



HAL
open science

Les politiques de l'enseignement et de la recherche, n°6 (ENSA Marseille / Montpellier)

Hélène Corset-Maillard, Alain Derey, Jean-Lucien Bonillo, Ana Bela De Araujo, Catherine Titeux, Eric Lengereau, Bérénice Gaussuin, Laure Chabanne, Laurence Bassières, Decommer Maxime, et al.

► To cite this version:

Hélène Corset-Maillard, Alain Derey, Jean-Lucien Bonillo, Ana Bela De Araujo, Catherine Titeux, et al.. Les politiques de l'enseignement et de la recherche, n°6 (ENSA Marseille / Montpellier). ENSA Strasbourg. 6, 2019, HEnsA20 : histoire de l'enseignement de l'architecture au 20e siècle, Jean-François Briand. hal-03128693

HAL Id: hal-03128693

<https://hal.science/hal-03128693>

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.

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

SÉMINAIRE 05
DÉCEMBRE 2018

HEnsA20

CAHIER N°06
MAI 2019



SOMMAIRE

**Lieux et organisation
du séminaire**

ENSA Marseille & ENSA Montpellier

ÉditeurENSA 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 2019 — Imprimerie Dali

Contact

histarchiix@gmail.com

Page web

[chmcc.hypotheses.org/2544]

Tirage

505 exemplaires

ISSNISSN 2498-3918 (imprimé)
ISSN 2551-2617 (en ligne)**Dépôt légal**

Mai 2019

Illustration en couvertureUn élève dans l'enceinte des écoles
d'art et d'architecture de Marseille
Luminy, en 2008. Photo Cécile
Braneyre.

3

ÉDITO

Hélène Corset-Maillard
Alain Derey

4

HISTOIRES D'ÉCOLES

Jean-Lucien Bonillo et Ana bela de Araujo
Catherine TiteuxDOSSIER THÉMATIQUE :
LES POLITIQUES DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE

16

PERSPECTIVES POUR UNE HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DE
L'ARCHITECTURE COMME POLITIQUE PUBLIQUE

Éric Lengereau

23

L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE VU PAR LA TUTELLE :
ENTRETIENS AVEC LES ACTEURS

Bérénice Gaussuin

29

LES FONDS DE RECHERCHE DANS LES ÉCOLES
D'ARCHITECTURE :
UNE POLITIQUE DOCUMENTAIRE EN CONSTRUCTION

Réseau Lab & doc

35

ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE ET POLITIQUE ARTISTIQUE
DE L'ÉTAT : LES DISPOSITIFS INTERDISCIPLINAIRES À L'ÉCOLE DES
BEAUX-ARTS

Laure Chabanne

40

L'INSTITUT D'HISTOIRE, DE GÉOGRAPHIE ET D'ÉCONOMIE
URBAINES (1916-1941) : UNE MATRICE POUR L'ENSEIGNEMENT DE
L'URBANISME EN FRANCE ?

Laurence Bassières

46

LES PROJETS DE FORMATION DIPLÔMANTE DES
COLLABORATEURS D'ARCHITECTE DES ANNÉES 1960

Maxime Decommer

52

LA TUTELLE ET L'EXPÉRIMENTATION DU GROUPE C RIVE-DROITE
(1967-1968) : QUELLES STRATÉGIES ?

Guillemette Cheneau Deysine

58

VEILLE SCIENTIFIQUE

IN MEMORIAM

ÉDITO

Hélène Corset-Maillard
Directrice de l'ENSA Marseille

C'est avec un grand plaisir et beaucoup d'intérêt que l'école d'architecture de Marseille a accueilli la première journée du 5^e séminaire HEnSA20, portant sur l'histoire des deux écoles de la région méridionale, Marseille et Montpellier, et sur la thématique plus générale des politiques de l'enseignement et de la recherche.

Documenter et analyser l'histoire de notre école, comme l'a entrepris le laboratoire INAMA — en particulier pour la période qui court de sa création en 1905 à nos jours — s'avère d'autant plus utile et nécessaire que notre établissement vit actuellement un tournant, un moment de refondation. Cette mise en perspective montre d'ores et déjà une continuité et une cohérence de notre actuel projet avec la dynamique, qui s'est amorcée en 1968, d'ouverture et de collaborations pluridisciplinaires, notamment avec l'université. Un rapprochement que viennent de concrétiser encore les réformes du statut des enseignants-chercheurs et de celui des établissements.

Le projet de création d'un Institut méditerranéen de la ville et des territoires (IMVT), porté par le ministère de la Culture et les trois écoles qui en sont la matière (ENSA-M, IUAR-AMU¹ et ENSP²), soutenu également par les collectivités, correspond à un retour volontaire au centre-ville qui donne lieu à la construction d'un nouvel édifice, dans la ZAC Saint-Charles / Porte d'Aix. Et cela plus d'un demi-siècle après le « transfert » de ce qui était encore l'école régionale d'architecture, en 1967, aux limites de la périphérie de la ville, dans le campus universitaire de Luminy.

Dans ses contenus, le projet IMVT vise clairement à élargir la formation des futurs architectes aux savoirs tant professionnels qu'universitaires. Il témoigne d'une volonté de tisser des liens scientifiques et pédagogiques entre l'architecture, l'urbanisme et le paysage afin de répondre au mieux aux enjeux complexes de mutation des territoires.

C'est dans ce contexte de changement que l'administration de l'ENSA Marseille a entrepris un récolement de ses archives en vue d'un versement aux archives départementales des Bouches-du-Rhône. Une démarche qui est également en phase avec la demande de notre ministère et les travaux des enseignants-chercheurs et doctorants de notre établissement.

Pour leur soutien et l'organisation efficace de cette journée de séminaire, je souhaite remercier le Bureau de la recherche architecturale, urbaine et paysagère et le Comité d'histoire du ministère de la Culture ainsi que le laboratoire INAMA et le comité d'organisation du programme HEnSA20.

Alain Derey
Directeur de l'ENSA Montpellier

De colloque en colloque, le Comité d'histoire du ministère de la Culture poursuit son parcours à travers les écoles d'architecture... et on ne peut que se féliciter de cette démarche qui, à n'en pas douter, ira jusqu'à son terme après avoir tiré le meilleur des binômes que les écoles forment à ces occasions, la plupart du temps en fonction de leur proximité, *a priori* géographique.

Si toutes les écoles délivrent le même diplôme d'architecte, on est toujours surpris, lors des conférences, de constater combien les personnalités qui se succèdent dans les écoles peuvent être différentes et imposer une véritable marque de fabrique à chacun des établissements. La fierté des anciens, qu'ils furent enseignants ou étudiants, dont certains sont devenus eux-mêmes enseignants, est très souvent émouvante ; elle se reconnaît à travers tous les témoignages qui défilent et semblent ramener le temps dans notre présent pour une petite excursion commune. J'ajouterai que ces moments « historiques » de retrouvailles, pour certains avec leur passé, est un instant comme suspendu entre deux mondes.

Le colloque de Montpellier a, me semble-t-il, répondu aux attentes : le public était présent, en dépit d'un samedi maussade, et les intervenants ont donné le meilleur d'eux-mêmes en captant une attention soutenue. Ils ont fait plus, puisqu'ils ont su donner l'envie d'aller plus loin et de conserver la mémoire active des années qui demeurent encore à portée de plume.

1 Institut d'urbanisme et d'aménagement régional - Aix Marseille Université.

2 École nationale supérieure de paysage Versailles-Marseille.

Les interventions dont les comptes rendus suivent ont été assurées par des membres de l'INAMA¹. Les séquences et thèmes évoqués donnent un aperçu du projet de publication plus complet que mène le laboratoire et que Jean-Lucien Bonillo a présenté en introduction de cette journée.

HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE À MARSEILLE

Jean-Lucien Bonillo
Professeur HDR en histoire et cultures architecturale (HCA),
ENSA Marseille, INAMA

Ana bela de Araujo
Maître de conférences (HCA),
ENSA Marseille, INAMA

DE L'ARSENAL DES GALÈRES AUX COLLINES DE LUMINY : LES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE

Ève Roy explique que cette communication était basée sur l'hypothèse que les plans des lieux successifs de l'enseignement de l'architecture sont en adéquation avec les évolutions pédagogiques de celui-ci. Cependant, l'histoire de cet enseignement n'est en rien linéaire, et les recherches ont conduit à reformuler le questionnement autour de l'analyse des plans des divers bâtiments en lien avec le contexte historique dans lequel ils s'inscrivent et les évolutions politiques locales et nationales qui les marquent.



Fig. 1 : « École des beaux-arts et Bibliothèque de Marseille, Henri Espérandieu architecte ». In A. Raguenet, *Monographies de bâtiments modernes*, n° 121, 1866.

La première partie de l'exposé porte sur l'enseignement de l'architecture à Marseille aux XVIII^e et XIX^e siècles. En 1752, une « École de dessin » est créée sous le patronage du gouverneur de Provence dans les locaux de l'ancien arsenal des Galères. Renommée Académie de peinture, de sculpture et d'architecture civile et navale en 1780 par lettres patentes, elle est alors déplacée des rives du Vieux-Port aux allées de Meilhan (partie haute de la Canebière). Fermée durant la Révolution, l'Académie rouvre, à proximité, à la fin du XVIII^e siècle sous le nom d'« École gratuite de dessin » dans l'ancien couvent des Bernardines où elle demeure jusqu'en 1876, année de son transfert dans de nouveaux locaux conçus spécialement par l'architecte Henri-Jacques Espérandieu (fig. 1). Situé sur la même parcelle que le couvent des Bernardines, le palais des Arts est le premier bâtiment à avoir été dessiné pour l'enseignement des beaux-arts, dont l'architecture. L'analyse de la façade et du plan du palais des Arts montre notamment que le rez-de-chaussée est réservé aux beaux-arts, tandis que l'étage est dévolu à la bibliothèque municipale.

La seconde partie de l'exposé commence avec la création en 1905 de l'école régionale d'architecture qui, en entraînant des évolutions dans l'enseignement, sera à l'origine de modifications dans le plan du palais des Arts, entre autres l'adjonction d'un bâtiment provisoire destiné aux loges. Si différents projets d'agrandissement ou de déménagement de l'école sont envisagés au fil du siècle, aucun n'aboutit, en dépit des rapports d'inspection alarmants et des courriers répétés d'élèves et d'enseignants exhortant la mairie à offrir des conditions de travail plus adaptées. Il faut attendre le premier mandat de Gaston Defferre (1953) puis l'ambitieux projet du campus de Luminy, dans le sud de la ville, pour que la construction d'un nouveau bâtiment soit finalement décidée. L'édifice, dont l'étude est confiée à l'architecte René Egger en 1963, est livré pour la rentrée universitaire 1967-1968 (fig. 2). Aussi, c'est quasiment dès l'origine que la réforme de l'enseignement introduite après les événements de 1968 conduit à une réorganisation des locaux, dont... la suppression des loges qui avaient été attendues durant plus de soixante ans. L'ensemble homogène et cohérent édifié pour les deux écoles (beaux-arts et architecture) interroge les rapports

entre ces deux institutions vouées à être définitivement dissociées par la loi de 1968 instaurant les unités pédagogiques d'architecture.

L'exposé présente en conclusion les perspectives actuelles du retour de l'école en centre-ville avec le projet d'Institut méditerranéen de la ville et des territoires (IMVT), situé près de la porte d'Aix et dont la livraison est prévue pour 2022.

LES ATELIERS DE LA GUERRE : MARSEILLE ET OPPÈDE

Jean-Lucien Bonillo, qui développe ce sujet avec Christelle Juskiwieski, évoque les conditions dans lesquelles l'école régionale d'architecture se restructure sous le régime de Vichy pour s'adapter et parer aux contraintes inhérentes au deuxième conflit mondial et à l'occupation allemande. Les protagonistes de cette histoire ont été engagés dans des lieux séparés. D'une part à Marseille, où Eugène Beaudouin crée, dans le cadre de la délocalisation de l'École des beaux-arts de Paris après l'armistice du 22 juin 1940, un « atelier libre » en s'associant à celui de Gaston Castel. Le massier André-Jacques Dunoyer de Segonzac, qui jouera un rôle décisif dans la définition de la nouvelle école installée à Luminy, avait sollicité Beaudouin pour la mise en place de cet atelier. Les élèves parisiens ainsi rapatriés en zone libre viennent quasiment doubler l'effectif des étudiants en architecture, qui passe à 103. D'autre part, à Oppède, un village dans le Vaucluse, où Georges Brodovitch, Jean Auproux et Florent Margaritis, jeunes étudiants en passe d'être diplômés, s'étaient installés, car ils avaient l'opportunité d'y disposer de logements et de lieux de travail. Beaudouin demande alors à Bernard Zehrfuss, reçu prix de Rome juste avant les

hostilités, de diriger « l'atelier d'Oppède » lequel, rejoint par une douzaine d'élèves, deviendra vite et très officiellement une annexe de celui de Marseille.

Dans ce contexte inédit, les contenus et les modalités de la pédagogie combinent les protocoles éprouvés de l'ENSBA et de nouvelles expériences plus en prise avec les commandes et le monde réel, rendant perméable l'étanchéité qui s'était établie entre le monde académique des humanités et celui, opérationnel, des agences.

À Eugène Beaudouin sera confié par le préfet en poste à Marseille, nommé par le gouvernement de Vichy dans une ville sous tutelle depuis 1939, la reprise du plan d'aménagement d'embellissement et d'extension – celui que Jacques Greber avait élaboré pendant les années 1930 n'ayant pas franchi les étapes de l'approbation administrative. Pour les mêmes raisons, Beaudouin se voit attribuer l'étude du plan régional et il associe des étudiants marseillais à ces travaux d'urbanisme. La fonction de Beaudouin comme conseil auprès du Secrétariat général à la jeunesse va permettre au Groupe d'Oppède, intégrant aussi des artistes et des écrivains, de valoriser une étude patrimoniale et d'urbanisme très poussée sur la vallée du Calavon (entre Cavaillon et Apt) (fig. 3). L'étude est en phase dans ses contenus (relevés, analyses, projets...) avec la promotion de la ruralité et la renaissance des métiers traditionnels prônées dans le programme de Vichy, et s'inscrit dans le prolongement de tout un courant de pensée régionaliste présent dans le débat architectural depuis l'entre-deux-guerres. Parallèlement au travail conçu en loge à Marseille, portant sur des programmes classiques (une école régionale des beaux-arts, un palais de justice, le hall d'un grand journal...), des commandes publiques effectives – qui

débouchent sur peu de réalisations – orientent les travaux de diplôme de l'atelier d'Oppède vers des programmes réalistes sur des sites existants (fig. 4) ; ce que Brodovitch évoque comme une différence notable et positive avec la tradition de l'École des beaux-arts, peu soucieuse d'inscrire les projets dans des lieux précis.

Si à Marseille le contexte métropolitain favorise les parcours individuels et un certain anonymat, l'expérience collective et pluridisciplinaire à Oppède est vécue sur le mode de l'utopie phalanstérienne. Dans un numéro des *Cahiers du Sud* de 1941, Bernard Zehrfuss en témoigne et évoque, pour en préciser l'esprit, l'ouvrage de Charles Péguy Marcel, *premier dialogue de la cité harmonieuse*.



Fig. 2 : En haut à droite, l'école des beaux-arts et d'architecture de Marseille, 1967/1968, René Egger arch. © Thibault.

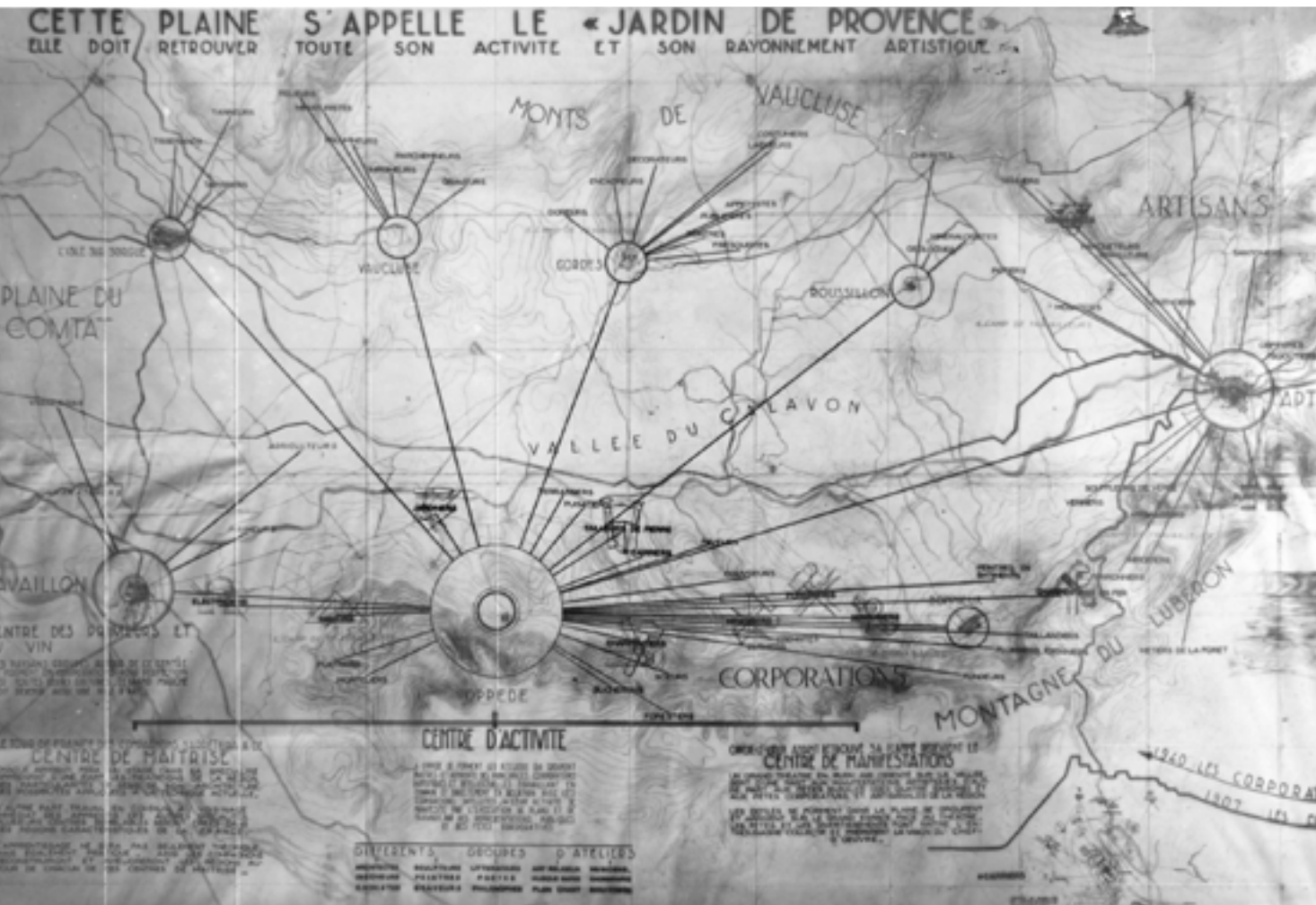


Fig. 3 : Planche introductive à l'étude « Renaissance de la vallée du Calavon », Groupe d'Oppède. Archives Jean Auproux.

Projet de chantier rural. Chantiers.

Construction du Centre de Maîtrise.
Sur les ruines du Village abandonné.



Fig. 4 : Une planche du diplôme de Georges Brodovitch portant sur un centre de maîtrise à Oppède sur les ruines du vieux château (projet de chantier rural) [vers 1941/1942]. Archives Michel Brodovitch.

RAPPORTS PROFESSION / ENSEIGNEMENT À TRAVERS LA REVUE PRADO

Dans cette intervention, Ana bela de Araujo s'interroge sur l'existence de liens entre la revue annuelle *Prado*, publiée entre 1965 et 1992 par le Syndicat des architectes des Bouches-du-Rhône (fig. 5), et le renouvellement pédagogique incarné par le déménagement de l'école à Luminy, au moment où la discipline architecturale est en crise, autant du point de vue de la profession que de celui de l'enseignement. À Marseille, l'ouverture de l'école d'architecture en 1967, non loin des calanques sur le campus de Luminy, constitue l'une des premières concrétisations de la réforme de l'enseignement de l'architecture prévue par le décret de 1962. Pendant que ce projet s'élabore – puis se réorganise aussitôt en unité pédagogique d'architecture (UPAM) –, le Syndicat des architectes des Bouches-du-Rhône (SA13, créé en 1904) œuvre à une réforme de la profession, dont sa revue *Prado* se fait le porte-voix. Le dépouillement des 19 livraisons de la revue a cherché à répondre à deux familles de questions.

La première concerne la représentativité des courants et des idées : la revue se faisait-elle l'écho de la production locale en général ou était-elle un vecteur de légitimation de celle de certains architectes en particulier, par exemple les enseignants de projet à l'école d'architecture ? La communication montre que la revue a été de fait un levier de médiatisation presque

exclusivement au profit de jeunes architectes locaux, dont certains se verront offrir un poste d'assistant au sein de l'UPAM. Ainsi, l'organisation professionnelle corporatiste qu'est le SA13, a-t-elle bien favorisé la création de groupements d'intérêt influents et assuré leurs stratégies de visibilité.

La deuxième problématique porte sur la place que la revue accorde à l'enseignement de l'architecture et à sa réforme. Autrement dit, la revue a-t-elle été un lieu de débat sur le renouvellement de la pédagogie ? Quels points de vue sur la réforme de l'enseignement et le rôle de la profession dans ce processus ont été exprimés dans ses colonnes ? La pédagogie, et plus largement la formation, s'est révélée « un sérieux sujet de préoccupation » pour la revue, dont témoignent les huit numéros qui consacrent des articles au thème. Les trois « plumes » qui émergent sont Roger Dabat, Paul Quintrand et André Dunoyer de Segonzac, enseignants à l'école d'architecture mais aussi, pour les deux premiers, investis dans les activités du syndicat.

D'autres exemples attestent de ces porosités entre syndicat et école et appellent à poursuivre la recherche par une analyse du SA13 entendu comme un espace social, un milieu loin d'être exogène à celui de l'enseignement, notamment à travers un travail prosopographique sur les praticiens-enseignants de projet de 1965 à 1978. Une autre piste est l'étude de la revue *Prado* comme un outil de diffusion utilisé par le Syndicat des architectes pour promouvoir les organismes professionnels, pédagogiques et de recherche qu'il a contribué à créer en pleine période d'effervescence des années 1960 : en 1964, Paul Quintrand fonde l'Université permanente d'architecture et d'urbanisme (UPAU) pour les régions Provence-Alpes-Côte d'Azur et Languedoc-Roussillon ; en 1965 sont créés les Ateliers d'été, toujours par Quintrand (à Aix-en-Provence), le Groupement des ateliers méditerranéens d'urbanisme (GAMU) par Roger Dabat, et l'Institut méditerranéen d'urbanisme (IUM), auquel participent Dunoyer de Segonzac et Dabat.

ENSEIGNER LA GRANDE ÉCHELLE : LES APPORTS DE LA RECHERCHE

René Borruy, en s'attaquant à ce thème, s'est trouvé devant une entrée en matière toute fraîche dont il a rapidement mesuré, à son grand étonnement, ce qu'elle a de riche, mais aussi de complexe, voire de difficile à investiguer au regard des sources, entre textes épars, archives lacunaires à l'école et témoignages qui demandent une grande prudence dans leur interprétation... Aussi, des limites assez serrées cadreraient-elles cette intervention sur la nouvelle école d'architecture



Fig. 5 : Couverture de la revue *Prado*, n° 8, 1968.

de Marseille : la période étudiée se situe entre la fin de la décennie 1960 et le début de la suivante, et le propos se recentre sur l'enseignement de la « grande échelle » plutôt que sur ce que la recherche, émergeant à peine elle-même, a pu y apporter.

Après des considérations de définition et de méthodologie, l'intervention s'est efforcée d'apporter de tout premiers éléments de réponse à la présence forte de la « grande échelle » dans les premiers programmes pédagogiques de l'école.

Avant d'analyser comment était conçu l'enseignement de cette « grande échelle » à Marseille dans ces années-là, l'investigation s'attache à étudier les modalités pédagogiques et leurs spécificités : les cours magistraux – où prennent bonne place les sciences sociales, l'histoire, la géographie, le droit... – et les travaux dirigés en atelier, où l'on voit se pratiquer l'analyse urbaine et territoriale *sans projet*, l'analyse urbaine et territoriale *pour le projet architectural*, et le *projet* appliqué à la « grande échelle » (projets d'ensembles urbains, voire à une échelle territoriale). Sur ce dernier plan, une question devra donner lieu à enquête : quels rapports existent-ils entre l'enseignement de cette échelle de projet à l'école d'architecture et celui de l'*urbanisme* et de l'*aménagement* qui se met alors en place à Aix-en-Provence avec la création de l'Institut d'aménagement régional ? De même, à propos des sources, il s'agit de distinguer entre les textes d'intention et à visée doctrinale traitant de cette question, dont ceux formulés dans les programmes édités par l'école, et les rendus issus des pratiques pédagogiques et dont on peut observer l'évolution...

L'exposé a évoqué ensuite quelques pistes sur les raisons de cette forte préoccupation pour la « grande échelle » à Marseille. Celles qui concernent les forces contextuelles d'abord, dont la part essentielle faite aux thèmes de l'*environnement* et de la *pluridisciplinarité* dans l'ensemble des débats sur la réforme de l'enseignement de l'architecture. Cela est à lier à la puissante impulsion donnée par l'État à l'*urbanisme* et à l'*aménagement* du territoire durant les Trente Glorieuses ; les études de l'OREAM pour l'aménagement de l'aire métropolitaine marseillaise, par exemple, suscitent des retombées locales retentissantes, mobilisant, notamment en termes de recherche, universitaires et professionnels. Une autre piste a trait aux discours appelant à une mutation profonde de la discipline architecturale tenus par deux des principaux fondateurs de la nouvelle école et acteurs très impliqués dans le débat national sur la réforme de

l'enseignement, Paul Quintrand et André-Jacques Dunoyer de Ségonzac. Leurs discours sont basés sur des ressorts différents mais convergent : le premier plaidant pour une intégration collaborative radicale de l'architecture parmi l'ensemble des disciplines intellectuelles œuvrant dans la production de l'*environnement* (entendu très largement comme cadre de vie), selon une vision universitaire associant systématiquement enseignement et recherche ; Dunoyer de Segonzac prônant un élargissement des compétences de l'architecte aux domaines de l'urbanisme et de l'aménagement selon une vision ancestrale mais réactualisée de l'omnipotence de l'homme de l'art. Il avait d'ailleurs conçu dans cette optique un exercice d'analyse territoriale éminemment formateur, le DGH ou « Découverte des groupements humains », qui servira d'introduction propédeutique à l'architecture au sein de l'école de Marseille entre 1967 et la fin de la décennie 1970.

LA QUESTION DES ARCHIVES ORALES : LE BUREAU DE LA RECHERCHE

Fabricia Fauquet² et Monira Allaoui³ évoquent, respectivement, des aspects méthodologiques des archives orales et l'apport des entretiens en termes de contenu. Pour Fabricia Fauquet, les entretiens conduits auprès des responsables de ce qui s'appelle aujourd'hui le Bureau de la recherche architecturale, urbaine et paysagère (BRAUP) (fig. 6) s'inscrivent dans une double cadre : celui du projet HEnsA20, qui vise à la collecte d'entretiens auprès des témoins et des acteurs de l'histoire récente de l'enseignement de l'architecture ; et celui, plus large, de la base de données de l'INAMA regroupant l'ensemble des entretiens recueillis par ses chercheurs auprès des acteurs de l'architecture et de l'aménagement du territoire. En effet, depuis 2016, le laboratoire, avec la phonothèque de la Maison méditerranéenne des sciences de l'homme (MMSH USR3125 CNRS-AMU) dirigée par Véronique Ginouvès *via* une collaboration de recherche, développe une approche systématique de l'interview enregistrée pour que celle-ci puisse être exploitable comme un matériau de recherche scientifique et collectif.

Pour le projet HEnsA20, deux corpus de témoins ont été identifiés : le premier concerne les acteurs de l'histoire de l'école d'architecture de Marseille ; le second réunit d'anciens chefs du BRAUP, acteurs de la politique de la recherche au niveau national. Ce dernier corpus se compose de neuf acteurs (sur les douze responsables de ce service entre 1972 et 2018), couvrant une période de plus de 40 ans : Francis Chassel (entretien réalisé par Bérénice Gaussuin) ; Jean-Louis

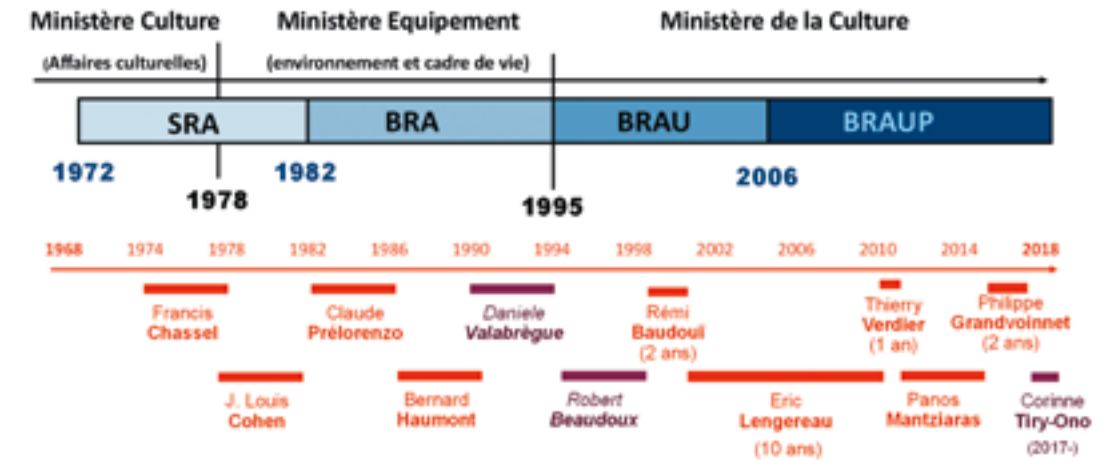


Fig. 6 : Service/Bureau de la recherche architecturale, 1968-2018 : appellations successives et noms des directeurs (sans indication contraire le mandat est de 4 ans). En rouge, les directeurs interviewés.

Cohen ; Claude Prélorenzo ; Bernard Haumont, Rémi Baudouï, Éric Lengereau, Thierry Verdier, Panos Mantziaras et Philippe Grandvoïnet (entretiens réalisés par Fabricia Fauquet, Jean-Lucien Bonillo, René Borruey et Monira Allaoui).

Les entretiens, semi-directifs, sont structurés de façon identique : une première partie relate le parcours académique et professionnel du témoin jusqu'à son entrée en fonction au Bureau de la recherche ; une deuxième partie est consacrée aux actions, aux réalisations et, le cas échéant, aux obstacles qui ont jalonné son mandat ; enfin dans la troisième et dernière partie, le témoin porte un regard réflexif sur ses années de direction. L'ensemble est en cours d'indexation dans la base de données de la phonothèque MMSH, accessible en ligne⁴. Chaque interview est accompagnée d'une série d'informations : la notice présentant le témoin et un résumé de l'entretien, le fichier son si le témoin a donné son autorisation de diffusion, la transcription de l'entretien, d'éventuelles données textuelles et iconographiques liées au sujet, des liens vers les archives ouvertes comme celles de la collection HAL du BRAUP. L'intérêt de cette démarche, de cet outil, est de relier un ensemble d'informations, d'archives et de documents utiles au chercheur dans son travail de confrontation et d'analyse des sources, les entretiens changeant alors de statut pour devenir matériaux de recherche collectifs.

L'intervention de Monira Allaoui, qui porte sur « la portée heuristique des entretiens avec les chefs successifs du BRAUP », insiste sur la nécessaire confrontation de ces témoignages (sur certains aspects contradictoires entre eux) avec les documents d'archives. Elle démontre l'intérêt des entretiens semi-directifs réalisés sous l'angle des rapports entre le local et les niveaux régional et national. Leur portée heuristique s'avère utile à l'analyse de l'activité de recherche

développée au sein de l'école d'architecture de Marseille.

Ces témoignages complètent les informations tirées des archives du BRAUP, chargé de développer une politique scientifique et de recherche en matière d'architecture. En éclairant en partie le contexte institutionnel, ils aident à comprendre, dans les dimensions historique et synchronique, l'action publique à l'œuvre, qu'il s'agisse des mécanismes décisionnels et des réseaux d'acteurs qui ont prévalu au développement de la recherche au sein des écoles d'architecture ou des choix et des moyens déployés par le BRAUP pour mettre en œuvre, soutenir et favoriser la recherche liée à l'enseignement. Parmi ceux-ci, on notera en particulier les thèmes et les programmes scientifiques, le financement de certaines équipes ou encore le recrutement des acteurs de la recherche. Ainsi, le savoir implicite livré par les acteurs/témoins permet-il de mieux percevoir la convergence des intérêts locaux et nationaux qui explique les conditions du développement et de l'ancrage d'une recherche au sein de l'école de Marseille.

