



HAL
open science

Socio-histoire de l'enseignement de l'architecture, n°7 (ENSA Normandie)

Raphaël Labrunye, Tricia Meehan, Christophe Samoyault-Muller, Isabelle Conte, Isabelle Gournay, Florence Lafourcade, Stéphanie Bouysse-Mesnager, Laura Girard, Constance Ringon, Mirjana Gregorcic, et al.

► To cite this version:

Raphaël Labrunye, Tricia Meehan, Christophe Samoyault-Muller, Isabelle Conte, Isabelle Gournay, et al.. Socio-histoire de l'enseignement de l'architecture, n°7 (ENSA Normandie). ENSA Strasbourg. 7, pp.64, 2019, HEnsA20: histoire de l'enseignement de l'architecture au 20e siècle, Jean-François Briand. hal-03128721

HAL Id: hal-03128721

<https://hal.science/hal-03128721>

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

Ensa20

SÉMINAIRE 06
MAI 2019

CAHIER N° 07
NOVEMBRE 2019



S O M M A I R E

Lieux et organisation du séminaire

ENSA Normandie

Éditeur

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

Responsable de la publication

Jean-François Briand
Directeur de l'ENSAS

Coordination éditoriale

Ana Chatelier & Amandine Diener
(ENSAS, EA 3400 ARCHE)

Relecture et correction

Wilma Wols

Design et impression

Unistra 2019 - Imprimerie Dali

Contact

histarchiXX@gmail.com

Page web

[chmcc.hypotheses.org/2544]

Tirage

505 exemplaires

ISSN

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

Dépôt légal

Novembre 2019

Illustration en couverture

Un exercice de construction dans la grande halle
Photographie : ENSA Normandie

03

ÉDITO

Raphaël Labrunye

04

L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE À ROUEN

Tricia Meehan

DOSSIER THÉMATIQUE: SOCIO-HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE

11

LA GRANDE MASSE DE L'ÉCOLE DES BEAUX-ARTS (1926-1968): HISTOIRE D'UNE ASSOCIATION FÉDÉRATRICE

Christophe Samoyault-Muller
& Isabelle Conte

18

ÉLÈVES ARCHITECTES AMÉRICAINS À L'ÉCOLE DES BEAUX-ARTS DE PARIS: UN PHÉNOMÈNE D'ÉLITE?

Isabelle Gournay

24

LES ÉLÈVES ARCHITECTES DE L'ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES ARTS DÉCORATIFS: LECTURE D'UNE COHORTE DE DIPLÔMÉS, 1922-1942

Florence Lafourcade

29

TRAJECTOIRES PROFESSIONNELLES DES ÉTUDIANTES DU TROISIÈME ATELIER PERRET (ÉCOLE DES BEAUX-ARTS, 1942-1954)

Stéphanie Bouysse-Mesnage

35

DES FEMMES À LA CONQUÊTE D'UNE FORMATION. L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE À TOULOUSE (1794-1968)

Laura Girard & Constance Ringon

42

LA DEUXIÈME GÉNÉRATION D'ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE D'ARCHITECTURE DE NANCY: INFLUENCES, PARCOURS ET PRATIQUES (ANNÉES 1970-2010)

Mirjana Gregorcic & Pierre Maurer

48

INDUSTRIALISATION, *VORKURS* ET URBANISME DE DÉPENDANCE: L'APPORT DES EXILÉS CHILIENS À L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE, 1973-1990

Ana Chatelier

56

LES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS ET L'ÉMERGENCE D'ENSEIGNEMENTS SUR LES « PAYS EN VOIE DE DÉVELOPPEMENT » 1969-1984

Diane Aymard

É D I T O

Raphaël Labrunye
Directeur de l'ENSA Normandie

L'ENSA Normandie a accueilli les 26 et 27 mai la sixième étape du tour de France du programme HEnSA20 portant sur l'histoire de l'enseignement de l'architecture au xx^e siècle. Nommé directeur de cette école en février dernier, j'ai tout de suite été amusé par le clin d'œil des circonstances du calendrier. L'ancien étudiant rouennais que j'étais est devenu l'hôte d'un programme scientifique piloté notamment par des professeurs qui m'ont accompagné au gré de mes pérégrinations universitaires et professionnelles à Versailles et à Rennes. Je tiens donc à remercier le comité d'organisation d'avoir proposé de tenir ces deux journées à l'ENSA Normandie. J'ai été le témoin de deux périodes de transition de l'histoire de cette école. Tout d'abord à la fin des années 1990 lorsque, menacée de fermeture dans la reconfiguration de la carte des écoles parisiennes, elle s'est reconstruite grâce à Francis Nordemann, directeur, et Hervé Rattez, président du conseil d'administration, autour d'un projet de formation axé sur la réhabilitation de l'existant, dont nous tirons encore aujourd'hui les fruits. Plusieurs diplômés de la génération qui a bénéficié de ce tournant ont été lauréats des Nouveaux Albums des jeunes architectes et des paysagistes : Raphaël Gabrion en 2008 et l'agence OLGGA en 2010 (laquelle est marraine de la promotion des diplômés de l'ENSA Normandie 2019). Une nouvelle dynamique s'est installée depuis quelques années, portant notamment sur l'enseignement du projet urbain et l'expérimentation en éco-construction.

Ces évolutions successives ont été marquées d'une appropriation pour le moins compliquée des locaux par les enseignants, le personnel et les étudiants. Si l'ENSA Normandie est la plus ancienne école régionale d'architecture, fondée en 1904, elle avait déjà 80 ans quand elle s'est installée dans l'ancienne usine de bretelles de Lucien Fromage, ses locaux actuels. L'intervention, menée par l'architecte Patrice Mottini, était conçue pour 350 étudiants, alors que nous en accueillons 650 aujourd'hui, avec des pratiques et des usages que l'on peut imaginer assez différents du début des années 1980. Les témoins de ce déménagement parlent tous de la ferveur des premières décennies, lorsque Alvaro Siza y donnait une

conférence ou qu'Eduardo Chillida et Anish Kapoor exposaient dans le grand hall. Ce projet a été novateur à plusieurs titres, et à commencer par le principe même de valoriser un édifice industriel, clairement évoqué dans les attendus du concours, à une période où la notion de patrimoine industriel émergeait tout juste. Il faut se rappeler, dans ces mêmes années, de l'une des toutes premières opérations de l'agence Reichen et Robert dans l'agglomération rouennaise, à Elbeuf. Le chantier de la nouvelle école sur le site Fromage a été aussi source d'innovations techniques puisque le principe du coffrage en carton a été breveté à cette occasion. Le système permet de conforter la structure quand on ne peut disposer de moyens de levage à l'intérieur de l'édifice pour des banches traditionnelles.

En parcourant les archives rassemblées par les chercheurs pour ces journées, on peut lire dans une étude préliminaire à un déménagement datant de 1976, que les enjeux de la recherche, du rapprochement universitaire, de la formation continue et des maquettes « vraie grandeur » sont évoqués. Il est notamment question de séminaire de recherche dès la deuxième année et de soutenance de thèse. Il a fallu le temps long à l'échelle d'une vie professionnelle pour qu'émerge très concrètement en 2016 le laboratoire ATE (Architecture Territoire Environnement), évalué comme à l'université, avec des professeurs habilités.

Je tiens à remercier l'équipe d'accueil ATE, sa directrice Caroline Maniaque, et tout particulièrement Tricia Meehan, pour l'organisation de ce colloque. Stéphane Rioland a bien voulu préparer pour l'occasion une petite exposition de travaux d'étudiants de l'entre-deux-guerres, retrouvés un peu par hasard dans l'école. Ces planches nous montrent une capacité d'adaptation exceptionnelle des étudiants, dessinant ici des ordres classiques, là une station-essence Art déco ou encore une auberge néorégionaliste, avec une qualité d'exécution à faire pâlir nos étudiants d'aujourd'hui.

Le colloque HEnSA20 est une formidable occasion pour les usagers actuels de l'école, à laquelle a été consacrée une matinée entière, de renouer avec cette histoire.

L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE À ROUEN

Tricia Meehan

Maître de conférences, ENSA Normandie, ATE, Normandie Université

La matinée consacrée à l'histoire de l'enseignement de l'architecture à Rouen a été organisée en deux temps : les trois communications ont évoqué un passé plus lointain, en s'appuyant sur des fonds d'archives notamment municipaux et départementaux, tandis que les conversations ont permis d'aborder l'histoire récente de l'école d'architecture à travers les témoignages de deux acteurs qui y ont joué un rôle important dans les années 1980 et 1990. Enfin, les participants au séminaire ont pu visiter l'exposition montrant les dessins d'un étudiant de l'école datant des années 1930 et 1940 et dont les circonstances sont présentées ci-après.



Fig. 1 : L'entrée de l'école avant 1940, place de la Haute-Vieille-Tour.

Photographie de Rigondet. ADSM 107 Fi, coll. G. Pessiot.

DE L'ÉCOLE DE DESSIN À L'ÉCOLE RÉGIONALE D'ARCHITECTURE

Trois moments clés de l'école d'architecture de Rouen ont été mis en exergue : les débuts de l'enseignement architectural au XVIII^e siècle, la création de l'école régionale d'architecture à Rouen au début du XX^e siècle, puis son accréditation en 1942 comme l'une des huit écoles autorisées à délivrer le diplôme d'architecte. Les communications ont situé ces événements dans une temporalité élargie pour permettre leur mise en contexte.

L'école gratuite de dessin de Rouen (1740-1791)

Frédéric Morvan-Becker¹ présente l'école de dessin que Jean-Baptiste Descamps fonde en 1740 et dirige jusqu'à sa mort en 1791. Il démontre que si l'on ne peut parler d'une école d'architecture proprement dite, la question conserve toute sa pertinence dans le contexte des Lumières et de la politique engagée par le pouvoir royal en faveur des métiers, en particulier de ceux dépendant du dessin. En effet, cette école royale gratuite et publique de dessin a non seulement servi de modèle à toutes les écoles de dessin en France, dont celle de Bachelier à Paris, mais l'enseignement élémentaire du dessin qu'elle dispensait était aussi complété par des classes supérieures de peinture, de sculpture et d'architecture.



Fig. 2 : Le bâtiment de l'INEAA, dessiné par l'agence Patrice Mottini, livré en 1995.

Photographie de Quentin Bertoux.

Descamps s'adjoit dans les années 1760 deux de ses anciens élèves, Marin-Nicolas Jaddouille pour la classe de sculpture et Jean-Baptiste Le Brument (1736-1806) pour l'enseignement de l'architecture. Ce dernier, formé au dessin à l'école gratuite lui-même, avait pu profiter du réseau parisien de Descamps pour effectuer un « stage » chez Jacques-Germain Soufflot avant de revenir à Rouen pour prendre une charge d'expert juré des bâtiments. Pour Le Brument, la fonction de « professeur » consistait à accueillir dans son agence, la principale de la ville, quelques élèves choisis parmi les plus doués de l'école. Ceux-ci ne sont donc pas exactement scolarisés mais reçoivent une formation pratique, enrichie par les cours académiques donnés sous l'égide de l'académie de Rouen. C'est ainsi que Jean-Jacques Lequeu, fils de menuisier, devient le principal collaborateur de Le Brument, avant de se rendre à son tour à la capitale dans l'espoir de devenir architecte. Mais l'élève le plus connu de Descamps est resté toute sa vie un « excellent » dessinateur employé dans les divers bureaux des services publics – ni un architecte raté ni un artiste maudit. La carrière de Lequeu s'inscrit dans la nouvelle division du travail qui distingue l'architecte de ses collaborateurs et qui seule justifie une formation provinciale de ces nouveaux « techniciens ».

À Rouen, les architectes de la seconde moitié du XVIII^e siècle laissent derrière eux leurs prédécesseurs, tant par le statut que par la formation. L'école de Descamps a joué un rôle essentiel dans cette mutation : la plupart des architectes chargés de chantiers importants à Rouen en sont issus. Si ces architectes sont assez facilement repérables, il n'en est pas toujours de même de leurs collaborateurs, qu'ils soient eux-mêmes anciens élèves de l'école de dessin ou non. La formation des architectes, à l'instar de l'apprentissage traditionnel, s'effectuait en effet au sein des agences dans lesquelles les architectes « maîtres » employaient et formaient des « élèves ». Les tâches principales des élèves étaient le

dessin, essentiellement au trait (rendu des projets, détails pour les entrepreneurs, coupe des pierres et des bois pour l'appareillage), mais également le suivi des chantiers. Cette formation pratique pouvait être complétée par des apports théoriques puisés dans la littérature spécialisée ou par le relevé de monuments remarquables – à Rouen pour les moins favorisés, à Paris et exceptionnellement en Italie pour les plus chanceux ou les plus fortunés.

