1955
- 25

Aux Beaux-Arts de Téhéran, la première conception des étudiants pouvait se réaliser après une section introductive offerte par leur patron.
- 26

Isabelle Gournay, Marie-Laure Crosnier Leconte, *op. cit.*, p. 183.
- 27

Interview de l'auteur avec Asghar Saed Samii, 2008.
- 28

Ibid.
- 29

Rahnama-ye Daneshgah-e Tehran 1328 (Teheran University Guide 1949). Téhéran, Université de Téhéran, 1949, p. 94.

- 1 Sources concernant les diplômés Beaux-Arts : relevé des étudiants de l'École des beaux-arts aux Archives nationales (séries AJ 52) et la base de l'INHA «Dictionnaire des élèves architectes de l'École des beaux-arts (1800-1968) », préparée par Marie-Laure Crosnier Leconte, en ligne : [agorha.inha.fr].
- 2 Mina Marefat, «Building to Power: Architecture of Tehran 1921-1941 », thèse, Massachusetts Institute of Technology, 1988, p. 119.
- 3 Eskandar Mokhtari, *Miras'e Me'mari-ye Modern-e Iran (L'héritage de l'architecture moderne iranienne)*, Teheran, Bureau de la recherche culturelle, 2011, p. 95.
- 4 Cyrus Samii, Abtin Golkar, «Roland Dubrulle va salha-ye khoroushan-e modernism (Roland Dubrulle et des années de modernisme) », *Magazine Me'mar*, vol. XI, 2001, p. 60-68.
- 5 Richard N. Frye, «Forūgi, Moḥsen », New York, Encyclopedia Iranica, 2000 (version en ligne).
- 6 Par exemple, en 1928 391 étudiants étaient envoyés en Europe, dont 307 avaient choisi la France. A. Hazeri, *Ravand-e E'ezam-e Daneshjou dar Iran (Le processus d'envoi d'étudiants en dehors de Iran)*, Ghom, Samt, 1994, p. 106.
- 7 À partir de 1937, la relation entre les deux pays s'assombrit, mais l'ENSBA demeure toutefois la destination principale des étudiants iraniens.
- 8 *Akhbar-e Daneshgah-e Tehran (Nouvelles de l'Université de Téhéran)*, Téhéran, Université de Téhéran, dey 1325/ déc. 1946, p. 17.
- 9 Cf. lettres dans le dossier de Bahman Paknia (élève de l'ENSBA, février 1955 -

LES ARCHITECTES SUISSES FACE AU CHOIX D'UNE ÉCOLE D'ARCHITECTURE (XIX^E-XX^E SIÈCLES)

Dave Lüthi

Professeur, université de Lausanne, section d'histoire de l'art,
Enseignement Architecture & patrimoine

Jusqu'à l'ouverture en 1855 de la *Bauschule* de l'École polytechnique fédérale à Zurich¹, les architectes suisses n'avaient d'autre choix pour parfaire leur formation que d'aller à l'étranger, notamment à Paris et en Allemagne. La création de l'école zurichoise n'interrompt pas les circulations estudiantines, bien au contraire ; durant la seconde moitié du XIX^e siècle et une large partie du XX^e, les Suisses fréquentent de nombreuses écoles étrangères, à tel point que cette mobilité apparaît comme une véritable caractéristique de leur formation². À la lumière des recherches actuelles, on sait que plus de 340 étudiants ont étudié à l'École des beaux-arts de Paris (ENSBA) entre 1800 et 1968³ et plus de 670 en Allemagne entre 1800 et 1914. Si le premier chiffre est exhaustif en ce qui concerne les étudiants immatriculés – les auditeurs libres demeurant insaisissables faute de sources –, le second ne l'est de loin pas : comme on le verra, on peut supposer que plusieurs milliers de Suisses soient passés par les écoles allemandes, notamment celles de villes comme Karlsruhe, Munich, Stuttgart et Berlin, mais aussi Hanovre ou Dresde. «*Quelle école fréquenter ?* » en matière de formation des futurs constructeurs, est une question fondamentale qui se pose dans un pays au statut périphérique en matière de formation architecturale comme la Suisse, dont les écoles techniques nommées *technicums* fondées à la fin du XIX^e siècle ne dispenseront qu'une préparation à l'accès aux grandes

écoles comme Zurich ou Paris. Au-delà du choix souvent crucial entre système Beaux-Arts ou formation polytechnique, que la plupart des étudiants résolvent en s'inscrivant dans deux, voire trois établissements, se profilent la complexité et la diversité des cursus académiques ainsi que la question de la réputation de ces écoles. Pourquoi aller à Stuttgart plutôt qu'à Munich, et pourquoi aller à Munich avant d'aller à Paris ? À partir d'un large corpus d'étudiants, on peut avancer quelques éléments de réponse.

LES ÉTUDIANTS SUISSES EN ALLEMAGNE

Dès leur ouverture, les écoles allemandes sont fréquentées par des Suisses qui s'y forment à un métier en pleine mutation : l'école de Friedrich Weinbrenner à Karlsruhe, active dès 1800, bientôt concurrencée par Munich (1809) puis Berlin (1819) et Stuttgart (1829). Pour des raisons de proximité géographique, les écoles dans le sud du territoire attirent le plus d'étudiants, tant avant qu'après l'établissement des lignes de chemin de fer dans les années 1840. Si l'on se fie aux sources, lacunaires, à disposition (les registres d'immatriculation et les listes d'étudiants et des auditeurs inscrits notamment), on dénombre en moyenne 2 étudiants suisses par année à Karlsruhe, 2,6 à Munich, 1,6 à Berlin, et 13 à Stuttgart (cf. tableau). En extrapolant ces chiffres sur toute la période 1800-1914,

Écoles	Nombre total d'étudiants attestés	Années documentées	Moyenne par année	Sources
Karlsruhe, Bauschule puis Polytechnische Schule	132	1800-1826, 1836-1862, 1899-1914 (67 années)	2	Registres d'immatriculation, archives de l'école
Munich, Akademie der Bildenden Künste	158	1809-1868 (59 années)	2,6	Registres d'immatriculation, [matrikel.adbk.de]
Stuttgart, Technische Hochschule	253	1889 et 1897-1914 (19 années)	13	Liste des étudiants et des auditeurs, [archiv.ub.uni-stuttgart.de/UAMatrikel/index.php/Hauptseite]
Berlin, polytechnische Schule	76	1868-1914 (46 années)	1,6	Registres d'immatriculation des étudiants et des auditeurs, archives de l'école
	619		19,2	

Décompte des élèves suisses ayant fréquenté les grandes écoles d'architecture allemandes, recensés à partir des sources d'archives.



Fig. 1. : L'École polytechnique fédérale de Zurich, le bâtiment principal, Gottfried Semper arch., vers 1905.
ETH-Bibliothek Zürich, Bildarchiv/Fotograf: Unbekannt/Ans_01352/Public Domain Mark.

on arrive à près de 2 000 étudiants helvètes potentiellement passés par ces quatre écoles. Et c'est sans compter les autres lieux, certes moins fréquentés, mais moins bien documentés aussi (Hanovre, Dresde...), ni les ateliers dans lesquels se forment également nombre de Suisses. Celui de Georg Moller (1784-1852) à Darmstadt⁴ accueille ainsi plusieurs Bâlois et Zurichoïses, dont une partie seulement dans le cadre du stage à mi-parcours du cursus académique exigé par les écoles allemandes. Et c'est sans compter non plus les auditeurs non répertoriés qui suivent les cours des grandes écoles, probablement en complément de leur travail en agence : on sait qu'à Berlin, dans les années 1890, ils sont aussi nombreux que les étudiants inscrits. Il est vrai que le nombre d'architectes suisses en stage y est tout à fait inhabituel et témoigne de l'attrait de la capitale impériale autour de 1900. Charles-Édouard Jeanneret est un bon exemple de cette forme d'études : éconduit, faute de place, par Hermann Billing à Karlsruhe, il se tourne vers l'agence de Behrens à Berlin, attiré sans doute autant par la réputation de l'architecte que par la notoriété de la ville. L'ouverture de l'école de Zurich en 1855 ne change pas la donne. Elle semble même amplifier le mouvement des étudiants, du fait de ses enseignants, mais aussi parce que les conditions du voyage s'améliorent : au réseau ferroviaire du Bade-Wurtemberg, qui atteint Bâle dès 1845, s'ajoute en 1855

la ligne Zurich-Romanshorn, donnant un accès rapide au lac de Constance et, partant, aux chemins de fer badois. Mais le rôle des enseignants de Zurich paraît plus déterminant que celui des trains : en effet, si Gottfried Semper, professeur de la première heure et auteur du bâtiment de l'école (fig. 1), est allemand et a donc pu jouer un rôle de relais, il n'est pas le seul à pouvoir servir d'intermédiaire. Son collègue Julius Stadler (professeur de 1855 à 1892), zurichoïse, est formé à Karlsruhe et à Berlin, son assistant Georg Lasius (professeur de 1863 à 1923) à Hanovre (et à Paris), Ferdinand Stadler (professeur de construction en 1855-1856) à Karlsruhe et à Darmstadt, Ernst Gladbach (professeur de construction de 1857 à 1890), allemand, se forme chez son oncle Moller à Darmstadt, puis à Giessen et à Heidelberg... Aussi, la garde rapprochée de Semper connaît bien les écoles allemandes d'architecture, mais pas seulement car plusieurs de ses membres avaient fait un passage à l'École des beaux-arts de Paris, notamment chez Coquart et Guadet, et Semper lui-même avait travaillé dans la capitale française chez ses compatriotes Gau et Hittorff. La double formation (zuricho-parisienne), voire triple (Zurich, une école allemand, Paris) va devenir assez courue par les étudiants suisses, assurément dirigés par leurs professeurs zurichoïses. Ainsi, de 1855 à 1921, au moins cinquante étudiants ont un cursus de ce type, dont une dizaine à l'époque de Semper (1855-1871).