- 1 INAMA : Investigation sur l'histoire et l'actualité des mutations architecturales.
- 2 En charge d'une convention sur les archives orales mise en place avec Aix-Marseille université.
- 3 Doctorante travaillant sur le thème « Dynamiques globales et locales de la recherche & évolutions pédagogiques. Le cas de l'école d'architecture de Marseille, 1962-2006 ».
- 4 Cf. [phonothèque.mms.huma-num.fr], fonds INAMA-ENSA-M.

L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT À L'ÉCOLE D'ARCHITECTURE DE MONTPELLIER

Catherine Titeux

Maître de conférences (HCA), ENSA Montpellier, LIFAM

En introduction aux travaux de la matinée, Catherine Titeux présente l'état des lieux des ressources archivistiques¹ et des archives orales. Ces investigations ont permis d'établir la chrono-typologie des sources archivistiques et leur localisation. Les archives se sont avérées très lacunaires – les fonds conservés à l'école étant par ailleurs en cours de classement. Les premières hypothèses concernant les faits marquants de l'école et leur périodisation se sont néanmoins confirmées en croisant ces données avec ce que les témoignages ont révélé.

L'histoire de l'enseignement de l'architecture à l'école de Montpellier au XX^e siècle se dessine en trois grandes périodes – du début du XX^e siècle à 1968, de 1969 à 1985, et de 1986 à 2005 – au cours desquelles apparaissent des spécificités dont les quatre communications illustrent chacune un aspect. Théodore Guinic (ENSAM, LIFAM) apporte un éclairage sur un moment charnière de la première période qui commence dans le dernier tiers du XIX^e siècle. L'intervention de Catherine Titeux, avec le témoignage de Frédéric Szczot, enseignant à l'école de 1971 à 1998, porte sur la vingtaine d'années qui suit la création de l'unité pédagogique d'architecture de Montpellier (UPAM) en 1969 et pendant laquelle l'identité de l'école s'est construite. C'est de cette époque héroïque que datent les relations particulières que l'école entretient avec le monde politique et dont témoigne Jean-Pierre Foubert, qui a enseigné la sociologie urbaine à l'école de 1973 à 2013. L'année 1986 correspond non seulement au changement de statut de l'école, qui prend le nom d'École d'architecture de Languedoc-Roussillon (jusqu'en 2005), et à l'arrivée d'une nouvelle équipe d'enseignants mais aussi à la création, unique en France, d'une antenne outre-mer, dont Pierre Rosier, l'actuel directeur de l'ENSAM à La Réunion, raconte la genèse et le devenir.

La matinée s'est clôturée par une visite de l'école et du collège des Écossais, pour évoquer la figure de Patrick Geddes – peu connu des Montpelliérains comme l'a rappelé Jean-Pierre Foubert – et son enseignement dans ces lieux. La visite a été commentée par Jean-Paul Andrieu, membre de l'association Patrick Geddes France qui a expliqué, grâce au relevé du

domaine qu'il a pu réaliser, la destination des différents bâtiments ainsi que le rôle du jardin dans la pédagogie de l'Écossais.

LES ENSEIGNEMENTS D'ALPHONSE GOUTÈS À L'ÉCOLE RÉGIONALE DES BEAUX-ARTS

Théodore Guinic dresse, avant d'analyser les enseignements de l'architecte Alphonse Goutès (1839-1898), une brève chronologie des institutions et des lieux où l'on a enseigné l'architecture à Montpellier, de la fondation de l'école de dessin gratuite en 1779 à celle de l'École régionale des beaux-arts en 1882. Dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, l'enseignement s'adapte aux évolutions de la société comme au contexte économique local, en prenant une orientation professionnelle : les cours de dessin industriel, auxquels est annexée l'architecture, se développent ainsi que les cours de stéréotomie, de dessin et de sculpture destinés aux ouvriers et aux artisans. C'est dans le contexte d'un enseignement qui s'est encore étoffé dans les années 1870, avec des effectifs en augmentation, qu'est signée en 1882 une convention entre la Ville et l'État grâce à laquelle l'école dite désormais régionale, et sa section d'architecture, bénéficie d'un soutien financier, tout en conservant son autonomie vis-à-vis de l'École des beaux-arts de Paris concernant la nomination de ses enseignants et son programme pédagogique.

Alphonse Goutès doit sa notoriété principalement à ses fonctions d'enseignant, bien qu'on lui doive quelques réalisations remarquables à Montpellier, dont la restauration et le réaménagement de la tour des Pins qui appartenait à l'enceinte du XIII^e siècle (1872-1885) et la construction du premier lycée de jeunes filles en France, l'actuel lycée Clemenceau (1885). Ses cours manuscrits, conservés à la bibliothèque municipale de Montpellier, forment un ensemble considérable de vingt-cinq volumes, pour un total de trente-huit petits carnets in-octavo, soit environ 4 800 pages.

Ces carnets, et les documents administratifs conservés aux archives municipales, permettent de restituer les enseignements qu'il assume à partir de 1878 jusqu'à sa mort en 1898, ainsi que le contenu des cours. Goutès est d'abord chargé du cours de perspective et de géométrie descriptive, puis en 1886, du cours d'architecture et de dessin géométrique. Ce cours d'architecture, enseigné sur deux années², procède de l'analyse des éléments d'architecture à la composition de ceux-ci. Il comporte des notions de construction et d'histoire illustrées par des dessins d'ornements architectoniques et



Fig. 1 : Cours d'architecture d'Alphonse Goutès, vol. 3, Architecture, 2^e année : « construction », s. d., p. 352-353. © T. Guinic / Médiathèque centrale Émile-Zola Montpellier Méditerranée Métropole.

des détails constructifs. L'éclectisme des références reflète la formation de Goutès aux Beaux-Arts de Paris au sein de l'atelier Questel et auprès d'Hippolyte Lebas, mais aussi – tant dans les dessins que dans les visées théoriques –, l'influence de Viollet-le-Duc, dont il a probablement suivi le cours d'histoire de l'architecture (fig. 1). Goutès dispense ce cours pendant une dizaine d'années, avant d'ouvrir deux nouveaux enseignements, un atelier en 1897 et un cours de composition décorative appliquée à l'industrie en 1898. Il enseigne ainsi successivement cinq matières, auxquelles l'on pourrait ajouter un probable cours d'histoire et d'esthétique comme en attestent des notes inspirées des travaux de personnalités diverses telles que Winckelmann, Goethe, Schiller ou Kreutzer. On peut aussi identifier des emprunts à des ouvrages de disciplines comme la biologie, la psychologie ou encore la philosophie.

Les enseignements multiples de Goutès révèlent la volonté de l'École régionale des beaux-arts de Montpellier de consolider son programme pédagogique en architecture. La convention de 1882, en lui assurant un rayonnement régional, n'a fait qu'entériner le rôle de l'école qui avait largement perfectionné et diversifié son offre de cours, sans doute en lien avec l'évolution de l'enseignement parisien depuis la réforme de 1863, tout en restant attentif aux attentes particulières de son contexte local, notamment celui du développement industriel. L'enseignement de l'architecture à Montpellier, attesté depuis 1779, prendra ainsi son essor sous la III^e République, dans le cadre de la section d'architecture de l'école régionale des beaux-arts. L'autonomie conférée par le décret de 1882 à cette dernière sera respectée et, de fait, il ne sera pas donné suite au décret de 1903 qui permet la création d'écoles régionales

d'architecture. Ce n'est qu'après 1945, dans le contexte difficile de l'après-guerre, la section d'architecture sera rattachée à l'École régionale d'architecture de Marseille, avant d'être intégrée en 1967 au groupe du Sud-Est³.

LE TEMPS DES GRANDES EXPÉRIENCES, 1969-1986

Catherine Titeux explique comment l'unité pédagogique d'architecture connaît à sa création une sorte de dynamique comparable à celle qui a marqué l'enseignement de l'architecture à la fin du XIX^e siècle. Les effectifs augmentent ; l'équipe enseignante, renouvelée, conçoit des expériences pédagogiques originales dans le cadre des ateliers verticaux, en particulier autour des enseignants plasticiens ; des personnalités remarquables vont marquer durablement l'école ; enfin, les enseignants et les étudiants dessinent, à travers un projet quasiment participatif, le futur bâtiment de l'école. Car l'UPAM, logée à ses débuts – comme la section d'architecture de l'École régionale des beaux-arts depuis 1959 – dans l'ancien hôtel de Sully situé au bout de l'Esplanade, souffre d'un manque de moyens et de locaux adaptés. Ces circonstances ont été l'occasion pour l'école de prendre son destin en main.

En 1970, le rectorat cède à l'école d'architecture un terrain sur une partie du site du collège des Écossais, au Plan-des-Quatre-Seigneurs. La même année, les étudiants décident de lancer entre eux un concours d'idées, puis en 1971, un groupe de recherche se crée au sein du conseil de gestion afin d'élaborer le programme. Le projet réalisé est dessiné en 1972-1973 par une équipe d'enseignants – Frédéric Szczot et Jean Leccia – et d'étudiants – Luc Doumenc, Jean-Pierre Rey –, à laquelle s'adjoint l'architecte Michel Rueg⁴ lors du dossier d'exécution, l'architecte mandataire étant Édouard Gallix. Alors que le projet se construit (fig. 2) et que l'administration occupe le soubassement de l'hôtel Sully jusqu'à l'inauguration de la nouvelle école en 1978, l'enseignement est dispensé dans deux baraques préfabriquées sur le site de la future école⁵. Or celles-ci sont détruites en 1976 et personne ne s'étant avisé que l'école n'avait plus de locaux, les étudiants et les enseignants décident de mener une action sur la place de la Comédie et ses alentours (fig. 3). Le plasticien et enseignant Tjeerd Alkema⁶ réalise un film d'une de ces joyeuses journées de cours en plein air ; celui-ci, intitulé *Mon filmarchi Commedie (sic)*, a été projeté durant le colloque, et commenté par Frédéric Szczot : « On était en avril sur la place de la Comédie, et nous avions décidé d'y faire nos cours et ateliers. Finalement, on a réussi à avoir une ancienne école vers les Arceaux, au plan Cabanes,



Fig. 2 : L'unité pédagogique d'architecture en construction en 1976. © ENSAM.

on disposait de trois ou quatre classes, plus un amphi, très rudimentaire. »

Ce temps mouvementé est néanmoins fécond. Le nombre de plasticiens est suffisamment significatif au sein de l'école et des ateliers pour que l'on puisse s'interroger sur leur rôle dans l'enseignement du projet. Certains expérimentaient avec les architectes de nouvelles formes de pédagogie, dans le cadre des ateliers verticaux et de l'interdisciplinarité qu'ils visaient. Les plasticiens Jean Azémard et Tjeerd Alkema, qui ont créé en 1969 le groupe ABC Productions avec Alain Clément et Vincent Bioulès⁷, proposaient des expériences *in situ* (fig. 4) qui ne sont pas sans faire penser aux idées de l'Internationale situationniste, tout en attirant l'attention sur des situations locales, anticipant de manière tout pragmatique ce que Kenneth Frampton théoriserait sous le terme de régionalisme critique.

Outre les membres du groupe ABC, cette petite école a vu passer des personnalités de premier plan : l'architecte André Schimmerling (1912-2009), qui enseigna à l'école de 1968 à 1984 (fig. 5), et l'écrivain et historien de l'art Claude-Henri Rocquet (1933-2016), enseignant de 1970 à 1978. Chacun à sa manière mettait les étudiants face aux préoccupations et aux débats de leur temps, dont la revue *Le Carré bleu* s'empare. Schimmerling, qui a co-fondé la revue en 1957 et l'a dirigée de 1958 à 2003, était le vecteur de transmission de la pensée de Patrick Geddes, dont on perçoit l'héritage dans les enseignements aujourd'hui⁸. *Le Carré bleu* offrait en outre une tribune aux enseignants de l'école, ainsi Frédéric Szcot et Jean-Pierre Foubert écrivirent chacun un article dans le numéro 4/1978 dont le thème était la participation⁹.

Si l'on n'a pas de traces de l'enseignement de Claude-

Henri Rocquet dans les archives, il a laissé des souvenirs extraordinaires dans les mémoires, notamment de ses élèves dont il a été le mentor intellectuel, en inscrivant l'architecture dans une culture qui la rattachait à la philosophie, à l'anthropologie, à l'histoire, à la sociologie et à la littérature. On trouve d'ailleurs sur son site internet un hommage d'un de ses étudiants, en forme d'ode à l'école, dans son « milieu » de garrigues, où Rocquet convoquait tous les auteurs qui ont aidé à refonder la pensée critique dans les années 1960, des *Annales* au structuralisme et à la sémiotique.

Ces quelques éclairages ponctuels¹⁰ permettent d'esquisser le portrait d'une école foisonnante, au programme pédagogique quelque peu improvisé dans des cadres de gestion et d'organisation des études nouveaux auxquels personne n'était préparé, un peu rebelle car marquée dès le départ par une sorte de fragilité structurelle, due à un relatif manque d'intérêt de la part du politique qui va perdurer jusqu'à la fin des années 1970. La période qui suit la transformation de l'école en établissement public connaîtra une nouvelle dynamique, marquée par le renforcement des liens avec le milieu universitaire – tôt amorcés par l'équipe de géographes de Jean-Paul Volle présente dès 1969 à l'école –, par la création à l'initiative de René Motro du premier laboratoire de recherche en 1986 et par celle des éditions de l'Espérou en 1995.

UNE ÉCOLE D'ARCHITECTURE : UN OUTIL POUR LE MONDE POLITIQUE ?

C'est à un double titre – en tant qu'enseignant de l'école et pour les fonctions qu'il a exercées d'abord au cabinet du



Fig. 3 : La presse relaie les actions en faveur de locaux provisoires. *Midi libre*, 20 mars 1976. DR. Doc. Archives départementales de l'Hérault (ph. Céline Andréault).



Fig. 4 : Construction d'une cabane par des étudiants, carrière de Castries. Extrait de *Mon filmarchi Comédie* de Tjeerd Alkema, 1976. © T. Alkema.

maire de Montpellier Georges Frêche, puis au conseil général de l'Hérault et enfin au conseil régional de Languedoc-Roussillon – que Jean-Pierre Foubert a été invité à parler des liens entre l'action politique et l'école d'architecture¹¹. Par ses activités d'enseignant, Jean-Pierre Foubert pouvait faire ce lien, d'une part en direction des collectivités locales et d'autre part en direction des étudiants. En effet, le désintérêt de la classe politique à l'égard de l'enseignement de l'architecture a été manifeste par le fait même qu'il a fallu se battre pour l'existence, y compris physique, de l'école ; et l'école peine encore parfois à se faire reconnaître, ce qui se traduit d'ailleurs par un certain complexe d'infériorité¹². De plus, l'éloignement des écoles d'architecture, en particulier celle de Montpellier, des activités urbaines ne favorise pas leur rapprochement avec les élus. Or la gestion de la cité, qui est une des significations du mot politique, touche tous les citoyens. C'est en ce sens que les architectes sont des acteurs de la politique urbaine, alors que les responsables politiques font des choix dans leurs actions et ne travaillent parfois que sur un domaine ou par projet. Beaucoup d'architectes sont au service des collectivités territoriales, dans les conseils départementaux, les DRAC, les sociétés d'économie mixte, les offices HLM, etc. Malheureusement il n'existe pas actuellement de formation spécifique (à part pour quelques corps comme les AUE, les ABF, les ACMH) qui prépare aux concours de la fonction publique. Par leur formation et par leur expertise, les architectes sont utiles aux élus comme conseil, parce qu'ils concrétisent leurs volontés et décisions, et pas forcément à travers les concours. La meilleure preuve, c'est la part importante consacrée aux politiques urbaines dans les programmes électoraux. Une école d'architecture

est donc un élément essentiel dans la production politique et certains architectes franchissent le pas en devenant des élus. Jean-Pierre Foubert insiste ensuite sur la nécessité de former les étudiants au fonctionnement des instances politiques et de leurs divers niveaux de responsabilité et de décision, auxquels ils auront par ailleurs souvent affaire dans leur vie professionnelle. Ayant constaté la méconnaissance des étudiants à ce sujet, il a ainsi organisé de 2008 à 2013 des séminaires afin de les sensibiliser à la vie publique et au rôle qu'ils vont y jouer. Il pointe également la méconnaissance des élus de l'architecture et de la chose urbaine, de ce que font les architectes, et propose que l'école organise des séminaires et des stages de formation à leur intention. En effet, les élus ont un pouvoir considérable sur la vie quotidienne des habitants et peuvent se trouver face à des propositions d'architectes ou de techniciens, sans avoir été formés à ce genre de choses.

Georges Frêche voyait en l'école d'architecture un instrument politique. D'une part, l'école le mettait au contact de la jeunesse qui représente l'avenir et pose d'année en année des questions différentes. D'autre part, l'architecture n'était pas seulement pour lui un acte de construction mais aussi un phénomène de culture, de communication et de démonstration. L'école est ainsi devenue une tribune pour sa politique, notamment lors de la création, avec la collaboration du professeur de géographie à l'université Paul-Valéry Raymond Dugrand, du quartier d'Antigone, et le maire a fait



Fig. 5 : André Schimmerling, en compagnie de Serge Theunynck, René Domont, Luc Doumenc, *Midi Libre*, 1969. Archives Luc Doumenc (ph. Catherine Titeux).

venir Ricardo Bofill à l'école. Le projet Antigone représentait une double rupture : il a révolutionné la commande publique grâce à des concours auxquels ont participé des architectes renommés, et, sur le plan idéologique, il a amené des logements sociaux dans la ville. En effet, contrairement à ce qui se faisait jusqu'alors, comme le quartier de la Paillade au nord-ouest du centre-ville, on installe du logement social place du Nombre-d'Or, premier élément d'Antigone, à 400 mètres de la place de la Comédie. L'école a invité pour des conférences des architectes comme Claude Vasconi, Rob Krier, Christian de Portzamparc, tous ceux qui construisaient à Montpellier ; cela a permis aux étudiants d'être confrontés avec des « stars » de l'architecture et de prendre conscience des liens que peuvent entretenir les architectes avec les responsables politiques.

UNE EXCEPTION CULTURELLE : L'ANTENNE DE L'ENSAM À LA RÉUNION

Des volontés politiques fortes ont présidé à la création de l'antenne de La Réunion, laquelle est aujourd'hui arrivée à un tel point de maturité que son autonomie statutaire est envisagée. C'est ce parcours que Pierre Rosier relate en quelques étapes significatives.

En 1986, le projet de création de l'antenne que propose Jean-François Rostand, enseignant à l'école depuis 1972¹³, est reçu favorablement par les élus, tant au niveau local qu'à l'échelle nationale, qui y voient une opportunité de développement. L'émergence à La Réunion de l'enseignement supérieur et les politiques publiques en faveur du logement constituent un contexte propice. Dès ce moment, le discours politique affiche des objectifs qui sont toujours d'actualité : formation de base, recherche, montée en compétence pour les métiers du BTP

Fig. 6 : L'ancien Centre technique interprofessionnel de la canne à sucre à Saint-Denis, qui a abrité l'antenne à La Réunion de 1988 à 2002 (ph. Éric Lejoyeux).



et des collectivités locales, création d'un fonds documentaire et d'un centre technique du bâtiment, prise en compte de la spécificité de l'habitat réunionnais. Enfin, l'accès à cette formation supérieure doit aussi servir d'ascenseur social à la jeunesse de l'île.

Pierre Rosier distingue deux phases. La première, 1988-2012, est une phase de croissance malgré quelques freins¹⁴. En 1988 démarre, dans les anciens locaux du Centre technique interprofessionnel de la canne à sucre à Saint-Denis (fig. 6), le premier cycle d'études d'architecture, préparant ses premiers vingt étudiants au DEFA, sous l'égide d'un comité de pilotage présidé par le préfet de La Réunion. La formation s'appuie sur une petite équipe enseignante, constituée d'un seul titulaire (Jean-François Rostand) et de vacataires issus du milieu professionnel local. La grille des enseignements est alors identique à celle de l'école de Montpellier (école d'architecture de Languedoc-Roussillon). En 2002, l'école emménage dans des locaux neufs, au Port, grâce à l'apport financier de cette ville (fig. 7). Dix ans plus tard, la formation a dépassé ses objectifs : effectifs en constante progression, intérêt grandissant pour la formation, montée en niveau des enseignants, compétences pédagogiques accrues et reconnaissance au-delà de l'île. L'antenne prend en outre sa place dans l'enseignement supérieur à La Réunion, des partenariats pédagogiques se concrétisent, l'école accueille des acteurs locaux en demande de formation et le cadre professionnel devient plus exigeant, ce qui amène à des questionnements sur l'aménagement du territoire de La Réunion.

Cet état des lieux positif ouvre une deuxième phase. En 2013, une nouvelle dynamique s'engage. L'éloignement physique de l'antenne par rapport à Montpellier et la prise en compte des spécificités climatiques et culturelles du territoire posent la question de l'autonomie statutaire de l'école, qui ne peut passer que par la mise en place d'une formation de plein exercice. Une nouvelle action est alors menée auprès des collectivités locales partenaires, département, région, ville du Port qui, en 2014, sollicitent le ministère de tutelle. À la faveur d'une accréditation Unesco-UIA de l'ENSAM cette même année, dont l'antenne bénéficie, et d'une inspection des affaires culturelles en 2015 qui amène à une refonte du projet pédagogique¹⁵, s'ouvrent en 2016 la première session HMNOP et le Master 1, en 2017 le Master 2, puis en 2018 la deuxième session du HMNOP. Enfin, les premiers projets de fin d'études (PFE) ont été soutenus en juin 2018¹⁶. Un dossier a été déposé à l'université de La Réunion en vue de l'obtention de l'accréditation HCERES¹⁷ et de l'intégration à l'université à l'horizon 2020. Le projet pédagogique, qui s'appuie sur



Fig. 7 : Les locaux de l'antenne de l'ENSAM au Port, qui abritent aussi l'École supérieure d'art, 2002, Architecture-Studio arch (ph. Hervé Douris).

l'engagement des équipes enseignantes et la participation des étudiants et des administratifs, vise à définir les objectifs et des spécificités tels que l'architecture en milieu tropical, l'enseignement bilingue, la mobilité obligatoire des étudiants. Malgré une certaine réticence des architectes locaux lors de la création de l'antenne, les effets de la formation se font ressentir sur la production architecturale qui s'améliore. L'environnement tropical de l'île est aujourd'hui de plus en plus pris en compte et maîtrisé par les architectes. En effet, les programmes d'enseignement qui étaient au début identiques à ceux de l'école de Montpellier, et donc peu adaptés au contexte, se sont modifiés à partir d'une autocritique de la production locale et d'une ouverture sur l'océan Indien où des partenariats ont été noués avec des écoles d'architecture depuis la création, en 2013, de l'Indian Ocean Network of Architecture Schools (IONAS)¹⁸. L'école est arrivée aujourd'hui à une phase de maturité, le master est adossé à la recherche, laquelle est en construction, un domaine d'études Architecture, ville et territoire en milieu tropical est en place.

- 1 Recherches effectuées avec l'assistance de Céline Andréault aux archives départementales de l'Hérault, aux archives municipales de Montpellier ainsi qu'à l'école d'architecture et à celle des beaux-arts de Montpellier.
- 2 « Architecture raisonnée » en première année, « Construction » en deuxième année.

- 3 Le groupe comprenait, outre l'école de Montpellier, les écoles régionales de Marseille, de Lyon et de Grenoble.
- 4 Michel Rueg est recruté à l'école en 1973.
- 5 Les archives de l'ENSAM conservent les plans de ces préfabriqués, annexés à un devis daté du 20/10/1970.
- 6 Tjeerd Alkema enseigne à l'UPAM de 1968 à 1981.
- 7 Alain Clément enseigne à l'UPAM de 1973 à 1981, Vincent Bioulès pendant deux ans, de 1970 à 1972.
- 8 Dès son arrivée à Montpellier en 1963, Schimmerling reprend contact avec le collège des Écossais et anime l'association Patrick Geddes.
- 9 Sont également associés à ce numéro l'architecte anglais Ralph Erskine, les architectes belges Lucien Kroll, Bruno Vellut. Jean-Pierre Foubert avait interviewé quatre enseignants architectes de l'école : Jacques Artigues, Jean Mazard, Michel Rueg, Frédéric Szcot.
- 10 Mentionnons, outre les enseignants architectes déjà cités, d'autres figures notables comme Jean-Paul Lesterlin, Philippe Cardin, Jean-Paul Rouyre, Jean-Paul Rayon, Philippe Besème, Jean Mazard, Jacques Artigues, les ingénieurs Pierre Bazan, Jean-François Rostand.
- 11 Jean-Pierre Foubert a été chef du cabinet de Georges Frêche de 1977 à 1998, directeur de cabinet du président du conseil général de 1998 à 2008, puis directeur des relations internationales à la Région.
- 12 Ainsi l'école n'a pas été associée à l'opération Campus, lancé en 2008 par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, malgré les actions que Jean-Pierre Foubert a menées auprès des universités avec Gilles Cusy, directeur de l'école en 2009-2010.
- 13 Jean-François Rostand, ingénieur, a disparu dans des conditions mystérieuses entre 1991 et 1994 à La Réunion.
- 14 Le financement initial devait être assuré par trois partenaires, le département de La Réunion, l'État et la région de La Réunion. Le département se retire du partenariat à deux reprises, en 1998 et en 2008. En 2009, de nouvelles négociations aboutissent à une convention quadripartite qui lie la région – qui devient le plus gros contributeur –, le département – qui réduit fortement sa participation –, la ville du Port et l'ENSAM.
- 15 Des comités d'échanges et de concertation ont été en outre créés, sur l'île, avec la direction des Affaires culturelles – océan Indien, le rectorat, l'université, les collectivités locales, le conseil régional de l'ordre des architectes de La Réunion (CROAR), le CAUE.
- 16 De 20 étudiants à la création de l'antenne, l'effectif est passé à 139 en 2018. 9 étudiants étaient inscrits en master à son ouverture en 2016, 34 en 2018, avec une progression des provenances extérieures. Depuis 2015, parmi les inscrits en licence et en master, une partie des étudiants vient, dans l'ordre d'importance, de la métropole, de l'océan Indien, de pays européens, des DROM/COM, du Brésil et du Canada.
- 17 Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur.
- 18 Cape Town en Afrique du Sud, Perth en Australie, Kuala Lumpur en Malaisie, Chandigarh en Inde – réseau qui s'est depuis étoffé.

PERSPECTIVES POUR UNE HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE COMME POLITIQUE PUBLIQUE

Éric Lengereau

Architecte, urbaniste et historien de l'architecture

Il est possible et souhaitable d'affirmer que la plupart des tenants d'une « histoire culturelle de l'architecture » – une histoire capable de n'être pas réduite à l'analyse des seuls édifices ou ensembles d'édifices – trouvent tout naturel de mener leurs investigations jusque dans le champ de la formation des architectes. Même les adeptes les plus radicaux d'une « histoire architecturale de l'architecture » n'ayant pas à s'aventurer trop loin de l'étude des formes et de l'espace ressentent le besoin d'y regarder de plus près, de s'interroger sur les mystères de la formation de ces architectes, sur ce qui fait la « boîte noire » des processus de conception dans l'élaboration du projet d'architecture. Même les travaux ponctuels qui passent au microscope une école de pensée, un courant stylistique, un segment professionnel ou un ensemble monographique se mobilisent pour donner sens et relief à l'articulation de la profession avec la formation (et avec la recherche). On peut dire en somme que presque personne n'y échappe : l'histoire de l'enseignement de l'architecture est une des dimensions de l'histoire de l'architecture. Personne n'y échappe, ni même les amateurs d'architecture : lorsqu'il s'agit de formuler un jugement sur tel ou tel édifice ou ensemble d'édifices, ils se font un devoir systématique d'interroger la formation de l'architecte concerné. C'est un réflexe bien connu, une démarche toute légitime. Mais ce faisant apparaît là, sans qu'on y prenne garde, ou plutôt sans qu'on puisse se l'avouer franchement, cette idée que toute construction (publique ou privée), en transformant le cadre de vie d'une collectivité, en affecte durablement l'espace public (et les paysages) et justifie du même coup qu'une politique publique de l'architecture (et de son enseignement) soit mise en œuvre au service de ladite collectivité.

QUELLE POLITIQUE PUBLIQUE ?

L'historien qui s'intéresse à une politique publique et à son évolution dans le temps s'implique naturellement dans une double analyse, celle des publics auxquels s'adresse cette politique publique et celle des pouvoirs publics en responsabilité de la concevoir et de la mettre en œuvre¹. Si politique publique de la formation des architectes français il y a – on verra ci-dessous que la question mérite d'être posée –, le premier réflexe de l'historien est d'en examiner le parcours généalogique : à quel moment naît l'idée que les pouvoirs publics doivent se préoccuper de l'enseignement de l'architecture ? À quel moment apparaît la conviction qu'il est d'intérêt public que les architectes français soient bien formés ? Que les qualités de cette formation soient garanties ? Que le diplôme qui sanctionne le parcours de celle-ci puisse permettre de porter le titre ? Bref, le faisceau des interrogations n'est pas peu large. Le deuxième réflexe de l'historien engagé dans l'étude de la formation des architectes comme politique publique, c'est d'admettre que les publics concernés – ceux pour qui elle est conçue et mise en œuvre comme une des expressions de l'intérêt général – ne sont ni les étudiants, ni leurs professeurs, ni même les architectes eux-mêmes mais bien toutes les catégories de la population française. Cet angle d'attaque doit être solide et partagé : avec l'objectif de former correctement les architectes de demain, l'enseignement de l'architecture se donne bien comme finalité de promouvoir l'émergence d'une qualité architecturale dans les transformations quotidiennes du cadre de vie. Une telle vision des choses n'est pas évidente pour tout le monde, notamment bien sûr pour les esprits les plus corporatistes. Et puis, le troisième réflexe

de cet historien qui ne peut s'aventurer à la légère dans ce chemin périlleux, c'est d'assumer qu'une politique publique de l'enseignement de l'architecture ne peut se concevoir que dans un cadre plus général, plus complexe, c'est-à-dire à l'intérieur d'une vraie politique publique de l'architecture. D'ailleurs, il n'y a pas vraiment d'alternative, on le verra, car l'articulation formation/profession est une des parties du tout. Lequel tout, depuis le patrimoine jusqu'à la création, tend à balayer lui aussi très large, avec ses multiples actions de protection, de promotion, de sensibilisation, etc.

L'histoire de cette politique publique de la formation des architectes serait-elle d'abord une histoire des pouvoirs publics chargés de sa bonne mise en œuvre ? Oui. C'est bien de l'histoire de l'État au travail et à la manœuvre qu'il s'agit ici : l'État dans ses rapports délicats avec l'École nationale supérieure des beaux-arts (ENSBA) d'abord, avec les unités pédagogiques d'architecture ensuite, avec les écoles nationales supérieures d'architecture enfin. Si l'on admet que l'analyse des relations que les Français entretiennent avec l'architecture² relève d'une autre trajectoire de recherche historique, alors il faut reconnaître que l'histoire de cette politique publique consacrée à la formation des architectes français se confond avec l'histoire de ce qu'on appelait au XIX^e siècle « l'Administration » et qu'on appelle depuis les années 1960 « la Tutelle ».