À Paris, l'enseignement « académique » de l'architecture mis en place par l'Académie royale d'architecture à partir de 1671 trouve son accomplissement dans les années 1740 avec Jean-François Blondel. C'est au même moment que l'école de dessin de Rouen propose à l'échelle provinciale un complément théorique comparable, que l'on trouvera dans d'autres villes, comme Bordeaux, Montpellier, Marseille, Lyon, Tours.

Genèse de l'école régionale d'architecture de Rouen

Élise Guillerm² retrace dans sa communication les circonstances qui ont mené à la création en 1904 de l'école régionale d'architecture, la première en France, à la suite de la section architecture de l'école des beaux-arts de Rouen, installée dans des bâtiments de la place Haute-Vieille-Tour (fig. 1). Elle évoque les motivations de ses

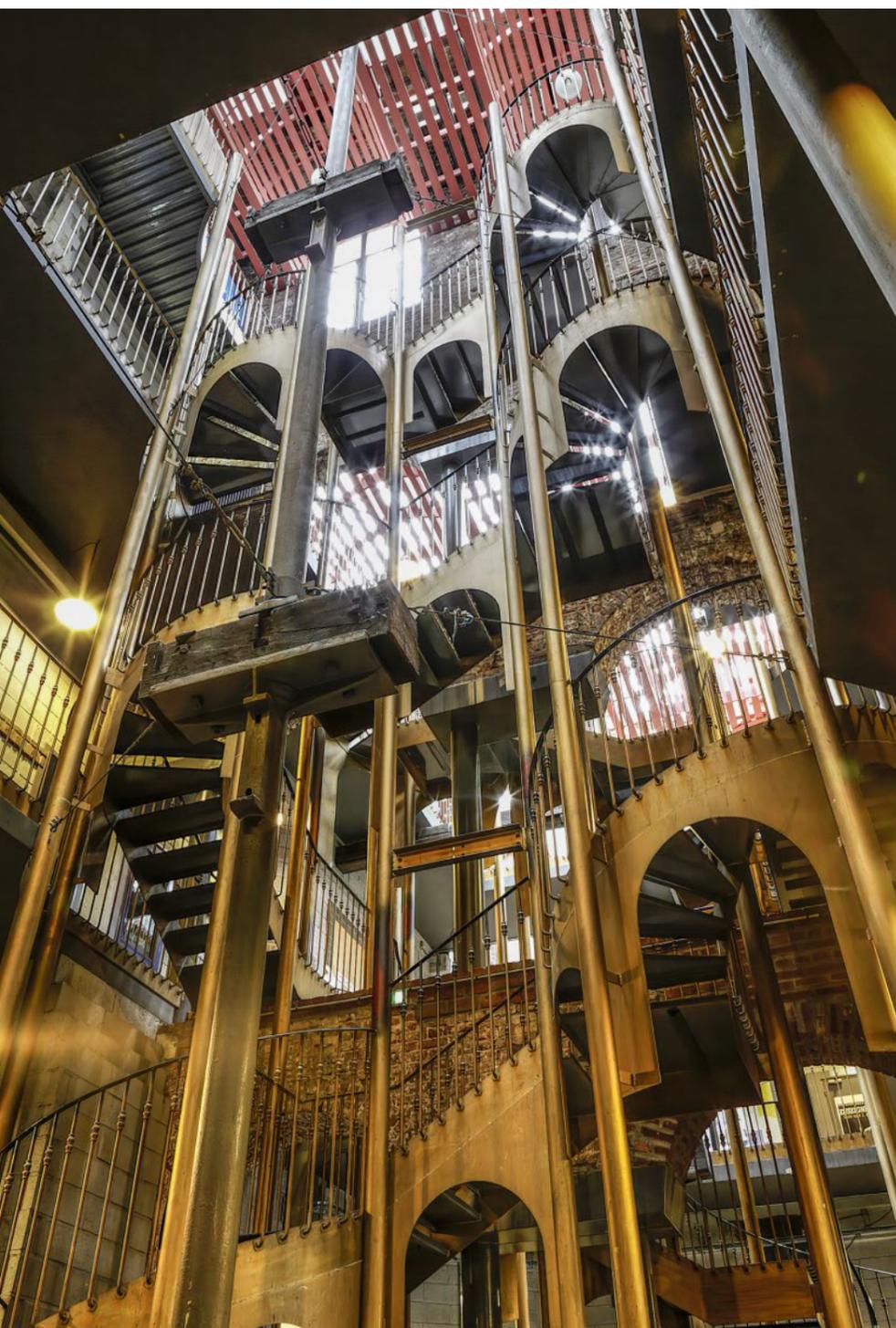


Fig. 3 : L'escalier central du bâtiment actuel de l'école d'architecture de Normandie, dessiné par l'agence Patrice Mottini, livré en 1984. Photographie de Denis Couchaux.

pères fondateurs (tels les premiers directeurs Victorien Lelong et Édouard Delabarre) ainsi que les controverses que cette création provoque et les arguments des oppo-

sants (notamment au sein des praticiens locaux formés sur le tas). À travers la naissance de l'école régionale, portée collectivement par des enseignants, des élus, des professionnels, il s'agissait d'identifier les étapes nécessaires au déploiement de l'établissement pour le faire exister institutionnellement et symboliquement.

L'école régionale d'architecture de Rouen dans les années

1930-1940

Tricia Meehan présente comment la seconde guerre mondiale a été une épreuve pour les écoles régionales des beaux-arts et de l'architecture de Rouen. Situé en plein cœur de la ville sur la place de la Haute-Veille-Tour, le bâtiment est complètement détruit dans la nuit du 9 au 10 juin 1940 par un incendie provoqué par un échange de feu entre des chars allemands et français sur la rue de la République. Le conseil municipal décide en août 1940 d'installer les écoles dans une partie de l'âtre Saint-Maclou, un ancien ossuaire, ayant déjà servi d'école à deux reprises dans son passé.

Louis Hauteœur, directeur général des Beaux-Arts de juillet 1940 à juin 1944, interroge au même moment les préfets à propos de la situation des écoles d'art « afin de mettre à l'étude la réorganisation artistique dans la métropole ». Cette initiative s'inscrit dans les débats liés à la protection du titre d'architecte

qui débouchent sur une loi en décembre 1940, puis sur une grande réforme de l'enseignement de l'architecture mise en place à partir de 1941. En 1942, la réflexion tourne vers

la définition d'une liste d'écoles autorisées à délivrer le diplôme légal d'architecte. Cette discussion déclenche des inquiétudes à Rouen, dont l'école est considérée comme étant peut-être trop près de Paris. Le conseil régional de l'ordre des architectes, puis le conseil municipal de Rouen et enfin le préfet, en suivant l'avis de l'assemblée communale, se mobilisent et obtiennent que l'école figure sur la liste des huit écoles autorisées, arrêtée en novembre 1942. À la fin de la guerre, la municipalité pérennise l'hébergement de l'école en lui affectant tout l'âtre Saint-Maclou et en étendant ses locaux à l'hôtel d'Aligre, qui date du XVII^e et du XVIII^e siècle. Malgré l'extension des locaux, l'école continue de fonctionner dans des conditions difficiles. Il faut attendre le début des années 1950 pour que les indemnités pour dommages de guerre commencent à être investies dans les écoles, permettant enfin un meilleur fonctionnement.

Conservées aux archives de la ville de Rouen, les délibérations du conseil municipal rendent possible de situer ce moment très particulier dans une temporalité plus élargie. Ce fonds donne un aperçu notamment des financements, des enseignements dispensés et des enseignants chargés des cours durant les années 1930 et 1940, et contribue au repérage des continuités et des ruptures des années de guerre.

En premier lieu, côté financier en 1930, il est établi que la Ville prend en charge deux tiers du budget et l'État le tiers restant. Mais dès 1931, ce dernier réduit sa subvention, que compense alors le Département. Cinq ans après, l'État diminue encore sa contribution, aux dépens de la Ville. De 1942 à la fin de la décennie, sauf en 1945, la municipalité assure entre 80 et 84 % du budget. L'importance de l'école pour la municipalité est évidente.

Sur le plan pédagogique, en 1933, Édouard Delabarre (1871-1951) succède comme directeur à Victorien Lelong (1866-1933). Enseignant à l'école depuis 1904, il incarne la continuité. C'est entre 1937 et 1938 qu'intervient le début d'un renouvellement générationnel du corps enseignant : après quelques départs à la retraite, le sculpteur René Duparcq, l'ingénieur Serge Riché et les architectes Georges Féray et Robert Flavigny arrivent en 1937, rejoints par le peintre Henri Buron l'année suivante. Si le programme pédagogique évolue alors avec l'introduction de nouveaux cours sur les techniques modernes et la suppression du cours « Histoire de l'art et de l'archéologie », pendant la guerre, en raison des problèmes de locaux et de la réduction des financements, quatre matières sont suppri-

mées : « Éclairage & chauffage », « Littérature », « Dessin de figure » et « Composition décorative ». Les trois dernières ne sont pas réintroduites après la guerre. En 1945, l'architecte-urbaniste d'origine bretonne François Herr (1909-1996) est nommé directeur. Sous sa gouverne, les trois cours portant sur l'histoire – un sur l'histoire générale et deux sur l'histoire de l'architecture – sont supprimés. Même si le cours « Archéologie et histoire de l'art » est ajouté, la tendance à remplacer l'enseignement d'histoire par de nouveaux cours plus professionnalisants, comme « Mathématiques spéciales » et « Comptabilité du bâtiment », est évidente.

Ces premières recherches font ressortir une histoire locale marquée par le drame de la guerre. Néanmoins, envisagées sur une période plus longue, les évolutions pédagogiques suivent les grandes tendances nationales.

DE L'UP DE ROUEN À L'ÉCOLE D'ARCHITECTURE DE NORMANDIE

La matinée s'est clôturée avec deux échanges portant sur les années 1980 et 1990, une période charnière dans l'histoire de l'école. Celle-ci déménage en 1984, quittant l'âtre Saint-Maclou dans le centre historique de Rouen pour l'usine de bretelles Lucien Fromage, un édifice industriel bâti vers 1880, dont le site se trouve à cheval sur la limite entre les communes de Rouen et de Darnétal. Les conversations avec Jean Duminy et Patrice Mottini ont mis en exergue ce moment fort, pendant lequel la conception innovante des espaces de l'école dans un bâtiment ancien aux contraintes multiples est étroitement liée à la refonte concomitante du programme pédagogique.

Changements pédagogiques et l'Institut européen d'aménagement et d'architecture

Jean Duminy en conversation avec Caroline Maniaque³

Jean Duminy (1937), diplômé en ingénierie du béton en 1960 (CHEBAP), en architecture en 1966 (ENSBA) et, la même année, en urbanisme (IUUP), retrace son implication à l'école d'architecture de Rouen⁴, d'une part comme enseignant (de 1966 à 1994), d'autre part comme président du conseil de gestion de l'unité pédagogique d'architecture (1979), puis du conseil d'administration de l'école de 1979 à 1994. Il évoque ainsi son rôle comme « coordinateur pédagogique pour la mise en place d'un nouveau