POURQUOI L'ALLEMAGNE ? L'EXEMPLE DE STUTTGART

Alors que Paris et ses écoles sont réputés dans l'Europe entière et au-delà, la prédilection des étudiants suisses pour les écoles allemandes mérite d'être questionnée. Qu'attire les jeunes Helvètes dans les terres germaniques, outre la proximité culturelle liée à la langue commune pour une grande partie de la population⁵ ? L'exemple de Stuttgart, l'école la plus fréquentée par les Suisses au XIX^e siècle, apporte des éléments de réponse (fig. 2).

L'histoire de l'école est complexe, comme souvent en Allemagne. Une première école des arts et métiers est créée en 1829. Elle se subdivise trois ans plus tard et se voit dotée d'une école d'art. En 1864, la première se transforme en une école polytechnique, puis devient en 1876 une *Technische Hochschule*⁶. Si les archives sont hélas lacunaires et les noms des élèves connus de manière régulière à partir de 1897 seulement, la présence suisse est bien plus ancienne : la ligne de chemin de fer entre Stuttgart et Friedrichshafen, ouverte en 1854, permet aux Helvètes de rejoindre rapidement la capitale du Bade-Wurtemberg. En outre, plusieurs professeurs jouissent d'une grande estime, à l'instar de Christian Friedrich von Leins, formé chez Henri Labrouste, et de Theodor Fischer (nommé en 1901 mais qui part en 1908 déjà à Munich où sa réputation sera à son comble). Pour la période documentée, les listes d'inscrits en section d'architecture sont impressionnantes : en 19 années (1889 et 1897-1914), ce ne sont pas moins de 253 Suisses que l'on peut dénombrer, soit 13 nouveaux inscrits en moyenne par année ; sans doute, plusieurs dizaines d'Helvètes se côtoient-ils dans cette seule section, mais ils sont nombreux aussi en ingénierie et dans les autres branches techniques de l'école. En recoupant différentes sources, on peut décompter 307 Suisses formés en architecture à Stuttgart de 1840 à 1914, soit presque autant qu'à Paris en 170 ans.

En dépit de ses qualités, l'école semble toutefois moins prestigieuse que celles de Munich, de Karlsruhe et bien sûr de Paris. Pourquoi dès lors la choisir pour des études, hormis pour des raisons de proximité géographique⁷ ? La réponse tient probablement au type de carrière auquel ses diplômés peuvent accéder. Sur les 307 étudiants nommément connus, seuls 95 apparaissent dans le grand inventaire suisse de l'architecture de la période 1850-1920 (INSA)⁸, qui s'intéresse aux 40 villes principales du pays (chefs-lieux des cantons et villes de plus de 10 000 habitants en 1900). Parmi eux, moins d'une soixantaine semblent avoir connu un parcours d'architecte, les autres étant identifiés comme techniciens



Fig. 2. : La Technische Hochschule de Stuttgart, avant août 1940. ETH-Bibliothek Zürich, Bildarchiv/Ans_03073-02-029/Public Domain Mark.

du bâtiment, charpentiers ou entrepreneurs, en dépit parfois de longues études⁹. Enfin, des étudiants devenus architectes, dix ne mènent pas de carrière libérale mais travaillent dans les administrations fédérales, cantonales ou communales. L'école n'est donc pas choisie en raison du fait qu'elle forme spécifiquement à l'architecture, mais plutôt parce qu'elle ouvre sur un large choix de professions, souvent non libérales ; en quelque sorte, elle assure une forme d'employabilité, pour utiliser un concept anachronique. Pour ceux des étudiants qui deviennent architectes, peu sont des constructeurs reconnus de la Suisse de l'époque ; au contraire même, la plupart d'entre eux semblent travailler dans les petites villes de campagne, celles justement non couvertes par l'INSA, où, sans doute, la profession d'architecte n'est viable que si elle s'accompagne d'une forme de polyvalence. D'où ces étranges appellations, si l'on raisonne à partir du modèle parisien, fréquentes non seulement en Suisse mais aussi en Allemagne : architecte-entrepreneur, architecte-charpentier, constructeur, etc. C'est là certainement l'une des forces du modèle polytechnique à l'allemande, qui ne craint

pas de faire se côtoyer des branches séparées ailleurs – en France notamment où elles sont même enseignées dans des établissements différents. Nombre d'étudiants issus des écoles d'architecture allemandes ne deviennent donc pas des architectes mais se dirigent vers d'autres domaines, plus ou moins éloignés : maçonnerie, charpenterie, ingénierie civile, critique d'art, graphisme, *design* industriel... Les attentes vis-à-vis d'une école allemande sont ainsi différentes de celles qu'aura un étudiant *a priori* désireux de devenir architecte par rapport à l'École des beaux-arts à Paris.

LES CONSÉQUENCES DE LA GRANDE GUERRE

Les conditions géopolitiques, idéologiques et économiques de l'entre-deux-guerres réduisent considérablement la circulation des étudiants en architecture suisses. À Paris, ils sont entre un et trois à s'inscrire par année alors qu'ils étaient entre trois et neuf les décennies précédentes. En Allemagne, si la baisse est tout aussi significative, la fréquentation se maintient toutefois pour les écoles « traditionnelles ». À celles-ci s'ajoutent même quelques nouveaux établissements : le Bauhaus à Dessau puis à Berlin et, à une époque peu favorable à ce type d'échange (1935-1939), les écoles polytechniques de Munich et d'Aix-la-Chapelle. Même lorsque les sources sont disponibles, il est souvent difficile de suivre le parcours des étudiants : ainsi Hans Hoffmann passe par Stuttgart vers 1922-1923¹⁰ mais n'est pas attesté dans les listes d'étudiants, ce qui sous-entend soit qu'il est simple auditeur, soit qu'il fait un stage dans cette ville sans suivre de cours. Les pratiques semblent en effet évoluer : de manière générale, mais en particulier pour les Suisses, les stages prennent de plus en plus le pas, notamment à Berlin, sur les écoles. Ce phénomène est peut-être lié au renouvellement des enseignants de l'ETH de Zurich. En 1923, Georg Lasius quitte sa chaire après soixante ans d'enseignement – il était l'élève de Semper ! – rendant possible l'introduction d'autres approches pédagogiques, ce qui sera assuré par Otto Rudolf Salvisberg et William Dunkel, nommés en 1929. Il faut souligner que tous deux avaient été, eux aussi, formés en Allemagne¹¹.

Ce repli national, qui n'est pas spécifique à la Suisse évidemment, va donner lieu à l'apparition de deux nouvelles écoles supérieures d'architecture, les premières depuis 1855. Leur création a une motivation double : il s'agit non seulement de mieux correspondre à l'esprit des différentes parties culturelles du pays – les deux établissements sont ouverts en terres francophones – mais aussi de remplacer, en temps de guerre, les écoles qui ne seraient plus accessibles.



Fig. 3. : Aula de l'École polytechnique fédérale de Lausanne, 1961-1962, Jean Tschumi arch. Détail du voile de béton armé. Wikimedia commons, cliché Port(u)o's, 2008, CC BY 3.0.

Toutefois, si un premier projet d'école à Genève est lancé dès 1917 par la section locale de la Société suisse des ingénieurs et architectes (SIA), à la suite d'une conférence de Karl Moser, professeur à Zurich, il ne trouvera un aboutissement qu'en 1943¹². Le règlement de l'école est calqué sur celui de l'École polytechnique fédérale de Zurich alors même que l'école genevoise cherchait à se rapprocher du modèle Beaux-Arts, plus proche, selon ses concepteurs, de l'esprit « latin » de la Suisse romande. Dans la pratique, c'est dans l'atelier que les différences seront sensibles ; les aspects constructifs, prépondérants à Zurich, cèdent la place à Genève à un enseignement fondé sur le relevé et la composition, comme à Paris. Le premier directeur nommé, Eugène Beaudouin, est un Français formé dans l'atelier Pontremoli à l'École des beaux-arts, grand prix de Rome en 1928, qui saura donner une impulsion spécifique à l'institution durant ses premières années. Au moment de son rattachement à l'Université en 1948, l'école de Genève est pourtant déjà en perte de vitesse au profit, notamment, de Zurich, alors « à l'apogée d'une phase de croissance vertigineuse du nombre de ses étudiants¹³ » : 436 dans l'école alémanique, contre environ 80 à Genève en 1946.