1867-1967 : UN SIÈCLE À APPRÉHENDER

Sans nul doute, la réforme de 1863 inaugure la succession des étapes de prise en charge par l'État de ce mécanisme de formation à nul autre pareil qu'est l'École des beaux-arts. D'origine néerlandaise, le comte Alfred Émilien O'Hara van Nieuwerkerke n'était pas que l'amant de la cousine germaine de Napoléon III, il était aussi sculpteur et surintendant des Beaux-Arts au ministère de la Maison de l'Empereur. C'est à lui – et en partie aussi à Eugène Viollet-le-Duc – que l'on doit la réforme de l'École des beaux-arts qui, à partir du décret impérial du 13 novembre 1863, en vient à écartier l'Académie des beaux-arts pour confier à l'État une autorité de tutelle sur la formation des architectes. Vécue justement comme un « coup d'État », la réforme est âprement combattue, la résistance académique s'impose, la rébellion s'organise et le changement perd du terrain. Mais l'idée d'un vrai diplôme d'architecte fait son chemin. Nommé par Nieuwerkerke, le premier directeur de l'école, Eugène Guillaume, parvient à l'imposer en

1867³. Le décret du 6 mars 1874 vient le confirmer, comme si la qualité de la formation en dépendait. Les contenus pédagogiques n'ont pas vraiment évolué mais ce qui est sûr, c'est qu'à partir de ce moment-là, les architectes formés à l'École impériale et spéciale des beaux-arts sont diplômés « au nom de l'Empereur ». Quatre décennies plus tard (décret du 13 mars 1914), l'Administration officialise le titre d'architecte DPLG (diplômé par le Gouvernement). Sur le papier en tout cas, l'État se fait donc le garant d'une bonne formation des architectes français. C'est une étape décisive. Mais celui que l'on surnomme à l'époque « le beau Batave » ou « le bel Émilien » a-t-il une conception précise de ce qu'est la responsabilité de l'architecte dans la société ? En dehors des querelles doctrinales qui opposent rationalisme constructif et composition classique, est-il convaincu que l'autarcie systémique de l'École des beaux-arts sous contrôle de l'Académie n'est pas compatible avec les nouveaux enjeux de la création architecturale ? Et puis Eugène Guillaume, sculpteur également, père du diplôme d'architecte en quelque sorte, est-il motivé par l'idée que la quête collective d'une qualité architecturale (fruit d'un bon enseignement de l'architecture) est d'intérêt public ? Au cœur de la vie de la cité, cette recherche d'une qualité architecturale peut-elle donc faire l'objet d'une politique publique ? Voilà les questions que doit forcément se poser l'historien lors de l'examen minutieux de ce premier épisode de 1867, avec la création du diplôme d'architecte. Un siècle plus tard, en 1967, chacun peut constater que la chape de plomb académique ne s'est pas estompée. Aux dires des uns et des autres, les contenus de formation ne se sont pas améliorés. Le prestige du Quai Malaquais fond comme neige au soleil. L'ENSBA est sur le déclin⁴. Chaque secousse réformatrice trouve sur son chemin l'immobilisme conservateur que porte le dogme académique. Seuls les étudiants et jeunes diplômés se rebellent, de l'intérieur ; ils veulent en finir avec la mécanique d'une formation obsolète et exigent que l'enseignement de l'architecture soit désormais en phase avec le réel socio-économique et politique du pays. Comme en 1867, ils s'adressent parfois directement aux pouvoirs publics, c'est-à-dire à la tutelle. En bien ou en mal, cette dernière a considérablement évolué. Elle a traversé les âges et les multiples formulations ministérielles qui précèdent la création du portefeuille des Affaires culturelles, confié en 1959 à André Malraux. Durant ce siècle, de 1867 à 1967, beaucoup ont pris l'habitude à tort ou à raison de montrer du doigt cette impuissance publique de l'Administration. Les acteurs du

système les plus scandalisés par la situation de la formation des architectes français, les observateurs extérieurs, les commentateurs, certains intellectuels, quelques hommes politiques et parfois même des historiens de l'architecture, ont pris soin de souligner que les pouvoirs publics n'ont jamais été à la hauteur du problème durant toutes ces années. Mais ils n'ont pas toujours été dans le vrai, y compris pour les périodes les plus récentes. En 1967 par exemple, tandis qu'un vent de révolte souffle depuis déjà quelques années dans la section d'architecture de l'ENSBA, il faut assurément comprendre qu'il y a mutation de l'État en même temps qu'il y a mutation de la société française des années de croissance. Sous l'autorité de Max Querrien depuis 1963, la formation des architectes devient l'enjeu prioritaire d'une politique publique de l'architecture désormais tournée, non plus seulement vers la protection des richesses patrimoniales, mais bien vers la complexité des transformations quotidiennes du cadre de vie. En 1967, au moment où le cabinet d'André Malraux procède à la création d'un poste de chargé de mission (confié à Jean-Paul Martin le 6 janvier 1967) pour « retourner » littéralement de l'intérieur la section d'architecture de l'ENSBA, il existe bel et bien une dynamique conceptuelle, une vision partagée, une volonté clairement énoncée par la tutelle en faveur de l'intérêt public de la formation des architectes et donc... en faveur d'une politique publique en la matière. Même si l'harmonie ne règne pas tous les jours dans les couloirs ministériels, il est clair que des éléments de doctrine sont là, que des convictions se façonnent, que des décisions se prennent concrètement, qui vont aboutir à la fameuse réforme de décembre 1968 et mettre définitivement fin à l'hégémonie académique.

PROFESSION ET FORMATION : UNE SEULE POLITIQUE PUBLIQUE ?

Contrairement à d'autres acteurs de la recherche universitaire, l'historien ne s'implique pas politiquement. Il ne peut prendre parti. Même avec l'ambition d'un travail à forte dimension critique, il n'a pas besoin de bousculer la rigueur de sa discipline pour analyser les forces en présence. On sait en l'occurrence qu'il est quasiment impossible d'analyser l'évolution d'une politique publique sans connexion avec le champ du politique, sans lien avec le territoire du projet politique. On sait aussi que dans les années 1960, à peu près tous les acteurs de la réforme de l'enseignement de l'architecture sont politiquement

engagés, depuis les ateliers et l'administration de l'ENSBA jusqu'aux services du ministère des Affaires culturelles. Les marqueurs idéologiques sont partout présents dans le débat, tant sur la réforme de la formation des architectes que sur la place de l'architecte dans la société. En 1967, le sujet de l'architecture comme politique publique existe chez les intellectuels comme chez les politiques parce qu'il a été en quelque sorte détaché de son illustre ancrage artistique pour être rattaché à la question sociale de l'urbain. C'est pour cette raison que les hauts fonctionnaires de l'État gaullien se mobilisent et œuvrent ensemble pour que l'enseignement de l'architecture soit comme exfiltré, extirpé de son obscurantisme historique. Y parviennent-ils ? Plus ou moins bien, et sans doute de manière perfectible. C'est à l'analyse de l'historien de le dire.

Mais après tout, une politique publique qui connaît des échecs – même nombreux – n'en reste pas moins une politique publique. La réforme de 1867 est à bien des égards un échec puisque les contenus de formation n'ont pas bougé d'un iota. La réforme de 1941 (décret du 17 février), au lendemain de la création de l'Ordre des architectes sous Vichy, est également un échec car les principes pédagogiques du projet d'architecture comme composition classique reprennent leurs droits. Et là aussi, une figure majeure de l'Administration est à examiner sous l'angle de ce qui fabrique la trajectoire opérationnelle d'une politique publique. Nommé le 21 juillet 1940 directeur général des Beaux-Arts au ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts du gouvernement de Vichy, le très maréchaliste Louis Hautecœur veut s'impliquer dans la mise en œuvre d'une politique « intégrée » de l'architecture, c'est-à-dire une politique publique qui porte en elle les secrets d'une articulation structurelle entre formation et profession⁵. Pour le contrôle de l'accès et de l'exercice de la profession d'architecte, il se fait un devoir d'assumer la continuité des réflexions précédentes qui ont déjà déblayé le terrain, notamment les projets élaborés de 1936 à 1939 sous l'autorité de Jean Zay, ministre de l'Éducation nationale et des Beaux-Arts du Front populaire. Mais pour ce faire, Louis Hautecœur pense qu'il faut créer au ministère une administration capable d'être un interlocuteur pérenne et réactif de l'ENSBA (dont le directeur est alors Paul Landowski) et de mettre en œuvre une politique publique. Comme historien de l'art et de l'architecture, est-il convaincu que les architectes de demain, pour répondre aux besoins nouveaux de la société,

doivent être moins artistes et plus ingénieurs ? C'est un des chantiers de l'historien que de procurer les éléments d'une analyse circonstanciée sur le sujet, en lien bien sûr avec l'action de ce nouveau service de l'Architecture.

UNE RECHERCHE POUR UN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Avec ces trois moments (aux détours de 1867, de 1941 et de 1967) se dessine la fresque un peu trop synthétique d'une réforme permanente, sans cesse remise sur le métier, avec ses essais titubants, ses tentatives ratées et ses redoutables contradictions internes. C'est une fresque encore lacunaire qu'il faut bien entendu compléter. Mais à ce stade, il convient d'y introduire une problématique transversale. C'est la question de l'identité de cette formation dans le paysage complexe de l'enseignement supérieur français. En fait, c'est l'identité d'une formation qui, pour rester à tout prix originale et singulière, ne voulait pas s'abaisser à n'être qu'une formation parmi d'autres. Jusqu'en 1967 – à vrai dire même quelques années avant –, les acteurs de la section d'architecture de l'ENSBA ne voulaient surtout pas se comparer à la formation des ingénieurs. Ils voulaient encore moins se rapprocher de la logique universitaire. Mais tout a changé dès lors qu'est apparue pour chacun, de manière presque consensuelle, la nécessité d'admettre que l'enseignement de l'architecture, pour être reconnu comme enseignement supérieur, devait s'appuyer sur des productions de recherche. Tout a changé quand il a été affirmé sans ambages que, pour pouvoir jouer dans la cour des grands, la formation des architectes devait ne plus se suffire à elle-même. Qu'elle devait s'interroger avec sérénité, se remettre en question avec appétit, se nourrir d'une connaissance tous azimuts et tutoyer des savoirs en perpétuelle ébullition. Celui qu'on a vite appelé le « décret-frigidaire » de la grande réforme de l'enseignement de l'architecture est signé par le président de la République le 16 février 1962. Au départ c'était un projet de loi ambitieux, étudié en détail par les collaborateurs d'André Malraux. Mais il s'est dégonflé. Il est devenu un décret, tout en conservant les attributs d'une loi qui, pour s'appliquer, a besoin comme chacun sait d'une palette de décrets d'application⁶. Rien ne verra pour ainsi dire le jour et, à lui seul, cet épisode mérite une étude très complète. Il était ambitieux mais il est peut-être arrivé trop tôt. Il prévoyait en tout cas la création à l'ENSBA d'un centre de spécialisation et de recherches architecturales. Quelques années plus tard,

au cœur des événements de Mai 1968, surgit le projet de création de l'Institut de l'environnement. À la base de cette initiative parisienne, on le sait, se situe la fermeture de la Hochschule für Gestaltung d'Ulm, cette prestigieuse école allemande héritière du Bauhaus. L'idée collective était d'accueillir à Paris des compétences de formation et de recherche susceptibles de régénérer puissamment les pratiques pédagogiques de l'ENSBA et de l'École nationale supérieure des arts décoratifs. Les fonctionnaires du ministère des Affaires culturelles sont sollicités. Ils sont motivés. Les décisions prises sont à la hauteur des enjeux et les arbitrages budgétaires sont rendus en conséquence. L'institution ouvre en 1969. Elle est installée dans un bâtiment flambant neuf et force est de constater qu'une dynamique de recherche est amorcée. La formation des architectes n'est pas la seule concernée bien entendu mais, avec ses promesses d'ouverture disciplinaire, la création de l'Institut de l'environnement est un des moments fondateurs de la recherche architecturale⁷.

La soif de changement ne s'exprime donc pas que sur le terrain. Face au « pouvoir en place », face à « la tutelle », les acteurs les plus engagés au sein de la section d'architecture de l'ENSBA adoptent naturellement une posture d'opposition radicale. Mais ils savent que les motivations de la réforme sont aussi très fortes dans les bureaux du ministère des Affaires culturelles. Ils savent que c'est là que se prend par exemple la décision de faire appel au préfet René Paire pour l'élaboration en 1969 d'un rapport officiel qui propose, entre autres suggestions, la mise en place d'une dynamique de recherche pour que la formation des architectes français soit un authentique enseignement supérieur⁸. C'est là que se prend la décision de solliciter un mathématicien de réputation internationale (André Lichnerowicz), dont le rapport officiel donnera effectivement naissance en mars 1972 à une politique publique de recherche architecturale⁹.

POLITIQUE ET POLITIQUES PUBLIQUES

Quelques années avant et quelques années après Mai 1968, à l'ENSBA d'abord et dans les unités pédagogiques d'architecture ensuite, le combat politique est au cœur des revendications de cette opposition radicale. Mais rien n'interdit en effet de reconnaître que la tutelle est plurielle et que les fonctionnaires qui font vivre cette politique publique de la formation des architectes ont aussi une opinion politique, parfois très marquée. C'est

pour cette raison que l'historien doit raison garder. Il doit se prémunir, faire la part des choses, garder ses distances avec les témoins, « vouvoyer » les sources orales et ne pas se laisser emporter par les ardeurs impétueuses de la mémoire. L'histoire de l'enseignement de l'architecture ne peut pas être que l'histoire des enseignants ou l'histoire des étudiants, même s'ils ont beaucoup fait pour l'émancipation de cette formation, pour sa reconnaissance et, finalement, pour sa qualité. Cela dit, on peut facilement identifier une vraie continuité — pour l'historien c'est d'ailleurs un sérieux chantier à ouvrir — dans les rapports conflictuels entre ledit terrain et la tutelle ; entre ceux qui sont à la manœuvre dans les pratiques pédagogiques de la formation et ceux qui travaillent dans les administrations de l'État qui, vis-à-vis des Français, se porte garant de la qualité de cette formation. Même Viollet-le-Duc, après la réforme de 1863, affirmait haut et fort que l'État n'avait pas son mot à dire au sujet de la formation des architectes. Au lendemain des événements de Mai 1968, face aux tâtonnements du gouvernement, la même réprobation s'exprime dans les rangs les plus intransigeants.

Le vrai, c'est qu'au sein même des pouvoirs publics, il n'y a jamais consensus. À l'intérieur d'un même ministère naissent de fortes oppositions au sujet de ce que doit être la formation des architectes. Les uns pensent que l'architecte doit être aussi ingénieur, avoir une bonne culture technique et savoir élaborer un projet pour des édifices « solides et bien construits ». Les autres sont convaincus que l'architecte doit être un intellectuel dans la cité, doté de solides connaissances en sciences humaines, être au fait des enjeux philosophiques de l'urbain dans la société et penser la complexité des rapports entre le social et le spatial. À l'intérieur d'un même gouvernement, entre ministres, cette opposition existe aussi. D'une majorité politique à l'autre, au gré des alternances, elle se manifeste également. Du reste, on la rencontre jusqu'aux plus hautes marches du pouvoir, et l'orientation des politiques publiques s'en ressent évidemment. Georges Pompidou, par exemple, lourdement affecté par les événements de Mai 1968, désirait que la formation des architectes reste le plus éloignée possible des milieux universitaires. Durant sa présidence (1969-1974), c'est une certaine idée officielle de la création architecturale qui s'est publiquement exprimée, avec un reflet immédiat sur la politique de l'enseignement de l'architecture. Valéry Giscard d'Estaing, autre exemple, a très tôt dit son point de vue sur la qualité architecturale qu'il voulait pour la France.

Aux administrations de l'État, il a « passé commande » d'une institution nouvelle pour une formation d'élite en architecture. À l'image de l'École polytechnique qui l'avait formé, il désirait fermement une école des hautes études architecturales, un établissement de prestige pour une architecture exemplaire, un organisme ressemblant à s'y méprendre à la Section des hautes études d'architecture que Louis Hautecœur avait prévu d'installer à l'ENSBA sous Vichy (décret du 28 juillet 1941).

Il serait bien trop fastidieux de citer toutes les prises de position (officielles et officieuses) du personnel politique de la V^e République au sujet de la formation des architectes. Comme dans la société tout entière, les personnages publics ont toujours un point de vue sur l'architecture, sur les architectes et, de fait, sur la formation qui leur est dispensée aux frais du contribuable. Plus que tout autre mandat avant et après lui, le septennat de Valéry Giscard d'Estaing affirme cette dimension des choses, dont témoigne la multiplicité des conseils restreints (à l'Élysée) et réunions interministérielles (à Matignon) organisés sur le sujet.

POLITIQUES PUBLIQUES ET LOBBIES

La loi sur l'architecture est votée le 3 janvier 1977. Après d'innombrables affrontements entre architectes et ingénieurs, après une bataille homérique entre ministères, après huit années de tergiversations dans les milieux concernés, elle affirme qu'en France l'architecture est d'intérêt public¹⁰. Quoi qu'on en pense, elle s'impose comme une étape importante de la politique de l'architecture. Mais elle vient surtout dire qu'il existe une relation triangulaire entre profession, formation et recherche, et que cette relation triangulaire est en elle-même un enjeu de politique publique. Les travaux de l'historien doivent adopter ce type de regard pour comprendre que trois chemins — trois politiques publiques apparemment distinctes — ont été frayés de manière asynchrone pour finalement se rencontrer. Chacun de ces chemins a dû subir l'effet de ses propres tensions et contradictions. Chacun d'entre eux a pu vivre l'omniprésence des pressions et des lobbies qui influencent la tutelle pour telle ou telle inflexion ou telle ou telle réforme. C'est un point important que l'analyse ne peut ignorer : dans ces années 1980, qui voient la transformation des unités pédagogiques d'architecture en écoles d'architecture (en deux vagues successives : 1979 et 1986), avec un statut d'établissement public administratif

et des missions de formation et de recherche, il existe un débat permanent sur les contenus de formation. Ce débat se prolonge dans les décennies suivantes. Est-il plus important que celui qui nourrit les polémiques de l'ENSBA en 1867 ? Est-il plus décisif que celui de la réforme de 1941 ? Est-il plus étayé que celui des bouleversements de 1967 ? Probablement pas mais la différence, c'est qu'il est entré dans les bureaux administratifs de la tutelle. Une réforme comme celle de 1984 (décret du 9 avril) au sujet du statut des enseignants des écoles d'architecture épouse la volonté d'un rapprochement très significatif des écoles d'architecture avec le système universitaire. Ce faisant, elle promeut l'idée qu'une recherche scientifique de type universitaire doit se développer massivement dans ces établissements. Une réforme comme celle de 1994 (décret et arrêtés du 1^{er} avril), issue du rapport commandé au recteur Armand Frémont en 1992, est également traversée par des convictions relatives aux contenus de formation. Mais c'est en sens inverse, avec l'idée que l'autonomie disciplinaire de l'architecture est presque sacrée et que l'enseignement de l'architecture doit accorder ses priorités, non pas au croisement des disciplines qui concourent à l'élaboration du projet, mais bien au projet lui-même, dans son intégrité, dans sa suprématie¹¹.

Pour écrire cette histoire de la formation des architectes comme politique publique, les perspectives de la recherche doivent se pencher sur cette réalité des forces et tendances qui éclairent la prise de décision, qui l'orientent, qui la canalisent... Dans la figure des relations triangulaires qui articulent profession, formation et recherche, la réforme de 1984 rapproche la formation et la recherche (on la dit « universitarisante ») tandis que la réforme de 1994 rapproche la formation et la profession (on la dit « professionnalisante »). Bref, il s'agit de comprendre qu'une politique publique ne peut pas — et ne souhaite pas — se concevoir et se réaliser de manière isolée, déconnectée. C'est pour cette raison que se créent depuis toujours de multiples instances, plus ou moins consultatives, plus ou moins sollicitées, plus ou moins instrumentalisées¹². Car il ne faut pas non plus imaginer que l'histoire d'une politique publique n'a pas à mettre le doigt sur des erreurs, des échecs et des épisodes douloureux qui démontrent ici ou là que les pouvoirs publics se sont totalement fourvoyés. Pour l'histoire de la formation des architectes, certaines péripéties témoignent parfois de la faiblesse d'une administration centrale, de son incapacité

à produire un corps de doctrines, de sa tendance à évacuer toutes les compétences internes d'expertise, de sa propension à perdre systématiquement les arbitrages budgétaires. Dans certains cas, c'est la personnalité des hauts fonctionnaires que l'historien doit ausculter, en prenant soin d'analyser l'évolution subtile des liens entre la sphère administrative et la sphère politique. Dans d'autres situations, c'est le « phénomène bureaucratique » des administrations de l'État qui doit être examiné de manière plus globale, en admettant que celles-ci fonctionnent trop souvent en vase clos, qu'elles en perdent parfois leur latin, oubliant les finalités premières de leur action et devenant dans certains cas complètement autistes.

À LA RECHERCHE D'UNE QUALITÉ ARCHITECTURALE

Le plus significatif est peut-être de constater — ce pourrait être un angle d'attaque pour d'autres investigations pertinentes — que la formation des architectes français n'a que très récemment acquis le statut d'un enseignement supérieur. Mais ce constat n'est possible qu'à une condition : saisir qu'il a fallu trente-trois ans (de 1972 à 2005) à cette politique publique de l'enseignement de l'architecture pour comprendre que le nœud gordien des relations entre formation et recherche était de nature doctorale. Le décret du 30 juin 2005 réorganise les études d'architecture et porte enfin création du doctorat en architecture. Encore faut-il ne pas oublier que c'est la politique d'harmonisation européenne des cursus qui a imposé cette réforme, et non pas la tutelle des écoles d'architecture. Désormais, la formation des architectes ressemble comme deux gouttes d'eau aux autres formations universitaires dites « professionnalisantes ». Elle y ressemble tellement que plusieurs anciens directeurs de l'Architecture, constatant les difficultés de la rue de Valois à assumer cette politique publique, se sont même prononcés pour son transfert vers le ministère de l'Enseignement supérieur, « dont c'est le métier ». La chose paraît si évidente qu'on en oublie parfois cette réalité déroutante pour un observateur étranger : la formation des architectes est une spécificité typiquement française parce qu'elle est précisément située en dehors de la communauté universitaire. L'historien qui souhaite défricher les entrelacs de cette politique publique ne peut pas en faire abstraction.

Il peut par ailleurs avoir à l'esprit que l'enseignement supérieur de l'architecture, comme les autres enseignements supérieurs (en France comme ailleurs),

ne doit pas se contenter de produire des connaissances utiles à la formation des architectes. Il doit aussi produire des connaissances capables de prendre le chemin de la vulgarisation, celui d'une diffusion beaucoup plus large de la culture architecturale, à destination de tous les publics concernés par la quête d'une qualité architecturale, dont les publics potentiellement maîtres d'ouvrage. D'ailleurs pourquoi ne pas enfoncer le clou : l'enseignement de l'architecture ne se résume-t-il vraiment qu'à la formation des architectes ? Ou bien embrasse-t-il, comme le précise la mission plurielle des écoles d'architecture, un spectre ouvert sur la sensibilisation à l'architecture des citoyens et de leurs élus ? Les unités pédagogiques d'architecture puis les écoles (nationales supérieures) d'architecture se concentrent évidemment sur leur « cœur de métier ». C'est entendu. Mais comment expliquer que cette politique publique aux contours incertains n'ait pas pu prévoir et imposer l'ouverture des écoles d'architecture jusqu'au-delà de la seule formation des architectes ? La réponse se trouve peut-être dans les chantiers historiques à venir... Dans les analyses critiques qui auront pour ambition de montrer qu'une bonne formation des architectes ne suffit pas à garantir l'existence d'une certaine qualité architecturale.

- 1 Les références croisées de cette contribution sont forcément nombreuses puisqu'il s'agit ici de suggérer des pistes de recherche à partir de travaux ponctuels issus de divers horizons et de publications venues de multiples champs thématiques. Le programme HEnSA20 a pris le parti d'innover dans sa démarche mobilisatrice et ces quelques lignes lui emboîtent volontiers le pas. Mais c'est avec l'espoir que cette dynamique collective puisse permettre à la communauté des historiens concernés d'innover également dans leurs objets, dans leurs méthodes et dans leurs très nécessaires exigences de rigueur scientifique.
- 2 Guy Tapie (dir.), *La Culture architecturale des Français*, Paris, Presses de Sciences Po/Ministère de la Culture (DEPS), 2018.
- 3 Marie-Jeanne Dumont, *La SADG, histoire d'une société d'architectes. Première partie : 1877-1939*, Paris, Société française des architectes, 1989.
- 4 Cf. Amandine Diener, « Relire Mai 68 et l'enseignement de l'architecture. La longue gestation d'une crise, de Paris en province (1945-1968) », sur [Métropolitiques.eu], 5 juillet 2018.
- 5 Cf. Caroline Poulain, « Louis Hauteceœur et Vichy : pensée et action politiques d'un historien de l'architecture », *Livraison d'histoire de l'architecture*, n° 3, 1^{er} semestre 2002, p. 103-111.
- 6 Cf. Éric Lengereau, « Les Institutions de l'enseignement de l'architecture sous le ministère Malraux : l'enseignement de la réforme », mémoire de DEA, université de Paris 1, 1993.
- 7 Cf. Tony Côme, *L'institut de l'environnement : une école décrochée*, Paris, B42, 2017.
- 8 Parmi les très nombreuses publications sur l'histoire de la recherche architecturale en France, on citera l'ouvrage collectif le plus récent : Jean-Louis Cohen (dir.), *L'architecture entre pratique et connaissance scientifique*, Paris, Éditions du patrimoine, 2018.
- 9 Cf. Éric Lengereau, « La recherche architecturale, une biographie », rapport de recherche, direction de l'Architecture et de l'Urbanisme, ministère de l'Équipement, du Logement, des Transports et du Tourisme, juillet 1996.
- 10 Sur l'histoire de la loi sur l'architecture de 1977, cf. les actes de la journée d'étude organisée le 11 janvier 2017 à l'Académie d'architecture par le Comité d'histoire du ministère de la Culture : « 1977-2017 : les quarante ans de la loi sur l'architecture », sur [chmcc.hypotheses.org/2808].
- 11 On prendra soin de ne pas oublier, dans la liste presque sans fin des réformes de l'enseignement de l'architecture, la réforme dite d'Ornano qui se charge notamment d'introduire un *numerus clausus* à l'entrée des études d'architecture. Il faut dire d'ailleurs que le sujet du nombre d'architectes dont le pays a besoin est en lui-même une question qui traverse l'histoire de cette politique publique et qui mériterait un examen approfondi sur la longue durée.
- 12 Comme l'avait justement suggéré l'appel à communications pour le 5^e séminaire HEnSA20, un travail spécifique pourrait utilement examiner la vie de ces très nombreuses instances (élues ou nommées) sans lesquelles une politique publique ne peut tout simplement pas vivre.

L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE VU PAR LA TUTELLE : ENTRETIENS AVEC LES ACTEURS

Bérénice Gaussein

Architecte, maîtresse de conférences associée (HCA), ENSA Paris-Malaquais, LIAT, chargée de mission « Archives orales » au Comité d'histoire du ministère de la Culture

Le récit qui suit s'appuie sur la campagne d'archives orales de responsables de l'enseignement de l'architecture entre 1963 et 2003¹, menée par le Comité d'histoire du ministère de la Culture (CHMC)². Onze entretiens ont été réalisés avec des directeurs de l'Architecture et des chefs des bureaux successifs chargés de l'enseignement de l'architecture et de la recherche³. Ce récit est partiel : il aborde de manière chronologique et thématique des éléments qui ont fait la politique tumultueuse de l'enseignement de l'architecture, en laissant de côté d'autres thèmes, comme les moyens financiers, matériels et immobiliers ou les transferts de tutelle entre le ministère de la Culture et celui de l'Équipement. Il est aussi partial : si les mots des uns rebondissent sur les paroles des autres, seules les mémoires sont convoquées, avec parfois leurs défaillances, sans être contredites par les archives écrites. Nous mesurons l'écart entre la source orale et la source écrite ainsi qu'entre les sources orales elles-mêmes ; la source orale n'est ni plus ni moins fiable que la source écrite et doit faire appel à l'analyse critique du chercheur. Elle permet d'aborder une histoire, celle des acteurs, dans le quotidien de leurs activités. Le mythe de la spontanéité de l'oralité doit être nuancé : comme l'écrit, le discours oral est souvent maîtrisé. Ces précautions énoncées, nous proposons ici une histoire reconstruite *a posteriori* par des acteurs parfois soucieux de se donner le beau rôle, comme ils pourraient le faire dans une autobiographie écrite.

CONSTRUIRE LA TUTELLE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE

Un des apports de cette campagne d'entretiens est le témoignage des acteurs qui ont accompagné l'enseignement de l'architecture avant mai 1968. L'histoire est connue, elle a été racontée par Éric Lengereau dans son ouvrage *L'état et*

*l'architecture, 1958-1981*⁴, qui a d'ailleurs lui-même utilisé, parmi d'autres, la méthode des entretiens, et dont ceux avec les directeurs de l'Architecture ont été publiés de manière autonome en 2017⁵.

Alors qu'il n'est pas supposé avoir la charge de l'enseignement de l'architecture, Max Querrien est le protagoniste principal de cette histoire. Il est nommé par André Malraux en 1963 à la tête de la direction de l'Architecture. L'enseignement relève alors de la direction des Arts et des Lettres. Querrien explique : « Il y avait, en application d'un décret de 1962, [...] un Conseil supérieur de l'enseignement de l'architecture. [...] Il faut reconnaître que, lors de [sa] première réunion, j'ai été le seul, objectivement, à être capable d'émettre un certain nombre de visions de ce qu'il faudrait faire pour rénover l'enseignement de l'architecture. Et le lendemain ou le surlendemain de cette réunion, j'ai été avisé, par le directeur de cabinet, qui était toujours André Holleaux à l'époque, que le ministre me confiait, à titre personnel, la réforme de l'enseignement de l'architecture. À titre personnel, ce qui voulait dire que pratiquement, le bureau où l'on traitait le problème était la direction des Arts et des Lettres et que par conséquent ça n'était pas très bon. Je me suis abstenu de réclamer la modification formelle et complète de cette répartition des affectations. Finalement je n'en ai pas souffert parce qu'à la tête du bureau de l'Enseignement de l'architecture, il y avait Florence Contenay, [qui] a été un[e] partenaire extrêmement positif[ve], grâce à qui j'ai pu opérer au fond comme si le bureau avait été à la direction de l'Architecture⁶. » Plasticité surprenante de l'administration du jeune ministère des Affaires culturelles⁷ ! Lorsque je lui pose la question de la gouvernance, Florence Contenay rétorque : « En termes de gouvernance, tout cela est totalement incohérent. Parce que comment allez-vous expliquer qu'un directeur puisse diriger une politique sans être responsable du service en question ? C'était le cas de Max Querrien⁸. »

SOMMAIRE

PREAMBULE

De l'enseignement traditionnel en France au Décret-cadre du 16 Février 1962	p. 1
Les raisons d'un profond besoin de réforme	p. 4
Le travail des Commissions	p. 6
Architecte et fonction architecturale	p. 7

CHAPITRE I - Les objectifs de l'enseignement	p. 11
--	-------

CHAPITRE II - Les structures de l'enseignement	p. 13
--	-------

CHAPITRE III - La pédagogie et les programmes	p. 18
---	-------

III.1 La pédagogie	p. 18
III.2.0 Les programmes	p. 21
III.2.1 Les sciences humaines	p. 25
III.2.2 Architecture et Urbanisme	p. 30
III.2.3 L'enseignement technique et scientifique	p. 32
III.2.4 Education plastique et architecturale	p. 35
III.2.5 Les stages	p. 39
III.2.6 Sanction des études	p. 40

CHAPITRE IV

IV.1 Effectifs	p. 41
IV.2 Taille des Ecoles	p. 42

CONCLUSION	p. 44
----------------------	-------

Fig. 1 : Sommaire du rapport de Jean Fayeton, « Réforme de l'enseignement de l'architecture, rapport général », novembre 1967. MC/SPCI fonds A. Girard, 451.

En plus de sa responsabilité « à titre personnel », Max Querrien développe une approche, elle aussi personnelle, de la politique dont il hérite. En effet, le décret du 16 février 1962 relatif à l'enseignement de l'architecture⁹ cristallisait le mécontentement des élèves de l'École des beaux-arts : « Puisque j'avais été chargé, à titre personnel, de réformer l'enseignement de l'architecture, je m'emploierai, à titre personnel, à ignorer le décret de 62, et je l'ai tranquillement ignoré. C'est une attitude qui n'est pas habituelle dans l'administration¹⁰. »

MAI 68 VU DE LA TUTELLE

Mais ce que révèlent les entretiens des protagonistes qui ont vécu les années 1960 du côté de la tutelle, c'est le climat explosif qui régnait, décrit rétrospectivement avec un regard souvent amusé. À la question de la réception de Jean-Paul Martin¹¹ à l'École des beaux-arts, Max Querrien répond : « [Il a] pu discuter, [il a] pu entendre dans de bonnes conditions les vœux des principaux acteurs de l'École. [Il a] quelques

fois été un peu chahuté. Je me rappelle [...] d'une certaine réunion à laquelle devait participer Jean-Paul Martin. Il est arrivé quand les élèves étaient déjà dans la salle de réunion. Ils avaient cette particularité qu'ils étaient tous à poil avec une cravate¹². » Car à partir de 1967, la tutelle va œuvrer pour la réforme de l'enseignement de l'architecture à travers la commission des programmes et grâce aux quatre groupes de travail qui réunissent des personnalités variées¹³ du milieu de l'architecture et de son enseignement : « Le contenu de la réforme est sorti de ces groupes de travail¹⁴. » Florence Contenay raconte le fonctionnement des groupes, les comptes rendus des réunions et la synthèse produite, mais à laquelle le rapport de Jean Fayeton¹⁵ se substitue finalement (fig. 1). Sur ce rapport, Max Querrien donne son sentiment : « Son rapport, aux yeux des révolutionnaires, était considéré comme un peu trop modeste. Moi aussi d'ailleurs, je le considérais comme ne bousculant pas suffisamment l'existant. Malgré tout, je l'avais transmis à Malraux, mais j'avais fait une note dans laquelle je lui disais une fois passés les soubresauts de Mai 68, il faudrait reprendre les réflexions des groupes de travail et les réflexions avec l'ensemble des écoles pour aboutir à quelque chose de définitif. » Max Querrien a deux objectifs en tête : d'une part, aller plus loin que le rapport et d'autre part, « ne pas donner à tous le sentiment qu'une fois le rapport présenté, il n'y avait plus de concertation, alors qu'en fait, il fallait que la concertation reprenne et dure ». Puis Max Querrien démissionne en octobre 1968, « la machine était quand même en marche, [...] mais après cela je ne m'en suis plus mêlé ». « Après cela », ce sont les révoltes de Mai 68 dans lesquelles Florence Contenay se retrouve. Elle raconte, en parlant de l'École des beaux-arts, que l'« on a fait une occupation pacifique [...] Et puis ça a été très violent. C'est ce que j'appelle "la restauration". Jean-Paul Martin a été privé de sa mission, toute son équipe a été démantelée¹⁶. » Max Querrien, quant à lui, vit Mai 68 avec confiance, étant à la fois « en relative adhésion » et « spectateur ». Pourquoi alors démissionner ? Car le « cabinet [d'André Malraux] ne supportait plus que je reste directeur de l'Architecture et faisait tout ce qu'il pouvait pour m'empêcher de travailler ». Florence Contenay, elle aussi, remet sa démission car « on avait été trompé », explique-t-elle. La trahison, c'est la police qui investit les Beaux-Arts. Sa démission sera toutefois refusée par Jean de Saint-Jorre, et Florence Contenay poursuivra sa carrière dans l'administration.