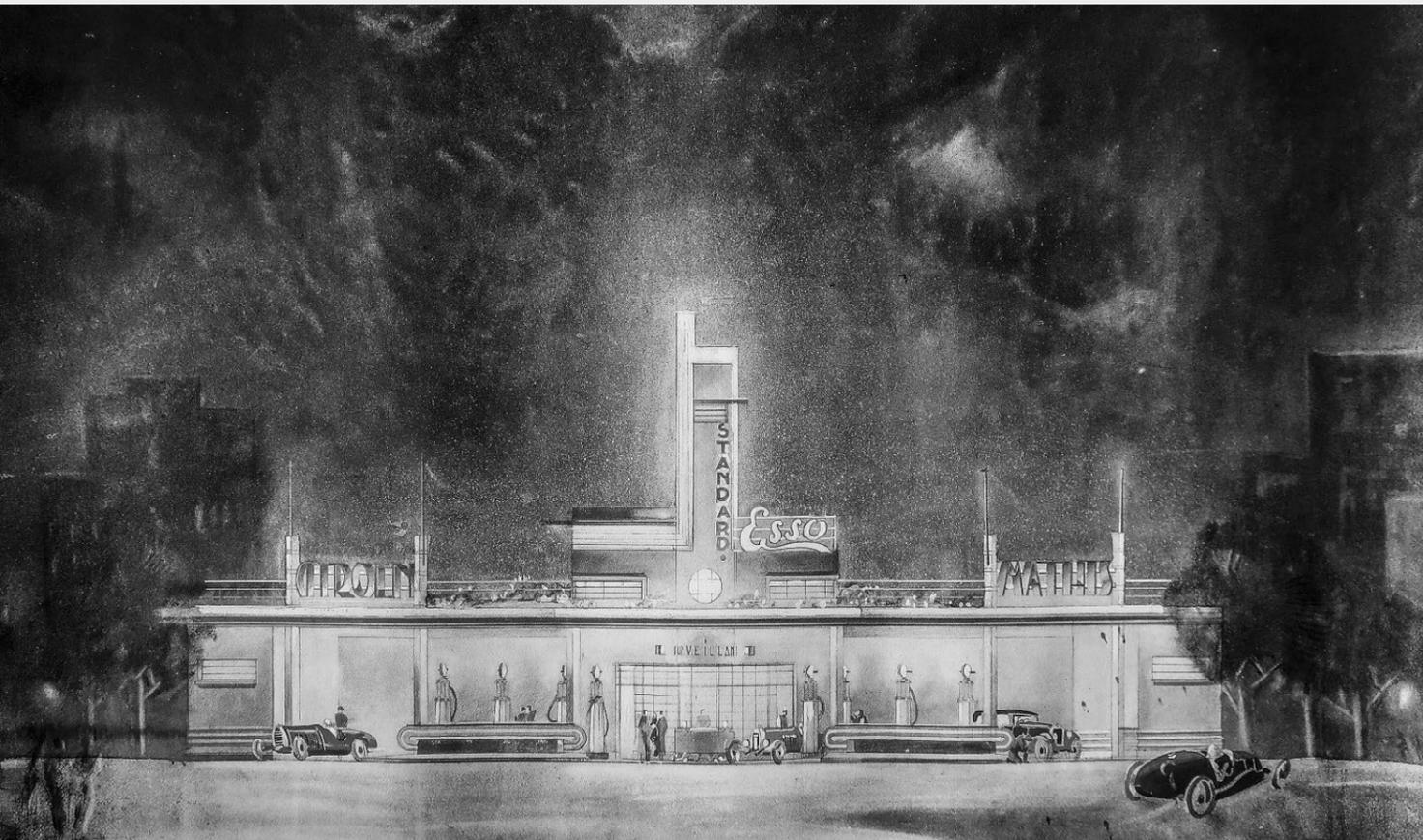


Fig. 4 : Jean Fontaine, « Garage automobile Standard Esso ». Mine de plomb, fusain, aquarelle et gouache sur papier, 84 x 124 cm, c. 1934. Photographie de l'ENSA Normandie.

programme⁵ » et les transformations pédagogiques instaurées à la rentrée de 1969 : « On est passé à un enseignement pluridisciplinaire, à un enseignement intégré sur le terrain, ouvert. À l'école de Rouen, nous avons organisé une quatrième année dédiée à l'urbanisme, codirigée par les sociologues et les architectes [...] ; les projets de quatrième année se déroulaient dans des communes, notamment à Dieppe et au Havre. »

Duminy a joué un rôle important dans le déménagement de l'école, en participant activement à la phase préalable d'étude et en dirigeant la définition du programme qui a servi de base au dossier du concours pour la rénovation de l'ancienne usine Lucien Fromage, remporté par Patrick Mottini. La relation entre le programme architectural et celui des études est très étroite : « Il n'était plus question de reproduire les ateliers comme avant dans les écoles d'architecture. » Pour mener à bien le projet, Duminy a donné une grande place à la concertation : « Elle s'est trouvée au cœur même de la rédaction du programme de l'école d'architecture [...] j'avais demandé à tous les élèves

[...] et à tous les enseignants d'imaginer une journée passée dans la nouvelle école. »

L'enseignement du projet urbain, entre aménagement du territoire et projet architectural, a été mis en place dans les années 1980, en l'appuyant sur des contrats de pratique opérationnelle, gérés d'abord localement puis régionalement et enfin de façon internationale. Duminy s'est engagé dès 1987 pour la création d'une formation européenne diplômante accessible aux architectes diplômés, qui s'ouvrira officiellement en 1991 sous la dénomination d'Institut européen d'aménagement et d'architecture (INEAA). Cette formation, financée par la Communauté européenne, l'État et la Région, fédérait dix autres facultés ou écoles d'architecture de la Communauté européenne autour d'un programme d'études et de recherches internationales. L'INEAA a été logé sur deux sites : son siège administratif était situé dans l'est de Rouen, dans le couvent des Pénitents remanié par Massimiliano Fuksas, et ses locaux pédagogiques sur le site Lucien Fromage, aux côtés de l'école d'architecture.

L'inscription des diplômes de l'INEAA dans un contexte académique conduit à un rapprochement avec l'université de Rouen, formalisé en 1995 par l'instauration du diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) « Aménagement et projet urbain ». Ce DESS, réalisé en partenariat avec Jean-Pierre Fruit et le département de géographie de l'université de Rouen, « était organisé en deux parties : des enseignements théoriques à Rouen [...], une grande partie de l'année, puis, pendant trois mois, nous avons un atelier de pratique opérationnelle, ouvert aux adultes en formation ». Ces ateliers se tenaient en France ou à l'étranger : « Nous sommes allés en Irlande, en Écosse, en Allemagne, au Portugal, en Espagne, en République tchèque, en République slovaque, au Brésil, en Argentine, etc. ». L'arrêt des financements nationaux, suivi de celui des contributions régionales et communautaires, a entraîné la fermeture de l'INEAA en 1997.

L'installation de l'école dans l'usine Lucien Fromage à Darnétal

Patrice Mottini en conversation avec Valter Balducci⁶

La conversation retrace d'abord les années de formation de Patrice Mottini (1945), de son entrée à l'atelier Candilis-Josic de l'École des beaux-arts de Paris, alors logé au Grand Palais, à ses études à l'UP6 puis à l'UP8, où il obtient son diplôme d'architecte avec Bernard Huet en 1971. Ses premières expériences de travail le mènent des quartiers périphériques de Rabat au Maroc à Courbevoie, à Annecy et à Brionne (1972-1988). De retour à Paris, il devient architecte-conseil dans plusieurs départements (1987-2015) et est nommé conseiller technique au cabinet de Jack Lang au ministère de la Culture (1990 et 1992). Parallèlement, il s'engage dans l'enseignement, intervenant comme enseignant puis comme professeur dans différentes écoles d'architecture (dont Paris-La Seine, Paris-Villemin, et enfin Paris-Malaquais), mais aussi à l'École Camondo à Paris et à l'école de sciences et d'art Saint-Luc à Gand.

C'est en 1981 que Patrice Mottini gagne le concours pour la réalisation des locaux de l'unité pédagogique d'architecture de Rouen sur le site de l'ancienne usine de bretelles Lucien Fromage, à Darnétal. La conversation porte en particulier sur les modalités de participation au concours et sur le rapport que son projet entretient avec l'édifice et le parc existants. « C'est une très, très belle usine, malheureusement coupée en petits morceaux [...] l'école [devant occuper] la partie droite, les trois étages du bâtiment cen-

tral [plus] un quart du rez-de-chaussée et un cinquième du sous-sol. » L'école partage en effet les espaces avec les archives départementales de la Seine-Maritime. Aussi, l'architecte cherche-t-il à « conserver quelque chose qui était complètement faux, qui était l'unité de ce bâtiment. [...] Au rez-de-chaussée, sur la gauche, ce sont les archives. Le hall d'entrée de l'école est sur le côté du bâtiment. Cela a représenté une énorme, vraiment une énorme difficulté. [...] Et là je suis à la limite entre un bâtiment en R+2 et un bâtiment R+3 et je ne veux pas que ça se sache. Tout au moins, je veux à tout prix que ce centre soit le centre. Cela va être un travail assez compliqué de trouver comment [...] on arrive à faire d'un côté du bâtiment central le centre de l'école, et sans que ce centre de l'école se voit à l'extérieur [...]. Il y avait donc deux centres ».

L'échange approfondit ensuite la façon dont les espaces se sont articulés par rapport au projet pédagogique élaboré par l'équipe enseignante dirigée par Jean Duminy, et revient sur les relations entre la nouvelle construction et l'enveloppe bâtie ancienne (fig. 3). La pédagogie était pour Patrick Mottini « un casse-tête invraisemblable parce qu'il y avait des couples d'enseignants qui avaient besoin de travailler ensemble, et ces couples d'enseignants avaient besoin d'une salle de travaux pratiques, d'une salle d'expérimentation, d'une salle de cours, etc. [...] on a mis beaucoup de temps à se dire qu'en fait c'était assez simple dans un bâtiment : il y avait une verticale et une horizontale. [...] on a créé en horizontal une disposition du projet [...] ». Le bâtiment est livré en 1984. En 1991, l'architecte est sollicité par Duminy pour le projet des locaux pédagogiques de l'INEAA, prévus dans le parc du site. Achievé en 1995, le bâtiment de l'INEAA bénéficie d'une certaine autonomie. « L'idée était de faire [...] un endroit où l'on puisse dire [aux] étudiants : "Voilà la clé, vous venez quand vous voulez". »

Et ça pendant tout le temps, ça a été notre idée. L'escalier sera un escalier brut, simple », double et libre dans l'espace vide central, entouré de coursives « avec des portes qui donnent sur des ateliers linéaires dans lesquels il y a des placards qui ferment à clé ; [un placard] dans lequel, quand vous partez, vous pouvez ranger vos affaires ; et un autre groupe d'étudiants, avec une autre clé, peut travailler au même moment ».

La conversation s'est terminée sur des sujets comme le rapport entre le projet et les conditions imposées par les administrations et les règlements, et la relation entre conception et construction.

AUTOUR DES ARCHIVES DE L'ÉCOLE

«Jean Fontaine, parcours d'étudiant (1930-1943)»

Exposition sous la conduite du commissaire
Stéphane Rioland⁷

Le récent versement par l'ENSA de Normandie d'un fonds d'archives aux archives départementales de la Seine-Maritime a été propice à la mise en œuvre d'une collaboration plus approfondie entre les deux institutions. Cette première initiative a ouvert la réflexion sur le conditionnement et la conservation de nombre de documents aujourd'hui conservés dans l'école, mais dont l'état nécessite des interventions de récolement, de restauration et de numérisation, avant de pouvoir les communiquer au plus grand nombre : enseignants, étudiants, chercheurs.

Parmi les archives versées aux archives départementales figure un lot particulièrement intéressant, donné à l'école dans les années 1990 par l'architecte-enseignant Paul Revert (1935) et retrouvé il y a quelques années dans une caisse en bois. Il comprend des dessins, la plupart au format A0 (124 x 84 cm). L'ensemble est dans un remarquable état de fraîcheur, bien qu'une partie requière des mesures de conservation. Il s'agit de travaux d'au moins sept élèves, ayant œuvré entre le début des années 1930 et les années 1970.

L'intérêt du fonds Revert réside notamment dans le fait qu'il offre un panel des diverses techniques et approches appliquées dans l'enseignement du projet d'architecture à l'école régionale d'architecture de Rouen pendant toute la période. Ces travaux sont significatifs de cursus de divers élèves, des premières études académiques et des projets dirigés par les professeurs de l'école rouennaise aux projets plus personnels ou effectués sous l'égide des autorités allemandes. La pluralité des travaux, des périodes et des sujets permet d'offrir un témoignage illustré d'une tranche de vie de l'école.

Un quart de ces projets et dessins ne sont pas datés ni, parfois, signés ; ils appellent à des études supplémentaires, dont une comparaison avec ceux d'autres fonds d'architecte déposés aux archives départementales. Les trois quarts restants sont de la main de Jean Fontaine et forment un corpus cohérent et significatif de l'évolution d'un élève pendant ses études dans les années 1930 et 1940 (fig. 4).