Assez étonnamment, mais dans un esprit de compétition qui existe de longue date, l'école genevoise s'ouvre au même moment que celle de Lausanne, éloignée de 60 kilomètres à peine¹⁴. Cette dernière répond à la loi cantonale vaudoise de 1941 sur la police des constructions qui impose la signature des plans par des architectes en titre – manœuvre de la SIA vaudoise pour défendre son pré carré face aux entrepreneurs, aux dessinateurs et aux techniciens diplômés que la crise avait placés au même rang que les architectes. En outre, la même année, une loi fédérale sur l'enseignement professionnel met fin à la reconnaissance des formations existantes en architecture, notamment celles menant au brevet, ce qui force les cantons concernés à « rehausser » le niveau de leurs écoles – ce que fait Genève à partir de son École des beaux-arts et Lausanne avec son école d'ingénieurs. Ainsi, l'École d'architecture et d'urbanisme de l'Université de Lausanne est fondée à cet effet, sans grand enthousiasme politique¹⁵ dans le cadre de l'ancienne École d'ingénieurs¹⁶, afin d'éviter aux futurs architectes de devoir étudier à Zurich ou à l'étranger pour obtenir le titre dorénavant indispensable à la pratique architecturale. Sa direction est confiée à Jean Tschumi (1904-1962), un Genevois dont la formation est très différente de celle de Beaudouin et, à vrai dire, assez typique des architectes suisses. Tschumi apprend le dessin et travaille le bois avec son père menuisier dès l'âge de 11 ans. En 1918, il

s'inscrit aux cours professionnels de la Société industrielle de Lausanne et commence au même moment un apprentissage de dessinateur-architecture dans les ateliers de Charles Braun et de Charles Gilliard dans cette même ville. Après une formation de décorateur au Technicum de Bienne en 1919-1922, il s'inscrit à l'École des beaux-arts de Paris, dans l'atelier Pontremoli, dont il sort diplômé en 1932. Cette formation longue de 14 ans (!) fait de lui un architecte polyvalent, ce dont témoignent ses premiers travaux (mobilier, plan d'urbanisme, cabine pour le *Normandie*, pavillon Nestlé pour l'Exposition internationale des arts et techniques). Sa carrière d'architecte reposera sur sa capacité à penser le projet dans son entier, de l'échelle urbaine à celle du détail du lambris, et à maîtriser les matériaux tant contemporains – béton, verre et métal dans son cas – que traditionnels, tel le bois (fig. 3). Sous l'égide des firmes Sandoz et Nestlé dont il devient l'architecte attiré, il travaille dans l'esprit de ce qui sera nommé plus tardivement la *corporate architecture* : autant d'éléments faisant de lui un enseignant à la fois inscrit dans une certaine forme de tradition et ouvert à l'architecture internationale¹⁷. Le succès de l'école lausannoise ira croissant : de 40 étudiants à son ouverture en 1943, on passe à 112 en 1961 et à 209 en 1971¹⁸.

RETOURNEMENT DE SITUATION

Les deux écoles connaîtront des sorts très différents ; celle de Genève suivra d'abord une histoire similaire à celle de son aînée parisienne, notamment lors des événements qui la touchent en 1968. Une modernisation est exigée par des étudiants anti-franquistes menés par Ricardo Bofill ainsi que par des anciens élèves de l'école d'Ulm, l'héritière du Bauhaus. Son rattachement à l'Université ne lui assurera pas une assez forte expansion face à sa voisine lausannoise, deux fois plus fréquentée. Elle est donc absorbée en 1994 par le Département d'architecture de l'École polytechnique fédérale de Lausanne, issue quant à elle de l'ancienne faculté technique de l'Université de Lausanne dont l'essor l'avait promue au rang d'école fédérale en 1968. La situation n'est pas sans compter certains paradoxes ; alors que peu après la création de l'école genevoise plus de la moitié de ses étudiants étaient étrangers – c'était le pari de cette institution sise dans une ville internationale que d'offrir un tel profil¹⁹ –, à Lausanne, ceux-ci ne représentaient qu'un tiers des effectifs en 1971 (78 sur 209) et jusqu'à aujourd'hui, ce taux n'a jamais été dépassé. À la suite des changements stratégiques à la direction de l'École polytechnique fédérale, le Département d'architecture faillit lui aussi disparaître autour de 2000. Ce n'est que grâce à une lutte interne assez farouche qu'il existe toujours et qu'il connaît un

essor sans précédent : de 589 étudiants inscrits au plus fort de la crise (2001), on est passé à 1 224 en 2017, avec une pointe à 1 283 en 2014, soit une augmentation de près de 45 %. La présence d'étudiants français s'est considérablement renforcée durant cette période, passant de 130 (12 %) en 2009 à 246 (20 %) en 2017²⁰. La construction récente de deux bâtiments²¹ sur le campus par Dominique Perrault, par ailleurs professeur ordinaire au Laboratoire d'architecture souterraine, confirme l'intérêt toujours marqué de l'institution pour la France, dans la continuité historique de l'École spéciale à l'origine de l'EPFL, fondée en 1853 selon le modèle de l'École centrale des arts et manufactures de Paris. À Zurich, qui se vante désormais de posséder « *one of the most highly regarded faculties of architecture in the world*²² », l'on dénombre 1 840 étudiants (2015).

L'analyse, encore superficielle ici, des lieux d'études des architectes suisses sur un temps long est riche d'enseignements. Non seulement la situation initiale de sous-équipement en termes d'enseignement supérieur a entraîné des choix individuels induits par le contexte culturel et politique, mais aussi suscité des réponses internes pour faire face aux difficultés que cette dépendance de l'étranger implique. Il faut inscrire cette prise d'indépendance dans le phénomène bien plus large de la construction d'une identité nationale, à défaut d'unité culturelle. La multiplication des écoles d'architecture le prouve bien, puisqu'après Zurich, Lausanne et Genève, c'est à Mendrisio que la plus récente d'entre elles a été créée en 1996, dans la partie italophone du pays. Le rôle d'agent culturel de ces écoles se révèle toujours fondamental en dépit d'une culture architecturale de plus en plus mondialisée²³ : mais il est vrai que le premier professeur d'architecture en Suisse était un Allemand...

1 Eidgenössische Technische Hochschule Zürich, ou ETHZ.

2 Cette communication s'inscrit dans la recherche menée sur la formation des étudiants en architecture suisses en Allemagne que je mène depuis plusieurs années et qui donnera lieu à un ouvrage de synthèse. Cf. Dave Lüthi, *La Construction de l'architecte. Histoire d'une profession en Suisse romande (1800-1940)*, Lausanne, Alphil-Presses universitaires suisses, 2010 (notamment p. 41-53) et *idem*, *Le Compas & le bistouri. Architectures de la médecine et du tourisme curatif, l'exemple vaudois (1760-1940)*, Lausanne, BHMS, 2012, (p. 69-79).

3 Marie-Laure Crosnier Leconte, « Les élèves suisses à l'École des beaux-arts de Paris 1800-1968 », dans *Profilis d'architectes* (sous dir. Dave Lüthi), *Études de lettres*, n° 303, 2017/1, p. 15-30 ; *idem*, « Eugène Jost : études à l'École des beaux-arts à Paris », dans Dave Lüthi, (dir.), *Eugène Jost, architecte du passé retrouvé*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2001, p. 17-22.

4 Marie Frölich, Hans-Günther Sperlich, *Georg Moller: Baumeister der Romantik*, Darmstadt, Eduard Roether Vlg., 1959.

5 En 1890, environ 72 % de germanophones pour 22 % de francophones, 6 % d'italophones (*Annuaire statistique de la Suisse*, Berne, Orell Füssli, 1890, p. 18). En 1970 : 66 %, 18,4 %, 11 % (d'après [www.bfs.admin.ch]).

6 Johannes H. Voigt (dir.), *Festschrift zum 150-jährigen Bestehen der Universität Stuttgart*, Stuttgart, Deutsche Verlags-Anstalt, 1979.

7 L'hypothèse d'un choix confessionnel s'est révélé, de manière générale en Allemagne, non pertinent pour l'étude, en particulier dans une ville biconfessionnelle comme Stuttgart.

8 *Inventar der neueren Schweizer Architektur 1850-1920 (INSA)*, 11 volumes, Berne, Société d'histoire de l'art en Suisse, 1982-2004 ; en ligne : [www.e-periodica.ch/digbib/volumes?UID=ins-001].