La restauration dont elle parle n'est pas un long fleuve tranquille. Georges Armand, en charge de l'enseignement de l'architecture en 1970 et 1971, témoigne : « Quand j'étais en

fonction, mes difficultés de gestion étaient telles que je n'avais pas de temps à consacrer à réfléchir sur la stratégie du nouvel enseignement de l'architecture. Je n'ai pas [...] participé à cette transformation intellectuelle ; non parce que je ne le voulais pas, mais parce que le quotidien me l'interdisait¹⁷. » L'agitation sur le site de l'École des beaux-arts est « quasi-permanente » et il doit faire face à des mouvements qui oscillent « entre la manifestation de fond et le canular ». Faisant allusion à une coupure d'électricité sur le site des Beaux-Arts pour défaut de paiement de factures, il affirme qu'il « fallait traiter ces problèmes pratiques avant de savoir si le Bauhaus était mis en déroute ! ».

La propension à l'insurrection que Georges Armand avait pour mission de calmer persistera : Sylvie Clavel, qui prend la direction de l'unité pédagogique d'architecture n° 2 (UP2) en 1972, doit convaincre ces « réfractaires à la réforme » de déménager dans le nouveau bâtiment construit par Jacques Kalisz à Nanterre. « Ça a été un déménagement compliqué, conflictuel, les étudiants, au pied des camions, remettant dans le bâtiment ce que les déménageurs venaient de sortir. [...] Ils ont fait une grande fête pour quitter les lieux avec l'intention de casser un peu et, en mon âme et conscience, j'ai pris la décision de ne pas prévenir la police. Or, c'étaient des étudiants extrêmement remuants et chaque fois qu'ils faisaient une fête, [...] les autorités étaient prévenues et à chaque fois il y avait des échauffourées¹⁸. »

« REPRENDRE LES RÊNES DU BATEAU IVRE »

Du côté de la tutelle, « on essaie de remettre un peu d'ordre dans tout ça et de reprendre les rênes du bateau ivre¹⁹ ». Wanda Diebolt arrive au bureau de l'Enseignement de l'architecture en 1983 au sein de la direction de l'Architecture dont Jean-Pierre Duport a la charge depuis 1981. L'État cherche depuis plusieurs années à mieux contrôler cet enseignement malgré sa crainte de nouvelles agitations. « On avait peur, c'est resté très longtemps. Je me souviens quand j'étais à l'Équipement, s'il y avait une petite manif' sur la dalle : tout le monde aux abris ! », témoigne Florence Contenay. La réforme « d'Ornano²⁰ » de 1978, issue du rapport dit Narbonne²¹ de 1976 (fig. 2), est pour elle une réforme administrative qui permet, à la suite du transfert de la tutelle de l'architecture au ministère de l'Équipement (alors intitulé de l'Environnement et du Cadre de vie), d'engager la reprise en main de tout ce qui n'était que provisoire depuis 1968, tout en décrétant une sélection à l'entrée des études en architecture. Wanda Diebolt confirme qu'il y avait une « transformation

progressive en cours » dans les écoles, que la réforme de 1984 a poursuivie. Cette dernière, Jean-Pierre Duport la résume en trois préoccupations principales. La première est de créer un statut pour les écoles qui deviennent des établissements publics administratifs (EPA) : « On n'était pas suffisamment proche de l'Éducation nationale pour obtenir un statut d'établissement public à caractère scientifique, mais on a obtenu un statut d'EPA²². » La deuxième préoccupation est de rapprocher l'architecture de l'enseignement supérieur « pour une raison simple, c'est que faire vivre l'enseignement de l'architecture [...] dans son splendide isolement ne pouvait aboutir qu'à des catastrophes humaines ». La création des passerelles est rendue possible grâce au diplôme d'études fondamentales en architecture (DEFA), délivré à l'issue de la deuxième année. L'Éducation nationale doit accepter « qu'il [faut] des passerelles — on parlait de passerelle, à l'époque c'était le mot clé — entre les études d'architecture et l'enseignement supérieur de l'Éducation nationale. Et nous avons eu une première réussite qui a été de créer [...] le DEFA, qui était co-validé par l'Éducation nationale et le ministère de l'Équipement²³ ».

Par ailleurs, la réforme crée les certificats d'études approfondies en architecture (CEAA). Tous ces diplômes sont les différents leviers que la réforme de 1984 met en place pour diversifier les débouchés. Les CEAA étant « les graines qui allaient aboutir à des doctorats », insiste Jean-Pierre Duport. Car le directeur de l'Architecture refuse le *numerus clausus*, préférant promouvoir la diversification des débouchés : « Je suis de ceux qui pensent que l'on n'a pas trop d'architectes dans notre pays, par contre on a peut-être trop d'architectes libéraux. [...] Si on recrute un architecte, on le recrutera parce que, lui, il aura la capacité à se projeter dans l'espace. » Et c'est sur cette conviction qu'intervient le troisième point sur lequel porte la réforme de 1984. Jean-Pierre Duport se représente la figure de l'architecte comme un « homme de synthèse » et la compare à Pic de la Mirandole. « C'est la première fois qu'on dit dans un texte sur l'enseignement de l'architecture que la formation doit être centrée autour du projet. Et le mot projet est utilisé, je crois pour la première fois dans la réforme de 84²⁴. » L'appréhension des rôles de l'architecte et de ses capacités spécifiques est à l'origine de l'élaboration, par Jean-Pierre Duport et son équipe, d'une réforme des contenus de l'enseignement. Ce chantier recouvre un autre enjeu, celui de « reprendre un minimum de contrôle sur les études et les conditions de délivrance du diplôme²⁵ ». Une commission des programmes composée des directeurs des écoles, d'enseignants et de représentants de



Fig. 2 : Couverture du rapport de Jacques Narbonne, « Rapport sur l'enseignement de l'architecture », juillet 1976. CHMC RAP 60.

la tutelle est créée pour établir une maquette qui fixe « un socle commun, [...] les prérequis obligatoires²⁶ ». Car « en déterminant les fondamentaux, on détermine ce qu'on attend de la profession²⁷ », avec une question centrale : que met-on derrière la « boîte noire²⁸ » du projet et comment l'enseigner ? Malgré sa satisfaction face à cette réforme qu'il a imaginée, Jean-Pierre Duport formule un regret, celui de n'avoir fait aboutir que partiellement les négociations sur le statut des enseignants. Wanda Diebolt évoque quant à elle les difficultés rencontrées concernant la réception du travail de la tutelle dans les écoles : si elle est frappée par l'hostilité de la profession à l'égard de ses propres enseignements²⁹, elle ajoute à propos des CEAA : « Les profs étaient pour beaucoup d'entre eux hostiles à ce qu'ils considéraient comme une "universarisation". » Tout ce travail est réalisé dans un ministère tenu par les ingénieurs des Ponts qui regardent « la petite direction de l'Architecture, transfuge du ministère de la Culture, [comme] une sorte de danseuse, [...] avec des yeux [qui n'étaient] pas forcément [...] bienveillants » et un mot d'ordre : « Pas d'ennui, pas d'ennui, faites ce que vous voulez mais ne créez pas d'ennui³⁰ ! »

C'est ce qu'une décennie plus tard le rapport d'Armand Frémont³¹ retient en substance de la réforme de 1984 : dès le premier chapitre, qui reprend l'histoire des enseignements, celle-ci est décrite comme ayant été à l'origine d'une « nouvelle crise ». Cette crise est corroborée par Ruth Marques qui fut co-auteur et la cheville ouvrière du rapport « École d'architecture 2000 » : « Le malaise était terrible à l'époque, c'était très violent, un malaise très violent qu'on a peine à imaginer aujourd'hui. Surtout les enseignants-architectes qui étaient très amères, découragés, démobilisés pour partie, très critiques par rapport à l'enseignement français³². »

Ce malaise s'explique en partie par une mesure, issue de la réforme 1984, qui était entrée en application quelque temps avant l'élaboration du rapport : le « repyramidage », première étape de la mise en œuvre d'un réel statut pour les enseignants dans les écoles d'architecture. Là encore, la tutelle souhaite se rapprocher le plus possible de l'enseignement supérieur. Jean-François Texier, chef du bureau des Enseignants dans la sous-direction des Enseignements et Professions dirigée par Wanda Diebolt, résume la situation : « Avant même le statut, il y a eu le repyramidage. [Auparavant] il y avait quatre catégories de contrat, [...] il n'y avait aucune carrière, [c'était] complètement délirant. [...] Une personne qui restait au quatrième niveau par exemple de contrat, en C4, pouvait faire 30 ans au même niveau d'indice³³ ! » Incarnant une remise en ordre pour la tutelle, le repyramidage est vécu comme « sanglant » dans les écoles, comme l'indique Sylvie Clavel³⁴, directrice de l'école d'architecture de Paris-Villemin à cette période.

Pour la mise en œuvre du statut des enseignants, les négociations menées par Wanda Diebolt et Jean-François Texier sont tumultueuses. Alors qu'ils souhaitent des statuts les plus proches possibles de ceux de l'université, ils essuient un refus pour celui de maître de conférences. Ils rencontrent deux oppositions majeures : celle du ministère de l'Éducation nationale qui craint une confusion avec le statut de ses propres enseignants – c'est dire l'image qu'avait alors l'enseignement de l'architecture³⁵ – et celle des enseignants des écoles eux-mêmes. Wanda Diebolt finit pourtant par l'emporter pour le statut des professeurs en défendant, toujours avec Jean-François Texier, sa vision devant l'assemblée générale du Conseil d'État, situation unique et exceptionnelle dans la carrière de ces deux protagonistes. La question posée fut la suivante : « Est-ce qu'on avait le droit dans un enseignement qui ne dépendait pas de l'Éducation nationale d'utiliser le titre de professeur et les privilèges qui y sont attachés [...] ? Et finalement, le Conseil d'État dans sa sagesse, a dit que c'était possible. Sinon, on repartait à la case départ³⁶ ! »

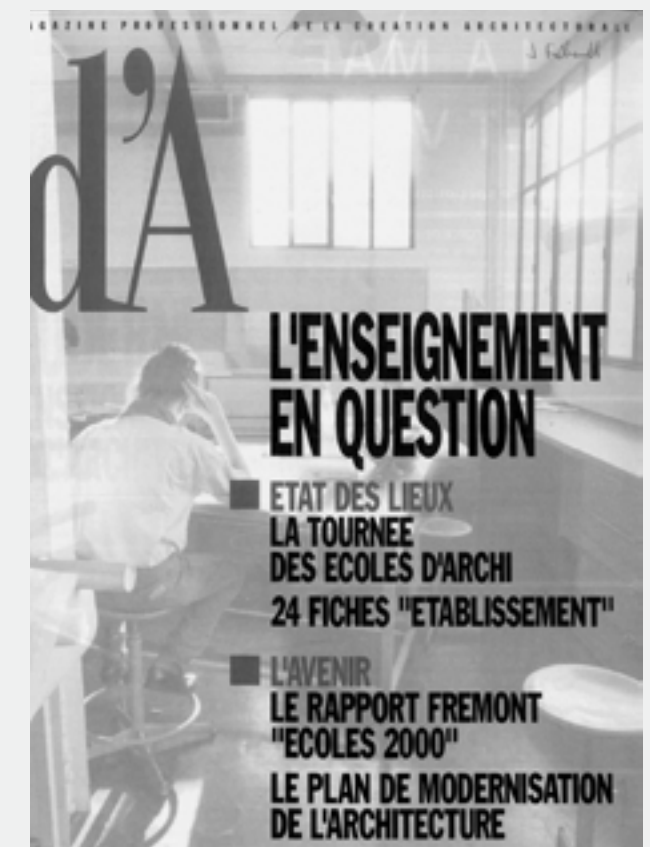
LES AGAPES VERSAILLAISES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE

Cherchant à surmonter les difficultés posées par les réformes successives, Jean Frébault, directeur de l'Architecture et de l'Urbanisme depuis 1989, met en place une stratégie de visibilité du travail de l'administration centrale. « Avec le cabinet de Quilès³⁷, on s'est dit, il faut frapper un coup, [...] qu'il fallait qu'on demande à une personnalité respectée et ayant de la visibilité³⁸. » Armand Frémont, recteur de l'académie de Versailles, incarnera cette « opération séduction ». Jean Frébault³⁹ insiste pour que les évolutions en cours intègrent un « plan École d'architecture 2000 » pour mettre l'enseignement de l'architecture au même niveau que celui de l'université⁴⁰. Le rapport d'Armand Frémont réaffirme fortement l'idée, évoquée plus haut, de maintenir le projet au centre de l'enseignement de l'architecture. C'est Ruth Marques qui propose des listes de personnes à rencontrer et « qu'on invitait à des déjeuners au rectorat », dit-elle. Jean Frébault confirme : « En tant que recteur, [Armand Frémont] avait une salle à manger à Versailles [où] il recevait ces auditions. » Le choix de la méthode des entretiens lors des déjeuners est assumée par l'auteur du rapport qui écrit dans ses remerciements : « Je dois aussi beaucoup à ma femme, Monique Frémont, organisatrice des repas autour desquels se sont effectués les entretiens⁴¹. » Ruth Marques complète : « On a commencé par écouter et ensuite il a fallu produire une synthèse. [...] C'était moi qui écrivais et [Armand Frémont] relisait. Il a fait quelques ajouts mais très peu. »

Ruth Marques fait un lien entre la publication du rapport et sa nomination à la tête du bureau de l'Enseignement de l'architecture en 1993 au sein de la sous-direction des Enseignements, des Professions et de la Promotion de l'architecture et de l'urbanisme dirigée par Béatrice Bellynck. Ensemble, elles élaborent une stratégie pour faire passer le rapport, car « c'était un petit peu brutal la manière dont il parlait de ce recentrement autour du projet⁴² ». La sous-direction organise un tour des écoles pour donner corps aux propositions du rapport. « Je me disais, on va avoir des réactions. J'avais même des collaborateurs qui avaient peur d'aller dans les écoles, parce qu'ils s'étaient fait un peu chahuter, mal recevoir. [...] J'ai dit au contraire, on y va, mettez vos casques si vous voulez mais on y va⁴³. » Des réunions auxquelles sont convoqués enseignants et étudiants ont lieu dans les écoles d'architecture pour présenter les propositions, en équipe. Parfois animées, elles ont permis d'ajuster les orientations du rapport Frémont, tout en y associant les

écoles. La concertation se poursuit avec la désignation de cinq correspondants⁴⁴ : « Ils étaient neutres. Ils ne représentaient ni l'administration ni les écoles⁴⁵. » Ces cinq personnalités extérieures se répartissent les écoles d'architecture pour y tester les idées puis font remonter, lors de réunions régulières à Paris, les points positifs et les blocages. « Nous ne voulions pas de grève, s'il y a des grèves, il faut y aller immédiatement⁴⁶. » Une fois de plus, le milieu bouillonnant de l'enseignement de l'architecture est prêt à se mobiliser contre sa tutelle, qui, elle, adopte une stratégie d'évitement de tout débordement. Bien qu'imparfaitement, les entretiens avec les responsables au sein de la tutelle apportent de la matière à une chronologie administrative, dont le canevas est complexe à tisser face à ce que les archives écrites peuvent révéler. La liste des entretiens à mener est sans fin, mais avec Arlette Auduc et le Comité d'histoire, nous espérons avoir contribué à la constitution d'un corpus qui alimentera les réflexions sur l'histoire administrative. Tous les témoins que nous avons rencontrés ont en mémoire un événement atypique dans l'intrigue de l'enseignement à laquelle ils ont contribué. Avec en fil rouge, avant et après mai 1968, la capacité d'insurrection des étudiants et des enseignants.

Fig. 3 : D'Architectures, supplément au n° 34, avril 1993.



- 1 Campagne pilotée par Arlette Auduc et réalisée par Pierre Mignaval et moi-même pour la plupart des entretiens.
- 2 Le CHMC a une longue habitude des archives orales. Parmi ses campagnes, on peut citer celle menée par Dominique Hervier et Eva Renzulli : « André Chastel vu par son entourage », 2014-2017. La méthodologie des entretiens a été élaborée à partir des travaux de Florence Descamps (*L'historien, l'archiviste et le magnétophone. De la constitution de la source orale à son exploitation*, Paris, Comité pour l'histoire économique et financière de la France, 2001).
- 3 Les notices des entretiens sont consultables sur : [capadoce.ext.culture.fr]. Quatre entretiens ont été réalisés avec d'anciens directeurs et enseignants de l'École de Chaillot et quatre avec des témoins nationaux (anciens étudiants de l'École des beaux-arts devenus enseignants).
- 4 Éric Lengereau, *L'État et l'architecture, 1958-1981. Une politique publique ?*, Paris, Picard, 2001.
- 5 Éric Lengereau, *Architecture, urbanisme et pratiques de l'État, 1960-2010*, Paris, Comité d'histoire du ministère de la Culture/DILA, 2017.
- 6 Entretien avec Max Querrien réalisé le 29 juin 2017, mené par Daniel Le Couédic, François Chaslin et Bérénice Gaussein, 1h53 [00.33.31-00.37.55].
- 7 Rappelons que le ministère des Affaires culturelles a été créé en 1959.
- 8 Entretien avec Florence Contenay réalisé le 21 janvier 2017 par Pierre Mignaval et Bérénice Gaussein, 1h52 [00.17.13-00.24.00].
- 9 Décret du 16 février 1962, relatif à l'enseignement de l'architecture, *Journal officiel*, 17 février 1962, p. 1698-1700.
- 10 Entretien avec Max Querrien, *doc. cit.* [00.33.31-00.37.55].
- 11 Le poste de Jean-Paul Martin est créé par le décret du 6 janvier 1967 « instituant un chargé de mission pour la section Architecture de l'École nationale supérieure des beaux-arts et autorisant des délégations du pouvoir en faveur dudit chargé de mission. » Il est nommé le 26 courant.
- 12 Entretien avec Max Querrien, *doc. cit.* [01.00.01-01.03.48].
- 13 Éric Lengereau, *L'État et l'architecture, 1958-1981, op. cit.*, p. 94-95.
- 14 Entretien avec Max Querrien, *doc. cit.* [00.37.55-00.46.50].
- 15 Jean Fayeton, « Réforme de l'enseignement de l'architecture, rapport général », rapport pour le ministère des Affaires culturelles, direction de l'Architecture, novembre 1967. Ministère de la Culture (MC) fonds Augustin Girard, 451.
- 16 Entretien avec Florence Contenay, *doc. cit.* [00.44.10-00.49.49].
- 17 Entretien avec Georges Armand réalisé le 16 janvier 2017 par Pierre Mignaval et Bérénice Gaussein, 1h17 [00.20.27-00.22.39].
- 18 Entretien avec Sylvie Clavel réalisé le 10 novembre 2017 par Pierre Mignaval et Bérénice Gaussein, 2h32 [00.05.13-00.20.41].
- 19 Entretien avec Wanda Diebolt et Jean-François Texier réalisé le 22 mars 2017 par Pierre Mignaval et Bérénice Gaussein, 2h10 [00.31.38-00.40.02].
- 20 Du nom de Michel d'Ornano, ministre de la Culture et de l'Environnement de 1977 à 1978, puis de l'Environnement et du Cadre de vie, de 1978 à 1981.
- 21 Jacques Narbonne, « Rapport sur l'enseignement de l'architecture », rapport pour le secrétariat d'État à la Culture, juillet 1976. CHMCC RAP 60.
- 22 Entretien avec Jean-Pierre Duport réalisé le 6 octobre 2017 par Pierre Mignaval et Bérénice Gaussein, 1h20 [00.28.48-00.31.59].
- 23 Entretien avec Wanda Diebolt et Jean-François Texier, *doc. cit.* [00.31.38-00.40.02].
- 24 Entretien avec Jean-Pierre Duport, *doc. cit.* [00.31.59-00.36.38].
- 25 Entretien avec Wanda Diebolt et Jean-François Texier, *doc. cit.* [00.43.35-00.53.02].
- 26 *Ibid.*
- 27 *Ibid.*
- 28 Expression employée par plusieurs témoins, notamment Wanda Diebolt et Ruth Marques.
- 29 Wanda Diebolt rappelle que dans les 101 propositions de François Mitterrand il y avait la suppression des ordres.
- 30 Entretien avec Wanda Diebolt et Jean-François Texier, *doc. cit.* [01.06.20-01.09.28].
- 31 Armand Frémont, Ruth Marques, « École d'architecture 2000, schéma de développement », rapport de novembre 1994 adressé aux ministres de l'Éducation nationale, de la Culture et de l'Équipement, du Logement et des Transports, p. 23.
- 32 Entretien avec Ruth Marques réalisé le 22 mai 2017 par Pierre Mignaval et Bérénice Gaussein, 1h24 [00.26.30-00.42.40].
- 33 Entretien avec Wanda Diebolt et Jean-François Texier, *doc. cit.* [01.09.28-01.20.34].
- 34 Entretien avec Sylvie Clavel, *doc. cit.*, [00.53.00-01.01.11].
- 35 Ce que confirme dans son entretien Jean Frébault (réalisé le 13 juin 2017 par Pierre Mignaval et Bérénice Gaussein, 1h50) qui qualifie l'enseignement de l'architecture d'un « enseignement méprisé, délaissé ».
- 36 Entretien avec Wanda Diebolt et Jean-François Texier, *doc. cit.* [01.09.28-01.20.34].
- 37 Paul Quilès, ministre de l'Équipement de mai 1991 à avril 1992.
- 38 Entretien avec Jean Frébault, *doc. cit.* [00.49.38-00.55.08].
- 39 Cf. Éric Lengereau, *Architecture, urbanisme et pratiques de l'État, op. cit.*, p. 184-188.
- 40 Le plan Université 2000 est lancé par Lionel Jospin, ministre de l'Éducation nationale, après qu'il fut décidé par le Conseil des ministres le 23 mai 1990.
- 41 Armand Frémont, Ruth Marques, *doc. cit.* p. 23.
- 42 Entretien avec Béatrice Bellynck-Doisy, réalisé le 18 août 2017 par Bérénice Gaussein, 1h34 [00.31.30-00.36.58].
- 43 *Ibid.*
- 44 Ruth Marques et Béatrice Bellynck-Doisy mentionnent José Oubrierie, Nicolas Soulier, Henri Bresler, Christian Muschalek et Jean-François Mabardi.
- 45 Entretien avec Ruth Marques, *doc. cit.* [00.48.27-00.53.50].
- 46 Entretien avec Béatrice Bellynck-Doisy, *doc. cit.* [01.01.35-01.09.39].

LES FONDS DE RECHERCHE DANS LES ÉCOLES D'ARCHITECTURE : UNE POLITIQUE DOCUMENTAIRE EN CONSTRUCTION

Réseau Lab & doc

Laurence Bizien, Béatrice Gaillard, Françoise Acquier, Joséphine Bastard, Marie Van Effenterre, Pascal Fort, Véronique Hattet, Murielle Serlet

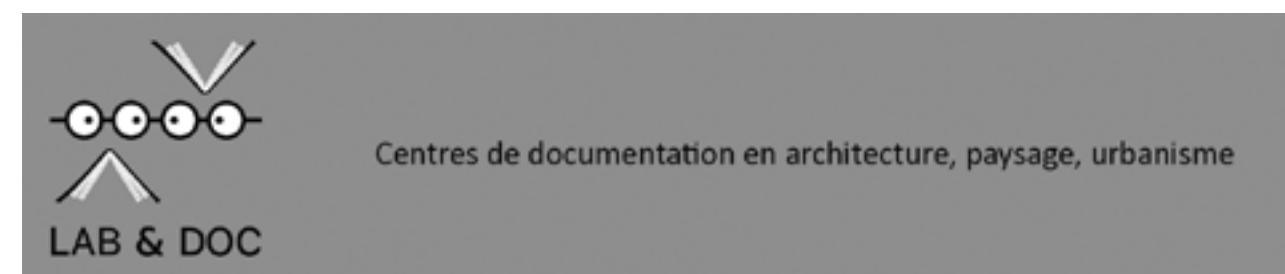


Fig. 1 : Lab & doc, réseau de documentalistes des laboratoires de recherche des écoles nationales supérieures d'architecture et de paysage.

En vue de cette communication, nous avons réalisé entre juin et novembre 2018 un recensement¹ des bibliothèques de recherche dans les écoles. Celui-ci montre que les ENSA accueillent une quarantaine de laboratoires de recherche. Parmi eux, seulement cinq structures disposent d'un centre de ressources identifié, doté d'un catalogue en ligne et d'un espace d'accueil dédié et dont les fonds sont accessibles au public. Il s'agit du CRESSON et du CRENAU (UMR 1563 AAU), de l'Ipraus-UMR AUSser (centre de recherche documentaire Roger-Henri Guerrand), de l'unité de recherche Labex AE&CC (CRAterre et Cultures constructives) et du CRH-UMR Lavue. D'autres laboratoires ont constitué une bibliothèque collective, accessible sur rendez-vous, avec pour certains un « catalogue maison » non accessible aux usagers externes, et pour d'autres un catalogue intégré à celui de la bibliothèque de leur école.

Cette situation résulte des politiques d'aide et de financement des tutelles successives qui ont favorisé la constitution de laboratoires et d'équipes de recherche, sans prévoir de soutien structurel à la fonction documentaire. L'activité de recherche tend depuis plusieurs années à devenir un élément de positionnement important pour les institutions d'enseignement supérieur du ministère de la Culture (masters, doctorats),

dont participe aussi la récente mise en œuvre du statut d'enseignant-chercheur.

Nous reviendrons dans cet article sur l'origine et la définition des centres documentaires de recherche dans les écoles, avant de témoigner sur leur contribution à l'accompagnement à la recherche et à l'enseignement. En effet, une politique de soutien à la recherche et à la publication scientifique à l'heure de la science ouverte reste à consolider pour répondre aux besoins et aux attentes des chercheurs par l'apport de connaissances et de compétences, tant techniques qu'informationnelles, des professionnels de l'information scientifique et technique (IST).

ESSAI DE DÉFINITION D'UNE BIBLIOTHÈQUE DE RECHERCHE

Pour définir ce qu'est une bibliothèque de recherche dans les écoles d'architecture, nous reprendrons les modèles proposés par Maurice Garden dans un article de 1996².

Dans beaucoup d'écoles, nous trouvons des « bibliothèques de chercheur ». Cette forme de bibliothèque, individuelle, est le plus souvent située dans le bureau du chercheur, qui y entasse livres, rapports, articles et documentation en tout genre, qu'il complète si nécessaire par des ressources

électroniques et l'échange d'informations avec d'autres chercheurs, par l'accès à des bases de données, à des réseaux sociaux académiques et à d'autres médias. C'est un modèle courant, surtout si le laboratoire auquel le chercheur appartient ne bénéficie pas d'espace dédié à une bibliothèque collective.

« La bibliothèque patrimoniale ». Certaines bibliothèques d'école ont pu s'enrichir de fonds provenant de laboratoires, comme à Nancy où la bibliothèque est dépositaire du fonds du Laboratoire d'histoire de l'architecture contemporaine (LHAC)³. La bibliothèque de recherche à Nantes, indépendante puis annexée à la bibliothèque centrale, constituée des fonds du CERMA (Centre de recherche méthodologique d'architecture) dès les années 1970, puis du GERSA (Groupe d'étude et de recherche scénologique en architecture) et du laboratoire LAUA (Langages, actions urbaines, altérités), contient ainsi plus de 70 documents antérieurs aux années 1950. La constitution de ce type de fonds résulte généralement des apports des chercheurs et d'achats en fonction de leurs besoins. Mais les fonds anciens des laboratoires ne sont pas regroupés en un lieu unique, au mieux sont-ils rassemblés et conservés par la bibliothèque centrale de l'école, parfois déposés dans les archives de l'école et versés aux archives nationales ou départementales. Le modèle qui permettrait dans nos écoles l'accès quasi immédiat aux documents recherchés en texte intégral serait celui de « la bibliothèque de références » ! Modèle enthousiasmant... mais difficilement réalisable car son coût est peu compatible avec le budget des écoles, même si certains laboratoires, en tant qu'unité mixte de recherche (UMR), bénéficient des marchés publics du CNRS et de son portail BibCnrs⁴. Les équipes de recherche n'ont pas les moyens de s'abonner seules à des bases de données de plus en plus coûteuses ; un regroupement des accès serait intéressant à organiser entre laboratoires. D'autant plus que les ressources nécessaires ne sont pas toutes disponibles sur Internet, même si l'on remarque un travail allant dans ce sens (licences nationales du projet ISTE⁵), et qu'elles sont très dispersées⁶. Une bibliothèque de recherche virtuelle en architecture, sur le modèle de la plateforme de recherche Isidore⁷ (CNRS), qui moissonne de nombreuses sources, menant vers des archives ouvertes, des bibliothèques numériques, des revues et autres publications en ligne, des catalogues (SUDOC, BNF, Bibliothèque du Congrès), est-elle possible ?

Dans les réseaux de laboratoires, on assiste déjà à des mises en commun thématiques de publications constituant

une bibliographie et donc une bibliothèque virtuelle de référence. Par exemple, une bibliothèque de référence sur les ambiances, constituée à partir des bibliographies des DEA et du corpus de thèses et associée à un site internet dédié aux ressources documentaires (aujourd'hui disparu) du réseau international Ambiances, avait été envisagée dès 2008 par l'UMR Ambiances architecturales et urbaines ; le réseau Ramau⁸ propose en ligne sa documentation spécialisée sur les activités et les métiers de l'architecture et de l'urbanisme ; Espace rural & projet spatial (ERPS) a mis sur son site Internet une sélection des travaux d'enseignants et d'étudiants issus des établissements membres du réseau ou ayant participé à ses rencontres...

Actuellement, les bibliothèques de recherche semblent d'abord des espaces privilégiés, parfois lieux de rencontre pour les enseignants-chercheurs, aptes à répondre aux besoins de proximité entre chercheurs et d'accessibilité de la documentation nécessaire à l'avancée de leur travail, en complémentarité à ceux de la bibliothèque centrale, dont les politiques d'acquisition et de conservation doivent s'adapter à l'augmentation des étudiants en master et en doctorat. L'articulation entre bibliothèque centrale et bibliothèque de recherche pose la question d'une politique d'établissement. L'ouverture des fonds de recherche à l'ensemble des publics des écoles, dans le but de créer des passerelles entre les cycles d'enseignement, favoriserait la coordination des politiques documentaires. De tels exemples existent déjà au sein de certaines écoles, que les fonds de recherche soient dissociés ou intégrés aux bibliothèques centrales. Le projet du Grand équipement documentaire du campus Paris-Condorcet⁹ fait bien sûr rêver : un million de documents, 1400 places de lecture, et une plateforme de services dédiée à la recherche en sciences humaines et sociales.

ORIGINE DES STRUCTURES DOCUMENTAIRES DE RECHERCHE DANS LES ENSA

Les fonds des collections de recherche proviennent en général de l'héritage des premiers chercheurs et enseignants, enrichis au fil du temps par des dotations sur objectifs spécifiques (programmes de recherche), des échanges internationaux, ou grâce à l'intégration de laboratoires au CNRS.

La pénétration de la recherche dans l'enseignement et la nécessité d'assurer la formation à la recherche au sein des écoles a conduit la tutelle à accorder des crédits, des moyens techniques et des personnels aux laboratoires, parfois pour la création de centres documentaires et la mise en œuvre d'un

accompagnement à la recherche, que ce soit sous forme de postes en documentation, d'espaces d'accueil ou de moyens à mutualiser avec l'école.