C'est une sélection des dessins de Jean Fontaine qui fait l'objet de l'exposition, l'itinéraire de cet architecte rouennais ayant été esquissé grâce à d'autres sources. Né en 1910 à Breuilpont (Eure), Jean Fontaine fait ses études au pensionnat Jean-Baptiste-de-La-Salle à Rouen. Il est reçu à l'école régionale d'architecture en 1930, et ses travaux et concours, jugés à Paris, sont souvent marqués d'une « valeur » ou d'une « mention », distinctions nécessaires à l'obtention du diplôme. Fontaine est élève de l'atelier de Georges Ruel, architecte rouennais éclectique, à la culture pluridisciplinaire et fondateur de la Société normande d'ethnographie et d'art populaire. Même avant d'obtenir son diplôme, il commence à exercer comme architecte à Déville-lès-Rouen. En 1936, Fontaine intègre l'École des beaux-arts à Paris, entre dans l'atelier de Georges Labro et sort diplômé en 1937. Pendant la seconde guerre mondiale, le lieutenant Jean Fontaine se trouve incarcéré à l'Offlag XVII A, en Autriche, à 100 kilomètres de Vienne. Il y semble reprendre une formation dans le cadre des ateliers d'architecture de ce camp d'officiers (*Offizier-Lager*), sous la direction d'André Lapeyre, architecte en chef des Monuments historiques.

À son retour, Jean Fontaine s'installe comme architecte-urbaniste à Rouen. En 1948, il succède à Jacques Gréber comme urbaniste de la Ville, où il est chargé, avec Henri Bahrmann, inspecteur général au ministère de la Reconstruction et de l'Urbanisme, du plan d'urbanisme d'ensemble de la reconstruction de la rive gauche de Rouen, jusqu'en 1957 – le plan, lui, étant approuvé en 1960.

1 Maître de conférences, ENSA Bretagne, GRIEF.

2 Ingénieur de recherche, ENSA Normandie, ATE, Normandie Université.

3 Professeure, ENSA Normandie, ATE, Normandie Université. Résumé établi par Camille Lesouef, doctorante, université Paris 1 – Panthéon-Sorbonne, ATE.

4 Parallèlement, Duminy poursuit une carrière de praticien. Il fonde et codirige deux sociétés : la Société civile d'études et de construction (SCEC, 1969-1979), dédiée à la réalisation architecturale, et la Société d'études et recherches pluridisciplinaires d'aménagement (SOREPA, 1970-1979), dont le domaine d'expertise était l'aménagement du territoire.

Jean Duminy, Curriculum vitae, s. d.

5 *Ibid.*

6 Professeur, ENSA Normandie, ATE, Normandie Université.

7 Maître de conférences associé, ENSA Paris-Val de Seine, ATE, Normandie Université.

LA GRANDE MASSE DE L'ÉCOLE DES BEAUX-ARTS (1926 - 1968) : HISTOIRE D'UNE ASSOCIATION FÉDÉRATRICE

Christophe Samoyault-Muller

Architecte DPLG, archiviste de la Grande Masse des Beaux-Arts

Isabelle Conte

Doctorante, EPHE, vice-présidente de la Grande Masse des Beaux-Arts

Association centrale de la vie étudiante de l'ancienne École des beaux-arts de 1926 à 1968, bien connue des historiens de l'architecture qui croisent souvent ses bulletins, la Grande Masse des Beaux-Arts (GMBA ou Grande Masse) n'a pas encore fait l'objet d'études. Aussi, cette contribution propose-t-elle d'esquisser les contours d'une histoire à faire. Il s'agit d'en parcourir quelques grandes étapes et de mettre en évidence, à travers des actions ou des événements particuliers, la façon dont cette association a pu structurer la sociabilité de l'École des beaux-arts (ENSBA)¹. Nous nous appuyons sur les fonds conservés par l'association. Ces archives sont récentes car la GMBA a subi plusieurs pertes de documents au cours de son existence². On peut néanmoins reconstituer son histoire au moyen de ses publications, en particulier ses bulletins. Changeant souvent de forme, de format et de formule, ces périodiques avaient une fréquence de parution mensuelle ou bimestrielle dans les premières années, puis de plus en plus irrégulière. Le financement était assuré par des publicités présentes dans leurs pages ; on y trouve les fournisseurs de matériels utiles aux élèves et des entreprises de construction. Prenant d'abord l'aspect d'une petite brochure, le bulletin de l'association devient au sortir de la seconde guerre mondiale un journal, auquel est associée une nouvelle publication : la revue intitulée *Melpo*³. À partir de 1958, l'association publie un petit magazine aux couvertures colorées appelé *Melpomène*⁴. Le temps de deux numéros en 1966, *Melpomène* devient *Melpo*⁵, en référence à la chanson des Beatles *Help*, et adopte l'esthé-

tique du collage contestataire. La publication ne disparaît pas après 1968, mais est considérablement affaiblie par l'éclatement de l'École des beaux-arts⁶.

En 1958, l'association se dote d'un « centre de diffusion », qui lui permet d'éditer des cours sous la forme de brochures jusqu'en 1975⁷. Sa correspondance avec la direction de l'ENSBA et avec les administrations de tutelle est conservée aux Archives nationales, principalement dans les fonds de l'École des beaux-arts et du ministère des Beaux-Arts. Enfin, la Grande Masse organisant ou s'associant à diverses manifestations, certaines de ces actions ont fait l'objet de comptes rendus ou d'articles dans la presse. Voilà pour les sources.

LES ORIGINES DE LA GRANDE MASSE DES BEAUX-ARTS

Si la Grande Masse est officiellement créée en 1926 par l'enregistrement de ses statuts en préfecture en tant qu'association loi de 1901, elle est en fait l'héritière de la « masse », en vigueur dans les ateliers de l'École des beaux-arts tout au long du XIX^e siècle. Ce système voulait que les élèves d'un atelier désignaient parmi eux un « massier », responsable de gérer la collecte de fonds et les dépenses nécessaires à la vie du groupe et à l'apprentissage de chacun. Il s'agissait par exemple de payer le loyer, le chauffage, le modèle, le matériel ; autant de frais pour lesquels l'argent des élèves était mis en commun. Précisons que le patron de l'atelier n'intervenait pas dans cette désignation.

Ancienne, cette pratique de la masse s'est renforcée sur le plan hiérarchique au cours du XIX^e siècle. Chaque atelier ayant un massier à sa tête, on désigna des massiers pour s'occuper des différentes sections de l'École. Il y eut un massier des architectes, et un massier des peintres, sculpteurs et graveurs.

Cette organisation entre élèves, massiers et grands massiers de section se constate alors même que la culture d'atelier devient une culture d'école propre à l'École des beaux-arts. Durant la dernière décennie du XIX^e siècle, les élèves des Beaux-Arts disposent de leur hymne et de leurs fêtes – signe d'un développement de rites et de traditions singulières.

L'événement le plus ancien et le plus éclatant de l'affirmation d'une culture commune est le bal des Quat'Z'Arts. Ce bal, fédérant l'ensemble des élèves toutes sections confondues, a été tenu pour la première fois en 1892. C'est à cette occasion que le terme de grand massier émerge, puisque c'est son organisateur, Henri Guillaume, qui est alors qualifié par les sources de « grand massier des architectes » ou de « grand massier de première classe ». Le nom de la fonction est désormais mentionné dans la presse.

En 1908, un certain Drouet est ainsi cité comme « grand massier des beaux-arts⁸ ». En 1910, Marius Boyer est désigné comme « grand massier des architectes⁹ », puis comme

« grand massier de l'école¹⁰ » en 1914. On peut également citer Albert Oscar Fauvet, dont il sera question plus loin, ou encore Henri Constant-Bernard¹¹, « grand massier de l'École » en 1921-1922. Ils sont autant de « grands massiers » avant la création officielle de la Grande Masse des Beaux-Arts comme association par Raymond Muller et ses camarades en 1925-1926, qui s'appuie alors sur un tissu associatif déjà vigoureux.

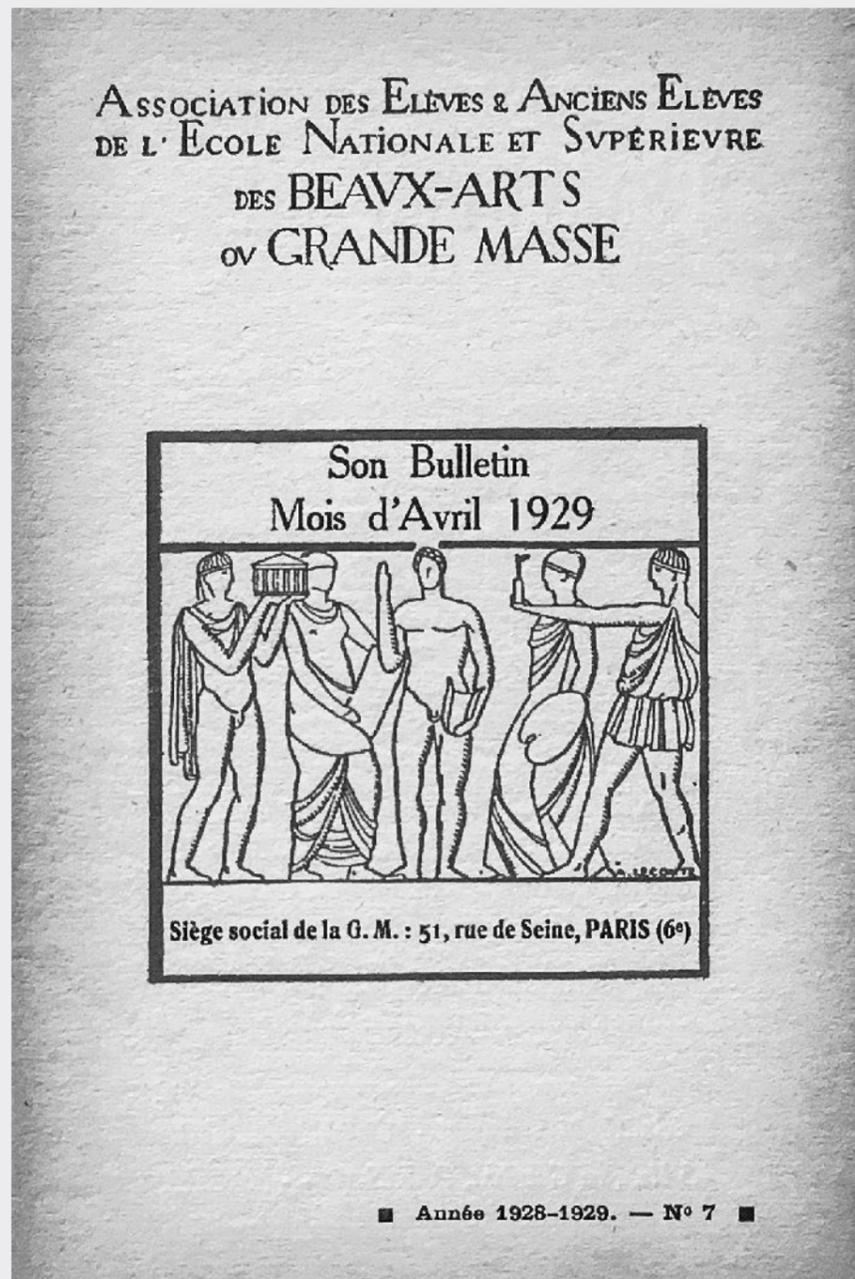


Fig. 1 : Logotype de la Grande Masse des Beaux-Arts conçu par André Leconte. Couverture du bulletin de la Grande Masse, avril 1929. Fonds GMBA.

Cette date de 1926 est assez tardive comparée à l'histoire des unions d'élèves d'autres écoles supérieures. Il existait déjà une association de loi 1901 de Grande Masse de l'École des arts décoratifs en 1910 et de nombreuses écoles étaient dotées d'une amicale ou d'une société d'élèves au siècle précédent. Il en est ainsi de l'École polytechnique qui crée sa Société amicale de secours¹² dès 1863, de l'Association amicale des internes et anciens internes des hôpitaux et hospices

civils de Paris fondée en 1882 ou de la Société d'entraide de l'École nationale des chartes créée en 1891.

Au moment de sa création, la GMBA était, davantage qu'une simple association d'élèves et d'anciens élèves, un organe qui fédérait toutes les structures d'étudiants existant à l'école, qu'il s'agisse des masses d'atelier, des grandes masses de section ou des différents comités et organisations associatives qui géraient les fêtes, les rituels ou autres événements émanant de la culture de l'école. Avant la GMBA, il y avait donc déjà un tissu d'organisations étudiantes.