9 À titre d'exemple : Armand Nicolet (étudiant en 1889-1899), *Bautechniker* ; Wilhelm Stoll (1899-1900), *Bautechniker, Bauunternehmer* ; Fritz Keller (1900-1901), *Bauführer* ; Fritz Frey (1902-1903), architecte et *Baumeister*, etc.

10 Entre ses études à Zurich et son emploi dans l'atelier de Mebes et Emmerich à Berlin (*DHS*).

11 Salvisberg étudie au Technicum de Bienne puis à Munich ; Dunkel fait ses classes à Buenos Aires et Lausanne, puis il étudie à la *Technische Hochschule* de Dresde en 1912-1917, études terminées par un doctorat.

12 Sur cette école : Colette Raffaele, *Eugène Beaudouin et l'enseignement de l'architecture à Genève*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2010.

13 *Ibid.*, p. 41.

14 Jacques Gubler, *Jean Tschumi, architecture échelle grandeur*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2008, p. 99-113.

15 Déposé au parlement cantonal par une minorité de députés, un amendement demandant de renoncer à la création de l'école est repoussé par 61 voix contre 59 ; *ibid.*, p. 99.

16 Qui est elle-même la descendante de l'École spéciale (privée) fondée en 1853.

17 Jacques Gubler, *op. cit.*, p. 99-113 ; Colette Raffaele, *op. cit.*, p. 64-67.

18 Chiffres aimablement communiqués par M. Pierre Magnin, responsable du Budget et de la Planification de l'EPFL.

19 En 1966 encore, 42 diplômés sur 103 sont des ressortissants étrangers. Colette Raffaele, *op. cit.*, p. 16.

20 Chiffres aimablement communiqués par M. Pierre Magnin, responsable du Budget et de la Planification de l'EPFL.

21 Halle de mécanique (2011-2016) et services administratifs (2012-2013).

22 [www.arch.ethz.ch], consulté le 28 décembre 2017.

23 Le Rolex Learning Center de l'EPFL, inauguré en 2010, est signé par le bureau japonais SANAA ; le Artlab voisin (2016) est dû à Kengo Kuma (Tokyo).

SOLEIL, CHANTIER ET CONSTRUCTION : ARCHITECTES BRÉSILIENS ET TRANSFERTS CULTURELS DANS L'ENSEIGNEMENT ARCHITECTURAL EN FRANCE APRÈS 1968

Marianna Cardoso

*Architecte, doctorante en histoire de l'architecture
EA 3400 ARCHE, université de Strasbourg*

Cette contribution propose de présenter le rôle des architectes brésiliens dans l'enseignement de l'architecture à partir des années 1970, à travers une analyse des parcours de trois personnalités venues en France et qui ont, chacune à sa façon, apporté de nouvelles connaissances et expériences.

Joaquim Guedes (1932-2008), figure majeure de l'architecture brésilienne au XX^e siècle et adepte de la recherche constructive et de la relation entre projet et construction, et Philomena Miller-Chagas (1938-), l'une des rares femmes formées en architecture dans les années 1960 et parmi les premiers à avoir obtenu un master au Brésil, ont enseigné l'architecture à Strasbourg. Sergio Ferro (1938-), architecte, artiste, peintre et théoricien, a quant à lui exercé à l'école de Grenoble.

Cette étude s'appuie sur des sources orales – entretiens avec Philomena Miller-Chagas ; pour Guedes entretiens avec ses anciens élèves Albert Dubler et Philippe Vavasseur, son collègue et ami René Tabouret et sa famille au Brésil ; témoignage de Sergio Ferro et entretien avec son élève et collaborateur Philippe Potié – ainsi que sur une bibliographie, dont les publications de ces architectes. Elle vise à mettre en lumière les transferts culturels dans le cadre des réseaux franco-brésiliens durant cette période et à montrer la contribution de ces architectes-professeurs à l'enseignement en France, en particulier à l'émergence de nouveaux domaines de recherche comme l'ensoleillement et l'environnement climatique.

L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE AU BRÉSIL

L'enseignement de l'architecture au Brésil a commencé officiellement à Rio de Janeiro au XIX^e siècle (1816), quand le pays était encore une colonie portugaise. Comme ailleurs en Amérique latine, l'enseignement y était basé sur le modèle

de l'École des beaux-arts parisienne. Depuis l'indépendance obtenue en 1822, la croissance économique, le développement urbain accéléré et les politiques développementalistes menées après les années 1930 ont joué un rôle majeur dans l'essor de l'architecture moderne brésilienne et par conséquent dans celui de son enseignement. Il faut souligner qu'à partir des années 1940, « l'architecture moderne brésilienne », synonyme de l'architecture *carioca* (c'est-à-dire de Rio de Janeiro), a eu une très bonne réception internationale, comme le montrent les relations des architectes brésiliens avec Le Corbusier, l'exposition « Brazil Builds [1642-1942] » au MoMa en 1943, ou la participation d'Oscar Niemeyer à la conception du siège de l'Organisation des Nations unies à New York (1947-1952), pour ne citer que ces exemples. L'historiographie de l'architecture qualifie habituellement la période 1930-1960 de l'âge d'or du modernisme brésilien.

La structuration de l'enseignement d'architecture a suivi le développement du champ architectural. À Rio, principal centre de formation des architectes au Brésil, la modernisation de l'enseignement a comme point de départ la suppression des cours d'architecture du cursus de l'École des beaux-arts en 1945, et la création de la Faculté nationale d'architecture, FNA. Par la suite, d'autres centres de formation se développent dans le pays, dont certains disputeront à Rio, dans les années 1960, l'hégémonie de l'enseignement d'architecture sur le plan national. C'est surtout le cas de la Faculté d'architecture et d'urbanisme de São Paulo (FAU, créée en 1948, émanation de l'École polytechnique) et de la formation d'architecture et d'urbanisme de l'université de Brasília dès 1962. C'est justement dans ces établissements, contestant les anciens modèles et tournés vers de nouvelles questions et formes d'expérimentation, que les architectes présentés ici ont fait

leur formation. Si Miller-Chagas, Guedes et Ferro arrivent en France à des dates différentes, ils s'exilent pour la même raison : le coup militaire de 1964. Étiquetés communistes, ils sont contraints de fuir le pays.

Avant d'examiner les circonstances de leur arrivée en France, il faut évoquer, côté français, les personnalités qui ont joué un rôle dans leur recrutement, Jean-Pierre Halévy (1927-2005) et René Tabouret (1925-). Les relations que Jean-Pierre Halévy entretient avec le Brésil remontent à 1953, quand il est chargé par les éditions Hachette de rédiger un guide de tourisme, *Rio et ses environs*, publié en 1955. En 1968, il devient directeur de l'unité pédagogique d'architecture (UPA) de Strasbourg, et le restera jusqu'en 1974. Responsable à ce titre des recrutements, il décide, surtout à partir de 1970, de faire appel à des personnalités extérieures à Strasbourg pour renouveler l'enseignement. Lui-même affirme : « En France, à partir des années soixante-dix, s'est constituée une recherche architecturale, autour de professeurs qui s'efforcèrent de tisser des liens entre le monde universitaire et celui des architectes. Professeurs que de nombreux Brésiliens eurent tôt fait de découvrir, souvent avant les architectes français¹. » Du réseau de contacts qu'il a établi avec plusieurs Brésiliens a résulté l'introduction des architectes en question dans l'enseignement français.

René Tabouret, professeur à Strasbourg de 1967 à 1992, œuvre aussi en faveur du recrutement des architectes brésiliens. Il faut souligner que l'UPA de Strasbourg, comme toutes les écoles françaises à cette époque, accueillait volontiers de nouveaux enseignants étrangers. Tabouret se souvient : « Quand Halévy est nommé directeur, il favorise l'organisation d'un colloque sur l'enseignement et la recherche en architecture. L'une des invités était justement Philomena Miller-Chagas². »

Il s'agissait d'une époque marquée de débats animés à propos de l'avenir de l'enseignement de l'architecture.

LES ARCHITECTES - ENSEIGNANTS BRÉSILIENS DANS L'ENSEIGNEMENT ARCHITECTURAL FRANÇAIS

Philomena Miller-Chagas obtient son diplôme d'architecte en 1962 à l'école d'architecture de l'État de Minas Gerais, la seule femme diplômée dans son année, puis s'inscrit dans le master en architecture qui vient d'ouvrir à l'université de Brasília, la nouvelle capitale du Brésil inaugurée en 1960. Dans cette ville qui attire les jeunes architectes pour le grand nombre d'opportunités de travail qu'elle offre, la création

d'une université promet une révolution dans l'enseignement supérieure, son but étant de devenir un centre de référence scientifique au cœur du Brésil. L'architecture est l'un des premiers enseignements à être mis en place.

Miller-Chagas souligne qu'il s'agissait d'une période de discussions intenses pour définir des cours d'architecture innovants, humanistes et à la pointe des derniers développements de la discipline. Tout en faisant leurs recherches, les élèves en master ont eu un statut « d'instructeur » et prenaient en charge des activités d'enseignement. Ils travaillaient en parallèle au Centre de planification d'architecture et d'urbanisme (CEPLAN) de l'université, dirigé par Oscar Niemeyer.