L'exemple nantais est à ce titre significatif¹⁰. Le Centre de recherches méthodologiques d'architecture et d'aménagement (CRMAA) est créé par des enseignants de l'unité pédagogique d'architecture de Nantes en 1971 comme une association de recherche agréée, la même année où le Plan construction voit le jour. En 1981, le CRMAA devient le CERMA (Centre de recherche méthodologique d'architecture), lequel est intégré à l'École d'architecture en 1986 : une secrétaire vacataire y occupe alors des fonctions de documentaliste-traductrice (fig. 2). La réforme de l'enseignement de l'architecture de 1984 ayant entre-temps confirmé la place de la recherche dans la formation des architectes, le CNRS procède à la création de la section interdisciplinaire 49 « Architecture, urbanisme, société » en 1985. Si le CERMA est intégré au CNRS en tant qu'unité de recherche d'architecture (URA) en 1992, la première promotion du DEA commun « Ambiances architecturales et urbaines » (1993) est à l'origine du rapprochement entre les équipes CERMA et CRESSON (UMR en 1998), puis le recrutement d'une documentaliste en CDD au CNRS est décidé en 1994. En 1995, les écoles d'architecture repassent sous la tutelle du ministère de la Culture : la direction de l'Architecture du ministère octroie à partir de janvier 1996 un poste de documentaliste contractuel, dont le titulaire conçoit une aide à la recherche auprès des étudiants en DEA (jusqu'en 2006, fin des DEA). En 1997, l'organisation des études d'architecture en trois cycles est mise en place dans les écoles. L'année suivante, l'UMR 1563 AAU (Ambiances architecturales et urbaines) est créée par l'association du CERMA à Nantes et du CRESSON à Grenoble, sous la double tutelle du CNRS et du ministère de la Culture et de la Communication (MCC). Un premier programme pluriannuel de recherche est lancé sur la période 1998-2001 et un soutien nouveau est apporté à la publication de revues et d'ouvrages de recherche. En 2002, le centre de documentation de recherche s'ouvre aux étudiants de l'école d'architecture de Nantes afin de favoriser une meilleure pénétration des activités du laboratoire dans l'enseignement. La mise en place de la réforme licence-master-doctorat a permis la création institutionnelle du doctorat en architecture : un tutorat documentaire pour les doctorants en première année de thèse est mis en place à Nantes. En 2006, le master « Sciences et techniques des environnements urbains » y est créé. L'année après, en 2007, des cours de méthodologie documentaire sont prodigués par la documentaliste en master « Recherche ». En 2008, le réseau international Ambiances est habilité comme



Fig. 2 : Cahiers d'inventaire du centre de documentation du CERMA.

réseau scientifique thématique (RST) par le MCC ; c'est aussi l'année où, dans le cadre de la préfiguration du déménagement de l'école d'architecture, il est décidé que la documentation du laboratoire CERMA (axé désormais sur les approches méthodologiques et numériques de l'environnement construit) se transforme en centre de documentation de recherche de l'école d'architecture de Nantes en accueillant la documentation du laboratoire GERSA – groupe de recherche habilité en juin 2006 et dont l'objet d'étude est la scénologie – et celle du laboratoire LAUA fondé en 1987 et spécialisé dans les approches socio-ethnographiques de la fabrique de l'urbain et des formes de l'urbanité. L'installation de l'école dans son nouveau bâtiment en 2009 permet l'aménagement de cette bibliothèque de recherche dans un espace dédié et le rassemblement des collections des équipes de recherche de l'école. En 2010, le catalogue du centre de recherche rejoint celui de la bibliothèque centrale afin de proposer un catalogue commun.

En 2011, l'École centrale de Nantes devient établissement tutelle, puis ce sera la création du CRENAU, par la fusion du CERMA et du LAUA à l'ENSA de Nantes : la mutualisation des chercheurs a donc suivi celle de leur documentation ! Montrant la volonté de la direction d'inscrire la recherche au cœur de l'enseignement, la bibliothèque de recherche est alors déplacée dans un espace dédié au sein de la bibliothèque générale. La délégation de la tutelle MCC passe en 2016 aux ENSA de Grenoble et de Nantes (accord cadre CNRS-MCC). L'UMR 1563 compte désormais quatre tutelles.

LES FONDS DE RECHERCHE

L'enrichissement des fonds de recherche dans les écoles se fait non seulement à partir des besoins des recherches menées et dont les documents sont reversés ensuite dans le fonds collectif, mais aussi grâce à la production scientifique qui en découle, sous des formes variées : ouvrages, rapports de recherche, thèses, mémoires de master, travaux d'étudiants, articles de revues, rapports de stage, enquêtes

et données numériques, documents sonores et audiovisuels, photographies, tirés à part... Ces fonds ont évolué en fonction des thématiques des laboratoires, de l'extension de leurs champs d'activité ou de nouveaux axes de recherche. Les chercheurs décident aussi parfois de faire un don à la bibliothèque de recherche, comme en 2010 pour l'ouverture du nouveau centre de documentation nantais (don d'ouvrages sur l'acoustique et l'éclairage, d'actes de congrès et de rapports sur la modélisation par des chercheurs GERSA et CERMA). On constate une grande hétérogénéité de ces fonds, difficiles à appréhender, certains étant dispersés entre la bibliothèque générale de l'école (ouvrages) et le laboratoire (documentation de recherche). D'autres encore, relevant plus des services d'archives que des centres de documentation, font l'objet de versements en archives publiques. On parle ainsi des archives de la recherche¹¹, en lien avec la gestion du laboratoire, mais aussi avec des travaux de recherche scientifique, comportant des éléments de la production scientifique (échantillons, archives sonores, littérature grise), des documents de terrain et d'analyse produits lors de la recherche, ou lors du traitement des données, des dossiers en lien avec la diffusion des résultats des recherches (préparation de publications, conférences, etc.), des projets de valorisation des travaux scientifiques. Si ces archives scientifiques sont en général conservées dans les locaux des laboratoires, elles sont parfois déployées dans différents lieux, et le manque de place, les déménagements, l'insuffisance de personnel qualifié (archiviste ou documentaliste), le manque de coordination dans les responsabilités pour leur conservation ont probablement provoqué des pertes, voire des destructions...

Le versement en archives, selon les directives des Archives nationales, est le meilleur moyen de conserver cette documentation, qu'elle soit en papier ou numérique. Le bordereau de versement permet de repérer ces documents, qui deviennent consultables dans les dépôts d'archives, lesquels mettent d'ailleurs bien souvent en ligne leurs inventaires. Un correspondant archives a été nommé dans chaque école, qui peut faire relais entre le personnel du laboratoire et les services d'archives concernés ; plusieurs écoles semblent maintenant vouloir se doter d'un archiviste qui deviendrait l'interlocuteur privilégié.

La question du personnel qualifié s'est posée avec d'autant plus d'acuité que peu de postes de documentaliste ont été créés dans les écoles pour les bibliothèques de recherche. Le recours à des agents non spécialisés ou à des doctorants est bien souvent le principe, faute de mieux... Pourtant, c'est

avec un personnel formé et sensibilisé aux domaines de la recherche qu'il sera possible de fournir un service de qualité. Plusieurs bibliothécaires des écoles participent à la conservation et à la valorisation des ressources des laboratoires, quand les fonds de ces derniers sont déposés dans la bibliothèque centrale ou à travers le traitement de leurs archives, parfois en tant que correspondants archives, comme à Nantes et à Marseille. Certains laboratoires développent et gèrent eux-mêmes leur bibliothèque, sur place ou en ligne, et proposent des services comme la veille documentaire. Ils doivent suivre les mêmes procédures pour l'acquisition des fonds de recherche que les bibliothèques des écoles. Les budgets alloués dépendent de la politique documentaire des laboratoires. Certaines structures créent une ligne budgétaire spécifique pour leur centre de ressources, d'autres passent les achats documentaires dans leur budget global. Ailleurs, des contrats de recherche prévoient une enveloppe pour la documentation dans la demande de budget ; des chercheurs peuvent avoir un quota personnel de crédits d'acquisition, attribué sur une thématique ou sur un projet. En ce qui concerne la documentation électronique, l'opérateur essentiel est le CNRS par sa plateforme BibCnrs, réservée aux équipes sous sa tutelle. Pour les autres, la situation est parfois bien critique quand elles ne bénéficient pas d'accès de ce type de ressources par leur communauté d'universités et d'établissements (COMUE). Rappelons que les subventions des laboratoires sont allouées par le ministère de la Culture, des budgets dont les crédits sont ensuite répartis dans chaque laboratoire par son propre comité de direction.

L'organisation des collections a suivi les impératifs physiques du laboratoire, avec des classements différents. Il en va de même pour la description des documents (indexation).

LES CENTRES DE DOCUMENTATION : UN PRODUIT DE L'HISTOIRE

Longtemps restées dans l'ombre et considérées souvent comme l'apanage des chercheurs, les bibliothèques des laboratoires apparaissent de plus en plus comme des outils de valorisation de la recherche. En 2009, Anne Laporte signalait dans son article sur la recherche dans les écoles¹² que la production et les travaux des chercheurs souffraient d'un manque de visibilité que ne compensait pas la publication de brochures comme *Recherche architecturale et urbaine, 1972-2002 : 30 ans d'édition* (2003), les rapports du Bureau de recherche architecturale, urbaine et paysagère (BRAUP) ou

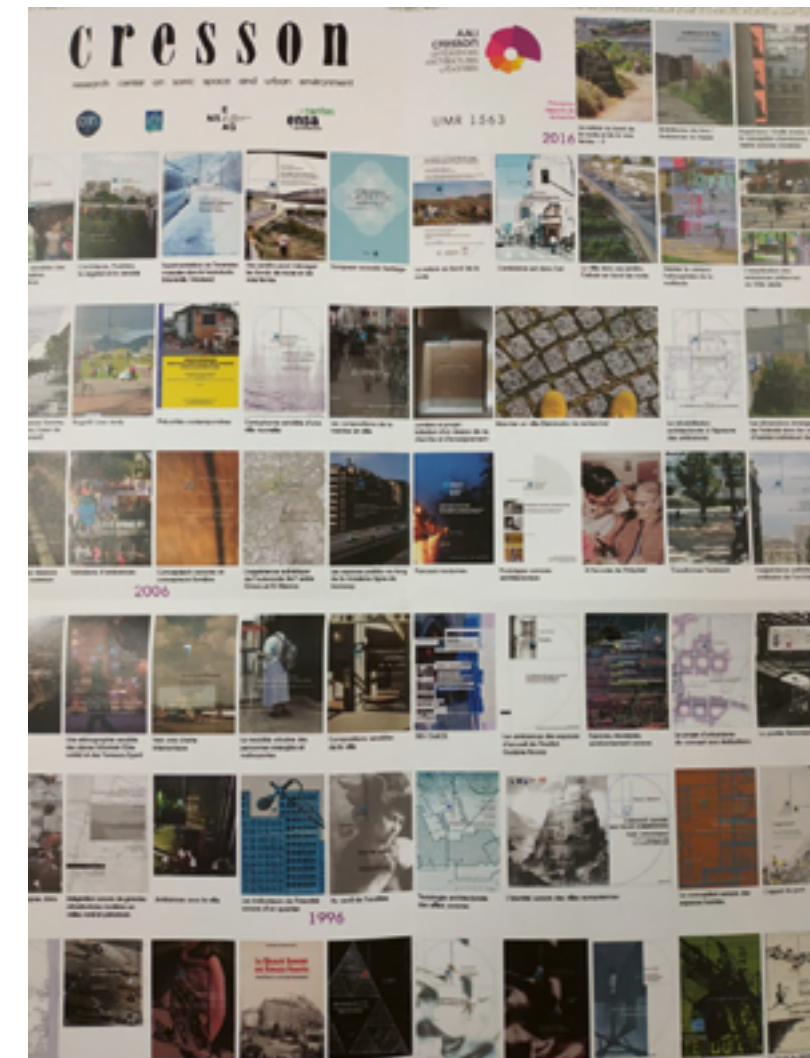


Fig. 3 : Couvertures de rapports de recherche du CRESSON (2018).

les bilans des *Cahiers de la recherche architecturale* (1983, 1996), simples « panoramas » synthétiques ne donnant pas une vision d'ensemble.

Il est intéressant de rappeler ici la démarche entreprise par le réseau Formes urbaines et son bulletin *Ville, recherche, diffusion*¹³, créé à Nantes en 1989 par le LAFU (Laboratoire formes urbaines) et organisé par Michaël Darin. Ce réseau avait pour but de signaler et de diffuser « la recherche en train de se faire », par le biais d'un bulletin présentant une dizaine de publications qui pouvaient être reproduites sur demande. Mentionnons également l'initiative de la Cité de l'architecture & du patrimoine (CAPa) de créer une bibliothèque doctorale numérique en 2015, avec un travail de recensement entrepris avec l'aide des documentalistes de l'Ipraus. Le BRAUP procède actuellement à la mise en ligne des rapports de recherche qu'il a financés ; une collection a été créée dans HAL¹⁴, et 368 rapports ont été

rendus accessibles en novembre 2018. La numérisation de l'ensemble des rapports de recherche du CRESSON, réalisée sur fonds propre, a aussi abouti en 2018. Une partie de ces rapports a ainsi pu enrichir la collection du BRAUP (fig. 3).

Le travail des documentalistes a permis d'accroître la visibilité des travaux des chercheurs et de mettre en lumière leur rôle. Les catalogues, en rendant accessibles ces collections, constituent bien souvent la première étape de cette valorisation. Leur accès se fait à partir de la page d'accueil du laboratoire ou d'un portail documentaire, avec leurs nouveautés, des actualités, des collections numériques ; les catalogues des centres de documentation de recherche devraient bientôt être accessibles en recherche fédérée dans le portail ArchiRÉS¹⁵.

Les chercheurs n'hésitent plus à mettre leurs travaux en ligne via des réseaux sociaux (ResearchGate, Academia), des blogs personnels ou des carnets de recherche, voire des

comptes Twitter. Les documentalistes participent à cette démarche en twittant les nouvelles publications de leur équipe (CRESSON)¹⁶ et en proposant une veille documentaire à travers des blogs ou des outils de *curation* (Scoop.it).

Les documentalistes accompagnent donc les chercheurs et les doctorants dans leur appropriation des cultures numériques qui leur permettent de mettre en avant leur recherche et de gagner du temps grâce à la connaissance de ressources et de bases de données accélérant l'accès à l'information. Les documentalistes conduisent ou participent à des actions fondées sur le numérique, avec un rôle de conseil sur les politiques de libre accès¹⁷, comme l'aide au dépôt dans l'archive ouverte HAL, la gestion des données de la recherche (DMP ou Data Management Plan) ou la numérisation d'un corpus ; ils contribuent à la formation des étudiants en master et des doctorants aux outils et méthodes informationnels et leur apportent leur connaissance en matière d'édition (évaluation d'une revue, droit d'auteur, réseaux sociaux).

EN G U I S E D E C O N C L U S I O N

Avec la mise en place du LMD, la recherche devient une préoccupation des bibliothèques centrales et les centres de documentation de recherche vont devoir établir des politiques conjointes avec celles-ci pour proposer un cadre de travail adapté aux doctorants. Mais les moyens attribués sont encore assez réduits dans les écoles et les positions acquises par les centres documentaires existants restent par ailleurs précaires. Divers chantiers attendent donc les écoles dans la pérennisation et le développement de liens avec leurs unités de recherche, sous la forme de coopération facilitant l'encadrement doctoral, le soutien aux jeunes chercheurs, la valorisation de la recherche et son internationalisation par des services adaptés. Cette politique devrait permettre de transmettre au plus grand nombre la recherche dans les écoles et d'occuper une place de référence au niveau du territoire mais aussi au niveau international, à l'heure où le ministère souhaite « ancrer la culture dans l'espace européen et international de la recherche » ; le développement des réseaux est primordial dans l'identification et l'évaluation des fonds à l'échelle nationale, en candidatant par exemple au label d'excellence CollEx-Persée, mais aussi à l'échelle mondiale grâce à des projets européens ou internationaux. Ce chemin a déjà été emprunté par quelques laboratoires. Il conviendrait de mettre en œuvre une aide à la mutualisation des ressources et des services de soutien aux chercheurs au sein de chaque école, ce qui permettrait, grâce à

un pilotage national et à une offre de formation, de relever les défis qui nous attendent, en développant les pratiques professionnelles des centres de documentation associés aux équipes de recherche, pour les adapter à leur fonctionnement, par l'identification de correspondants, la création et l'animation d'instances communes...

- 1 Laurence Bizien, « Les bibliothèques des laboratoires de recherche des écoles d'architecture : l'enquête (juin/novembre 2018) », *Lab & doc*, 2018 [labeledoc.hypotheses.org/4688].
- 2 Maurice Garden, « Les bibliothèques de recherche », *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 2, 1996, p. 20-25.
- 3 Isabelle Bradel, Béatrice Gaillard, « Ceci fera vivre cela : les bibliothèques dans les écoles d'architecture à partir de 1968 », séminaire HEnSA20 n° 1, 18-19 novembre 2016 (Strasbourg/Nancy), cf. [chmcc.hypotheses.org/2980] et *HEnSA20*, cahier n° 02, juin 2017, p. 15-18.
- 4 [bib.cnrs.fr].
- 5 Plateforme à accès restreint porté notamment par le CNRS et l'ABES, cf. [www.licencesnationales.fr] et [www.istex.fr].
- 6 Bruno Van Dooren, « Pour une analyse prospective des bibliothèques de recherche », *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 2, 2006, p. 22-32.
- 7 [isidore.science].
- 8 [www.ramau.archi.fr].
- 9 [www.campus-condorcet.fr/La-recherche-et-la-formation/Le-Grand-equipement-documentaire/Une-bibliotheque-pour-la-recherche].
- 10 Laurence Bizien, « Mémoires de docs : du CRMAA au CRENAU, la documentation nantaise des ambiances », *Lab & doc*, 2018 [En ligne] [halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01806931].
- 11 Association des archivistes français, section Aurore, « Référentiel de gestion des archives de la recherche », 2012, 14 p.
- 12 Anne Laporte, « La recherche dans les écoles nationales supérieures d'architecture », *Culture et recherche*, n° 120, 2009, p. 46-55.
- 13 Laurence Bizien, Béatrice Gaillard, « Ville, Recherche, Diffusion : un centre de diffusion pour la "recherche en train de se faire" (1989-2005) », *Lab & doc*, 2018 [labeledoc.hypotheses.org/3369].
- 14 [hal.archives-ouvertes.fr/MC-BRAUP].
- 15 [www.archires.archi.fr/fr].
- 16 Audrey Carbonnelle, Françoise Acquier, « #CressonDepose : un outil de valorisation des dépôts récents dans Hal », *Le Cresson Veille et Recherche*, 2017 [hal.archives-ouvertes.fr/hal-01579680].
- 17 Pierre-Yves Cachard, « 47^e congrès de l'ADBU. Lille – 17-19 octobre 2017 », *Bulletin des bibliothèques de France*, 2017, n° 12. [bbf.enssib.fr/tour-d-horizon/47-congres-de-l-adbu-lille-17-19-octobre-2017_67876].

ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE ET POLITIQUE ARTISTIQUE DE L'ÉTAT : LES DISPOSITIFS INTERDISCIPLINAIRES À L'ÉCOLE DES BEAUX-ARTS

Laure Chabanne
Doctorante à l'EPHE

Dans l'historiographie de l'École des beaux-arts, les deux sections, peinture et sculpture d'une part, architecture d'autre part, ont presque toujours été considérées séparément, sans se préoccuper des efforts, pourtant nombreux, déployés pour croiser les apprentissages et rapprocher les élèves. Cela tient non seulement aux frontières disciplinaires mais aussi à la prédominance de l'atelier au cœur du système pédagogique. La recherche s'est surtout intéressée à la transmission maître-élève et à la formation d'individualités, alors que les dispositifs transversaux furent mis en place par la tutelle et par les directeurs que celle-ci nomma pour battre en brèche l'individualisme et influencer sur l'ensemble de la production artistique française. C'est précisément en cela qu'ils ont constitué une véritable politique, par opposition à l'autonomie traditionnellement accordée aux chefs d'atelier. Ils s'inscrivaient dans une vision globale des objectifs de l'enseignement artistique en France. Ce sont ces enjeux définis au XIX^e siècle et régulièrement réaffirmés jusqu'en 1968 que nous souhaitons esquisser ici¹.

UNE POLITIQUE PÉDAGOGIQUE ORIENTÉE VERS LES ARTS INDUSTRIELS

L'idée d'un enseignement pluridisciplinaire apparut au milieu du XIX^e siècle dans un contexte marqué par le triomphe de l'éclectisme. Au début des années 1850, le comte Léon de Laborde, conservateur au Louvre, en formula la nécessité dans son fameux rapport sur l'Exposition universelle de 1851, *De l'union des arts et de l'industrie*, qui parut en 1856. Laborde considérait que le rayonnement international exercé par la France depuis le XVII^e siècle grâce à la politique de

Louis XIV et de Colbert était menacé par le développement du mauvais goût. Si elle voulait conserver sa suprématie dans le domaine des arts industriels, elle devait mettre en place un enseignement artistique fort : d'une part, enseigner le dessin à tous les Français pour former leur goût en tant que futurs clients, d'autre part, initier tous ceux qui aspiraient à exercer une activité artistique aux trois arts, et tout particulièrement à l'architecture. Laborde s'appuyait sur une analyse historique des conditions de l'unité de l'art, de la Grèce antique à l'époque moderne, en insistant sur le rôle fondamental des grands chantiers architecturaux. Il en concluait que le relèvement des arts industriels ne pouvait se faire que sous l'égide des artistes, et en premier lieu des architectes. Aussi l'apprentissage généralisé des rudiments de l'architecture lui apparaissait-il comme essentiel, car il inculquerait à tous les artistes une approche rationnelle du dessin. Une formation initiale généraliste devait permettre en outre à chacun de s'orienter selon ses goûts et ses capacités et de pouvoir dessiner des modèles pour l'industrie s'il manquait du talent nécessaire pour contribuer au rayonnement des beaux-arts. Il préconisait donc d'enseigner le dessin et le modelage à ceux qui se destinaient à l'architecture, le modelage et l'architecture aux futurs peintres et le dessin et l'architecture aux aspirants sculpteurs, dispositif pédagogique connu ultérieurement sous le nom d'enseignement simultané des trois arts. Laborde prêcha aussi l'introduction de la pluridisciplinarité au plus haut niveau de l'enseignement : elle devait donner à tous les artistes les connaissances nécessaires pour dialoguer et forger ensemble sur les grands chantiers architecturaux le véritable style qui faisait alors défaut. Pour Laborde, il était indispensable que l'École



Fig. 1 : Camille Grapin (Bernier), « Un bénétier », concours de composition décorative du Conseil supérieur, 1912, première médaille, esquisse modelée. Recueil Vincent et Fréal, 1912-1913, pl. 51.

impériale et spéciale des beaux-arts offrît le modèle de cette approche, d'autant qu'en modifiant son cursus, l'État pouvait obliger les écoles qui fournissaient la formation de base, notamment en province, à réorienter le leur.

Le rapport de Laborde fut un pavé dans la mare. Achille Fould, ministre d'État, en charge de l'École, fit pression sur celle-ci pour qu'elle transformât son enseignement dans le sens qu'il préconisait. C'est dans ce contexte qu'il faut placer la création en 1857 d'un cursus de dessin pour les élèves architectes couronné par le concours Rougevin, premier « concours d'ornement et d'ajustement », dont César Daly écrivit qu'il devait « nous délivrer de toute cette ornementation poncive et banale² ». L'un des artisans de sa fondation, l'architecte Simon-Claude Constant-Dufeux, fut en 1860 le promoteur d'un premier projet d'enseignement simultané des trois arts

à l'École. Cette réforme, qui aurait répondu très directement aux orientations données par le comte de Laborde et aux sollicitations de Fould, n'aboutit pas en raison de la démission du ministre et de l'hostilité de plusieurs professeurs³.

L'importance des enjeux économiques, et donc politiques, devait pourtant amener sous la III^e République une série de mesures allant dans le sens réclamé par Léon de Laborde. Elles furent prises sous l'impulsion du sculpteur Eugène Guillaume, directeur de l'École des beaux-arts de 1865 à 1878, puis directeur des Beaux-Arts en 1878 et 1879, et par ailleurs le grand apôtre de l'enseignement généralisé du dessin. La plus importante fut la réforme de 1883, qui imposa l'enseignement simultané à tous les niveaux du cursus de l'École. Elle se décida au moment où l'État, sous la conduite de Guillaume, mettait en place un enseignement obligatoire du dessin dans les écoles primaires⁴. À la même période, Auguste Louvrier de Lajolais s'efforça de développer l'enseignement simultané à l'École nationale des arts décoratifs⁵, dont il était le directeur.

La réforme de 1883 instaura des épreuves complémentaires à l'admission dans les deux sections (dessin et modelage pour les architectes, modelage et architecture pour les peintres, dessin et architecture pour les sculpteurs), des cours spécifiques ainsi que deux concours de composition décorative. Cet enseignement, facultatif

pour les peintres et les sculpteurs, fut rendu obligatoire pour les élèves architectes. En 1880, dans le cadre des longs débats qui précédèrent la réforme⁶, fut également fondé un second concours d'ornement, le concours Godeboeuf.

La création de l'enseignement simultané fut globalement soutenue par les architectes membres du Conseil supérieur de l'École, notamment par Charles Garnier, qui était particulièrement attaché à l'enseignement du modelage aux architectes. Ce fut lui qui dirigea jusqu'en 1895 le concours de composition décorative dont les sujets étaient donnés par le Conseil supérieur. Un autre architecte, Pierre-Henri Mayeux, fut chargé de 1893 à 1926 de l'enseignement de la composition décorative.

L'enseignement simultané pouvait être considéré comme l'héritier d'un modèle français d'enseignement de

l'architecture, car il s'apparentait au fonctionnement adopté au XVIII^e siècle par Jacques-François Blondel dans son École des arts. À la fin du XIX^e siècle et dans les premières décennies du XX^e siècle, cette pédagogie apparaissait comme l'une des caractéristiques de l'enseignement de l'architecture à la française. Les concours Rougevin et Godeboeuf comptaient alors parmi les plus importants de l'École. À côté de la grande composition, ils définirent une seconde dominante dans son enseignement, l'architecture décorative, qui s'étendait de la conception de monuments aux arts décoratifs proprement dits et jusqu'à la décoration intérieure et de théâtre. Dans les années 1890, Julien Guadet orienta résolument les programmes du Rougevin⁷ vers les arts décoratifs, proposant des sujets tels que « Une verrière pour une grande habitation moderne » (1895), « Une reliure d'art » (1896) ou « Un tapis » (1897). En 1913, il s'agit de concevoir « Un coffret-reliquaire », en 1914 « Une tapisserie ». Quant aux sujets du Godeboeuf⁸, ils faisaient généralement appel à la ferronnerie, à la menuiserie et aux différents métiers d'art pour le dessin d'un dressoir, d'une rampe d'escalier ou encore d'une pendule. En 1920, alors que se préparait l'Exposition internationale des arts décoratifs et industriels modernes, les programmes s'étendirent à la décoration intérieure : le sujet du Rougevin fut « La décoration et l'ameublement d'un salon » et celui du Godeboeuf « Un magasin de parfumerie », l'année suivante « Une cabine de luxe ».

Les élèves architectes prenaient également part aux concours de composition décorative⁹. Pour celui du Conseil supérieur, ils devaient rendre des esquisses modelées (fig. 1). En 1910, le second concours fut transformé à leur demande en concours en collaboration, un architecte, un peintre et un sculpteur faisant équipe pour la réalisation d'une maquette commune (fig. 2).

DE L'ART COLLECTIF AU 1%

Dans les années 1920, l'objectif du retour à un style français unifié et rayonnant sur le monde sembla atteint. L'exposition de 1925 marqua tout à la fois le triomphe de la politique de promotion de la composition décorative et son chant du cygne. Quelques années plus tard, face à la crise des années trente doublée de celle du nudisme en architecture, les acteurs de la politique artistique française invoquèrent de nouveau les mânes de Colbert et de Le Brun et ressortirent leur bible, le rapport de Laborde. Le directeur général des Beaux-Arts, Georges Huisman, nomma en janvier 1937 à la tête de l'École nationale supérieure des beaux-arts le sculpteur Paul Landowski, qui annonça immédiatement sa priorité, l'« art collectif ». Le choix du terme était significatif

en plein Front populaire : il exaltait la formation d'équipes de créateurs qui œuvreraient sans souci d'individualisme pour orner les bâtiments publics et leur faire porter un message humaniste accessible à tous. Cette orientation faisait pendant à la politique de commande monumentale menée par l'État dans le cadre de l'Exposition de 1937 et aux discussions parlementaires sur le pourcentage artistique. Landowski entreprit de valoriser le concours en collaboration pour en faire le couronnement des études de l'École, destiné dans son esprit à supplanter le prix de Rome. Il le dota d'un prix dit du Tour de France, l'équipe lauréate étant invitée à partir pendant l'été à la découverte des grands chefs-d'œuvre du patrimoine national, notamment des cathédrales gothiques.

Pendant l'année scolaire 1936-1937, l'autre versant de l'obsession unitaire, celui des arts appliqués, resurgit avec la volonté du Front populaire de mener une grande réforme de l'enseignement artistique¹⁰. Le comité central consultatif des arts appliqués¹¹ réclama la réforme de l'École nationale supérieure des beaux-arts. En tant qu'inspecteur général de l'enseignement artistique, Albert Laprade préconisa notamment une liaison systématique entre écoles régionales d'architecture et écoles des beaux-arts sous la direction d'un architecte. En 1938, il fut question de réunir l'École nationale supérieure des beaux-arts et l'École nationale supérieure des arts décoratifs au sein d'une grande faculté des arts. La guerre, la mise en place du régime de Vichy et le remplacement de Huisman par Louis Hautecœur en 1940 n'empêchèrent pas la poursuite de cette réforme. Au contraire, le régime de Vichy mit l'accent sur la commande monumentale et sur la valorisation des arts décoratifs français. Le projet universitaire fut abandonné, mais la direction de l'École nationale supérieure des arts décoratifs fut confiée à partir de mars 1941 au directeur de l'École nationale supérieure des beaux-arts. La section d'architecture de la première fut supprimée en 1942 et il fut prévu de fusionner les deux établissements en mettant en place un tronc commun pluridisciplinaire préalable au choix du cycle d'enseignement (arts appliqués rue d'Ulm, peinture, sculpture, architecture et art monumental rue Bonaparte). Georges Garreau, président de l'association des anciens élèves de l'École nationale supérieure des arts décoratifs, protesta vivement contre ces projets qui s'appuyaient sur des « rapports vieux d'un siècle¹² », faisant allusion à l'influence des idées de Léon de Laborde. L'évolution complexe en parallèle de la réforme de l'enseignement de l'architecture engagée avant la guerre¹³ entrava le projet de fusion, qui fut abandonné à la Libération. La préoccupation unitaire restait toutefois de mise à l'École



Fig. 2 : Vérola (Recoura), Lallemand (Bouchard), Mlle Chazal (Sabatté), « La paroi de fond d'une piscine », concours de composition décorative en collaboration, 1936, premier prix et seconde médaille. Recueil Vincent et Fréal, 1935-1936, pl. 105.

des beaux-arts. Le choix de Paul Tournon pour succéder en 1942 à Landowski en témoigne. Tournon était l'un des architectes français qui s'était efforcé d'associer étroitement les peintres et les sculpteurs à son œuvre. Il poursuivit les projets de Landowski (classe préparatoire commune, atelier et concours d'art monumental), mais son action fut entravée par une pénurie de moyens plus forte que jamais (manque de crédits, problèmes de locaux encore aggravés par l'explosion des effectifs après 1945). La création d'un tronc commun s'avéra difficilement compatible avec la réforme de l'enseignement de l'architecture, notamment en raison de l'introduction de l'obligation du baccalauréat à l'admission. En revanche, les travaux de composition décorative et en collaboration firent partie des compléments prévus pour l'enseignement normal donné à l'École (décret du 14 mai 1942) et les différents projets pour le cycle des Hautes études intégrèrent une spécialisation décorative.

Alors que Tournon voulait entraîner l'ensemble de l'École, y compris les architectes, dans l'aventure du dialogue, le peintre Nicolas Untersteller, son successeur, bien qu'animé

de la même foi, œuvra surtout pour les débouchés des peintres et des sculpteurs. Untersteller était un proche de Robert Rey, directeur des Arts plastiques et de la Production artistique à partir de 1944, qui le fit nommer en 1948 à la tête de l'École. Selon lui, ils furent ensemble à l'origine de la création du 1 % (décret du 18 mars 1951). Les archives de l'École montrent en tout cas qu'ils tentèrent de réserver au moins une partie des commandes aux anciens élèves de la section d'art monumental qu'Untersteller mettait en place pour les peintres et les sculpteurs. Dès son arrivée, le nouveau directeur relança le concours en collaboration, voulant comme Landowski en faire le grand concours fédérant l'École (fig. 3). Au début des années 1950, ce projet rendu par équipes suscita un certain enthousiasme chez les élèves. La question de la synthèse des arts était à la mode. Le milieu corbuséen la réclamait. Untersteller reçut le soutien de Perret, d'Expert et de la génération qui avait atteint sa maturité artistique pendant l'entre-deux-guerres mais le contexte avait changé. Dès le milieu des années 1950, l'élan retomba, tandis que l'École s'enfonçait toujours plus dans le borborygme de la réforme de l'enseignement de l'architecture. Les volontés séparatistes de la section d'architecture, latentes dès les années 1930, furent amplifiées par l'adoption en 1956 du rapport Leconte II. La scission était en marche. Il fut prévu de créer une École nationale supérieure d'architecture au sein d'un Institut national des arts et des voix s'élevèrent pour réclamer le départ du site de la rue Bonaparte.