C'est durant la période de la Grande Guerre que s'est affirmée la volonté de créer une association commune à tous les élèves et anciens élèves. La guerre a imposé en effet la nécessité de coordonner les œuvres de bienfaisance. Avec l'aide du Comité des étudiants américains de l'École des beaux-arts, on récoltait de l'argent pour les élèves au front au moyen d'expositions ou de ventes de cartes postales. Cela permettait d'envoyer des colis aux mobilisés et d'éditer les « gazettes d'ateliers ». Ces gazettes étaient de véritables organes de liaison entre les mobilisés et les élèves restés à l'arrière, entre les anciens élèves et les nouvelles générations. Il y est non seulement question de la figure du grand massier mais également de la nécessité de créer la Grande Masse. C'est ainsi que l'article de la gazette de l'atelier Chiffлот (1917) intitulé « L'élection des grands massiers intérimaires » nous apprend qu'une réunion programmée le 22 février 1917 dans l'atelier Defrasse, sur la demande de « notre Grand Massier Marius Boyer », permit de procéder à l'élection d'un grand massier de l'école et des grands massiers intérimaires pour la durée de la guerre.

Ainsi, la solidarité de guerre émanant du Comité des étudiants américains, des rédacteurs de gazettes d'ateliers et des grands massiers a contribué à la mise en place de la Grande Masse comme association des élèves et anciens élèves prônant une entraide qui ne se limiterait pas aux seuls diplômés. Ce fut réalisé huit ans plus tard. Les camarades dans le besoin étaient ajoutés aux veuves et orphelins de guerre. Pour les aider à faire face aux difficultés matérielles, les élèves de l'école cherchèrent à mettre en place une caisse de secours. Mais la démarche allait bien au-delà : pour la GMBA, il s'agissait aussi de réclamer la reconnaissance du lourd tribut payé par les élèves des Beaux-Arts. Les actions de l'association ont permis à l'ENSBA toute entière d'être décorée de la Croix de guerre et de la Légion d'honneur. La cérémonie eut lieu le 20 janvier 1932 dans la cour du Mûrier.

L'ORGANISATION ET LE FONCTIONNEMENT DE LA GRANDE MASSE

Créée officiellement en 1926 et formalisée afin de porter la voix des élèves des Beaux-Arts, la Grande Masse des Beaux-Arts dispose dès lors de statuts. Ces derniers nous apprennent que l'objectif central de cette association est de « créer et d'entretenir un lien de solidarité entre tous les élèves et anciens élèves de l'École nationale supérieure des beaux-arts, de fonder et de développer toutes organisations susceptibles d'améliorer la situation de ses membres¹³ ».

En 1929, l'association se dote d'un logotype, dessiné par André Leconte, grand prix de Rome d'architecture en 1927 et architecte DPLG en 1934 (fig. 1). On y voit cinq figures qu'on désigne souvent à tort comme « les muses ». Elles représentent « les arts majeurs » : l'architecture, la poésie, la musique, la peinture et la sculpture, conceptualisés par Hegel.

Concernant l'organisation et le fonctionnement de la GMBA, un schéma datant de 1937 offre une vision synthétique de ses différents organes et des responsables qui composaient alors l'association¹⁴. L'eau-forte de Jean Chauderge donne à l'ensemble la forme d'un dessin industriel annoté où tous les éléments connectés entre eux évoquent un réseau d'ondes électriques (fig. 2). La structure en organigramme de ce schéma permet de comprendre les rapports que les responsables entretenaient avec les ateliers, le directeur de l'école mais aussi avec le directeur général des Beaux-Arts, le ministre et l'Institut. Il en ressort notamment que le grand massier de l'école, épaulé par un conseil, était assisté des trois grands massiers de section (architecture, peinture et sculpture) et qu'il s'appuyait sur les responsables d'activités. Foisonnant et tentaculaire, ce dessin montre les nombreuses actions de l'association – la caisse de secours, le bulletin, la défense de la profession, le comité des fêtes, les liens avec les écoles régionales¹⁵ –, auxquelles on peut ajouter le bureau de placement des élèves appelé « office du nègre » (1929), le centre de diffusion, etc.

Ainsi, dynamique et couvrant tous les domaines, la Grande Masse apparaît ici davantage comme une fédération d'associations que comme une association à proprement parler. D'ailleurs, son bulletin est l'organe central de la circulation des informa-

tions à l'école. On y trouve non seulement des nouvelles sur les activités de la Grande Masse, de l'école, du comité d'organisation du bal des Quat'Z'Arts, de l'association sportive ou de l'association musicale mais aussi des appels à souscription lancés par des auteurs traitant de l'histoire de l'école ou la promotion d'activités ou de produits pouvant intéresser les élèves. La caisse de secours de la GMBA continuait à apporter une aide matérielle aux élèves et anciens élèves infortunés – malades, victimes de guerre – et à leurs veuves ou orphelins notamment en organisant des tombolas et des arbres de Noël. Pour susciter des dons, l'association choisit de créer la fondation Fauvet, empruntant son nom à Albert Oscar Fauvet, « grand massier des architectes », mort à la guerre en 1915. Le grand massier Raymond Muller rappelle en 1935 les objectifs de la caisse de secours : « Aide à un camarade dont la situation de fortune ne permet pas de poursuivre ses études, sous forme de prêt d'honneur ; aide à un camarade que la maladie terrasse en plein effort ; aide parfois même à la famille d'un camarade enlevé tôt à l'affection des siens, restés dans le besoin ; aide dans tous les cas où la grande solidarité de l'École doit prouver qu'elle est agissante¹⁶. » Pour alimenter cette caisse, les membres de la Grande Masse multiplièrent les activités pouvant dégager des bénéfices telles que les fêtes ou la publication de livres¹⁷. Ce fut le cas du « bal Païen » organisé en 1926 par la GMBA. Contrairement au bal des Quat'Z'Arts¹⁸, qui se devait de rester une fête d'artistes pour les artistes, ce bal était ouvert

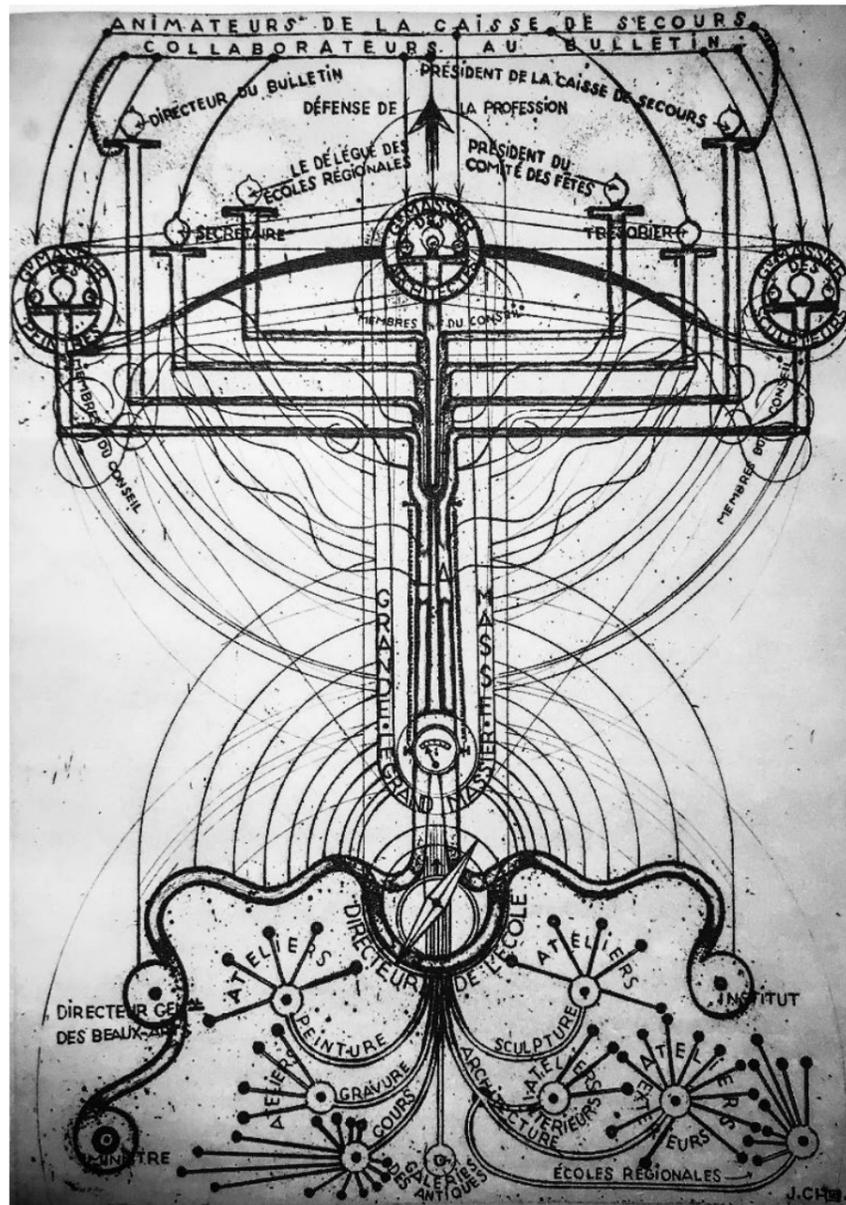


Fig. 2 : Organisation et fonctionnement de la Grande Masse. Tiré de J. P. Trouchaud (dir.), *L'École nationale supérieure des beaux-arts, 1937*. Fonds GMBA.

au public. Rebaptisé dès 1930 en « gala de l'École des beaux-arts », comme n'importe quel gala de grande école, il bénéficie de hauts patronages institutionnels ainsi que de l'appui de la direction de l'école, qui permet même l'usage de ses locaux pour la fête. Si la caisse de secours servait à soulager des difficultés matérielles individuelles, l'association se donnait par ailleurs pour mission de venir en aide à certains groupes d'élèves, notamment ceux des ateliers désavantagés de l'école.

LOGER LES ATELIERS EXTÉRIEURS : LA CONSTRUCTION DE L'IMMEUBLE DU 1 RUE JACQUES-CALLOT

Les conditions d'étude des 1 500 élèves architectes d'alors étaient fortement inégalitaires entre les ateliers officiels – hébergés dans les murs de l'école – et les ateliers extérieurs ou libres – pour lesquels les élèves devaient louer eux-mêmes les lieux. En 1929, les ateliers officiels étaient au nombre de trois, tandis qu'il y avait dix ateliers libres. Ces derniers étaient soumis aux aléas du parc immobilier privé. De fait, certains élèves pouvaient se retrouver sans local. Il fallait alors trouver rapidement une solution mais le groupe ne se désolidarisait pas. La Grande Masse se donne pour mission de sensibiliser les pouvoirs publics afin de les inciter à procurer de meilleures conditions de travail aux élèves des ateliers extérieurs d'architecture. L'association est ainsi à l'origine de la construction de l'immeuble d'ateliers de la rue Jacques-Callot. La généalogie du projet est relatée dans un article paru dans *La Construction moderne*¹⁹. On y apprend que la Grande Masse se tourna d'abord vers André Honnorat, ministre de l'Instruction publique, alors impliqué dans la fondation de la Cité internationale universitaire, mais cette démarche ne porta pas ses fruits. Les courriers répétés adressés au ministre de tutelle en octobre 1926, mars 1927 et juillet 1929 finirent par faire bouger les lignes. Le 1^{er} avril 1930, Paul Léon, le directeur général des Beaux-Arts, informe qu'un terrain de la Ville de Paris serait cédé à l'État pour permettre la construction d'ateliers pour les élèves des Beaux-Arts. Le député Jean Locquin, en sa qualité de rapporteur du budget des Beaux-Arts, inscrit ce projet aux dépenses publiques. Le bâtiment, conçu par Roger-Henri Expert, lui-même chef d'atelier, est livré en 1933. Dès lors, un peu à la manière d'un syndicat de copropriété, la Grande Masse sert d'intermédiaire entre les massiers d'atelier, l'école et les pouvoirs publics pour gérer les loyers et l'entretien du bâtiment, dans lequel elle installe son siège social en 1937. Venant au secours des élèves dans le besoin et intervenant pour leur assurer de meilleures conditions d'étude, la Grande Masse est reconnue d'utilité publique en 1932.