Dans cette période, Miller-Chagas a fait son mémoire sur le climat de Brasília et sa relation avec les bâtiments. Son directeur de mémoire était l'architecte João Filgueiras Lima, dit Lelé (1931-2014), l'une des figures majeures de l'architecture brésilienne. C'était aussi la première étude de ce type à Brasília et l'une des premières au Brésil. Miller-Chagas a également suivi le cours d'Edgar Graeff (1921-1990), important architecte et théoricien d'architecture de ces années.

Le coup d'État de 1964 l'amène à quitter le pays et c'est en 1966 qu'elle rejoint la France. En 1967, grâce à ses recherches menées au Brésil, elle est embauchée au Centre de recherches d'architecture, d'urbanisme et de construction (RAUC), puis au Centre bioclimatique du CNRS à Strasbourg. En 1971, à la suite de son intervention à l'UPA de Strasbourg pour parler de l'enseignement de l'architecture à l'université de Brasília et de ses recherches en cours, elle est invitée à y enseigner. Elle y restera jusqu'à 2003.

Dans cette école, et prenant comme base ses expériences au Brésil, elle ouvre la voie à toute une filiation d'enseignement sur les relations du climat et de la lumière naturelle (soleil) avec le projet d'architecture, sous la forme de séminaires pour les étudiants du 2^e au 5^e année. Elle dirige soixante-dix-huit travaux de fin d'études, la plupart portant sur cette perspective bioclimatique. Tout le matériel didactique de ses cours a été élaboré par elle-même, puisque, selon son témoignage, « il n'y avait presque aucune référence dans ce domaine en France³ ».

Le séminaire « Architecture et environnement », en particulier, était un enseignement optionnel placé vers la fin du cycle d'études. Avant la réforme des années 1980, il s'agissait d'un enseignement annuel qui s'adressait aux étudiants de troisième cycle (cinquième et sixième année). Par la suite, ils est constitué comme l'une des options proposées aux étudiants de 5^e année sous la dénomination de certificat de mémoire.

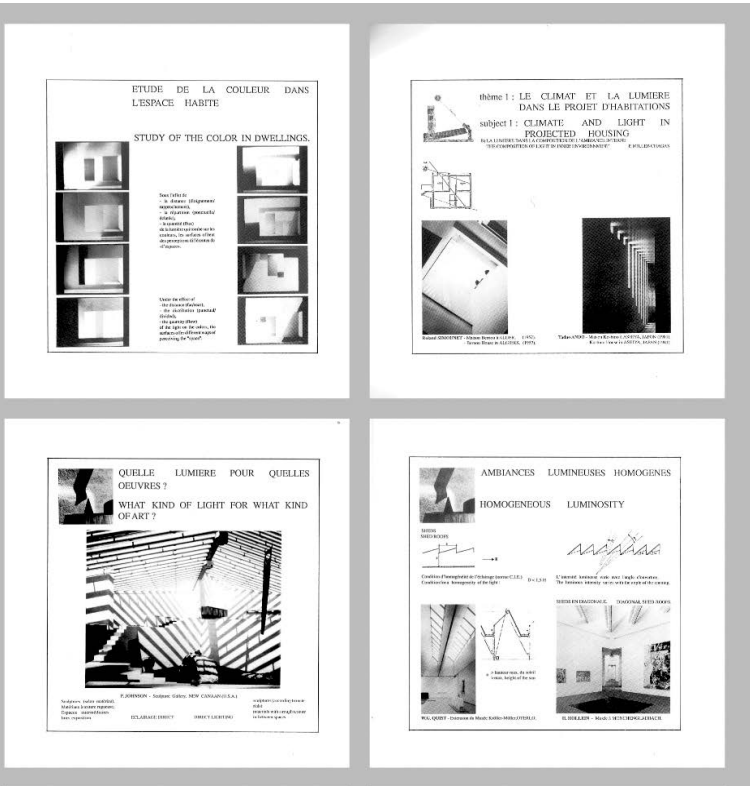


Fig 1. : Exposition « Ambiances - le climat et la lumière dans le projet d'architecture », 1993, par Ph. Miller-Chagas.

Selon ses mots, l'enseignement « Maîtrise des ambiances » a été constitué «à partir de la réflexion sur les objets architecturaux poursuivis dans la relation du projet au site physique. Il nous est apparu que la relation de l'architecture au site physique – et en particulier ses données intangibles lumière et climat – questionne les principaux sujets suivants : la définition de la forme, la définition de l'ambiance et la connexion avec l'environnement immédiatement⁴ ».

Miller-Chagas a publié ses cours et quelques travaux d'élèves⁵. À la demande de l'institut d'architecture et d'urbanisme de l'université de Brasília, elle a aussi organisé une exposition en 1990 sur son enseignement depuis 1974. Intitulée « Ambiances - le climat et la lumière dans le projet d'architecture », celle-ci a itinéré en Amérique latine puis a été montrée à Paris en 1993 à la Grande Arche de La Défense lors de rencontres pédagogiques sur l'enseignement (fig. 1).

Joaquim Guedes, l'un des plus influents architectes de sa génération et persécuté lui aussi par la dictature militaire, arrive en France en 1971. L'architecte a obtenu son diplôme en 1954, à la Faculté d'architecture et urbanisme de São Paulo (FAU-USP). Cette école était la scène d'importants débats sur l'architecture brésilienne, ses orientations et sur les nouvelles propositions susceptibles de former des alternatives à la ligne

architecturale *carioca* dominante. Guedes s'y est affirmé et, dès le début de sa carrière, était l'un des architectes qui assumaient une position critique par rapport à l'architecture de Niemeyer.

Il a commencé son activité d'enseignement comme professeur auxiliaire de la chaire de « Matériaux de construction » en 1958 à la FAU-USP. Parallèlement, il mène une pratique architecturale basée sur la mise en œuvre de l'expérimentation constructive. Selon Mônica Junqueira de Camargo, ses activités d'enseignement ont été développées parallèlement à ses activités de construction : « Son système de détails a été pensé pour traduire efficacement le contrôle qu'il avait de tous les éléments qui composent l'espace, et à travers lequel il était capable d'exposer clairement la complexité de son processus de création⁶. » Avant les années 1970, Guedes avait déjà réalisé beaucoup de projets au Brésil, à différentes échelles, de petites maisons à de grandes propositions urbaines. Il a maintenu cette polyvalence pendant tout son parcours professionnel.

Il est arrivé à Strasbourg, embauché par Jean-Pierre Halévy, pour donner dix cours. Je n'ai trouvé aucune trace dans les archives de son enseignement à Strasbourg, ni en France ni au Brésil ni dans ses archives personnelles. Nous savons seulement qu'il a donné des cours de projet en première année et qu'il a participé, d'après Albert Dubler⁷, à un jury de travaux d'étudiants pour un projet de cinéma en plein air pour enfants.

Guedes a fait partie de l'équipe Markarian, Tabouret, *et al.* qui a répondu au concours du Centre Beaubourg en 1971 (fig. 2) – projet pour lequel, selon René Tabouret⁸, « il ne fait que signer pour soutenir les étudiants participants à l'équipe ».

Pierre Wavasseur a précisé, dans une conversation lors du colloque « HEnsA20 » à Strasbourg en novembre 2016, qu'il a été l'élève de Guedes et que la seule chose dont il se souvient est d'une exposition de l'architecte brésilien portant sur ses maisons.

Guedes est retourné au Brésil en 1972, où il a soutenu sa thèse de doctorat en urbanisme⁹. Mais dans son curriculum vitae il affirmait qu'il est resté attaché à l'école d'architecture de Strasbourg jusqu'en 1973, chargé d'un enseignement de projet d'architecture et comme directeur pédagogique.

Prisonnier politique pour avoir participé à la résistance armée contre la dictature militaire, Sergio Ferro s'exile en France en 1972, pendant sa liberté conditionnelle. Reçu par Halévy, mais qui ne peut lui offrir de poste à Strasbourg, Ferro sera embauché à l'UPA de Grenoble, dont le directeur à l'époque était Pierre Lavigne.

Diplômé en 1962 de la FAU-USP, comme Guedes, Sergio Ferro se spécialise en sémiologie en 1966 et travaille comme architecte, peintre et professeur d'histoire de l'art et d'esthétique de 1962 à 1970. Il a fait partie du groupe Arquitetura Nova¹⁰ avec Flávio Império (1935-1985) et Rodrigo Lefèvre (1938-1984). Ce groupe, comme son nom l'indique, propose une nouvelle architecture, basée sur une approche marxiste, critique du rôle de l'architecte, depuis la conception jusqu'au chantier. Ferro est allé au-delà de ses édifices et a écrit « O Canteiro e o Desenho » (Le chantier et le dessin) au milieu des années soixante. Ce texte, publié au Brésil en 1979, a été édité en français sous le titre *Dessin - chantier*¹¹. Ferro y formule une critique de la relation entre le « penser », la raison instrumentalisée par les propriétaires du capital, et le « faire », considéré comme subordonné au premier et laissé à ceux privés de capital. Cette logique traverse également tout son ouvrage artistique (fig. 3).