L'avènement du ministère Malraux en 1959 consumma cette rupture. Au début des années 1960, une orientation nouvelle fut donnée à l'enseignement monumental, avec notamment le recrutement d'Henri-Georges Adam, auteur du *Signal* du musée du Havre, comme professeur de sculpture monumentale. Jusqu'à sa mort en décembre 1967, Untersteller lutta pour freiner l'éclatement de son établissement et pour faire vivre son projet. Ce fut dans ce contexte que s'inscrivit l'épisode évoqué par Marie-Laure Viale du programme de Maison de la culture proposé pour le « grand collabo » de 1965 afin d'intéresser le ministre au concours¹⁴.

En 1958, Nicolas Untersteller griffonnait un schéma lors d'une séance du Conseil de l'enseignement de l'architecture : les arts plastiques allaient vers l'individualisme, l'architecture vers l'intégration de collaborateurs toujours plus nombreux¹⁵. Ce n'était pas un constat d'échec complet, car le débat sur le caractère collectif de la création architecturale qui se développa dans les années 1960 pouvait encore offrir une place aux plasticiens. Untersteller voulut orienter la section de



Fig. 3 : Exposition du grand concours en collaboration 1950 : « Une académie de danse ». Maquette à demi-grandeur d'un motif par Mlle Vasseur (Janniot), prix de sculpture. En arrière-plan, maquette et plan d'ensemble pour le même projet par Foucher (Expert), prix d'architecture. Archives Nicolas Untersteller.

peinture et de sculpture vers la production de « techniciens d'art monumental » et faire évoluer l'enseignement plastique dispensé aux architectes. Cependant, la scission était décidée au niveau du ministère. En 1967, Max Querrien n'associa pas Untersteller aux travaux des groupes de réflexion sur les programmes de l'enseignement de l'architecture, notamment ceux du groupe IV, « Éducation plastique et architecturale », qui s'attachèrent à fonder une pédagogie spécifique de la créativité architecturale. Ce fut dans le sillage de ces réflexions qu'émergèrent après 1968 de nouvelles pratiques faisant intervenir les plasticiens. Elles ne furent plus le fruit d'une politique nationale, mais celui d'initiatives individuelles.

travaux de Stéphane Laurent, notamment *Les Arts appliqués en France. Genèse d'un enseignement*, Paris, CTHS, 1999.

5 Rossella Froissart-Pezzone, « L'école à la recherche d'une identité entre art et industrie (1877-1914) », dans *Histoire de l'École nationale supérieure des arts décoratifs (1766-1941)*, Paris, École nationale supérieure des arts décoratifs, 2004, p. 110-147, p. 139.

6 AN AJ 52 11 et 18.

7 AN AJ 52 152.

8 AN AJ 52 151.

9 AN AJ 52 43, 44 et 1408.

10 Pascal Ory, *La Belle Illusion. Culture et politique sous le signe du Front populaire (1935-1938)*, Paris, CNRS éditions, 2016, p. 267-269.

11 Le comité central fut créé par décrets des 20 avril et 30 mai 1916 pour promouvoir les arts décoratifs modernes, notamment dans l'enseignement. Les décrets du 23 janvier et du 19 avril 1918 le réorganisèrent en comité central consultatif. À partir de 1919, il se consacra essentiellement à la préparation de l'Exposition de 1925. Son activité cessa ensuite jusqu'en 1936, date à laquelle il fut de nouveau réuni. Cf. Stéphane Laurent, *op. cit.*, p. 526-530, 618-619.

12 Lettre de Georges Garreau à Léon Lamblin, sous-directeur des Beaux-Arts, 23 février 1942. AN F 21 7543/3b.

13 Sur cette réforme, voir Antonio Bruculeri, *Louis Hautecœur et l'architecture classique en France. Du dessin historique à l'action publique*, Paris, Picard, 2007, chapitre 10.

14 Marie-Laure Viale, « Le concours d'art monumental aux Beaux-Arts de Paris : refonte d'un enseignement simultané et collectif (1950-1967) », dans *HEnsA20*, cahier n° 02, juin 2017, p. 9-14.

15 « Questions posées par la Grande Masse de l'École nationale supérieure des beaux-arts lors de la séance du Conseil de l'enseignement de l'architecture le 28 avril 1958 », 2 p., avec note ms. au dos par Untersteller. AN AJ 52 1032.

1 Cette communication s'appuie sur les conclusions de notre thèse de l'École des chartes (Cf. « Union des arts et enseignement artistique : l'École des beaux-arts de 1857 à 1914 », dans *École nationale des chartes. Positions des thèses*, Paris, École nationale des chartes, 1999, p. 109-116), dont la problématique a été élargie à la période 1797-1968 dans le cadre d'un doctorat en cours à l'EPHE sous la direction de Jean-Michel Leniaud. Nous livrons ici quelques grandes lignes de ces recherches menées à partir des archives de l'École des beaux-arts versées aux Archives nationales (AN sous-série AJ 52 et versements postérieurs), ainsi que de celles de la tutelle (principalement la sous-série F 21 et les versements postérieurs).

2 César Daly, « Enseignement à l'École des beaux-arts », dans *Revue générale de l'architecture et des travaux publics*, vol. XIV, 1856, col. 386.

3 AN AJ 52 108 et 109.

4 Sur la politique de l'État français en matière d'enseignement du dessin pour les arts industriels jusqu'à la seconde guerre mondiale, voir les

L'INSTITUT D'HISTOIRE, DE GÉOGRAPHIE ET D'ÉCONOMIE URBAINES (1916-1941) : UNE MATRICE POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'URBANISME EN FRANCE ?

Laurence Bassières

Maître de conférences associée (HCA), ENSA Paris-La Villette, AHTTEP

Si en France, l'urbanisme n'a été intégré au programme de l'École des beaux-arts qu'à la fin des années 1950, son enseignement dans d'autres institutions est antérieur de plusieurs décennies. Deux dates en marquent le début officiel : 1919, l'année de création de l'École des hautes études urbaines (EHEU), et 1924, l'année du rattachement de cette dernière à l'Université, donnant naissance à l'Institut d'urbanisme de l'université de Paris. La mise en place de cet enseignement se fit sous des auspices à la fois scientifiques et politiques : l'EHEU est créée sur décision du conseil général du département de la Seine à l'instigation du conseiller général et maire de Suresnes Henri Sellier (1883-1943) et du directeur de l'Institut d'histoire, de géographie et d'économie urbaines Marcel Poëte (1866-1950), et est chargée de dispenser un savoir à la fois « scientifique, utilitaire et vulgarisateur¹ ». Son enseignement fut élaboré au sein de l'Institut d'histoire, de géographie et d'économie urbaines, auquel elle se trouvait rattachée. Fondé en 1916 à partir de la Bibliothèque historique de la Ville de Paris, alors dirigée par Marcel Poëte, cet organisme constitua durant la décennie suivante l'un des principaux foyers de réflexion autour des questions urbaines, à l'instar du Musée social quelques années auparavant. Or si la création de l'EHEU et le développement de l'enseignement de l'urbanisme durant cette période ont déjà fait l'objet de travaux conséquents², l'Institut d'histoire, de géographie et d'économie urbaines en revanche n'a été que peu interrogé jusqu'ici. Son importance est cependant reconnue, par Donatella Calabi notamment qui, reprenant à son compte les propos de Gaston Bardet, qualifie l'institution de « berceau de l'urbanisme en France³ » ; mais bien qu'il soit systématiquement mentionné parmi les nombreuses publications sur le sujet, seuls les travaux de Renaud Payre sur la revue qui y fut publiée à partir de 1919, *La Vie urbaine*⁴,

lui consacrent une véritable place.

C'est sur cet Institut et sur la façon dont son enseignement a servi de matrice à la construction d'un enseignement de l'urbanisme en France au cours des années 1904-1919 que porteront nos interrogations. Celles-ci s'appuient sur les premiers résultats d'une recherche, encore à ses débuts, qui étudie l'Institut dans son ensemble. Le fonds d'archives de la Bibliothèque historique signalé en 2010 par Vincent Tuchais, conservateur aux Archives de Paris, dans le cadre de précédentes recherches⁵, entre-temps inventorié et accessible depuis peu⁶, avait commencé d'être investigué dans cette perspective. Pour le présent article ont été mobilisés plus spécifiquement les cartons concernant l'enseignement ou des sujets qui s'y rapportent⁷. Ces sources ont été croisées d'une part avec certains fonds de la Bibliothèque historique elle-même (fonds réunissant les affiches publiées pour annoncer les cours à la BHVP puis à l'Institut⁸, papiers de Marcel Poëte⁹, papiers de Georges Renard, préfet du département de la Seine entre 1929 et 1934¹⁰) ; d'autre part avec les publications du conseil municipal de Paris et du conseil général du département de la Seine (*Bulletin municipal officiel, Rapports et documents, Mémoires*), finalement peu exploitées jusqu'ici et qui ont constitué une source importante de ce travail.

UN PREMIER ENSEIGNEMENT SUR L'HISTOIRE DE PARIS

Marcel Poëte est nommé bibliothécaire de la Bibliothèque et des travaux historiques de la Ville de Paris, alors dirigée par Paul Le Vayer (1845-19..), en 1903. Dès l'année suivante, il crée un cours d'introduction à l'histoire de Paris, premier du genre, intitulé « Exposé chronologique des Sources de l'Histoire de Paris, principalement de celles qui se rapportent à l'histoire municipale¹¹ ». Ce cours, public et ouvert à tous, a lieu une



Fig. 1 : Affiche annonçant la reprise du cours public et le lancement d'une conférence sur inscription à la Bibliothèque historique de la Ville de Paris. Archives de Paris, 1907-1908, AP 3574W-112.

fois par semaine, à partir de la fin du mois de novembre 1904. En 1906, lors du départ à la retraite de Paul Le Vayer, Marcel Poëte est nommé inspecteur des travaux historiques et conservateur de la Bibliothèque historique. Il engage une transformation profonde de la Bibliothèque : il en augmente les collections, diversifie les acquisitions, lance une exposition annuelle¹². Il développe également l'enseignement qu'il avait inauguré : tout en conservant le cours sur l'histoire de Paris, qu'il souhaite « absolument public¹³ », il crée un cycle de conférences portant sur « les sources de l'histoire de Paris¹⁴ » (fig. 1), destiné à un auditoire spécifique, issu de l'enseignement supérieur¹⁵, et accessible sur simple inscription. Poëte qualifiait cette organisation de « deux faces obligatoires d'un enseignement complet¹⁶ ».

Si le cours public connaît un grand succès, il n'en est pas de même pour les conférences. Poëte attribue ce désintérêt au manque de reconnaissance de cet enseignement, qu'aucun diplôme ne vient sanctionner, un argument qu'il fait valoir pour justifier la nécessité de le rattacher à l'École pratique des hautes études (EPHE), section des Sciences historiques et philologiques. Les modalités de fonctionnement de l'EPHE permettent selon Poëte de conserver la liberté d'organisation originelle (l'inscription ne fixe pas de conditions « d'âge, de grade ou de nationalité »), tout en offrant la possibilité d'obtenir un diplôme, soumis à la production d'un mémoire et au suivi d'un certain nombre d'années d'études, validés par le Conseil de la section. La conférence est ainsi rattachée à l'EPHE en 1914, le cours public restant à la Bibliothèque historique.

L'INSTITUT D'HISTOIRE, DE GÉOGRAPHIE ET D'ÉCONOMIE URBAINE : UNE COMPOSANTE DU GRAND PARIS

À la fin de l'année 1916, il est décidé de faire évoluer la Bibliothèque historique de la Ville de Paris en Institut d'histoire, de géographie et d'économie urbaines, ce qu'officialise une délibération du conseil municipal de février 1917¹⁷. Cette transformation est présentée comme l'une des étapes de la mise en œuvre du Grand Paris, ainsi que l'explique en 1918 le préfet de la Seine Auguste Auzanet, en citant les actions de ses prédécesseurs : « Déjà M. de Selves avait créé la Commission d'extension de Paris ; après lui, M. Delanney a fait dresser un avant-projet d'extension de cette ville ; la création de l'Institut d'histoire, de géographie et d'économie urbaines marque un pas de plus dans la voie qui s'ouvre devant nous¹⁸. » Le projet du Grand Paris avait été lancé en vue de la mise en place d'une première législation sur l'urbanisme, qui

prévoyait l'obligation pour une partie des communes françaises, notamment toutes celles du département de la Seine, de se doter d'un plan d'aménagement, d'embellissement et d'extension. La prise de conscience de la situation particulière dans laquelle se trouvaient Paris et les communes suburbaines¹⁹ avait déclenché une réflexion à l'échelle non plus de Paris mais du département de la Seine, qui devait former le « Grand Paris », expression en usage dès 1910. Dans cette perspective, de nouvelles instances sont créées – la Commission d'extension de Paris en 1911 notamment – et les institutions existantes sont appréhendées à l'aune du soutien qu'elles peuvent apporter à l'entreprise. Il en est ainsi de la Bibliothèque historique : les travaux d'agrandissement de l'hôtel Le Peletier de Saint-Fargeau où elle est hébergée, dans le 3^e arrondissement, décidés par le conseil municipal en 1912 et sur le point d'être achevés en 1916, sont l'occasion de repenser son fonctionnement. Il s'agit à la fois de pouvoir la mobiliser pour les politiques décidées par la Ville et le département et de placer les études qui y sont menées au centre des réflexions sur la nouvelle science qu'était alors l'urbanisme. C'est ce qu'explique le préfet Marcel Delannoy (1863-1944) : « M. le préfet a pensé qu'il convenait d'en profiter pour donner en même temps à cet organisme une forme plus adéquate à l'œuvre édilitaire, plus en harmonie avec les progrès de la science et répondant mieux aux besoins qui suivront la guerre²⁰. »

L'institut d'histoire, de géographie et d'économie urbaines poursuit les fonctions de la Bibliothèque historique et en conserve l'organisation : la bibliothèque, l'office de recherches, l'édition, l'enseignement de l'histoire de Paris et les expositions annuelles. Le personnel reste le même, Marcel Poète étant nommé directeur de l'Institut. Mais le rapprochement avec l'administration est renforcé : l'article 3 de l'arrêté de création de l'Institut précise que ce dernier a pour mission de coordonner « les recherches utiles à l'œuvre édilitaire²¹ ». Une charge similaire avait déjà été confiée à la Bibliothèque historique quelques années auparavant, à travers l'installation d'un « Office de recherches historiques et de documentation à l'usage de l'Administration²² ». Mais c'est désormais la totalité de l'institution qui se trouve investie d'une telle mission. L'enseignement en particulier n'est plus seulement destiné, comme précédemment, « au public en général » et aux « étudiants ou spécialistes », mais doit aussi s'adresser à « l'Administration²³ » : il s'agit de former les employés des différents services publics en lien avec la gestion des villes et leur développement. Le suivi de ces cours devient d'ailleurs en 1919 un atout

pour les élèves qui souhaitent se présenter aux concours d'admission prévus pour la future administration du Grand Paris : l'arrêté de création d'un « service technique de plans communaux d'extension » prévoit dans son article 5 que certaines épreuves porteront sur des matières enseignées à l'Institut²⁴.

DE L'HISTOIRE DE PARIS À L'ÉTUDE DES VILLES ET DES PHÉNOMÈNES URBAINS

Une autre évolution, de taille, porte sur le champ d'action de l'Institut : tout en restant consacré à Paris, il s'ouvre à l'étude « des villes et des phénomènes urbains en général²⁵ ». L'histoire de Paris se trouve ainsi intégrée à une perspective plus large, que l'on n'appelait pas encore urbanisme et que l'on venait qualifier par une succession de substantifs : l'histoire, pour révéler « les stades anciens de cette évolution », la géographie, « pour saisir les multiples rapports de cet être [la ville²⁶] avec la terre sur laquelle il vit et d'où il tire ses moyens d'existence », la science économique, enfin, pour « analyser ses organes et décomposer le jeu de leurs fonctions²⁷ ».

En ce qui concerne l'enseignement, il s'agit d'attirer les étudiants inscrits dans d'autres formations liées à l'histoire, à la géographie et à l'économie : sont cités la Sorbonne, le Collège de France, l'École des chartes, l'École des hautes études, la faculté de droit... On ambitionne même de concurrencer, voire de devancer les enseignements proposés en Allemagne, alors à la pointe des questions urbaines, en offrant « un nouvel élément d'activité intellectuelle [...] aux étudiants des pays étrangers qui, avant la guerre, prenaient de préférence le chemin de l'Allemagne, où les travaux d'histoire, de géographie et d'économie urbaines ont, non seulement reçu un grand développement, mais encore trouvé leur application pratique²⁸. »

Ces évolutions se retrouvent dans l'enseignement proposé par Marcel Poète. S'il continue à donner ses conférences à l'EPHE²⁹ et à dispenser le cours public, sur des thèmes de circonstance (« Paris devant la menace étrangère » en 1914, « Paris au sortir des guerres de la Révolution et de l'Empire » en 1918), il met également en place au sein de l'Institut, à partir de 1917, des travaux pratiques d'analyse urbaine³⁰ (fig. 2) : « Travaux pratiques portant sur la méthode à suivre pour l'étude des villes, sur l'observation du sol et des phénomènes urbains, la lecture des cartes et plans, les recherches documentaires, l'interprétation des statistiques, graphiques, etc. »



Fig. 2 : Affiche annonçant la reprise du cours public et la mise en place de « travaux pratiques » à l'Institut d'histoire, de géographie et d'économie urbaines. BHVP, 1917-1918, 2-AFF-012317.

Les profils des étudiants fréquentant ces travaux pratiques ne sont pas connus : aucune liste d'inscription n'a encore été retrouvée. Si les cartons d'archives consultés comprennent des liasses de notes manuscrites semblant correspondre à des demandes d'inscription, celles-ci concerneraient plutôt, lorsqu'elles sont datées, les conférences données entre 1906 et 1914 ou les cours de l'École des hautes études urbaines, dispensés après 1919. Dans tous les cas, et quel que soit l'enseignement observé, les architectes et autres praticiens ne paraissent ni le public ciblé ni celui qui s'est inscrit à l'Institut. C'est à eux en revanche que fut destinée l'ouverture de l'École supérieure d'art public.

L'ÉCOLE SUPÉRIEURE D'ART PUBLIC — 1917 - 1919

L'école supérieure d'art public ouvre en mars 1917, à peine un mois après l'arrêté de création de l'Institut. Cette école, dont l'histoire a fait l'objet de plusieurs publications³¹, nous intéresse ici dans son rapport à l'Institut : son siège se trouve au Musée social, mais c'est dans les locaux de l'hôtel Le Peletier de Saint-Fargeau qu'elle dispense ses enseignements. L'ambition de ses

promoteurs est de former à l'urbanisme des professionnels : « architectes, ingénieurs, techniciens, constructeurs³² ». Au-delà de la différence entre les corps de métier visés par chacune de ces formations, les deux organismes sont conçus et présentés comme complémentaires : le programme de l'École indique que son enseignement a pour « complément naturel et nécessaire³³ » celui donné par l'Institut sous la direction de Marcel Poète. De même, dans la *Revue d'économie politique*, éditée par l'économiste Charles Gide, membre de la Commission administrative de l'Institut, ce dernier et l'École sont présentés comme ayant introduit l'enseignement de l'urbanisme en France : « L'enseignement de l'urbanisme en France — qui brillait jusqu'ici par son absence — vient d'être doté de deux centres qu'il est bon de faire connaître³⁴. » La différence entre les deux formations est appréhendée à travers l'opposition entre une vision prospective d'une part, et une approche plus historique et analytique d'autre part : « Tandis que l'École d'art public se préoccupe surtout du développement futur des villes, l'Institut s'intéresse à leur vie actuelle et passée pour la décrire et l'expliquer. Les deux institutions se complètent parfaitement et coopèrent à la renaissance si souhaitable de la vie "civique" en France. Des instituts semblables créés dans nos grandes villes pourraient la hâter encore davantage³⁵. » L'École d'art public eut une vie éphémère : elle ne fonctionna que durant trois années et ferma ses portes en 1919, laissant place à l'École des hautes études urbaines.

L'ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES URBAINES — 1919 - 1924

C'est à partir de cette base que fut créée en 1919 l'École des hautes études urbaines. Sa mise en place s'inscrit dans une séquence législative et administrative très dense, visant la mise en œuvre du Grand Paris : entre mars et juin 1919, après le vote de la loi sur les Plans d'aménagement, d'embellissement et d'extension (PAEE), s'enchaînent celui de la loi sur le déclassement et le dérasement des fortifications, la création d'une direction de l'extension de Paris, le lancement d'un concours pour l'extension de Paris, enfin la parution du premier numéro de *La Vie urbaine*, revue lancée par Marcel Poète avec l'architecte voyer Louis Bonnier, l'un des instigateurs de l'École supérieure d'art public. C'est à la suite de ces avancées qu'en juin 1919 Henri Sellier met en délibération au conseil général du département de la Seine plusieurs propositions relatives au plan d'extension, dont la création d'un « centre d'enseignement des différentes questions touchant à l'urbanisme³⁶ ».

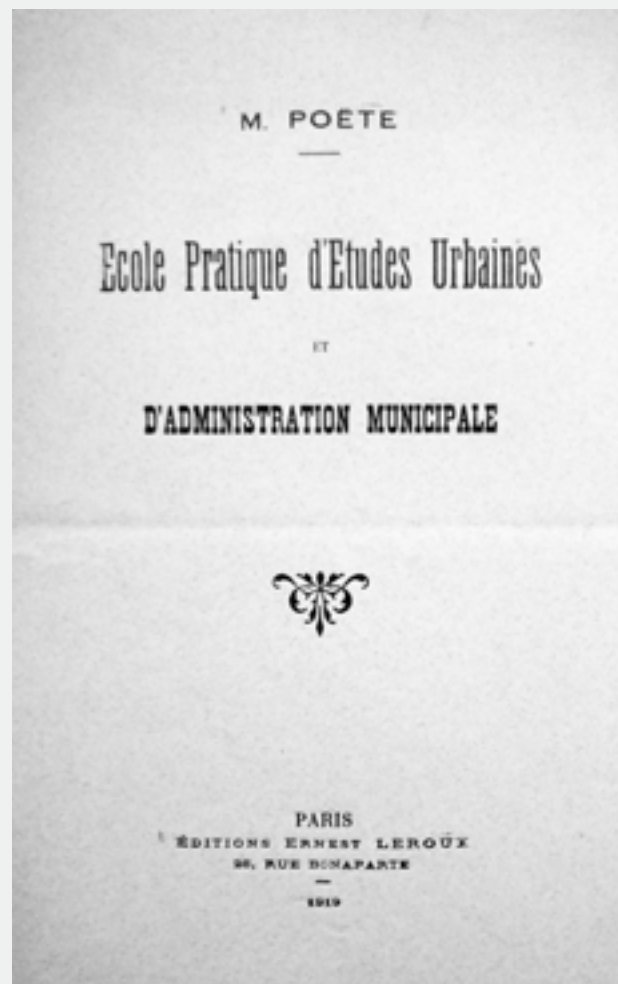


Fig. 3 : Première de couverture (feuille unique) montrant l'un des noms donnés à l'École des hautes études urbaines avant son appellation définitive en juin 1920. Archives de Paris, 1919, AP 3574W-112.

Cet enseignement est créé, par arrêté du 5 septembre 1919³⁷, « près de l'Institut d'histoire, de géographie et d'économie urbaines ». Mais ce n'est qu'en juin 1920³⁸ qu'il est érigé en École des hautes études urbaines (EHEU) : d'abord appelé « enseignement des questions urbaines », il figure sur les brochures publiées en 1919 comme une « école pratique d'études urbaines et d'administration municipale » (fig. 3). Ces hésitations témoignent de la double origine de cet enseignement, entre l'Institut d'histoire, de géographie et d'économie urbaines, préparant aux métiers de l'Administration, et l'École supérieure d'art public, orientée vers la formation de praticiens. Cette dualité va perdurer puisqu'au sein de l'EHEU se développera dès 1922 une section de « perfectionnement administratif », qui donnera naissance en 1929 à l'École nationale d'administration municipale³⁹. Entre-temps, l'EHEU aura quitté le giron de l'Institut pour devenir en 1924 l'Institut d'urbanisme de l'université de Paris.

L'enseignement de l'urbanisme en France fut porté par des réseaux aussi bien politiques que scientifiques et élaboré dans une articulation forte avec l'actualité : l'établissement de l'urbanisme en tant que discipline et objet de législation d'une part, et le développement du projet du Grand Paris d'autre part. Dans ce contexte, l'Institut d'histoire, de géographie et d'économie urbaines a constitué, durant ses premières années d'existence, l'un des principaux centres d'élaboration de cet enseignement, dont il a contribué à définir les contours. Il jouera pleinement, à partir de 1919 et durant quelques années, son rôle de « laboratoire d'études urbaines », ainsi que le qualifie Louis Bonnier, avant de revenir à une compréhension plus traditionnelle de ses missions et, finalement, de retrouver en 1941 ses attributions originelles, sous la dénomination de Bibliothèque et Service des travaux historiques de la Ville de Paris.

- 1 Henri Sellier, « Création d'un enseignement public départemental des questions urbaines », *BMO* du 10 juillet 1919, p. 2462.
- 2 Sur l'enseignement : Rémi Baudouï, *et al.*, « La naissance de l'École des hautes études urbaines et le premier enseignement de l'urbanisme en France, des années 1910 aux années 1920 », rapport École d'architecture de Paris-Villemin/Plan urbain, 1988 ; Gérard Chevalier, « L'entrée de l'urbanisme à l'Université. La création de l'Institut d'urbanisme (1921-1924) », *Genèses*, n° 39, juin 2000, p. 98-120 ; Emmanuel Bellanger, « L'École nationale d'administration municipale. Des "sans-grade" devenus secrétaires généraux », *Politix*, vol. 14, n° 53, 1^{er} trimestre 2001, p. 145-171 ; Grégory Busquet, Claire Carriou, Laurent Coudroy de Lille, *Un ancien institut. Une histoire de l'Institut d'urbanisme de Paris*, Créteil, Institut d'urbanisme de Paris, 2005.
Sur Marcel Poëte et Henri Sellier : Donatella Calabi, *Marcel Poëte et le Paris des années vingt : aux origines de "l'histoire des villes"*, Paris, L'Harmattan, 1998 ; dossier « Henri Sellier, la cause des villes » (sous la dir. de Laurent Coudroy de Lille), *Histoire urbaine*, n° 37, 2013, p. 5-148.
- 3 Donatella Calabi, *op. cit.*, p. 109-110.
- 4 Renaud Payre, « Un savoir "scientifique, utilitaire et vulgarisateur" : la ville de *La Vie urbaine*, objet de science et objet de réforme (1919-1939) », *Genèses*, n° 60, 2005, p. 5-30.
- 5 Laurence Bassières, « Un inventaire architectural et urbain pour le premier Grand Paris : le Casier archéologique et artistique de Paris et du département de la Seine, 1916-1928 », thèse en sciences humaines et sociales, université de Strasbourg, 2016.
- 6 Inventaire : « Archives de la Bibliothèque historique et du service des

- travaux historiques de la Ville de Paris (1870-2007) ». Archives de Paris (AP) 3574W 1-161.
- 7 En particulier les cartons n° 112 à 114 « Enseignements », 1903-1927 ; le carton n° 4, « Marcel Poëte », 1906-1935 ; les cartons 31 à 33 « Comptabilité par exercices » pour les années 1914-1916, 1917-1918 et 1919 ; et le carton n° 79 « Registre chrono », contenant dans ses premières pages les comptes rendus de la commission administrative de l'Institut (sous-commission de l'économie urbaine), 1918-1919.
 - 8 « Cours public d'introduction à l'histoire de la ville de Paris » Affiches, 1904-1920. BHVP 2 AFF 012308 et 012317-012324.
 - 9 « Papiers de Marcel Poëte, conservateur de la Bibliothèque historique de la Ville de Paris, 1866-1950 », « Cours de l'année 1918-1919 : programme du cours. École des hautes études urbaines et de l'administration municipale ». BHVP Ms 155-157.
 - 10 « Papiers de Georges Renard », fol. 106 « Institut d'histoire, de géographie et d'économie urbaines de la Ville de Paris ». BHVP Ms 2539.
 - 11 Affiche « Cours public d'introduction à l'histoire de Paris. Année 1904-1905 ». BHVP 2 AFF 012308.
 - 12 Donatella Calabi, *op. cit.*, p. 108.
 - 13 Affiche « Enseignement de l'histoire de Paris. Année 1907-1908 ». AP 3574W-112.
 - 14 *Ibid.*
 - 15 Marcel Poëte, « Rapport à M. le préfet », 18 octobre 1913. *Ibid.*
 - 16 *Ibid.*
 - 17 « Transformation en Institut de la Bibliothèque et des Travaux historiques de la Ville de Paris (M. Léopold Bellan, rapporteur) », *BMO* du 4 février 1917, p. 508.
 - 18 Auguste Autrand, « Institut d'histoire, de géographie et d'économie urbaines de Paris », *BMO* du 19 novembre 1918, p. 3066.
 - 19 Paris n'avait pas obtenu l'autonomie communale accordée aux autres communes françaises en 1884 et restait placé sous l'autorité de deux préfets, le préfet du département de la Seine et le préfet de police ; la ville est enserrée par les fortifications des années 1840, promises au déclassement et à la démolition, et par la Zone ; les communes suburbaines sont proches les unes des autres et l'extension de chacune peut difficilement s'envisager sans prendre en compte les communes limitrophes.
 - 20 Marcel Delaney, « Mémoire au Conseil municipal », 21 novembre 1916 (publié au *BMO* en décembre 1916). AP 3574W-112.
 - 21 Arrêté préfectoral du 9 février 1917 « portant transformation de la Bibliothèque et des Travaux historiques de la Ville de Paris en un Institut d'histoire, de géographie et d'économie urbaines de Paris », *BMO* du 24 février 1917, p. 718.
 - 22 Cet office se trouvait chargé de mener différents dépouillements sur l'histoire municipale et administrative de Paris et de fournir à l'Administration « tous renseignements d'ordre historique ou documentaire susceptibles d'aider à l'étude d'une question ou à la connaissance d'une affaire ». Arrêté préfectoral du 26 novembre 1910 « portant extension des attributions du service de la Bibliothèque et des Travaux historiques de la ville de Paris », *BMO* du 10 décembre 1910, p. 4249.
 - 23 Arrêté préfectoral du 9 février 1917, *op. cit.*
 - 24 « Le programme du concours d'admission aux emplois à créer à la Préfecture de la Seine, en vue de l'établissement des plans d'extension des communes du département, comprendra notamment une ou plusieurs épreuves ou interrogations portant sur les matières enseignées à l'Institut d'histoire, de géographie et d'économie urbaines de la Ville de Paris », « Création d'un service technique de plans communaux d'extension », *BMO* du 23 juillet 1919, p. 2695.
 - 25 Article 3 de l'arrêté préfectoral du 9 février 1917, *op. cit.*, p. 717.
 - 26 On retrouve ici le vocabulaire organiciste de Marcel Poëte sur la ville comme être vivant.
 - 27 Auguste Autrand, *op. cit.*
 - 28 « Transformation en un Institut de la Bibliothèque et des Travaux historiques de la Ville », *BMO* du 27 décembre 1916, p. 3280.
 - 29 *L'Indicateur des cours publics de Paris, 1918-1919*, n. p., AP 3574W-112.
 - 30 « Avis relatif au programme de l'enseignement de l'Institut d'histoire, de géographie et d'économie urbaines de la Ville de Paris », *BMO* du 23 novembre 1917, p. 3154.
 - 31 L'École supérieure d'art public a été étudiée, pour sa partie belge notamment par Pieter Uyttenhove, « L'entente franco-belge et le premier enseignement d'urbanisme en France », dans *Villes réfléchies. Histoire et actualités des cultures professionnelles dans l'urbanisme*, colloque 19-20 avril 1989 (CEDIAS-Musée social, Secrétariat permanent du Plan urbain, *et al.*), Paris, Délégation à la recherche et à l'innovation, 1990. Pour ses liens avec le Collège libre des sciences sociales, cf. Catherine Bruant, « L'École d'art public du Collège libre des sciences sociales : une formation à l'urbanisme comme "sociologie appliquée" », *Le Télémaque*, n° 33, 2008/1, p. 83-106.
 - 32 Pieter Uyttenhove, 1990, *op. cit.*, p. 23.
 - 33 *Ibid.*, p. 29.
 - 34 « Nouvelles et notices. L'enseignement de l'urbanisme en France », *Revue d'économie politique*, mars-avril 1918, p. 203-204.
 - 35 *Ibid.*
 - 36 Henri Sellier, « Renvoi à la Commission des habitations ouvrières et du plan d'extension d'une proposition de M. Henri Sellier relative au plan d'extension dans l'agglomération parisienne », *BMO* du 26 juin 1919, p. 2214-2215.
 - 37 « Création d'un enseignement public départemental des questions urbaines (M. Henri Sellier, rapporteur), délibération du Conseil général », *BMO* du 10 septembre 1919, p. 3238.
 - 38 Arrêté du 22 juin 1920. L'arrêté d'origine n'a pas été retrouvé, mais il est mentionné dans l'arrêté préfectoral 7 août 1920 « modifiant l'arrêté du 11 octobre 1919 relatif aux programmes d'enseignement des questions urbaines près de l'Institut d'histoire, de géographie et d'économie urbaines de la Ville de Paris », *BMO* du 14 novembre 1920, p. 4752.
 - 39 Sur la question de l'ENAM, voir Emmanuel Bellanger, *op. cit.*, p. 145-171.