REPRÉSENTER L'ÉCOLE DES BEAUX-ARTS : LE PAVILLON DE L'EXPOSITION INTERNATIONALE DE 1937

1937 est une année importante dans l'histoire de l'association : la Grande Masse présente son propre pavillon à l'Exposition internationale des arts et techniques et joue ainsi un rôle déterminant dans la représentation publique et la promotion de l'École des beaux-arts (fig. 3)²⁰. Situé à un emplacement de choix, sur le Champ-de-Mars en face du palais de la Lumière, le pavillon se déploie sur une parcelle arborée de 20 mètres de long sur 7 mètres de large et complète en quelque sorte le pavillon de l'Enseignement²¹. L'association avait lancé un concours d'architecture auprès de ses membres pour la construction du pavillon, puis un second pour son décor. Les programmes de ces concours, ainsi que les meilleurs projets, sont connus grâce aux bulletins de l'association²². Le pavillon devait « exprimer synthétiquement à l'Exposition de 1937 l'École et les Arts qu'elle enseigne, ainsi que l'activité de la Grande Masse ». Doté de prix, le concours portait sur un projet pour lequel le budget global était de 30 000 francs, sa principale contrainte étant de ne pas dépasser la hauteur des arbres. Le jury était composé non seulement des principaux administrateurs de l'association mais également de personnalités comme le directeur général des Beaux-Arts, le directeur de l'école et l'architecte en chef de l'Exposition de 1937. Le projet retenu et réalisé était celui d'Étienne Vago, alors élève en fin de cursus à l'École des beaux-arts. D'origine roumaine, Étienne Vago était issu d'une famille d'architectes : neveu de Joseph Vago et cousin de Pierre Vago²³. La présentation de son projet comportait, conforme à la consigne, des plans, des façades et des coupes ainsi que deux perspectives, une de jour et une de nuit, fixés sur un châssis double grand aigle. Le texte accompagnant le projet de Vago précise : « Les statues exécutées par les élèves de l'École d'après la vignette de Leconte sont du projet (tel *Les Bourgeois de Calais* par Rodin) de sorte qu'une composition de groupe subsiste quelle que soit la position du spectateur. Elles sont éclairées de nuit par des réflecteurs disposés au pied des arbres. Un réflecteur dissimulé dans les feuillages éclairera la fresque. Une gorge lumineuse sera ménagée derrière les lettres. » Les sculptures et leur éclairage conféraient une certaine

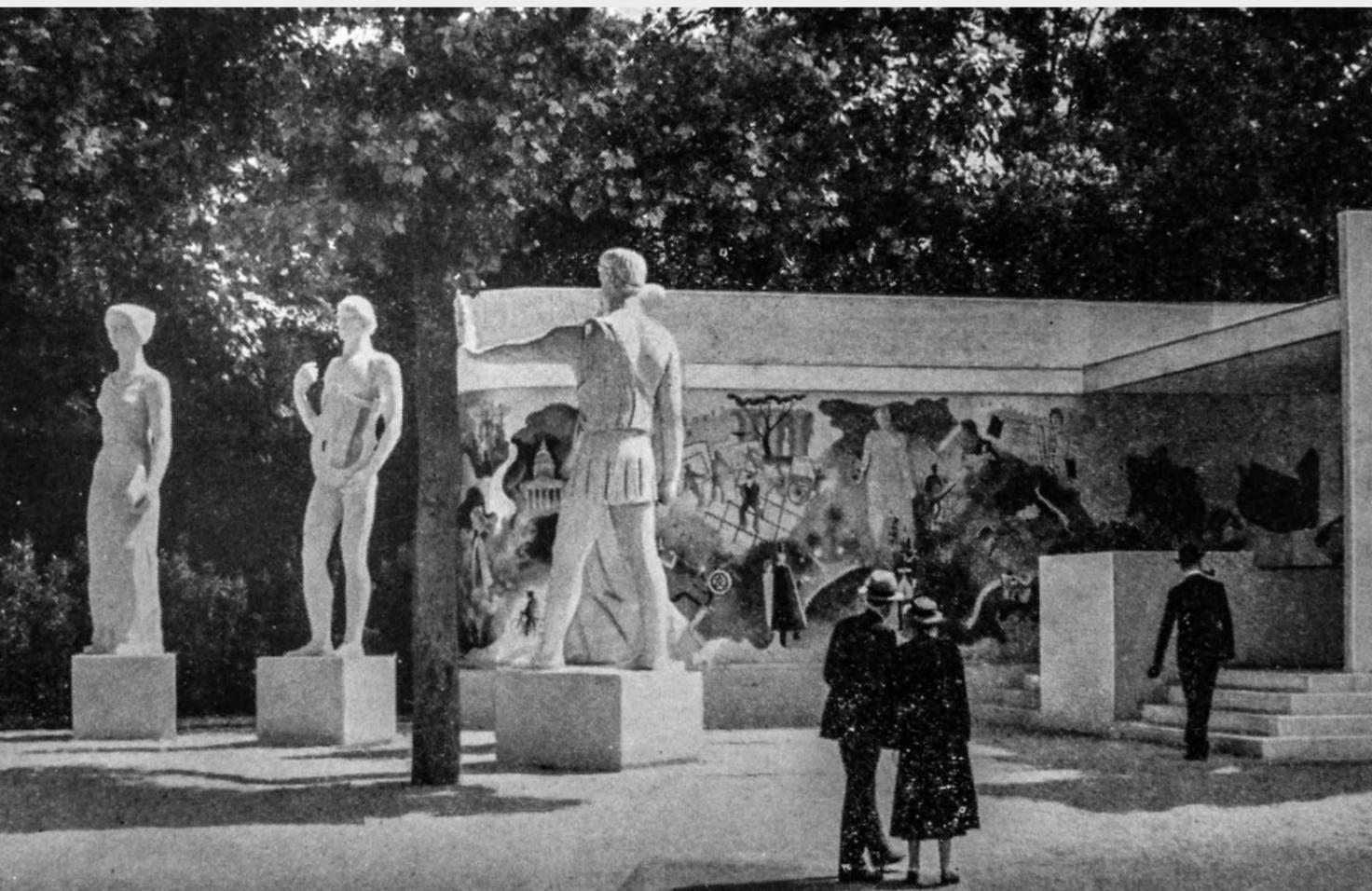


Fig. 3 : Pavillon de la GMBA à l'Exposition internationale des arts et techniques de 1937, É. Vago arch. Ph. Baranger © Médiathèque de l'architecture et du patrimoine (EAT 339 N).

monumentalité à un pavillon extrêmement simple, puisqu'il s'agissait essentiellement d'un espace à ciel ouvert²⁴, délimité par un mur de fond légèrement ondulé, de 6 mètres de long et de 4,50 mètres de haut. Ce mur recevait la grande fresque représentant les principales phases de la vie de l'école et des activités de la Grande Masse. À savoir : « La prise de contact du nouveau. Le concours d'Admission. Scènes de la vie d'atelier. Le défilé du Rougevin. La course de charrettes. Le bal des 4'ZArts. Le bal de l'École. Le prix de Rome. La caisse de secours. Les manifestations de la Grande Masse. Le bulletin²⁵. »

Pour conclure, reprenons les neuf formes de sociabilité principales que Paul Gerbod a identifiées dans son étude de la sociabilité étudiante²⁶. N'étant pas une structure politique ou confessionnelle – activités par ailleurs proscrites dans ses statuts –, la Grande Masse rassemble sept formes de sociabilité sur neuf : elle

édite des publications, donne des fêtes et des bals, encadre des mouvements de rue (chahuts, monôme, carnaval) et des pratiques culturelles (théâtre, harmonie, fanfare), contribue à transmettre un répertoire de chansons étudiantes, promeut le sport et favorise la convivialité (agapes, beuveries, réunions au café). Ce faisant, elle dépasse largement les activités traditionnelles des associations étudiantes.

Si ses statuts découlent des règles de vie commune en vigueur dans les ateliers, dont la devise fut longtemps : « À l'atelier pas de femme, pas de politique, pas de religion », la Grande Masse a pu prendre de la distance par rapport à certaines de ces règles, notamment en accueillant favorablement la présence des femmes. De plus en plus présentes dans l'école depuis le début du xx^e siècle, les femmes ont pris part dès l'origine à une association dont la vocation était de réunir tous les élèves²⁷.

En ce qui concerne la chose religieuse, la Grande Masse en est restée éloignée ; ce dont témoignent en particulier ses relations distantes avec l'association confessionnelle Catholiques des Beaux-Arts²⁸. S'agissant de la politique, si le militantisme est officiellement rejeté, il n'en demeure pas moins que la Grande Masse a joué un rôle social. Fondée sur l'idée d'entraide et de promotion de la profession, elle a été la voix des élèves afin qu'ils obtiennent de meilleures conditions d'étude²⁹. Et cette vocation explique en partie ses relations parfois conflictuelles ou ambiguës avec les syndicats étudiants.

1 Petit-fils de Raymond Muller, co-fondateur de l'association Grande Masse des Beaux-Arts en 1926.

2 La Grande Masse a perdu des documents pendant Mai 68, dont témoigne l'indemnité versée par l'État en compensation des dommages et pertes. Dans les années 1980, une inondation dans les caves de l'École des beaux-arts a détruit les archives qui y avaient été entreposées. Durant la décennie suivante, un départ d'incendie dans les locaux de l'association a endommagé une autre partie du fonds. Enfin, en 2009, l'éviction de la Grande Masse de son siège social, rue Jacques-Callot, a failli causer la perte des dernières archives, mais grâce à la générosité d'un grand massier honoraire qui a mis un local privé à la disposition de l'association, celles-ci ont pu être sauvegardées.

3 Par exemple, en 1949 furent publiés le *Bulletin de la Grande Masse* du 1^{er} trimestre 1949 et la revue *Melpo* n°3, 1949.

4 Juliette Pommier, « La revue *Melpomène* (1958-1966) : l'architecture chez les étudiants des Beaux-Arts », *Sociétés & Représentations*, n° 30, 2010/2, p. 157-172.

5 Roland Castro, *Civilisation urbaine ou barbarie*, Paris, Plon, p. 84.

6 Elle reparait au milieu des années 1970 sous la forme d'un journal, le *Bulletin bimestriel*, qui se réduit dans les années 1980 à celle d'un papillon. En 2007-2008, le *Bulletin de la Grande Masse des Beaux-Arts* est relancé sous l'aspect d'une petite brochure plus ambitieuse, dont on ne compte que deux numéros. Depuis, les newsletters virtuelles ont eu raison de cette publication papier.

7 Dès 1951, la Grande Masse proposait des cours sous la forme de photocopies.

8 Article paru dans *L'Écho saumurois*, 7 mai 1908. Il s'agit vraisemblablement de l'élève Albert Drouet (1880-1953), appartenant à l'atelier d'architecture Laloux qui, ayant obtenu son diplôme en 1907, était resté à l'atelier pour préparer les concours.

9 Article paru dans *L'Action française*, le 4 avril 1911.

10 Article paru dans *L'Intransigeant*, le 2 avril 1914.

11 Article paru dans *L'Action française*, le 24 mars 1922.

12 Albert-Lévy et G. Pinet, *L'Argot de l'X, illustré par les X*, Paris, Émile Testard, 1894, p. 11.

13 Article premier des statuts de l'association, enregistrés le 12 janvier 1926.

14 J. P. Trouchaud (dir.), *L'École nationale supérieure des beaux-arts*, Paris, La Grande Masse, 1937, 68 p.

15 Des voyages d'étude inter-scolaires furent organisés pour faciliter les relations avec les ateliers des écoles régionales. Le premier d'entre eux se déroula à Rouen, le 18 juillet 1926, sous le patronage de M. Delabarre.

16 Extrait du discours du grand massier Raymond Muller, prononcé pour la célébration des dix ans de l'association en 1935.

17 L'ouvrage dirigé par J. P. Trouchaud sur l'École nationale supérieure des beaux-arts fut édité en 1937 par la GM au profit de sa caisse de secours.

18 Précisons que le comité d'organisation du bal des Quat'ZArts était indépendant. Le bal était promu dans le bulletin de l'association, mais il ne s'agissait pas d'une fête organisée sous l'égide de la Grande Masse, contrairement au gala de l'école.

19 J.-L. Margerand, « Les ateliers extérieurs d'architecture de l'École nationale supérieure des beaux-arts », *La Construction moderne*, 48^e année, n°45, 6 août 1933, p. 666-672.

20 De la même façon, il existait un pavillon de la Grande Masse de l'École des arts décoratifs.

21 Le pavillon de l'Enseignement, réalisé par l'architecte Éric Bagge, comprenait une section sur l'enseignement supérieur où les facultés, instituts, Cité internationale universitaire, etc. étaient présentés : « L'exposition de l'enseignement artistique vous fera comprendre le rôle des écoles, depuis l'enseignement primaire jusqu'à celui donné dans les Écoles supérieures des beaux-arts, des arts décoratifs et dans les Écoles de province [...] » *Guide officiel de l'Exposition internationale de 1937*, p. 68-70.

22 Ch Samoyault-Muller, « Pavillon de la Grande Masse - Expo universelle de 1937 », *Brèves historiques*, GMBA, juin 2019, sur [www.grandemasse.org].