Ne pouvant exercer le métier d'architecte en France dans la mesure où son diplôme n'était pas reconnu, Ferro s'est investi

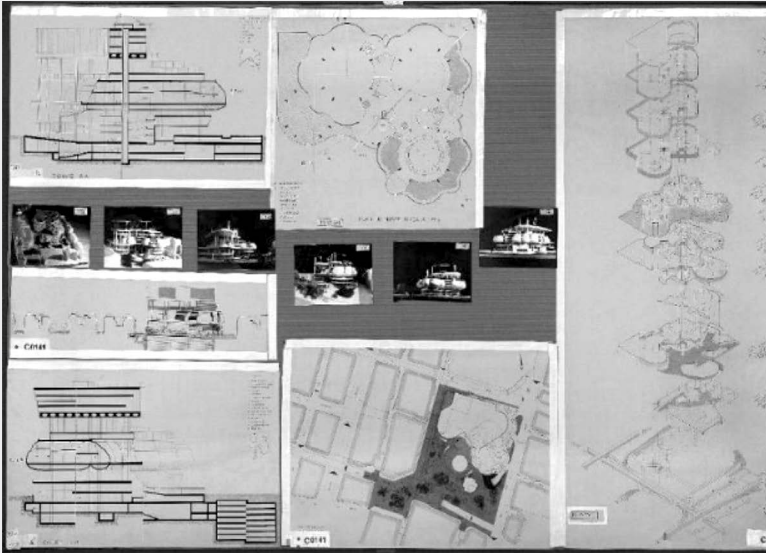


Fig 2 : Concours international d'architecture Centre Beaubourg.
© Alain-Marie Markarian, R. Tabouret, J. Kuntz, D. Bossy, P. Blanchard, Joaquim Guedes, Centre Pompidou 1971.

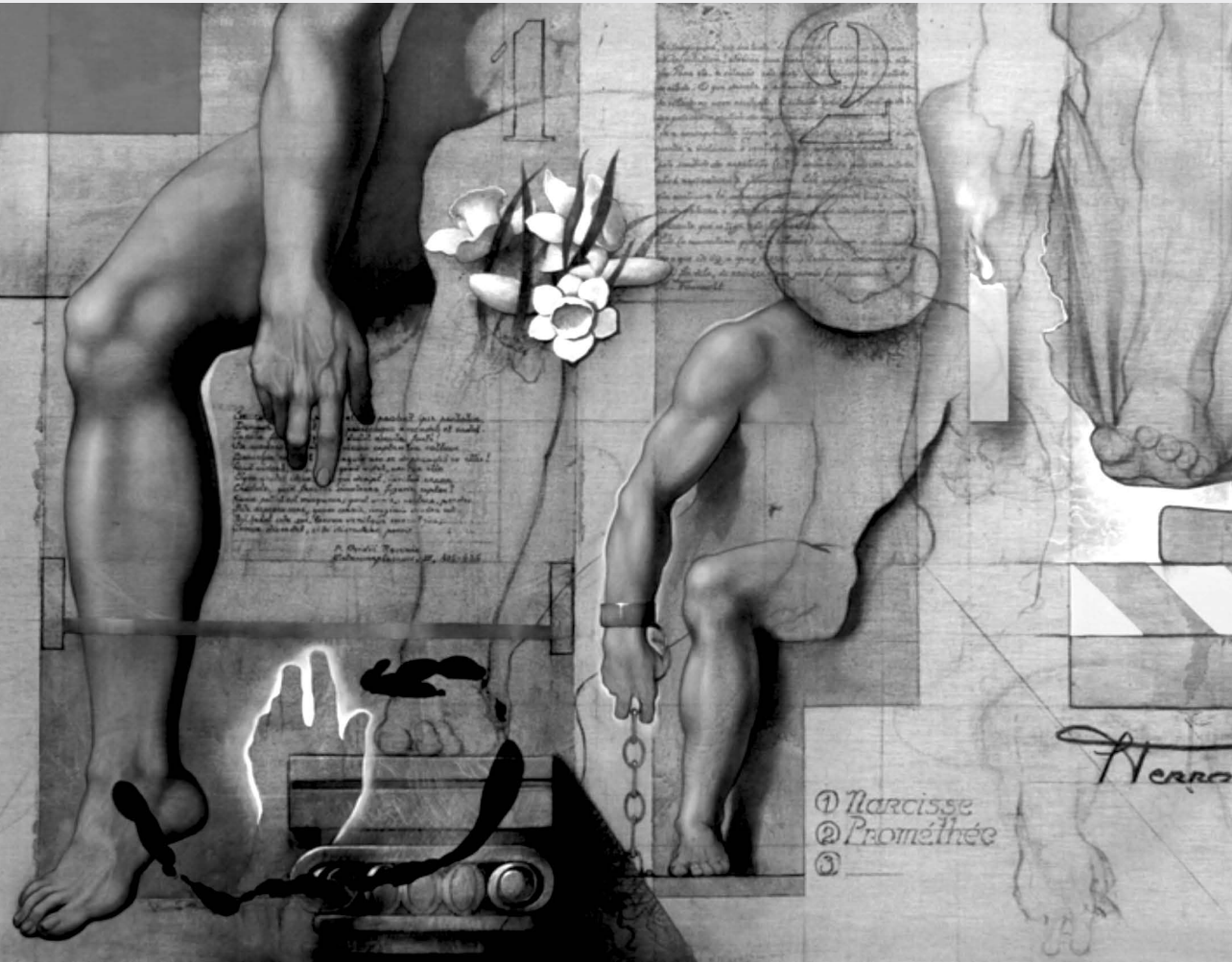


Fig.3 : Variations sur l'ignudi du Sacrifice de Noé de Michel-Ange, par Sergio Ferro, 2014.

dans l'enseignement et s'est établi dans les années 1980 comme professeur d'histoire de l'art à l'ENSA de Grenoble. Pendant ses premières années, il mène un atelier de projet en étroite collaboration avec des enseignants d'autres disciplines (techniques et en sciences humaines). Dans son entretien, indiquant qu'ils étaient parfois une dizaine à enseigner ensemble, il raconte :

Presque tous les étudiants étaient répartis entre deux grands ateliers : celui de Nicola Ragno et Bruno Queysanne (phénoménologue) et le mien (marxiste avec sauce anarchiste). J'ai enseigné la pratique du projet à partir de l'expérience au Brésil du groupe Arquitetura Nova. J'ai aussi enseigné l'histoire de l'architecture et de l'art en atelier ou lors de séminaires spéciaux. Mes étudiants ont également suivi, en dehors de l'école, des formations dans les métiers de la construction pour les ouvriers et d'autres cours à l'université de Grenoble. Immédiatement après l'installation de ces ateliers, nous avons commencé à organiser des chantiers expérimentaux : j'ai toujours jugé la pratique du chantier essentielle pour la formation de l'architecte¹².

Ferro a participé à des activités administratives et a été président administratif pendant une année. Il a fondé et dirigé le laboratoire Dessin-Chantier¹³ (1978), basé sur sa formulation théorique. Ce laboratoire avait pour but de traiter des questions relatives à « la relation du dessin et du chantier dans l'intelligibilité du phénomène architectural¹⁴ ». La notion d'idée constructive, l'un des concepts clé¹⁵, a orienté la revue *Dessin/Chantier* (trois numéros parus en 1983), ses propres approches historiographiques ainsi que celles de ses collaborateurs et sous-tendu plusieurs travaux de fin d'étude parmi les soixante-dix qu'il a dirigés.

Son travail sur l'approche constructive et le chantier a fait écho dans la création du centre CRAterre, dirigé par Patrice Doat, et dans celle des Grands Ateliers de L'Isle-d'Abeau.

EN GUISE DE CONCLUSION

Pour conclure, nous pouvons affirmer qu'il y a eu d'importants éléments de transferts culturels en provenance du Brésil. Les travaux de Philomena Miller-Chagas à Strasbourg sur les climats et les ambiances et de Sergio Ferro à Grenoble sur l'approche critique et théorique des relations dessin/chantier, d'une part, et en matière d'expérimentation physique constructive, d'autre part, ont ouvert des voies de recherche et d'enseignement qui sont toujours d'actualité. Joaquim Guedes, en revanche, célèbre au Brésil pour ses activités d'architecte et de professeur à la FAU-USP, n'a eu qu'une expérience ponctuelle dans l'enseignement français.

Néanmoins, même s'il n'a pas eu une longue carrière en France ou n'a pas inauguré de nouvelles approches en termes d'enseignement ou de recherche, son passage à Strasbourg démontre dans quelle mesure les bouleversements de 1968 ont permis de nouveaux dialogues et échanges entre différentes aires culturelles.