LES PROJETS DE FORMATION DIPLOMANTE DES COLLABORATEURS D'ARCHITECTE DES ANNÉES 1960

Maxime Decommer

*Maître de conférences (sciences humaines et sociales), ENSA Bretagne,
chercheur à ACS, UMR AUSser, université Paris-Est*

En 1952, à la formation aux métiers traditionnels du bâtiment – métreur, dessinateur, vérificateur –, la direction de l'Enseignement technique secondaire du ministère de l'Éducation nationale ajoute le brevet d'enseignement industriel (BEI) de dessinateur commis d'architecte, lequel s'obtient après trois années d'études dans les sections Bâtiment et Travaux publics des lycées techniques. En créant un diplôme unique et reconnu à l'échelle nationale se référant explicitement aux employés des architectes, elle réussit là où depuis plusieurs années la direction des Arts et des Lettres du même ministère échoue : dès 1949, plusieurs écoles des beaux-arts de province dispensant des formations de commis d'architecte – pour certaines depuis l'entre-deux-guerres – avaient fondé le réseau des « Écoles associées » et essayé, en vain, d'harmoniser les études et de juger en commun le diplôme final. En 1955 et en 1958, d'autres tentatives dans ce sens demeurent sans suite, en raison notamment de l'Ordre des architectes, qui craint une nouvelle concurrence professionnelle pour les architectes¹. Le 3 février 1959, la direction de l'Architecture est transférée de l'Éducation nationale vers le nouveau ministère des Affaires culturelles, « créé par et pour André Malraux² ». Cette dissociation est le prélude au doublement d'une politique de formation. Entre 1962 et 1968, de manière simultanée mais parallèle, les ministères de l'Éducation nationale et des Affaires culturelles imaginent cursus et diplômes de l'enseignement secondaire ou supérieur dédiés à des élèves identiques : ceux que l'on appelle désormais les *collaborateurs* d'architecte.

1962. LES AFFAIRES CULTURELLES ANNONCENT UN BREVET DE PROJETEUR EN BÂTIMENT

À partir de 1962, le ministère des Affaires culturelles porte une réforme conséquente de l'enseignement de l'architecture.

Le décret du 16 février contient des dispositions novatrices en termes de politique de qualification des collaborateurs d'architecte³. La première a trait à la création d'un diplôme intermédiaire dans les études d'architecture : les élèves qui après avoir suivi l'enseignement du nouveau premier cycle n'entrent pas au second peuvent, à la suite d'une année d'études complémentaires techniques et pratiques, obtenir un brevet de projeteur en bâtiment. La seconde prévoit l'accessibilité des épreuves des deux diplômes – ledit brevet et le diplôme d'architecte – aux individus engagés depuis plusieurs années dans la pratique professionnelle : c'est le principe de la promotion sociale. Ainsi, sous la houlette des Affaires culturelles, futurs architectes et projeteurs en bâtiment auraient partagé un cycle d'études commun en fréquentant les mêmes établissements – les nouvelles écoles d'architecture –, et la reconnaissance de l'expérience professionnelle aurait ouvert les voies de la qualification aux collaborateurs formés sur le tas.

Comment expliquer la teneur de ce décret alors que les projets antérieurs proposant la création de diplômes intermédiaires en architecture n'avaient pas abouti ? Interroger sa paternité permet peut-être d'expliquer ce revirement. Portée par Malraux, la réforme est aussi solidement attachée au Premier ministre Michel Debré et met en œuvre, dans le domaine de l'architecture et de la construction, la politique nationale d'éducation et de formation des Français qu'il avait inaugurée par la loi du 31 juillet 1959 relative à « des dispositions tendant à la promotion sociale ». Pour le sociologue Claude Dubar, cette loi « représente la première grande initiative sociale du premier gouvernement gaulliste de la V^e République⁴ ». L'argumentaire qui l'accompagne naît d'un constat économique : en cette période prospère, le sénateur André Fanton relève dans son rapport préliminaire que la France manque d'au moins 300 000 travailleurs qualifiés. La formation

initiale doit être renforcée tout comme « la promotion du travail », laquelle désigne, selon Dubar, « le fait de suivre des formations débouchant sur des diplômes professionnels et permettant l'accès à un "poste supérieur" ou un "emploi de qualification supérieure" ». Si les conséquences économiques apparaissent comme des gains indispensables, Dubar identifie également comme justification essentielle de la loi l'argument de la « justice sociale » : la promotion sociale doit permettre, d'après Fanton, « que cesse la lutte des classes et que se réalise enfin l'unité sociale de la nation ». C'est le principe de « la deuxième chance » : les travailleurs doivent pouvoir « améliorer leur condition » et l'État doit leur permettre de « grimper dans l'échelle sociale ».

C'est par des arguments similaires que André Boutet de Monvel, inspecteur général chargé des services de l'Enseignement artistique, justifie la création du brevet de projeteur en bâtiment au Conseil supérieur de l'enseignement de l'architecture (CSEA)⁵ qui, à partir de 1962, est chargé de définir les arrêtés d'application du décret du 16 février : « La législation a voulu permettre à des élèves, qui après 2 ou 3 ans d'études ne se sentent pas la capacité suffisante pour exercer le difficile métier d'architecte au niveau de la synthèse, ou ne se sentent pas le don de la composition, d'obtenir un débouché, une porte de sortie honorable avec un brevet les habilitant à travailler aux côtés d'un architecte. » Il distingue deux voies d'insertion professionnelle, « être l'assistant de l'architecte d'une part et [...] diriger une agence d'autre part⁶ ».

Cependant, les architectes présents au CSEA s'inquiètent des effets de ce premier cycle d'études commun aux futurs architectes et projeteurs en bâtiment. Jean Ballardur, par exemple, pointe du doigt « une faute à la fois pédagogique et psychologique », dénonçant « un détournement de vocation » pour l'adolescent à qui « on a laissé espérer que le terme de son effort serait au niveau de l'architecte » et qui devient projeteur en bâtiment. Se référant à l'organisation des grandes écoles, il souligne « la difficulté de former de la même façon, au départ tout au moins, un infirmier et un médecin⁷ ». Michel Daméron défend des formations nécessairement différentes car dans la création architecturale « le don de la synthèse est la mission essentielle de l'architecte » quand « ce qui peut être demandé aux collaborateurs d'architecte est bien davantage un travail d'analyse et de mise en forme ». Il insiste, « au cas où l'on se trouverait dans l'obligation de former des architectes et leurs collaborateurs dans la même école, pour que les salles de cours, les programmes et les professeurs soient absolument distincts⁸ ». Jean Fayeton, directeur des études d'architecture à l'École des beaux-arts, cherche à orienter le débat sur un

autre thème. Rappelant que « 50 % des constructions se font sans architectes, et même 80 % des maisons individuelles [en 1963] », il prône la qualification d'un maximum d'architectes, au risque, à l'instar de la Suisse, de décerner des diplômes « de titre supérieur [et] d'un niveau moindre⁹ ». Toutefois, une majorité des membres du CSEA se prononce pour le maintien du diplôme unique d'architecte.

Débatte de la formation des collaborateurs d'architecte révèle ainsi la présence d'une population connue de tous les enseignants mais à laquelle on ne prête alors que peu d'attention : Nicolas Untersteller, directeur des Beaux-Arts, estime que 30 % des élèves reçus au concours d'admission à la section d'architecture ne vont pas au bout de leurs études. Interroger leur devenir questionne la responsabilité du système de formation à l'architecture en termes de qualification professionnelle : faut-il faire perdurer « un régime unique et complet pour la totalité des futurs architectes » ou instaurer « deux formations, la première réservée aux architectes plein régime, la seconde, réduite à un enseignement plus limité [sanctionné d'un] diplôme de qualité moindre, donc de moindre prestige » ? C'est ainsi qu'André Holleaux, directeur de cabinet aux Affaires culturelles, résume le dilemme qu'il soumet au CSEA. En novembre 1963¹⁰, ce dernier vote finalement la création d'une « année propédeutique » assortie d'un « concours d'admission » poursuivant le but, selon Fayeton, « d'éliminer les inaptes, et surtout d'orienter ceux qui se sont trompés sur leur vocation » vers deux voies latérales : d'un côté « les arts décoratifs, arts graphiques, esthétique industrielle ; [...] de l'autre, les techniciens et ingénieurs du bâtiment ». Cette disposition présente l'intérêt de « régler le problème des projeteurs en bâtiment » en opérant la sélection à l'issue d'un cycle d'un an. Cependant, Max Querrien, directeur de l'Architecture, rappelle que le décret du 16 février 1962 exige que la formation des projeteurs en bâtiment se déroule au sein des futures écoles d'architecture ; il propose donc d'y créer une filière autonome. En décembre 1963, le Conseil acte que la formation des projeteurs en bâtiment nécessite un texte de réforme à part. Bien que l'expression « collaborateur d'architecte » ait émaillé l'ensemble des débats, c'est bien celle de « projeteur en bâtiment » qui est retenue pour mettre un terme aux éventuels soupçons de recouvrement de la formation avec celle d'architecte. Querrien confie à Boutet de Monvel la constitution d'un groupe de travail sur le sujet. Toutefois, alors que la promotion sociale, tout comme les autres sujets du décret du 16 février 1962, occupe le CSEA jusqu'en 1965, il faut attendre 1966 pour voir se poursuivre la réflexion sur cette question.

1966. L'ÉDUCATION NATIONALE CRÉE LE BREVET DE TECHNICIEN COLLABORATEUR D'ARCHITECTE

Au cours de la même période, les archives administratives attestent pourtant de l'existence d'un groupe de travail dénommé « Collaborateur d'architecte », actif dès février 1964¹¹. Sa création ne doit rien aux Affaires culturelles, puisque c'est à l'initiative de la Commission nationale professionnelle consultative du bâtiment et des travaux publics et du ministère de l'Éducation nationale qu'il voit le jour, et la concomitance des volontés ministérielles semble fortuite. Cette commission agit selon un autre calendrier, celui des réformes de l'Éducation nationale. Guy Bruzy rappelle qu'entre 1959 et 1965 l'enseignement technique secondaire « connaît l'un des plus profonds bouleversements de son histoire » : en étant « intégré au sein d'un système éducatif unifié, il disparaît en tant qu'entité distincte des autres ordres d'enseignement¹² ». L'architecture des diplômes que la direction de l'Enseignement technique délivrait doit être revue : les BEI, tel celui de commis d'architecte créé en 1952, disparaissent au profit des brevets de technicien (BT). Ainsi, deux instances réfléchissent simultanément à la création de formations délivrant des BT pour le personnel des agences d'architecture. Cependant, il semble qu'elles n'établissent aucun contact l'une avec l'autre. Il n'y a pas de réunions ou de commissions interministérielles. Seuls les représentants de l'Ordre et des organisations syndicales patronales investissent les deux groupes de travail. Mais si les syndicats du personnel des cabinets d'architectes sont invités par l'Éducation nationale à siéger au groupe de travail « Collaborateur d'architecte », ils voient leurs demandes de participer aux travaux du CSEA refusées par Querrien¹³.

Les travaux de la Commission nationale professionnelle consultative du bâtiment et des travaux publics et du ministère de l'Éducation nationale ont pour but d'assurer la continuité entre le BEI et le nouveau BT, des formations qui demeurent de niveau secondaire. Mais des ruptures sont visibles, à commencer par la modification de l'intitulé même du diplôme, qui passe de « commis d'architecte » à « collaborateur d'architecte ». Dans ce changement lexical, il faut relever l'influence de la première convention collective nationale des cabinets d'architectes signée le 1^{er} juin 1962 (fig. 1), qui désormais regroupe sous l'intitulé « collaborateurs d'architecte » l'ensemble du personnel permanent d'une agence d'architecture¹⁴.

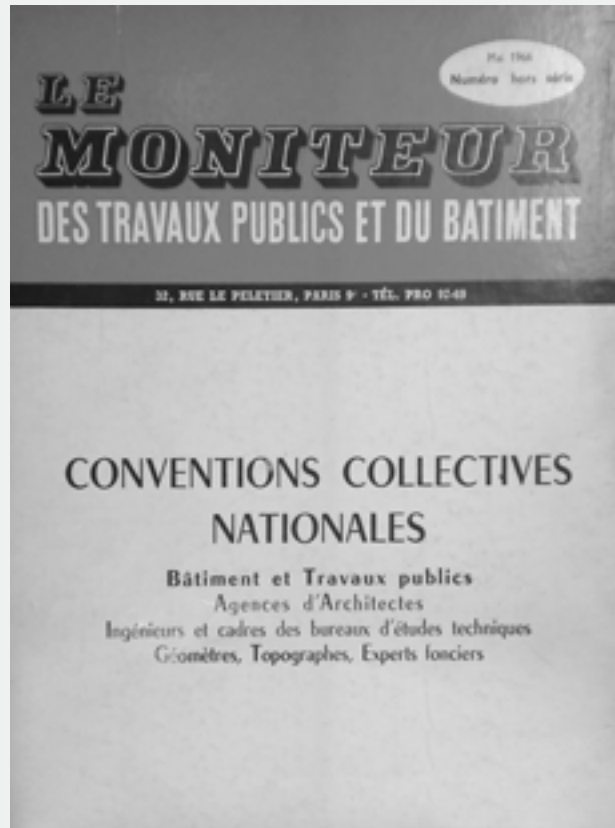


Fig. 1 : Recueil de conventions collectives (1966), dont celle des cabinets d'architectes du 1^{er} juin 1962.

Un an suffit pour définir le contenu de la formation et arrêter la liste des établissements qui la dispenseront. Cette efficacité tient à la reprise des structures de formation existantes : les cursus des sections BEI Commis d'architecte et de l'École du secrétariat technique du bâtiment à Paris sont transformés en formations de « techniciens collaborateurs d'architecte ». Pour atteindre la demande de l'Ordre de former 400 collaborateurs par an, on les complète par l'ouverture de sept nouvelles sections réparties dans les académies qui n'en comptent pas encore¹⁵. Les enseignements dispensés s'inscrivent dans les règles codifiant le brevet de technicien : 40 heures de formation par semaine durant trois ans, assorties de stages. En dernière année du cursus, les élèves se spécialisent dans les domaines « Agence » ou « Travaux ». Notons que le groupe de travail de l'Éducation nationale partage des positions avec le CSEA : celle, par exemple, de former des techniciens spécialistes de leur domaine. Cependant, l'Éducation nationale veille aussi à permettre aux élèves des lycées techniques de poursuivre leur ascension sociale par des études ultérieures dans le supérieur ou par la formation continue : ainsi, aux côtés des enseignements professionnels – technique du dessin, construction, législation, comptabilité,



Fig. 2 : Arrêté du 25 avril 1966 du ministère de l'Éducation nationale créant un brevet de technicien « collaborateur d'architecte ».

exercice professionnel – sont introduits dès 1966 des cours d'histoire de l'art et de sociologie pensés pour de futurs collaborateurs d'architecte. Sur proposition des syndicats du personnel des cabinets d'architectes, l'enseignement du dessin d'architecture réduit dans un premier temps à la technique d'exécution peut finalement, « dans certains cas limités », faire « appel à l'esprit d'invention de l'élève » et être étendu à « certaines notions de composition¹⁶ ». Une année supplémentaire passe avant la parution du décret, le 25 avril 1966, créant le brevet de technicien de collaborateur d'architecte de l'Éducation nationale (fig. 2).

1966. LES AFFAIRES CULTURELLES SOUHAITENT UN BTS DE COLLABORATEUR D'ARCHITECTE

Du côté des Affaires culturelles, un an auparavant en février 1965, Max Querrien reconnaît publiquement le rejet par les élèves et les professeurs des Beaux-Arts de la première mouture des décrets d'application de la réforme de 1962 (fig. 3). En même temps, il annonce de nouvelles orientations, présentées comme le fruit d'un travail collectif où chaque

voix a été entendue, et révèle la décision, prise en fait deux ans auparavant, de créer un cycle d'études indépendant de celui des architectes pour la formation des collaborateurs d'architecte appelés aux fonctions de projeteur. Pour les syndicats du personnel des cabinets d'architectes, exclus des débats du CSEA, cette annonce est l'occasion de dénoncer publiquement « l'incohérence¹⁷ » du projet des Affaires culturelles. Lors d'une conférence de presse, la CGT et la CFDT pointent l'amateurisme du ministère qui « semble ignorer que, dans le cadre de l'Enseignement technique, sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale, un Brevet de technicien Collaborateur vient d'être créé¹⁸ ». Cette ignorance est-elle feinte ou réelle ? Les archives sont muettes.

En sollicitant comme porte-parole des personnalités de choix, tels l'ancien ministre Eugène Claudius-Petit, les architectes Marcel Lods et Ionel Schein ou encore l'entrepreneur Francis Bouygues, les organisations syndicales représentant le personnel des cabinets d'architectes s'assurent d'une large reprise de leurs réclamations par la presse¹⁹. De surcroît, cette médiatisation leur ouvre des portes jusqu'alors restées closes : en novembre 1965, Jean de Saint-Jorre, chef du service des Enseignements artistiques au ministère des Affaires

culturelles, les invite à siéger dans le groupe de travail sur la création d'un brevet de projeteur en bâtiment²⁰. Annoncée par Querrien dès décembre 1963, il aura fallu attendre deux ans pour voir cette assemblée se réunir.

Cette participation officielle au débat offre aux syndicats du personnel des cabinets d'architectes l'opportunité de poursuivre leur défense d'une « Reconnaissance et structuration d'une véritable profession de Collaborateur d'Architecte "à part entière" ». Hostiles aux positions du CSEA, les syndicats réfutent la formation uniquement technique des collaborateurs : « Ils ne doivent, ni ne peuvent être de simples outils, des machines comptables ou des agents de liaison²¹. » Au contraire, le collaborateur doit « avoir en lui et pouvoir les développer toutes les qualités de base de l'Architecte²² ». Alors qu'ils participent depuis plus d'un an aux travaux de mise en place du BT de collaborateur d'architecte de l'Éducation nationale, ils regrettent qu'« actuellement, seuls quelques organismes privés et quelques Collèges d'Enseignement Technique dispensent un embryon d'enseignement²³ ». Ils

Fig. 3 : Interview de Max Querrien, *Le Monde*, 20 janvier 1965.



font part d'exigences d'un niveau supérieur : la création d'une formation unique de collaborateur d'architecte, sanctionnée d'un diplôme identique à l'échelle nationale, délivrée dans les écoles d'architecture et dépendant de la même tutelle, soit les Affaires culturelles et non l'Éducation nationale.

Réuni à partir de janvier 1966, le groupe de travail « Collaborateur d'architecte » des Affaires culturelles associe pour la première fois des représentants du ministère, le directeur de l'École des beaux-arts, le grand massier et des représentants des quatre syndicats du personnel des cabinets d'architectes (CFDT, CGT, CGC et FO). Durant quelques mois, dans la lignée des décisions prises trois ans auparavant par Querrien, les réflexions s'orientent vers la constitution d'une formation autonome dirigée par les Affaires culturelles, en trois ans : deux années portant sur « les matériaux et le passage de l'avant-projet au projet²⁴ » conduisant à un niveau analogue à celui du brevet de technicien délivré par l'Éducation nationale et donc concurrent ; puis une année de perfectionnement qui, en toute irrégularité vis-à-vis des règles de l'Éducation nationale, gratifierait les lauréats d'un niveau de brevet de technicien supérieur (BTS).

Après ces tâtonnements, c'est finalement « un projet d'unification et d'harmonisation des formations dispensées aux collaborateurs d'architecte²⁵ » que défendent les Affaires culturelles. À l'échelle nationale, le cursus comprendrait deux degrés : le premier de trois ans, dit élémentaire, formant au BT de collaborateur d'architecte, assuré par les lycées techniques de l'Éducation nationale rejoints par les Écoles associées des Beaux-Arts des Affaires culturelles qui harmoniseraient enfin leurs formations. Le second menant au BTS de collaborateur d'architecte, dispensé en trois ans au sein des futures écoles d'architecture, conformément au décret de 1962, où les étudiants se spécialiseraient vers « les pièces écrites » ou « les pièces graphiques » par des travaux pratiques en équipe et des stages professionnels. Ainsi, les Affaires culturelles assurent leur ascendance sur la filière de formation des collaborateurs d'architecte, mise à l'écart depuis 1962. Notons que l'intitulé « collaborateur d'architecte » l'emporte finalement sur celui de « projeteur en bâtiment » pour qualifier le BTS.

Le projet de décret est rédigé dès novembre 1966. Toutefois, bien qu'annoncé à chaque réunion, le dialogue avec l'Éducation nationale n'a pas encore été entrepris. Suite à des erreurs d'envoi de courriers²⁶, la confrontation entre ministères semble n'avoir lieu qu'en mars 1968, au cours d'une séance du CSEA²⁷. D'une part, les représentants du ministère de l'Éducation nationale s'interrogent alors sur le caractère légal de cette initiative : un autre ministère est-il autorisé à créer un

BTS ? D'autre part, ils s'étonnent du bien-fondé d'élaborer une telle formation diplômante alors que depuis deux ans, les BTS sont appelés à disparaître : la nouvelle politique défendue par l'Éducation nationale promeut les Instituts universitaires de technologie (IUT) pour les remplacer. Cette énième tentative des Affaires culturelles apparaît donc obsolète avant même d'être effective et l'abandon du décret du 16 février 1962 à la suite des événements de Mai 68 mettra un terme définitif aux projets de formation des collaborateurs d'architecte sous tutelle des Affaires culturelles.

La chronique de cette entreprise de construction d'une formation diplômante dédiée aux collaborateurs d'architecte, dispersée entre enseignement supérieur artistique et enseignement secondaire technique, met en lumière le pouvoir qu'acquièrent les corps intermédiaires professionnels dans la négociation des réformes liées à la formation à l'architecture, à commencer par les syndicats du personnel des cabinets d'architectes. Progressivement, ces derniers œuvrent à ce que les réalités professionnelles, telles que le délitement de l'exercice libéral, l'augmentation massive du salariat comme débouché pour les architectes diplômés et plus largement la division du travail architectural, imprègnent l'orientation des cursus de formation. Toutefois, des constantes demeurent quant au pouvoir décisionnel, et le ministère des Affaires culturelles, en l'absence d'une politique claire et assumée vis-à-vis de la formation des collaborateurs d'architecte, voit s'amenuiser ses attributions : l'Éducation nationale, malgré ses recompositions internes, maintient son autorité quasi exclusive sur la création et la suppression de cursus.

- 1 Dossier « Brevet de commis dessinateur du bâtiment », [circa décembre 1958]. Archives nationales (AN) AJ 52 1029.
- 2 Éric Lengerau, « L'architecture, entre culture et équipement (1965-1995) », *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n°53, janvier-mars 1997, p. 117.
- 3 Articles 7 et 12 du décret n° 62-179 du 16 février 1962 relatif à l'enseignement de l'architecture.
- 4 Claude Dubar, « De la "deuxième chance" au co-investissement : brève histoire de la promotion sociale (1959-1993) », dans Claude Dubar, Charles Gadéa (dir.), *La Promotion sociale en France*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1999, p. 31-49.
- 5 Créé par le décret du 16 février 1962 et composé d'une soixantaine de membres, dont seulement 18 membres de droit, le CSEA est chargé d'émettre un avis sur toutes les questions concernant l'enseignement de l'architecture soumises par les Affaires culturelles. Seule une trentaine de membres participent régulièrement aux séances.

- 6 Procès-verbal (PV) de la 3^e séance du CSEA, 8 juillet 1963. AN 19910675/47.
- 7 PV de la 1^{re} séance du CSEA, 25 juin 1963. AN 19910675/47.
- 8 *Ibid.*
- 9 PV de la 3^e séance du CSEA, 8 juillet 1963. AN 19910675/47.
- 10 Les citations suivantes proviennent du PV de la 4^e séance du CSEA, 8 novembre 1963. AN 19910675/47.
- 11 Dossier « Technicien collaborateur d'architecte 1964-1969 ». Archives départementales de la Seine-Saint-Denis (ADSSD) 398J48.
- 12 Guy Brucy, « L'enseignement technique et professionnel français », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 4 | 2005, mis en ligne le 1^{er} septembre 2012, consulté le 1^{er} août 2018. [journals.openedition.org/cres/1226].
- 13 Voir par exemple la lettre du 8 mai 1963 de la CFTC au ministre des Affaires culturelles. ADSSD 398J48.
- 14 Convention collective nationale des architectes du 1^{er} juin 1962, chapitre I, § 1, article 1 : « La présente convention nationale règle les conditions générales de travail et les rapports qui en découlent entre les Architectes et leur personnel permanent dénommé « Collaborateurs » : les Architectes et Ingénieurs salariés, Cadres, Techniciens, Dessinateurs et Employés tels qu'ils sont définis par les Définitions d'Emplois ». ADSSD 398J8.
- 15 Les académies de Paris, Strasbourg, Reims et Nancy, Dijon et Besançon, Lyon et Clermont, Grenoble, et Toulouse. Compte rendu de la réunion du 14 février 1964. ADSSD 398J48.
- 16 Compte rendu de la réunion du 27 novembre 1964. ADSSD 398J48.
- 17 Note du 6 janvier 1966 de la CFDT, « La profession d'architecte, l'enseignement de l'architecture. Proposition pour une réforme ». ADSSD 398J48.
- 18 Texte de la conférence de presse tenue le 10 mars 1965 par la CGT et la CFDT. ADSSD 398J48.
- 19 Une dizaine de quotidiens nationaux et d'hebdomadaires spécialisés publient leurs réclamations.
- 20 Lettres du 4 novembre 1965 de Saint-Jorre aux représentants CGT, CGC, CFDT et FO. ADSSD 398J48.
- 21 CFDT, « La profession d'architecte, l'enseignement de l'architecture. Proposition pour une réforme », *doc. cit.*
- 22 Compte rendu de la conférence de presse du 10 mars 1965 de la CGT et de la CFDT. ADSSD 398J48.
- 23 CFDT, « La profession d'architecte, l'enseignement de l'architecture. Proposition pour une réforme », *doc. cit.*
- 24 PV du groupe de travail sur la formation des collaborateurs d'architectes du 6 juin 1966. ADSSD 398J48.
- 25 De Saint-Jorre cité dans le PV du groupe de travail sur la formation des collaborateurs d'architecte du 4 novembre 1966. ADSSD 398J48.
- 26 Voir le dossier « Réforme de l'enseignement de l'architecture, application du décret n° 62-179 du 16 février 1962, projet de décret relatif à la formation des collaborateurs d'architectes ». AN 19910675/47.
- 27 PV de la séance du CSEA du 28 mars 1968. ADSSD 398J48.

LA TUTELLE ET L'EXPÉRIMENTATION DU GROUPE C RIVE-DROITE (1967-1968) : QUELLES STRATÉGIES ?

Guillemette Cheneau Deysine

Doctorante EA 1279 Histoire et critique des arts, université Rennes 2

Réunis en séminaire à Royaumont les 27 et 28 mai 1967¹, cinq chefs d'ateliers, une quinzaine d'assistants et une quarantaine d'élèves, appartenant majoritairement au groupe C de l'École nationale supérieure des beaux-arts (ENSBA), adoptent un socle commun de propositions de réforme (fig. 1) : la structure de l'atelier, « trop petite pour un enseignement fondamental » et « trop grande pour un travail d'équipe », est dissoute dans celle du « groupe » ; l'enseignement s'échelonne en cinq niveaux horizontaux qui assurent une progressivité des études ; les enseignants se constituent en un collègue unique, chargé de définir et de mettre en place « une pédagogie nouvelle² ». Cette nouvelle pédagogie a pour objectif de complexifier la démarche de projet et de proposer un enseignement fondamental dont le projet ne soit plus l'horizon exclusif. L'enseignement s'ouvre sur le contexte économique, social et culturel de l'acte architectural. C'est ainsi qu'à la rentrée scolaire de l'année 1967-1968, le groupe C rive-droite³ – formé de cinq ateliers du Grand Palais (Vivien, Pingusson, Candilis-Josic, Camelot, l'atelier collégial I fondé à l'initiative de Bernard Huet l'année précédente) et, venant du groupe B, de l'atelier Albert, installé rue Jacques-Callot – expérimente un enseignement en rupture avec les pratiques pédagogiques traditionnelles des Beaux-Arts.

On aurait pu penser que cette expérimentation entraîne la mise au ban de ce groupe par la direction des études d'architecture de l'École et en amont par le ministère des Affaires culturelles, son autorité de tutelle. Il n'en est rien. Le groupe C rive-droite reste rattaché à l'ENSBA, soumis, dans son principe, à un calendrier commun de rendu de projets et de jugements. Plus encore, l'expérience a été formellement autorisée, dès ses prémices. Alors que le séminaire de Royaumont vient à peine de s'achever, Claude Pradel-Lebar,

enseignant du groupe C, est invité à en présenter les options retenues au cours d'une réunion présidée par le directeur de l'Architecture au ministère des Affaires culturelles, Max Querrien⁴, lequel donne son aval au projet envisagé. Plus tard en octobre 1967, la proposition pédagogique finale du groupe C rive-droite obtient l'assentiment sans réserve de la direction des études de l'ENSBA.

Cet article a pour objet d'analyser les visions stratégiques qui ont conduit le ministère des Affaires culturelles, tutelle de l'ENSBA, à consentir à une expérience constitutive d'une rupture institutionnelle et pédagogique, voire à l'encourager. Après un retour synthétique sur les liens qui, à cette date, attachent l'École à son autorité de tutelle, l'analyse portera sur la stratégie administrative de cette dernière et mettra en lumière les convergences de vue de plusieurs services du ministère des Affaires culturelles et des représentants du groupe C.

LES LIENS ENTRE L'ÉCOLE ET SA TUTELLE EN 1967

En février 1963, date à laquelle Max Querrien succède à René Perchet en tant que directeur de l'Architecture, l'enseignement de l'architecture relève de la direction des Arts et des Lettres dirigée par Gaëtan Picon. Le nouveau directeur de l'Architecture entend enfin faire, selon le mot d'André Malraux, une « politique de l'architecture » de nature à favoriser les conditions d'une démarche architecturale⁵. Il apparaît évident à Max Querrien que l'amélioration des conditions culturelles de la création architecturale est étroitement liée au contexte de formation des architectes et qu'il est « très souhaitable que la direction de l'Architecture ne fût pas tenue à l'écart de ce problème⁶ ». Dans cette perspective, la responsabilité de l'en-

LISTE DES PARTICIPANTS

MM. CAMELOT, CANDILIS, PINGUSSON, VIVIEN

M. LAJARREGE

MM. PRADEL-LEBAR, AVRIL, LELONG, GROSSBOB, MACARY, SWETCHENE, HUET, BUFFI, JEAUPITRE, BELMONT, FOUQUEY, GILARDOT, DALLEST, AVEZOU, BERNADS.

MM. DELLUS, QUINTRAND.

MM. CLEMENT, SANTELLI, FORTIN, MARTIN-LAPRADE, DUFAY, ROUAULT, SCHAEFFER, C. JOURNOT, O. DECAS, CLADEL, CHAZELLE, LONGUET, FERY, MARCOS, VACHER, LABNEY, HERPIN, BOCCARA, DUCOURAU, BARRE, MACHADO, GRANVAUD, BARDA, PORTZAMPARC, GRUMBACH, MONTASSUT, LUQUEY, NELY BARBERI, BROCARD, VIARD, VAN BELLENGEN, MOREL, LE PECHON, FERRANI, TRILLES, FONSEN, COURTAIGNE, BARCELON, GOUMAIN, ROBERT, GOUTTE, DIANOUX, LESTERLING.

MM. GENELENG, VIGNOLE, BROGOUL, CHOMEL, WDSCH, FAVIER, VIE, DECAP, VAN-TREEK, DUGAS, DOUADY, DOMENACH.