23 Étienne Vago est décrit par son cousin Pierre comme « fantasque, très doué, très artiste, plutôt paresseux ». Se comparant à Étienne il ajoute : « Il était beaucoup plus sympathique que moi, plus décontracté, se posant moins de problèmes. » In Pierre Vago, *Une vie intense*, Bruxelles, Archives d'architecture moderne, 2000, p. 71.

24 Seule une petite alcôve était couverte et permettait de ménager un petit espace pour une vitrine où il était question du bulletin de l'association.

25 Programme du concours pour la fresque du pavillon de la Grande Masse, paru dans le bulletin GMBA de décembre 1936.

26 Paul Gerbod, « La sociabilité étudiante depuis 1870 », *Réflexions historiques*, vol. 7, n° 2-3, 1980, p. 507-517.

27 Exemple d'Agnès Chaussemiche, élue première adjointe du Grand Massier en 1928.

28 Cf. les collections relatives à la vie associative à l'École des beaux-arts, conservées à l'Académie d'architecture, place des Vosges à Paris (programmes, invitations etc.).

29 Émission de télévision « Seize millions de jeunes : la vraie crise du logement », diffusée le 4 mars 1965, avec un interview de Philippe Molle, grand massier.

ÉLÈVES ARCHITECTES AMÉRICAINS À L'ÉCOLE DES BEAUX-ARTS DE PARIS: UN PHÉNOMÈNE D'ÉLITE?

Isabelle Gournay

Associate Professor Emerita, University of Maryland, États-Unis
AHTTEP ENSA Paris-La Villette

L'appartenance sociale s'avère un paramètre majeur pour comprendre pourquoi et comment, des années 1860 à 1914, plusieurs centaines de citoyens américains vinrent étudier l'architecture à l'École des beaux-arts de Paris (ENSBA). Dans le cadre du programme HEnSA20, j'ai évoqué la vie quotidienne de deux New-Yorkais auprès de compatriotes appartenant au même milieu¹. Shepherd Stevens (1880-1962), le prototype du WASP – *White Anglo-Saxon Protestant*, groupe majoritaire parmi ces élèves américains – et diplômé en architecture de Columbia, s'établit bourgeoisement derrière l'église Saint-Sulpice. Il obtient son diplôme DPLG au sein de l'atelier plutôt « mondain » d'Henri Deglane et fera carrière à Yale. Clarence Stein (1882-1975), issu d'une famille juive moins fortunée, émigrée de Bavière et d'Autriche vers 1850, apprécie sa vie de bohème et la convivialité de l'atelier Laloux. Ses études préliminaires étant sommaires, il peine à réussir l'admission et n'accède pas en première classe. Il n'en deviendra pas moins un urbaniste mondialement connu. Pour un Américain, l'étape personnelle et professionnelle de la scolarité parisienne se conjugue avec d'autres tremplins de la réussite (fig. 1) que sont les origines familiales (déterminantes pour Stevens), les études et expériences professionnelles antérieures, les dispositions artistiques et les qualités humaines (ces dernières évidentes chez Stein). Évoquant le parcours inverse des *French critics*, ces enseignants français recrutés par des écoles américaines en fonction de leurs succès aux concours de l'ENSBA, j'ai souligné que leurs origines sociales généralement modestes les poussaient à s'expatrier². L'ENSBA s'autoproclame méritocratie du talent : c'est

en célébrant l'égalitarisme dont il a bénéficié en tant que boursier (du conseil général de l'Yonne) que Désiré Despradelle incite ses élèves du Massachusetts Institute of Technology (MIT), où il enseigne de 1893 à 1912, à se perfectionner en France : « *Although in a certain sense, art is in itself aristocratic, no distinction of birth or position is permitted at l'École. Everything is liberal and democratic* ».

Testons cette affirmation en nous concentrant sur les deux décennies, précisément de 1893 à 1914, où le capital social des architectes en tant que *professionals* (membres des « professions libérales » de l'époque) atteint son apogée aux États-Unis. Venu de ce pays et tous des Blancs, 321 hommes et une femme (Julia Morgan) sont admis à l'ENSBA, dont ils deviennent la « clientèle [étrangère] la plus importante³ », accaparant jusqu'à 20 % des admissions. En mars 1893, l'Américain le mieux classé (cinquième sur 49 admis et dès sa première tentative) est Hugh Tallant (1869-1952). Remontant aux colons de Nantucket, sa famille est aisée. Sorti major du plus ancien lycée des États-Unis, privé mais gratuit, il est le premier étudiant à remporter en même temps les titres de *Bachelor* et de *Master* à Harvard. Aidé financièrement par une bourse de cette université, Tallant brille au palmarès de l'ENSBA (prix Jean Leclaire, grande médaille d'émulation, diplôme obtenu moins de quatre ans après l'admission) mais aussi sur les courts de tennis, où il atteint les quarts de finale du championnat de France en salle⁵. Avec des postulants d'un tel calibre et un maximum de 30 places par an réservées aux étrangers, les épreuves d'admission représentent un investissement financier

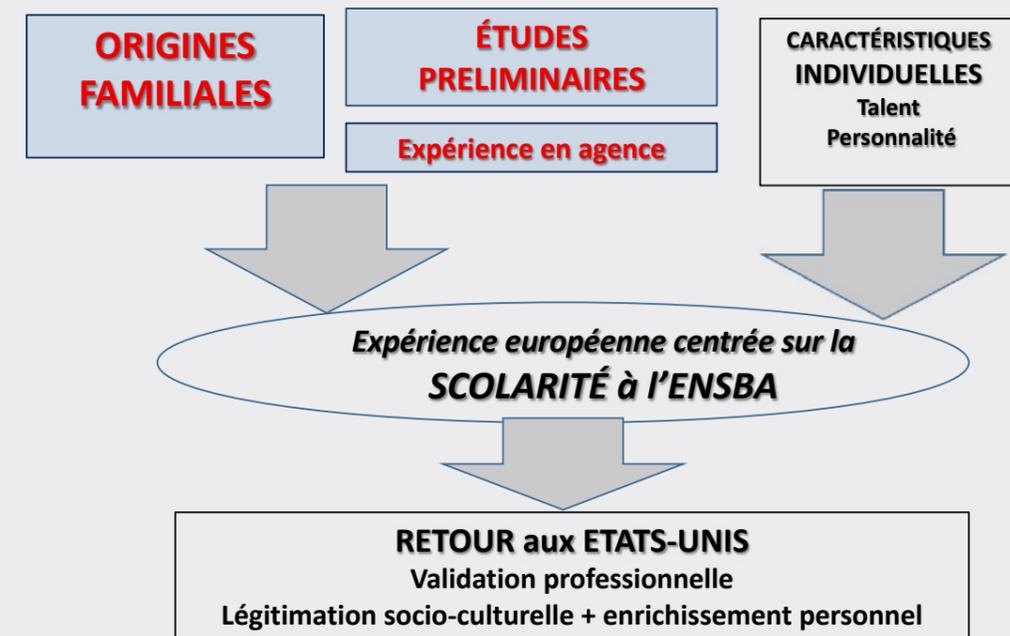


Fig. 1: Schéma conceptuel. Doc. I. Gournay.

élevé autant qu'un défi pédagogique. Aux frais de la traversée transatlantique et de séjour s'ajoutent ceux d'un atelier préparatoire et de cours particuliers. De telles dépenses se justifient : outre-Atlantique, le titre d'« ancien élève » de l'ENSBA, que confère le seul fait d'y avoir été admis, représente une validation professionnelle significative.

Si certains Américains écourtent leur scolarité pour des raisons familiales ou pécuniaires, ou parfois par crainte de devenir trop « francisés » ou « théoriques » et de ne plus répondre aux exigences des agences américaines⁶, la plupart se prennent au jeu des concours. Sur 322 élèves, 88 sortent DPLG et huit sont diplômables⁷. De la réunion de ces parcours individuels naît un phénomène artistique et socio-culturel qui coïncide avec la montée en puissance – politique et économique – des États-Unis. L'ENSBA devient donc le dernier creuset formant une élite nationale d'architectes au service d'une classe supérieure, qui elle-même abandonne ses caractéristiques régionales. C'est donc en termes de réseaux superposés, de la *preparatory school* à l'anglaise à l'atelier parisien, que l'on peut étudier le mouvement Beaux-Arts outre-Atlantique, phénomène d'essence élitiste mais comportant des éléments de diversification et de démocratisation.

Cette contribution présente sommairement une re-

cherche en cours des plus foisonnantes. Identifier les dénominateurs communs avant l'entrée à l'ENSBA exige de réunir de nombreux indices sur tous les 322 élèves⁸, dont huit décèdent moins de cinq ans après leur retour aux USA. Leur jeunesse a été essentiellement citadine, passée pour plus d'un tiers (114) dans le grand New York et pour une moitié sur la côte est (dont 39 à Boston et 18 à Philadelphie). Les effectifs reflètent également la poussée vers l'Ouest, avec 21 élèves de Chicago, 41 d'autres grandes villes au centre du pays et 20 de la région de San Francisco, ainsi que le déclin du Sud, d'où ne proviennent que 12 élèves.

LES ORIGINES SOCIALES ET LES ÉTUDES PRÉALABLES DES ÉLÈVES

La naissance comme facteur de distinction, dont l'importance à l'ENSBA est niée par Despradelle, est ici bien réelle, que ces élèves soient issus de familles cumulant depuis très longtemps position sociale, moyens financiers et capital culturel ou que leurs parents (ou grands-parents) se soient haussés au rang des élites financières, juridiques, médicales ou militaires⁹. La barre de l'excellence professionnelle et de l'autorité morale (avec notamment plusieurs pères *clergymen*) est haut placée

non seulement par les hommes de la famille mais encore par certaines mères ou sœurs romancières, suffragettes, médecins ou sportives de haut niveau. Les patronymes (Aldrich, Emerson, Huntington, Lowell, Morgan, etc.) ou *middle names* (à la mémoire des présidents Adams, de l'architecte H. H. Richardson ou de l'abolitionniste Lucretia Mott, par exemple) sont autant d'indices de « distinction ». Quelques familles entretiennent des liens directs avec la France, la plupart se comportent en *Europeanized Americans* férus de voyages, que décrit si bien la romancière Edith Wharton – dont Frederic Rhineland King (DPLG 1914) est le cousin et l'exécuteur testamentaire. L'esthétique Beaux-Arts, classique et somptueuse, leur est souvent familière dès l'enfance. Cette acculturation est un atout scolaire : par exemple, l'esquisse d'admission de Frederic Giraud Foster (fig. 2) s'apparente à l'opulente demeure que son richissime oncle (lui-même nommé Giraud Foster) avait commandée à Carrère & Hastings. Malgré la présence des fils de Daniel Burnham, de Stanford White et de George B. Post, les descendants d'architectes ou d'artistes sont moins nombreux que parmi les élèves français. Si les familles fortunées ou aisées sont majoritairement de souche coloniale britannique, une vingtaine sont d'origine germanique, ayant immigré plus récemment. On compte d'avantage d'élèves de confession israélite (18 recensés) que de catholiques (8) qui, aux États-Unis, occupent le plus souvent le bas de l'échelle sociale. Certains élèves sont apparentés ou leurs familles sont amies ; ils se connaissent surtout grâce à leurs études, effectuées presque exclusivement dans les universités les plus prestigieuses de la côte est, comme l'indique les statistiques suivantes.

HUMANITÉS	Dont	
au college (4 ans)	DPLG	
Harvard	62	27
Yale	29	5
Princeton	9	2
Williams	4	2
U. Chicago	3	2
Autres	10	4

INGÉNIERIE	dont	
(4 ans)	DPLG	
Yale (Sheffield)	7	2
Berkeley	5	2
Autres	10	1

ARCHITECTURE	Dont	
	DPLG	
Columbia	93	23
MIT	58	14
U. Penn	17	6
Cornell	15	6
Berkeley	5	1
Syracuse	3	0
Autres	8	2

DOUBLE CURSUS parmi les élèves ci-dessus	Dont	
	DPLG	
Harvard + MIT	20	9
Yale + Columbia	16	4
Harvard + Columbia	10	2
Yale + MIT	3	1
Autres	28	10

Du *college* à l'ENSBA, certains élèves américains suivront donc des parcours identiques et synchrones. Notons que Harvard (qui fut notamment l'*alma mater* de Henry Hobson Richardson et de Charles McKim) compte le plus fort taux de DPLG. Cette université ouverte à la culture française impose un examen d'entrée assez difficile. La sociabilité de groupe s'y illustre par des traditions bien établies, comme les brimades initiatiques des nouveaux. Autre point commun avec l'ENSBA : le sens de la fête et du déguisement, d'ailleurs non sans connotations sexuelles, tant en termes de machisme, comme à Paris, que par rapport à l'homosexualité, constatée à Harvard vers 1900 et plus ou moins réprimée. Pour les écoles d'architecture, MIT est distancé par Columbia, où l'effet d'entraînement n'est pas le fait des enseignants mais des étudiants eux-mêmes.