En effet, le contexte de 1968 a ouvert l'enseignement français à de nouvelles idées et à des acteurs étrangers. Si le soleil s'est levé, si le chantier a été lancé et la construction matérialisée, c'est parce que les limites ont été dépassées.

- 1 Jean-Pierre Halévy, « L'Architecture et l'invention du Brésil », dans Luiz Claudio Cardoso, Guy Martinière (coord.), *France-Brésil, vingt ans de coopération : science et technologie*, Paris/Grenoble, IHEAL/Presses universitaires de Grenoble, 1989 ; en ligne : [books.openedition.org/iheal/1704].
- 2 René Tabouret, « Souvenir des enseignants 1967-2005 », dans Anne-Marie Châtelet, Franck Storne (dir.), *Des Beaux-Arts à l'Université. Enseigner l'architecture à Strasbourg*, Paris/Strasbourg, Recherches/École nationale supérieure d'architecture de Strasbourg, 2014, p. 234.
- 3 Entretien avec Philomena Miller-Chagas, le 2 février 2017.
- 4 Philomena Miller-Chagas, *Ambiances : le climat et la lumière dans le projet d'architecture. Enseignement 1 = Environnement*, Strasbourg, École d'architecture, 1994.
- 5 *Ibid.* ; *L'Ensoleillement des bâtiments : géométrie, énergétique. Cours Contrôle de l'environnement*, Strasbourg, École d'architecture, 1988.
Travaux d'élèves : *Le Milieu physique et le projet d'architecture : mémoires du séminaire Architecture et environnement physique*, Strasbourg, École d'architecture de Strasbourg, 1986. « *Le milieu physique et le projet d'architecture - Mémoires du séminaire (1975-1985)* », 1987.
- 6 Mônica Junqueira de Camargo, « Guedes: razão e paixão na arquitetura », *Arquitextos*, n° 099.01, août 2008, en ligne : [www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq099/arq099_01.asp].
- 7 Entretien avec Albert Dubler, le 27 septembre 2017.
- 8 Entretien avec René Tabouret, le 27 septembre 2017.
- 9 « Considerações sobre o desenvolvimento urbano, a propósito do plano de ação integrada de Porto Velho », thèse soutenue à la Faculté d'architecture et d'urbanisme de São Paulo, 1972.
- 10 Ana Paula Koury, *Grupo Arquitetura Nova. Flávio Império, Rodrigo Lefèvre e Sérgio Ferro*, São Paulo, Romano Guerra/Université de São Paulo, 2003.
- 11 Sergio Ferro, *Dessin - chantier*, Paris, Éditions de la Villette, 2005 ; avec un avant-propos de Vincent Michel.
- 12 Sergio Ferro. Entretien envoyé par mail le 19 septembre 2017.
- 13 Anciens collaborateurs : Cherif Kebbal, Philippe Potié et Cyrille Simonnet.
- 14 Cf. catalogue d'exposition à la maison de l'Unesco : Patrice Doat, *et al., Architecture, cultures constructives : éléments pour un pôle d'enseignement de la construction*, Villefontaine, CRAterre-EAG, 1993, p. 56.
- 15 Entretien avec Philippe Potié, le 2 octobre 2017.

VEILLE SCIENTIFIQUE

Sont présentées les publications et les manifestations qui ont été consacrées, ces derniers mois, à l'histoire de l'enseignement de l'architecture. Les notices sont composées à partir des informations fournies par les éditeurs ou d'après les documents disponibles.

OUVRAGES



Stéphane Blond, Liliane Hilaire-Pérez et Michèle Virol (dir.), Mobilités d'ingénieurs en Europe, XV^e-XVIII^e siècle, Rennes, PUR, coll. Histoire, 2017, 252 p.

Cet ouvrage analyse la professionnalisation de l'ingénieur comme reposant sur de multiples interactions avec d'autres porteurs de savoirs au gré de mobilités tant sociales que géographiques. En lien avec la question d'histoire moderne des concours du CAPES et de l'agrégation, il examine des itinéraires d'ingénieurs à travers les formations, les configurations nationales, les conditions d'exercice du métier et la mise en œuvre des savoirs.



Isabelle Chesneau (dir.), Profession architecte, Paris, Eyrolles, 2018, 576 p.

Ce guide permet aux étudiants qui, au terme de leurs études d'architecture, préparent l'habilitation à la maîtrise d'œuvre en son nom propre (HMONP) ainsi qu'aux jeunes diplômés des 22 écoles d'architecture de trouver les informations nécessaires à l'exercice du métier auquel ils ont été formés. Par extension, l'ensemble des professionnels qui gravitent autour du métier d'architecte - domaines connexes de la construction, de l'immobilier, de l'urbanisme, tant du point de vue de la réglementation que de l'administration ou des relations techniques et commerciales - disposeront d'une description complète et à jour de toutes les facettes de cette profession qui se situe à l'intersection de leurs parcours respectifs.



Claude Cohen, Laurent Devisme (dir.), L'Architecture et l'urbanisme. Au miroir des formations, Paris, Éd. de La Villette, Cahiers Rameau, n° 9, 2018, 245 p.

La période est à la fois au décloisonnement (vogue du *design thinking*) et à une certaine redisciplinarisation académique. Dans un tel contexte, comment évoluent les formations en architecture et urbanisme et leurs environnements socioprofessionnels ? Comment penser et accompagner les transformations rapides des dispositifs pédagogiques au sein des écoles et des universités ? Les attentes viennent des milieux de l'enseignement même : comment trouver les mots justes pour qualifier ce qui se passe dans les milieux de formation, suite aux réformes successives intervenues dans l'enseignement supérieur ? D'un côté, des signaux d'alerte par « gros temps », des formes de résilience

pour résister au juste-à-temps et aux flux tendus ; d'un autre côté, de formidables aspirations à travailler en réseau, encore et toujours et à inventer de nouveaux modes de production et de partage des connaissances. Trois notions principales alimentent cette publication : celles de « décalages », d'« émergences » et de « (re)cadres ». Elles permettent de révéler les tensions désormais à l'œuvre dans le domaine de la formation.



Fabienne Colas-Rannou, Marianne Jakobi (dir.), Élaborer, transmettre, créer. Essais pour une histoire de l'art diachronique et pluridisciplinaire II, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, 2018, 136 p.

Une série de questions posées dans le champ de l'histoire de l'art et de l'archéologie guide le présent ouvrage. Gestes, techniques, savoirs, idées, images, culture : que peut-on transmettre et comment ? Selon quels modes et quelles modalités les faits d'« élaborer », de « transmettre », de « créer » sont-ils connectés ? En quoi le fait de transmettre modifie-t-il le geste créateur et selon quel processus ? La transmission y est entendue comme une dynamique, qui peut intervenir en amont comme en aval de la création. L'ouvrage, qui regroupe des études variées d'un point de vue chrono-culturel, relève ainsi d'une dynamique qui se place dans le cadre d'un comparatisme constructif, d'un dialogue, entre les spécialités et les périodes de l'histoire de l'art, ainsi qu'entre l'histoire de l'art, l'archéologie et l'anthropologie. L'approche diachronique qui l'anime répond aussi à la volonté de confronter différents types de sources et d'en mesurer les apports et les limites pour le champ envisagé.



André Bertrand, André Schneider, Le Scandale de Strasbourg mis à nu par ses célibataires, même, Montreuil-sous-Bois, L'Insomniaque, 2018, 328 p.

En 1966, un groupe d'étudiants contestataires fut élu à la tête de l'AFGES (Association fédérative générale des étudiants de Strasbourg), alors branche locale de l'Unef. Leurs sympathies allaient aux anarchistes, à Max Stirner, à Makhno et à Durruti, mais aussi aux surréalistes et aux dadaïstes. Les contacts pris par certains d'entre eux avec l'Internationale situationniste se concrétisèrent par la rédaction de l'emblématique pamphlet « De la misère en milieu étudiant ». Ces étranges et dangereux élus syndicaux ne visaient rien d'autre qu'au renversement révolutionnaire de la société — dans le but de libérer la vie quotidienne de l'aliénation du travail salarié, pour « vivre sans temps morts et jouir sans entraves ». On s'accorde à dire que ce scandale fut à la fois le prélude et le

ferment des événements de Mai 68. Il est raconté ici pour la première fois en détail par deux de ses principaux acteurs. Les documents et les témoignages qui étaient leur récit dévoilent les dessous de cette aventure, qui propulsa les situationnistes –leur style et leur critique radicale – sur le devant de la scène.

R E V U E



Transversale, histoire : architecture, paysage, urbain, ENSAP Bordeaux, n° 2, déc. 2017, 115 p.