Fig. 1 : Liste des participants au séminaire de Royaumont, 27-28 mai 1967. CAPa, fonds Belmont 073 IFA 6.

seignement de l'architecture est transférée au directeur de l'Architecture « à titre personnel ». Il s'agit « de ne pas bousculer trop de choses⁷ » en conservant l'organisation horizontale du ministère basée sur l'unité des enseignements artistiques. Ses décisions, le directeur de l'Architecture les prendra formellement « sous couvert de Jean de Saint-Jorre, chef du service des Enseignements artistiques ». Et son bras armé, la petite équipe du bureau de l'Enseignement de l'architecture et des beaux-arts emmenée par Jean Jenger puis par Florence Contenay, restera administrativement rattaché au service des Enseignements artistiques. « Ce n'était pas une bonne formule, estime Max Querrien, mais elle permettait d'aller vite, ce qui n'était pas à négliger si l'on voulait tenir compte de la tension qui régnait déjà⁸ » dans les murs de la section d'architecture de l'École nationale supérieure des beaux-arts.

À l'arrivée de Max Querrien, un projet de réforme de l'enseignement est en cours. Le décret cadre du 16 février 1962⁹ prévoit la création d'écoles déconcentrées, dénommées écoles nationales d'architecture, et d'un centre de spécialisation et de recherches architecturales à l'ENSBA. Parallèlement à cette « grande réforme » qui tarde à se mettre en place, Max Querrien fait le choix d'une réforme immédiate, la « petite réforme », qui débute à la rentrée scolaire 1965-1966. Sa mise en œuvre nécessite d'introduire « un interlocuteur réceptif au sein même des structures d'enseignement¹⁰ ». Ce sera Jean Fayeton, au préalable titulaire de la chaire de construction, nommé en janvier 1965 directeur des études de la section d'architecture de l'ENSBA. Celle-ci acquiert de ce fait son autonomie vis-à-vis des sections de peinture et de sculpture.

Mais avec la nomination en janvier 1967 de Jean-Paul Martin

en qualité de chargé de mission du ministère des Affaires culturelles pour la section d'architecture de l'ENSBA, celle-ci se trouve placée directement sous son autorité¹¹. Si l'arrivée de ce haut fonctionnaire de la France d'outre-mer détaché au ministère des Affaires culturelles vise à accélérer le mouvement de la réforme, elle traduit également une volonté de reprise en main par le cabinet du ministre de la conduite de la réforme de l'enseignement de l'architecture. Comme le souligne le chef de cabinet Antoine Bernard, « c'est de son titulaire [le chargé de mission] que j'attends la mise en application de la réforme des études d'architecture¹² ». Il reproche à la direction de l'Architecture d'être l'une des directions « les plus mal organisées et dirigées de tout l'État » et à son directeur de ne pas savoir donner « des instructions nettes et claires¹³ ». À cela s'ajoute, sans doute, la méfiance d'un ancrage politique trop ouvert à gauche. Dès novembre 1967, le principe du remplacement de Max Querrien est entériné par Antoine Bernard et Bernard Tricot, secrétaire général de la présidence de la République (fig. 2). En dépit du contexte de sa nomination, Jean-Paul Martin et Max Querrien, tous deux affiliés au PSU, vont travailler main dans la main. Au-delà des questions de personnes, un accord de vue existe manifestement au sein des équipes du ministère des Affaires culturelles sur les objectifs et les méthodes de la réforme de l'enseignement.

UNE STRATÉGIE DE L'ÉCLATEMENT

Antoine Bernard compris¹⁴, tous conviennent à considérer que la réforme doit conduire à un éclatement contrôlé de l'École en unités d'enseignement distinctes. Il s'agit de déconcentrer et de décentraliser l'enseignement de l'architecture dominé par l'ENSBA parisienne et ses patrons les plus influents, taxés de mandarinat. Il s'agit aussi de séparer les tendances les plus conservatrices des plus novatrices pour faire lever un nouvel enseignement de l'architecture plus intellectuel et théorique, en phase avec la réalité dans laquelle il s'inscrit et qui intègre les dimensions urbaine, sociale et culturelle de l'acte architectural.

Une première partition de la section d'architecture en trois groupes A, B et C était intervenue à l'automne 1965¹⁵ afin de permettre à tous les chefs d'ateliers de prendre part au jury. Trois commissions de jury parallèles furent créées impliquant la création de trois groupes d'atelier distincts. Les regroupements furent basés sur l'implantation géographique des différents ateliers, porteuse en elle-même d'une signification pédagogique. Le groupe A regroupa ainsi les ateliers « inté-

rieurs » du quai Malaquais, dont les « patrons » sont nommés et appointés par le ministère. Le groupe B réunit les ateliers « extérieurs » situés dans le bâtiment de la rue Jacques-Callot ou dans des locaux indépendants près de l'École, dont les patrons choisis par les élèves et reconnus par l'École ne bénéficiaient néanmoins d'aucun traitement. Le groupe C rassembla des ateliers majoritairement extérieurs, choisis par la direction de l'Architecture parmi les plus « mal logés » ou pour leur adhésion au mouvement de réforme, et s'installa au Grand Palais en septembre 1965. Cet éclatement des jugements entre trois jurys séparés induisit immédiatement un mouvement centrifuge et aiguïsa l'appétence pour des programmes en conformité avec les orientations différenciées des groupes. Le groupe C réclama alors une autonomie de programme, à laquelle aspiraient aussi les enseignants du

groupe A, « convaincus de la nécessité d'offrir rapidement une indépendance totale à chaque groupe » pour sauver « le navire en perdition¹⁶ ».

Pour ne pas compromettre l'installation des écoles nationales d'architecture prévues par la « grande réforme », la direction de l'Architecture refusa de s'engager dans la voie d'une autonomie complète qu'elle estimait « précipitée¹⁷ » et préconisa d'engager au niveau de chaque groupe « la recherche pédagogique, un état d'esprit, des contacts qui, outre leurs avantages immédiats doivent [...] aider à faire surgir, le moment venu, le nouveau réseau d'établissements qui appliquera la réforme¹⁸ ». Cet équilibre délicat fut complexe à défendre. Les avancées des travaux sur la « grande réforme » par les commissions des programmes de l'enseignement incitaient à penser que l'installation des « écoles nationales

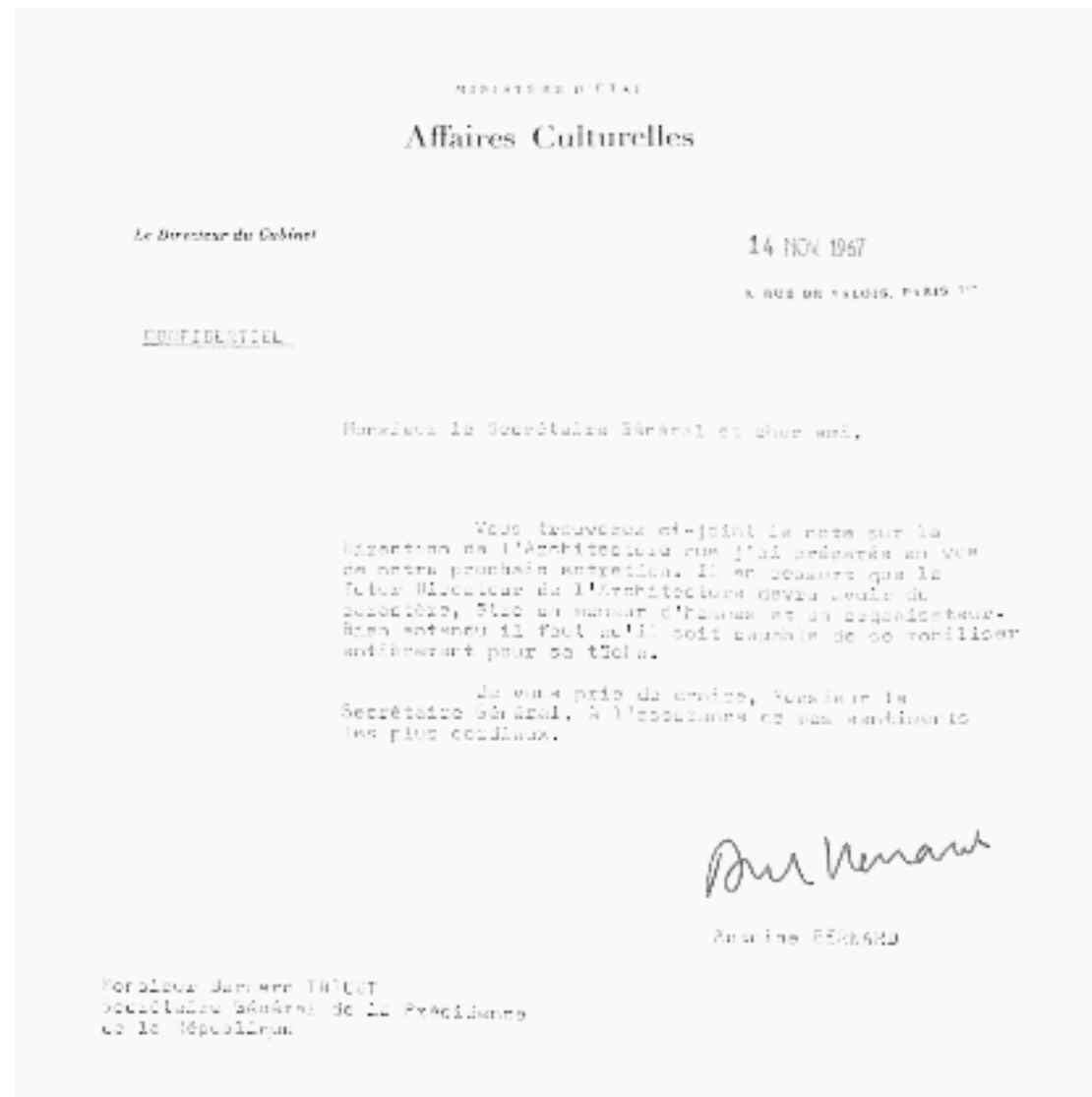


Fig. 2 : Lettre du directeur du cabinet d'André Malraux au secrétaire général de la présidence de la République, 14 novembre 1967. AN 5 AG(1) 868.

d'architecture » fut proche. Et la démarche progressiste des commissions confirma dans leurs attentes les enseignants et les élèves du groupe C qui participèrent aux commissions. Au printemps 1967, il devint évident que le groupe C s'écartait du traitement habituel du programme relatif, pour la première année, à un concours d'aménagement d'une zone de loisirs, sur la boucle de la Seine à Moisson : ses élèves, rassemblés en groupes de niveaux homogènes, se concentrèrent sur la production d'analyses contextuelles orientées vers les sciences humaines délaissant, pour nombre d'entre eux, la conception d'un dispositif spatial.

À l'orée de l'année 1967-1968, il semble ainsi que le socle commun aux trois groupes doive désormais résulter d'un processus négocié. À la définition imposée du programme annuel d'enseignement, Jean Fayeton cherche à substituer une rédaction concertée, à travers une succession de réunions entreprises séparément avec des représentants des enseignants et des étudiants des trois groupes. Au terme de ces échanges de vue, le projet présenté est refusé par les groupes A et C, ce dernier formulant la contre-proposition établie lors du séminaire de Royaumont.

C'est dans ce contexte d'équilibre instable et de dynamique de séparation que doit se lire la décision du directeur de l'Architecture d'autoriser le futur groupe C rive-droite à concevoir pour l'année 1967-1968 un enseignement spécifique. Max Querrien pouvait-il s'opposer à la proposition du groupe C ? Sans doute pas : les enseignants du Grand Palais sont, au printemps 1967, débordés par leurs élèves et la priorité est à la stabilisation du groupe C, que l'on espère obtenir par la nomination à venir d'un directeur administratif. Max Querrien aurait-il voulu s'opposer au projet ? Probablement pas davantage : le directeur de l'Architecture reste sourd aux mises en garde de Jean Fayeton qui s'effraie de voir le Groupe C « s'engager dans la révolution permanente » et doute qu'une « telle expérience puisse nous aider à préparer la réforme de l'enseignement¹⁹ ». Autre est la vision de Max Querrien pour lequel « l'expérimentation permanente à laquelle se livre le groupe C » est « précieuse pour la réflexion générale²⁰ ».

UNE STRATÉGIE D'EXPÉRIMENTATIONS ENSEIGNANTS - ENSEIGNÉS

Il apparaît clairement à Max Querrien que les étudiants et leur masse constituent « la pointe avancée²¹ », le levier de la réforme. « Les éléments moteurs étaient surtout les étudiants car il y avait très peu d'enseignants prêts à se mobiliser », rappelle Florence Contenay²². En tout état de

cause, les enseignants sont peu nombreux. Si les pratiques de l'administration pendant les années 1950 avaient été marquées par les craintes d'un activisme communiste de la grande masse, l'arrivée de Max Querrien à la direction de l'Architecture inaugure une période de collaboration féconde. Les archives attestent que Max Querrien s'est significativement appuyé sur les analyses et les suggestions formulées par le grand massier Philippe Molle pour définir de nombreuses mesures de la « petite réforme ». La nomination d'un directeur des études, la constitution des trois groupes, l'instauration d'un enseignement de l'urbanisme, son intégration au projet long sont autant d'initiatives revendiquées par Philippe Molle. L'élection du grand massier Pierre Clément en février 1966 renforce les liens de coopération de Max Querrien avec une grande masse dont il apprécie le style « plus modéré et sérieux²³ ». Pierre Clément se voit proposer « l'extension de la collaboration qui s'est instituée entre la grande masse et l'administration pour l'étude de la réforme²⁴ ». En témoigne notamment la participation de plusieurs de ses membres aux « commissions Querrien ».

Mais pour le groupe C, au début de 1967, la grande masse n'est plus le lieu préférentiel du débat ni le creuset où s'élaborent les réformes. Celles-ci se réfléchissent dans le groupe même, au sein des commissions mixtes enseignants-élèves chargées par le collège des enseignants d'étudier l'organisation de l'enseignement pour l'année 1967-1968. La convocation au séminaire de Royaumont, à l'initiative d'un groupe d'assistants et sous le cachet de l'Association générale des élèves (AGE) du Grand Palais, révèle une radicalisation du débat puisqu'elle dénonce « l'inertie volontaire ou non de l'administration, l'usure et la démission progressive du corps enseignant au sein d'une inorganisation dramatique²⁵ ». L'AGE, fondée dans les premiers mois de l'année 1967, fédère différentes tendances trotskistes et maoïstes et vise à « éclairer par une réflexion politique » toute « revendication sur l'enseignement²⁶ ». Son bureau, composé de Christian de Portzamparc, Alain Brocard, Dominique Montassut et Dominique Luquet, se prononce en faveur d'expériences préalables, hors desquelles un enseignement renouvelé ne peut se définir (fig. 3).

C'est à l'aune de cette conviction, qui est partagée par le directeur de l'Architecture, que doit se comprendre l'autorisation donnée en mai 1967 au groupe C rive-droite de s'engager dans une année expérimentale. En 2008, Max Querrien explicite l'intérêt théorique de l'expérimentation par l'articulation qu'elle autorise entre idée et pratique, concept et mise en œuvre : « Le débat du groupe C avait sur celui des groupes de travail [les « commissions Querrien »] l'avantage

de trouver son terrain d'application dans la pratique des ateliers au contact immédiat desquels il se développait. Il était ainsi à même de vivre en temps réel le va-et-vient constant de la pratique au concept, qui permet de vérifier, de corriger²⁷. »

Sous l'effet conjugué des impulsions des élèves et des libertés accordées par la direction de l'Architecture, la proposition selon laquelle il appartient aux élèves et aux enseignants de redéfinir et d'expérimenter leur propre enseignement semble acquérir la valeur d'un paradigme.

Au début de 1967, les ateliers Bossu et Kalisz, l'Association de l'enseignement de l'architecture (AEA) et l'atelier collégial II s'étaient détachés du groupe B, après avoir considéré que « la marge laissée aujourd'hui dans le cadre administratif permet depuis la préparation à l'admission jusqu'au diplôme de préfigurer le cadre d'une nouvelle école dont il appartient à un groupe d'enseignants et d'élèves de déterminer le contenu²⁸ ». Ils formeront, à la rentrée de septembre 1967, le groupe C *rive-gauche*. Le groupe A est animé de tendances similaires. Sa masse milite pour « l'impérieuse exigence de l'autonomie des groupes et de leur liberté pédagogique » qui « répond à la nécessité, inlassablement réaffirmée dans la Commission de réforme, de multiplier les expériences pédagogiques qui, si elles sont authentiques, préfigurent la diversification future des écoles nationales. Il est déraisonnable, souligne la masse, de penser que des écoles d'un type nouveau seront parachutées au jour J avec un arsenal de méthodes et de programmes²⁹ ».

La réforme entreprise par le groupe C rive-droite en 1967-1968 semble donc correspondre aux visées de la direction de l'Architecture, désireuse de voir progressivement se constituer des unités d'enseignement par l'effet d'une forme d'auto-expérimentation. Celles-ci incarnent autant de tentatives de définition *in concreto* des programmes des futures écoles nationales d'architecture, autant de tentatives de former des équipes d'enseignants prêtes à adopter une pédagogie renouvelée. En plein milieu des événements de Mai 1968, l'analyse de Jean-Paul Martin de la stratégie de la tutelle envers des écoles régionales en cours de réorganisation en

CONCLUSIONS

Le choix d'une orientation de co-gestion de l'enseignement, une réflexion sur la pédagogie et le contenu de l'enseignement font partie d'une réflexion plus générale pouvant même nier à un certain moment ce même choix. C'est donc parfaitement conscient des limites objectives de notre intervention sur la pédagogie (dans le fait qu'il est possible qu'elle ne débouche que sur un aménagement technique) que nous voulons développer le processus irrévocable engagé à l'école depuis des années, plus particulièrement depuis Mai 1966.

NOUS DEVONS FAIRE UN CERTAIN NOMBRE DE REMARQUES PRELIMINAIRES :

- A) Le choix d'une A.G. au Groupe C implique :

1- La réflexion sur le contenu de l'enseignement amène à réclamer l'autonomie des groupes (nécessité de plusieurs orientations pédagogiques, plusieurs écoles qui se confrontent).

2- Le Groupe C, dans la période actuelle, est une force de contestation de l'école, il a les moyens, pour tenter de mettre en place une organisation autonome des élèves, il le fait avec la volonté de montrer la voie aux autres groupes, de les aider à briser les carcans pédagogiques et structurels.

Aucune de nos revendications n'est limitée à notre groupe au contraire, ce Groupe et son A.G. peuvent être le point d'appui organisationnel de revendications généralisables à l'ensemble des élèves de l'école. Provisoirement, le Bureau représentera les élèves à la Grande Masse.

- B) Le choix de la création d'une A.G. est motivé par :

- 1) La nécessité de défendre l'ensemble des revendications des élèves
- 2) Besoin de coordonner les différentes tentatives partielles de modification de l'enseignement.
- 3) Impulser de nouvelles expériences
- 4) théoriser et généraliser toutes ces pratiques
- 5) relier ces luttes partielles aux luttes d'ensemble.

C) Le choix d'une tendance au Grand Palais, de présenter un programme, intégrant revendications partielles sur l'enseignement et l'exercice de la profession, et revendications d'ensemble ou plus exactement, dans la période actuelle, position de principe, motivées par l'analyse

Fig. 3 : Extrait d'une note du secrétariat de l'Association générale des élèves parisiens du groupe C (AGE), avril 1967. AN 19870645/1.

groupes autonomes montre, *a fortiori*, les objectifs de la tutelle vis-à-vis des groupes parisiens : « Tout le sens actuel de notre action tend [...] à donner un sens et un poids irréversible à la décentralisation pédagogique et administrative. Nous avons simplement voulu éviter de passer trop brusquement, [...] d'une centralisation abusive à la création brutale de trop de nouveaux groupes régionaux insuffisamment préparés psychologiquement et matériellement³⁰. »

La survenue des événements de Mai 1968 a hâté l'éclatement programmé de l'ENSBA et réalisé la crainte de Jean-Paul Martin de voir se constituer brutalement et dans l'impréparation de nouvelles structures. Le cabinet du ministre étant confronté à la nécessité de définir un nouveau cadre d'enseignement, il est significatif de constater qu'il a poursuivi la méthodologie et la stratégie de sa direction de l'Architecture d'inciter les acteurs de l'enseignement, élèves et enseignants confondus,

à se saisir de leurs programmes pédagogiques. Au cours de l'été 1968, une note de Jean de Saint-Jorre invite les écoles régionales d'architecture et les groupes parisiens « à adresser au ministre des propositions sur l'organisation administrative, les modalités d'élaboration des décisions qui [les] concerne » et sur les dispositions « découlant de leurs objectifs de formation, des programmes et des méthodes qu'ils désirent mettre en œuvre³¹ ». L'objectif proposé à tous est « la constitution d'unités pédagogiques à la définition desquelles concourent tous les intéressés, enseignants et étudiants³² ». La voie est ouverte vers une restructuration de l'enseignement de l'architecture qui intègre des principes d'organisation paritaire et d'expérimentations autogérées.

- 1 Cet article s'inscrit dans le cadre de ma thèse (université de Rennes 2, sous la direction d'Hélène Jannière), laquelle porte sur les décompositions et les recompositions que connaît l'enseignement de l'architecture en France de 1959 à 1974, analysé sous l'angle aussi bien des ruptures, profondes, que des continuités, bien réelles.
- 2 Séminaire de Royaumont, 27-28 mai 1967. Archives nationales (AN) 19780694/33.
- 3 À distinguer du groupe C rive-gauche, éphémèrement dénommé groupe D. L'année 1967-1968 voit le rattachement au groupe C d'ateliers transfuges du groupe B (cf. *infra*) qui restent sur la rive gauche de la Seine. Représenté par René Sarger et Martin van Treeck, le groupe C rive-gauche expérimente aussi une pédagogie innovante mais sur des bases différentes de celles choisies par le groupe C historique qui prend l'appellation rive-droite.
- 4 Compte rendu de la réunion du 30 mai 1967. AN 1978 0694/16.
- 5 Max Querrien, *Malraux, l'antiministre fondateur*, Paris, Le Linteau, 2001, p. 15 : « Malraux enchaîne : 'Il est clair que ce que vous voulez faire, c'est enfin une politique de l'architecture.' »
- 6 Max Querrien, *Pour une politique de l'architecture : témoignage d'un acteur (1960-1990)*, Paris, Le Moniteur, 2008, p. 46.
- 7 *Ibid.*, p. 87.
- 8 *Ibid.*, p. 87.
- 9 Décret n°62-179 du 16 février 1962 relatif à l'enseignement de l'architecture, JORF du 17 février 1962, p. 1698-1670.
- 10 Max Querrien, *Pour une politique de l'architecture, op. cit.*, p. 89.

- 11 Décret n°67-31 du 6 janvier 1967 instituant un chargé de mission pour la section Architecture de l'ENSBA, JORF du 12 janvier 1967, p. 516.
- 12 Lettre d'Antoine Bernard au garde des sceaux, ministre de la Justice, 3 janvier 1967. AN 1995 0514/13.
- 13 Note confidentielle sur la direction de l'Architecture d'Antoine Bernard du 13 novembre 1967, adressée à Bernard Tricot, secrétaire général de la présidence de la République, visant à dresser le profil du directeur de l'Architecture appelé à remplacer Max Querrien. AN 5 AG (1) 868.
- 14 D'Antoine Bernard, Jean-Pierre Martin dira : « Sa contribution était de tout faire pour que l'École saute et de faire en sorte que l'on n'en parle plus. Il était trop distingué pour dire les choses de cette façon-là. Mais c'était pour lui une manière de porter le fer dans un système qui formait des architectes qui n'étaient pas à l'heure du xx^e siècle », dans Dominique Hervier (dir.), *André Malraux et l'architecture*, Paris, Le Moniteur, 2008, p. 229.
- 15 Le décret n°66-325 du 26 mai relatif au jury d'architecture de l'ENSBA, JORF du 28 mai 1966, établit rétroactivement le principe d'un fractionnement des jugements entre trois groupes de jury, A, B et C. Les arrêtés du 26 mai 1966, JORF du 28 mai 1966, répartissent nominativement les ateliers parisiens et provinciaux entre les trois groupes de jugement.
- 16 Lettre des professeurs chefs d'ateliers du groupe A au directeur de l'Architecture, 4 juillet 1966. AN AJ 52 978.
- 17 Réunion du 27 juin 1966 à la direction de l'Architecture. AN 1978 0694/12.
- 18 Lettre aux professeurs et élèves sur la petite réforme, Max Querrien, 28 octobre 1966. AN AJ 52 1037.
- 19 Lettre de Jean Fayeton à Max Querrien du 8 mai 1967. AN AJ 52 1038.
- 20 M. Querrien, *Pour une politique de l'architecture, op. cit.*, p. 89.
- 21 *Ibid.*
- 22 Dans Dominique Hervier (dir.), *André Malraux et l'architecture, op. cit.*, p. 222.
- 23 Note de Max Querrien à Jean de Saint-Jorre, 21 avril 1966. AN 1978 0694/14.
- 24 Lettre de Max Querrien à Pierre Clément, 18 mai 1966. AN 1978 0694/ 114.
- 25 Convocation au séminaire de Royaumont du 13 avril 1967, cité de l'architecture & du patrimoine/Centre d'archives de l'architecture du xx^e siècle (CAPA), fonds Belmont 073 IFA 6.
- 26 Tract de l'AG du groupe C du 25 avril 1967 « Pourquoi une AG au groupe C ? », CAPA, fonds Belmont 073 IFA 5.
- 27 Max Querrien, *Pour une politique de l'architecture : témoignage d'un acteur (1960-1990)*, Le Moniteur, 2008, p. 91.
- 28 Lettre du groupe Collégial B [première appellation du futur groupe C rive-gauche] à l'administration, [vers janvier 1967]. AN 1978 0694/34.
- 29 Lettre de la masse du groupe A à Jean-Paul Martin du 25 mai 1967. AN 1978 0694/33.
- 30 Lettre de Jean-Paul Martin à Max Querrien du 13 mai 1968. AN 1987 0645/3.
- 31 Note de Jean de Saint-Jorre du 20 août 1968, « Année universitaire et avenir de l'enseignement de l'architecture ». AN 1992 0445/25.
- 32 Note de Jean de Saint-Jorre du 3 septembre 1968, « Année 1968-1969 et mesures transitoires ». AN 1992 0445/25.

VEILLE SCIENTIFIQUE

Sont présentées les publications et manifestations consacrées 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.

O U V R A G E

Inès Lamunière, Laurent Stalder, Enseigner l'architecture. Un entretien, InFolio éditions, novembre 2018, 96 p.

Inès Lamunière est architecte et professeure émérite. Laurent Stalder est professeur à l'École polytechnique fédérale de Zurich. Ensemble, ils explorent, à travers cinq thèmes – mondes, studio, mots, laboratoire et bureau –, des questions que pose l'architecture en termes d'enseignement, de recherche et de pratique.

ENSEIGNER
L'ARCHITECTURE
UN
ENTRETIEN

J O U R N É E S D'É T U D E & C O L L O Q U E

« L'architecte formateur », le 14 mars 2019, ENSA Normandie-ATE

L'analyse de la fabrique du cadre bâti se renouvelle. L'architecte y intervient en maître d'œuvre, mais aussi comme conseiller ou médiateur, que ce soit auprès d'élus, de particuliers ou de scolaires. Comment penser le conseil, la sensibilisation et la médiation, sur le plan de la formation, comme des interactions particulières, d'ordre pédagogique ? Quel rôle (trans)formateur ces architectes jouent-ils dans la fabrique du cadre bâti ? [www.rouen.archi.fr]

« Enseigner par l'atelier, une question de recherche ? », le 9 mai 2019, Sciences Po Paris

Première séance du séminaire de recherche sur les pratiques pédagogiques en aménagement et en urbanisme que le réseau PédagAU (Pédagogies de l'aménagement et de l'urbanisme, affilié à l'Association pour la promotion de l'enseignement et de la recherche en aménagement et urbanisme) organise à partir de 2019. Ce séminaire vise à valoriser les travaux sur le sujet, à identifier des pistes pour de nouvelles recherches et à offrir un lieu d'échanges, notamment avec des chercheurs de disciplines proches (géographie, architecture, etc.). [pedagau.hypotheses.org]

« Les 100 ans du Bauhaus », les 18 et 19 octobre 2019, ENSA Toulouse

Il y a 100 ans a été fondé le Bauhaus (1919-1933). Mettant en place différentes méthodes d'enseignement, dont a émergé entre autres l'enseignement en design, et favorisant les approches transdisciplinaires, l'architecte Walter Gropius, son fondateur, et des artistes comme Wassily Kandinsky, Paul Klee et László Moholy-Nagy ont su tisser des liens forts entre art et architecture. Comment aujourd'hui interpréter cette modernité dans le cadre de l'enseignement en architecture, en art et en design ? [lra.toulouse.archi.fr]

I N M E M O R I A M

« Max Querrien, un personnage (1921-2019) », Jean-Louis Violeau, ENSA Nantes.

Conseiller d'État à la carrière auréolée de directions, de missions et de postes prestigieux, Max Querrien n'avait rien d'hautain. Il n'avait rien à voir par exemple avec la génération de hauts fonctionnaires passés par les cabinets ministériels des années 1980, de gauche comme de droite, et qui s'est retrouvée aux commandes d'entreprises parce que le capitalisme lui-même n'avait plus de dirigeants, faute de familles assez nombreuses et de compétences assez solides. Max Querrien était d'un autre temps, celui d'avant. Il était digne et retenu, parfois un peu solennel, mais toujours franc et direct avec une distance et un recul qui lui permettaient de voir un peu autrement cette période des « Vingt Décisives » qui virent la France achever sa modernisation tout en rompant avec les certitudes de la Reconstruction.

Ces « Vingt Décisives », si l'on suit l'historien Jean-François Sirinelli, se seraient étirées de 1965 à 1985, et il se trouve qu'à quelques années près, c'est la période qui vit Max Querrien se consacrer intensément à l'administration du monde de l'architecture et des architectes français. Hormis la conception, il en aura exploré personnellement toutes les facettes : les questions foncières au Conseil d'État à partir de 1946, l'enseignement à la direction de l'Architecture (1963-1968), la maîtrise d'ouvrage à la mairie de Paimpol (1961-1995), la sensibilisation et la diffusion culturelle à l'Institut français d'architecture (1982-1987) et à la Caisse des Monuments historiques (1981-1986). Ce sont aussi les années où le ministère de la Culture aura brillé de mille feux, avant que les biens culturels n'intègrent tout à fait la sphère de la marchandisation. Max Querrien fut en outre maire de Paimpol de 1961 à 1995. Durant ses 34 ans de mandature, il parvint à faire édifier, dans cette ville de 8000 habitants, un hôpital – qui porte son nom depuis 2007 –, un lycée signé de Louis Arretche et de nombreux logements sociaux, notamment en front de port.



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

Programme de recherche 2016-2020

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

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 7462)

Comité d'histoire du ministère de la Culture

Ariette Auduc, François Chaslin, Florence Contenay,
Geneviève Gentil

Conseil scientifique

Barry Bergdoll (université Columbia, Museum of Modern Art à New York), Philippe Boudon (écoles d'architecture), Jean-Louis Cohen (Institute of Fine Arts à New York University, Collège de France), Jean-Pierre Épron (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 Pèneau (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), Stéphanie Celle (sous-direction de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en architecture), Marie-Hélène Contal (Cité de l'architecture & du patrimoine), Patrice Guérin (Mission des archives du ministère de la Culture), Richard Klein (ENSAP Lille), Arnaud Timbert (INHA), Corinne Tiry-Ono (BRAUP, ministère de la Culture), Jean-Louis Violeau (ENSA Nantes).

Les 30 novembre et 1^{er} décembre 2018 s'est tenu, successivement à Marseille et à Montpellier, le cinquième séminaire du programme HEnsA20, co-organisé par les écoles d'architecture de ces deux villes. 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, portant sur le thème :

Les politiques de l'enseignement et de la recherche

Outils de recherche

Le programme de recherche HEnsA20 (Histoire de l'Enseignement de l'Architecture au 20^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, et urbaine et paysagère du ministère de la Culture.

Le programme est scandé par des séminaires semestriels, 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 nationales supérieures dans lesquelles il est dispensé.

Plusieurs outils de communication et de diffusion ont été mis en place afin de faciliter l'échange des informations relatives à l'avancement du programme ainsi que de 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 seront archivés et décrits au sein d'une base de données d'archives orales [chmcc.hypotheses.org/3513]. Pour continuer à enrichir et améliorer ces bases de données, nous vous invitons à nous solliciter.

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



Strasbourg,
école d'architecture



Comité d'histoire

ensa
m école nationale
supérieure
d'architecture
de marseille



ENSA
École nationale
supérieure d'architecture
Montpellier | La Réunion

LIFA
Laboratoire Innovation
Formes Architectures
Nîmes