Le deuxième numéro de la revue *Transversale*, créée à l'ENSAP de Bordeaux par Gilles-Antoine Langlois et Gauthier Bolle – enseignants et membres de l'UMR Passages, a pour thématique « Histoire de l'enseignement de l'architecture et du paysage à Bordeaux ». Les contributions de Laurence Chevallier, Laurence Bassières, Gauthier Bolle, Gilles-Antoine Langlois, Franck Delorme et Rémi Bercovitz restituent et prolongent les échanges qui ont eu lieu à l'occasion du deuxième séminaire HEnsA20, notamment à l'ENSAP Bordeaux. Des origines de l'enseignement au XVII^e siècle à la création tardive d'une école régionale et aux conséquences de Mai 1968, ce numéro met en relief les racines d'une histoire à la fois singulière et significative du développement de l'enseignement en région.

E X P O S I T I O N S



« Lina Bo Bardi – enseignements partagés », du 26 octobre 2017 au 17 février 2018 à l'ENSA Paris-Belleville, Paris. Coprod. Université de Roma Sapienza / ENSAPB.

Parmi les femmes architectes de sa génération, Lina Bo Bardi (1914-1992) a longtemps été la moins connue et est restée durant une longue période une créatrice « de niche », malgré les nombreux édifices réalisés [...] qui la placent au rang des femmes architectes du XX^e siècle ayant le plus construit. Mis à part les dessins, les ouvrages et les revues réunis dans le centre de documentation créé à cet effet, l'exposition est composée d'objets — maquettes, meubles, structures, design graphique, kirigami — spécialement conçus et réalisés en 2016-2017 dans le cadre des enseignements de l'ENSA de Paris-Belleville et de Roma Sapienza.

Catalogue : Alessandra Criconia, Elisabeth Essaïan (dir.),

Lina Bo Bardi — enseignements partagés, Archibooks, 2017, 300 p.



« Dessiner pour bâtir. Le métier d'architecte au XVII^e siècle », du 13 décembre 2017 au 12 mars 2018 aux Archives nationales, hôtel de Soubise, Paris.

À travers près de deux cents œuvres et documents exceptionnels, l'exposition explore les enjeux sociaux, culturels et artistiques de l'affirmation de l'architecte moderne en France,

depuis le temps de Henri IV jusqu'à celui de Louis XIV. Qui se dit architecte et comment le devient-on ? Comment le projet d'un édifice est-il conçu ? Quel est, enfin, le rôle concret de l'architecte sur le chantier de construction ? Les documents techniques ou contractuels, dessins d'exécution et maquettes, toujours plus nombreux et divers, témoignent des responsabilités croissantes du maître d'œuvre, du point de vue aussi bien formel et technique que juridique et économique. Cette exposition permet ainsi de dresser, à petites touches, un portrait collectif des architectes du Grand Siècle, professionnels et artistes tout à la fois.

Catalogue : Alexandre Cojannot, Alexandre Gady (dir.), Dessiner pour bâtir.

Le métier d'architecte au XVII^e siècle, Paris, Le Passage / Archives nationales, 2017, 352 p.



« Mai 68. L'architecture aussi ! », du 16 mai au 16 septembre 2018

à la Cité de l'architecture & du patrimoine, Paris.

L'exposition invite à revisiter la période 1962-1984 qui vit le renouvellement de l'enseignement accompagner celui de l'architecture et de l'urbanisme. Les directions que prennent l'architecture et son enseignement à partir du milieu des années 1960 sont multiples et les carrefours parfois dangereux. « Années tournantes », les années 1968 s'étirent jusqu'au vote, en 1977, d'une loi sur l'Architecture qui relaie en partie l'agitation pionnière. Son contenu général déplace notamment l'architecture vers le pôle de la qualité alors que celle-ci était depuis la Reconstruction dominée par la quantité. [...] Le refus virulent de l'héritage ou tout au moins de son évolution, l'engagement de ceux qui ont fait des années 1968 un moment de basculement, la réinvention des formes et des contenus pédagogiques qui s'en est suivie et enfin les hypothèses qui furent formulées alors pour la société et l'architecture sont les grandes thématiques qui permettent d'analyser cette aspiration à faire de l'architecture autrement.



« Mai 68 en Alsace », du 28 avril au 7 octobre 2018,

à la Bibliothèque nationale universitaire de Strasbourg.

Dans l'imaginaire collectif, Mai 68 évoque d'abord des images en noir et blanc de manifestations et de barricades au Quartier latin. Si Paris est bien l'épicentre du mouvement, ces seules images passent sous silence une réalité plus complexe qui touche l'ensemble des régions françaises. L'exposition et son catalogue font ressurgir les événements en Alsace, avec notamment, au sein d'une section dédiée, la situation à l'École régionale d'architecture de Strasbourg, à travers photos, affiches, objets et publications.

Catalogue : Benoît Wirrmann, Geoffrey Giroste, Ambre Langlois,

Mai 68 en Alsace, Strasbourg, BnUS, 2018, 192 p.



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 du ministère de la Culture

Responsables scientifiques du projet

Anne-Marie Châtelet (ENSA Strasbourg, ARCHE),

Marie-Jeanne Dumont (ENSA Paris-Belleville, IPRAUS),

Daniel Le Couédic (Université de Bretagne occidentale, Géoarchitecture EA 2219)

Comité d'histoire du ministère de la Culture

Arlette Auduc, François Chaslin, Florence Contenay,

Geneviève Gentil

Conseil scientifique

Barry Bergdoll (université Columbia, Museum of Modern Art à New York), Philippe Boudon (professeur des écoles d'architecture), 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), Pascal Ory (Université Paris 1), 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), Marie-Hélène Contal (Cité de l'architecture & du patrimoine), Patrice Guérin (Mission des archives du ministère de la Culture), Philippe Grandvoinnet (sous-direction de l'Enseignement supérieur et de la recherche en architecture), Richard Klein (ENSAP Lille), Arnaud Timbert (INHA), Corinne Tiry-Ono (BRAUP), Jean-Louis Violeau (ENSA Nantes).

Les 8 et 9 décembre 2017 s'est tenu, à l'ENSA Nantes, le troisième séminaire du programme HEnsA20, co-organisé par les écoles de Nantes et de Rennes. Ce cahier, qui rend compte de cette manifestation, est introduit par une synthèse des communications qui ont été présentées sur l'histoire de ces deux écoles et présente ensuite les contributions qui ont été retenues à la suite d'un appel à communications national :

L'enseignement de l'architecture au prisme des échanges internationaux

Outils de recherche

Le programme de recherche HEnsA20 (Histoire de l'enseignement de l'architecture au XX^e siècle), initié par l'École nationale supérieure d'architecture de Strasbourg, est soutenu par le Comité d'histoire et le Bureau de la recherche architecturale, urbaine et paysagère du ministère de la Culture.

Le programme est scandé par deux séminaires par an, organisés par deux écoles nationales supérieures d'architecture, rapprochées selon des critères géographiques. L'organisation de ces séminaires reflète le double objectif du programme HEnsA20, celui d'écrire une histoire de l'enseignement de l'architecture au XX^e siècle qui soit aussi celle de chacune des actuelles écoles dans lesquelles il est dispensé.

Plusieurs outils de diffusion ont été mis en place afin de faciliter l'échange des informations relatives à l'avancement du programme ainsi que des données.

À l'issue de chaque séminaire, un cahier, comme celui-ci, est publié, rassemblant un ensemble d'articles faisant suite à un appel à communications thématique lancé en vue de poser de premiers jalons de cette histoire de l'enseignement. Ces articles, tout comme ceux retraçant l'histoire locale des écoles, sont également publiés en ligne sur le site du Carnet de recherche du ministère de la Culture [chmcc.hypotheses.org/2544].

Au sein de ce Carnet de recherche, l'espace dédié au programme HEnsA20 constitue ainsi l'outil majeur de communication du programme. Régulièrement mis à jour, il présente

les divers acteurs engagés (gouvernance, soutien institutionnel, annuaire des chercheurs), les manifestations scientifiques (appel à communications, programme des séminaires, mise en ligne des vidéos et des articles résultants des communications tenues lors des séminaires) et les projets en cours. En réponse à un autre objectif du programme, celui d'inventorier les sources existantes pour une histoire de l'enseignement de l'architecture, en vue de leur valorisation, voire de leur sauvegarde, nous avons créé un guide des sources, en association avec la Mission archives du ministère [gtc.hypotheses.org/6420]. Pour conserver la mémoire des témoins de cette histoire, nous avons lancé une campagne d'entretiens auprès de différents acteurs, entretiens qui sont archivés et décrits au sein d'une base de données d'archives orales [chmcc.hypotheses.org/3513]. Pour continuer à enrichir et à améliorer ces bases de données, nous vous invitons à nous solliciter.

Enfin, en parallèle de ce site, un espace dédié aux chercheurs engagés dans le programme de recherche a été créé sur la plateforme intranet du ministère de la Culture nommée Sémaphore [semaphore.culture.gouv.fr]. Il permet la diffusion de documents de travail et favorise le travail en groupe grâce à des conversations partagées.

Pour toute question, vous pouvez écrire à amandinediener@wanadoo.fr ou histarchiXX@gmail.com.



Strasbourg,
école d'architecture



Comité d'histoire