Pour former une élite nationale, ces universités recrutent des bons élèves en dehors de l'*upper class* : James Gamble Rogers (DPLG 1898), fils d'assureur de Chicago, et George Burdett Ford (MIT B.S. Arch et M.S. Arch, DPLG 1907), fils de proviseur de lycée, sont respectivement boursiers de Yale et de Harvard. À l'instar de Julia Morgan, tout résident de l'État de Californie admis à Berkeley, jeunes filles comprises, peut y étudier gratuitement. Les programmes d'architecture américains acceptent pour un ou deux ans des *special students* aguerris au travail d'agence. Toutefois, le brassage géographique et social qui s'y opère ne supprime pas l'avantage que donne la situation familiale. Parmi les dix lauréats du B. Arch de Cornell en 1900, quatre ayant fait preuve des mêmes capacités sont admis à l'ENSBA.

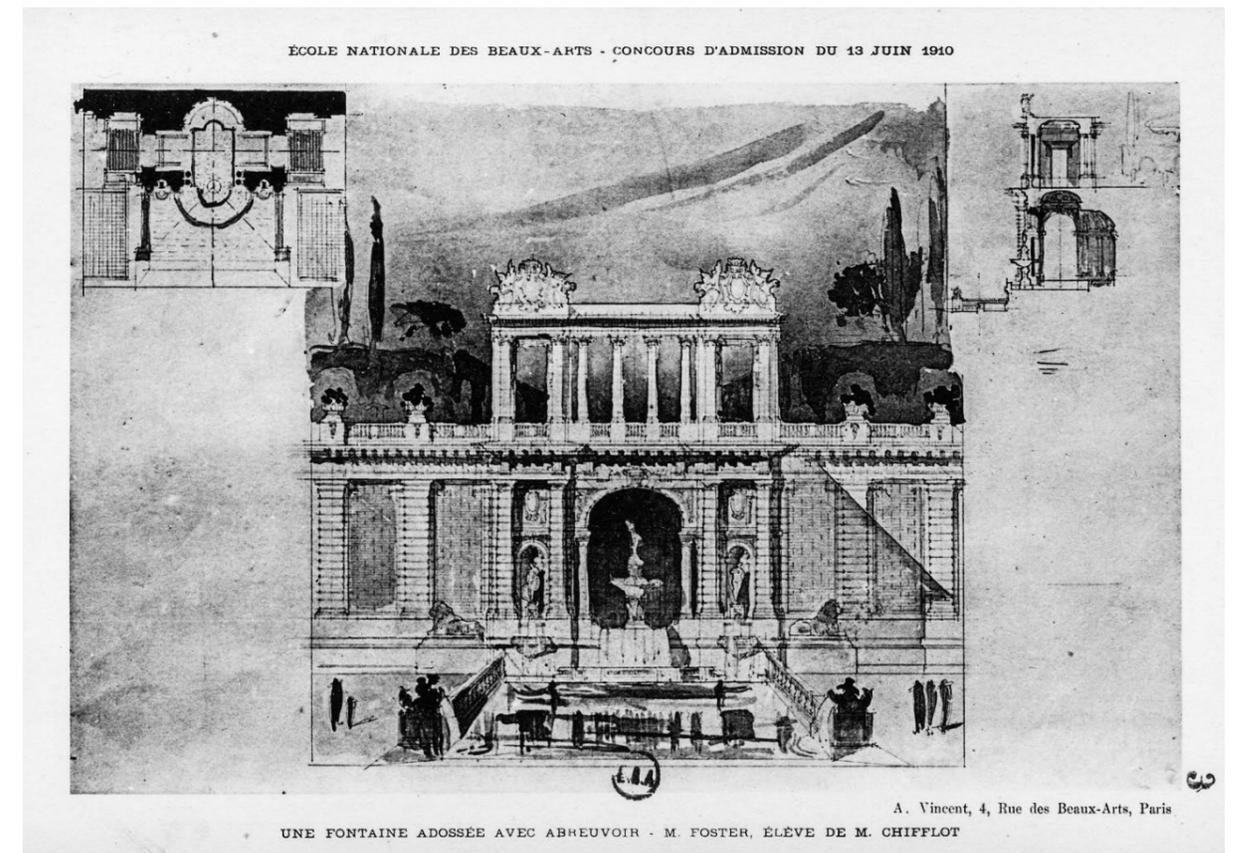


Fig. 2 : Frederic Giraud Foster, « Une fontaine adossée avec abreuvoir », esquisse d'admission, juin 1910.

Ellis Jackson, dont le père est avocat et vice-gouverneur de l'État du Rhode Island et qui avait déjà ouvert une agence à Providence, et Francis Joannes, d'une famille flamande propriétaire d'un important commerce de gros dans le Wisconsin, vont aisément jusqu'au diplôme, tandis que les bénéficiaires de bourses de voyage que sont Richard A. Tissington, fils d'un cadre dans une banque du New Jersey, et Walter Judell, natif d'Allemagne, participent aux épreuves de seconde classe pendant moins d'un an.

LES VOIES NON UNIVERSITAIRES

Résultant d'initiatives philanthropiques privées, des formations moins coûteuses sont mises en place, tel le cycle architectural de deux ans proposé par le Pratt Institute à Brooklyn, que six élèves admis ont suivi. De son côté, la Society of Beaux-Arts Architects (SBAA), fondée à New York en 1893, organise à l'intention des dessinateurs d'agence à plein temps un cursus gratuit de concours, calqué sur celui de l'ENSBA. Huit de nos 322 élèves (dont un sorti DPLG) sont ainsi passés par l'atelier SBAA du Rouennais Emmanuel

Masqueray¹⁰. En 1904, la SBAA crée le Paris Prize, dont les épreuves sont copiées sur celles du prix de Rome. Le montant de cette bourse d'études est calculé pour un séjour de deux ans et demi, plus long que ne le permettent les bourses de voyage existantes. Les autorités de l'ENSBA acceptent que son lauréat soit directement admis en première classe où, comme les « grands élèves » français, il est censé accumuler les médailles, tout en n'étant pas autorisé à présenter un diplôme. Le Paris Prize s'inscrit lui aussi dans la logique de la bienfaisance privée, corollaire du libéralisme américain, puisque son initiative revient à un ancien élève hyper-privilegié, Lloyd Warren (admis en 1892 ; DPLG 1900), qui le fait financer par Andrew Carnegie et d'autres millionnaires.

À une échelle certes plus modeste, certaines *success stories* en marge des « filières nobles » s'apparentent à celle de Carnegie. Frederick Vernon Murphy, fils d'un ouvrier catholique irlandais décédé dès sa plus tendre enfance, est manifestement un *self-made man*. À Chicago, où sa mère, veuve, tient une pension, il termine le lycée tout en prenant des cours du soir à l'Art Institute. Employé à

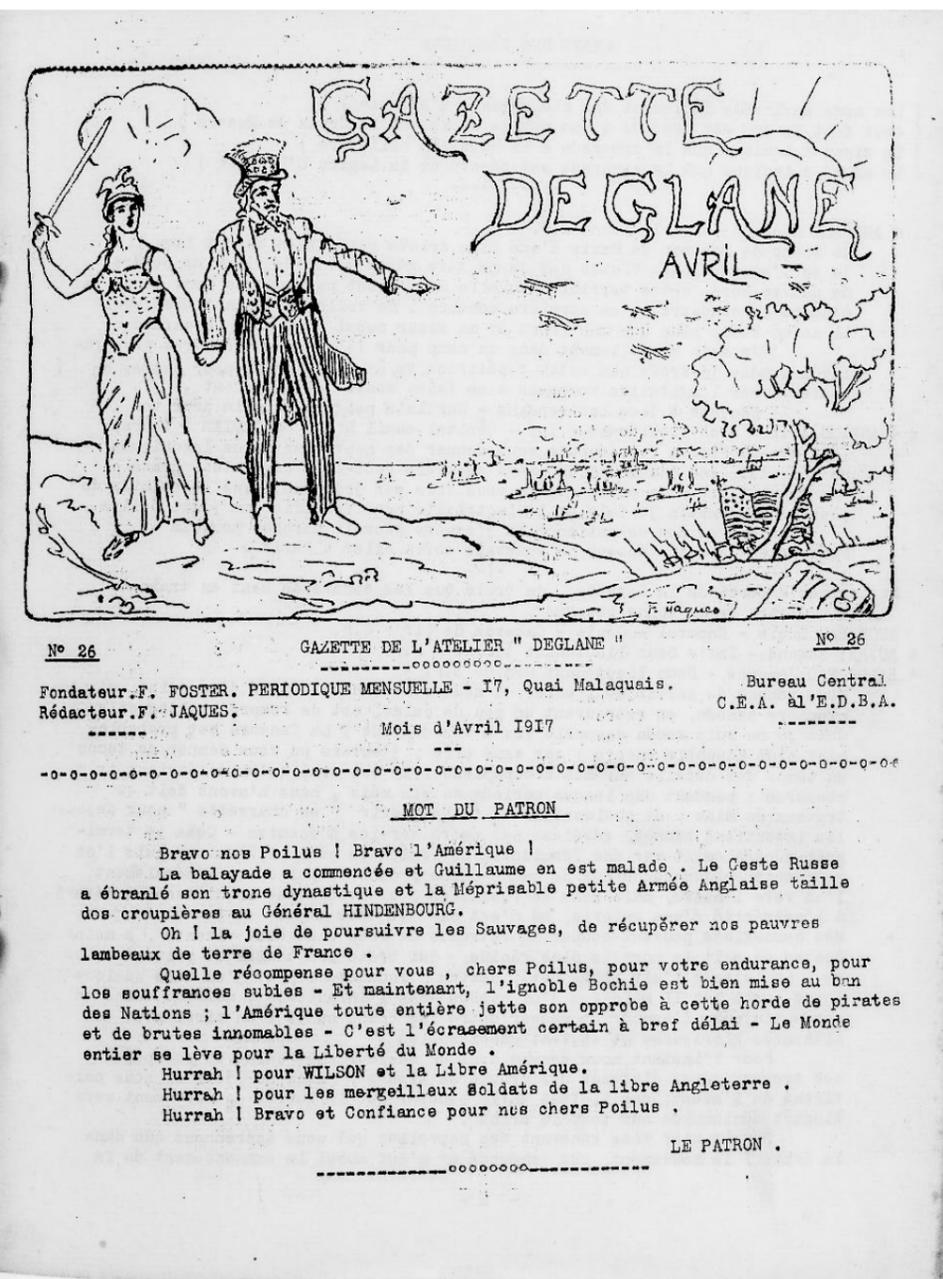


Fig. 3 : Gazette Deglane, n° 26, avril 1917, rédigée par Francis Jaques (DPLG 1912). BNF/Gallica 4-RES-PER-004.

Washington comme dessinateur auprès du Supervising Architect of the Treasury, il suit de nouveau des cours du soir à la Columbian (George Washington) University et participe aux concours de la SBAA. Mais c'est en tant que lauréat d'une bourse de voyage du Washington Architectural Club qu'il arrive à Paris en 1905. Né en février 1879, Murphy a alors 26 ans. Sachant que le règlement de l'ENSBA exige que toutes les valeurs de première classe nécessaires pour présenter le diplôme soient obtenues avant

l'âge de 30 ans, il a fait en sorte que la lettre d'introduction que l'ENSBA exige de l'ambassade des États-Unis le rajeunisse d'un an¹¹. Cette petite tricherie lui permet d'obtenir le statut de diplômable en juillet 1909. Il repart à Washington où il présentera son diplôme en 1923. Combinée à sa formation Beaux-Arts, l'appartenance religieuse de Murphy devient un atout car on lui confie dès 1911 la direction du nouveau programme d'architecture de la Catholic University, prologue à une belle carrière de bâtisseur au service de cette université et de l'archevêché de Washington¹². Autre exemple d'ascension sociale : né au fin fond de la Caroline du Nord, Douglas Ellington participe aux concours de la SBAA et suit deux cycles courts au Drexel Institute puis à l'université de Pennsylvanie. Classé deuxième au Paris Prize, il est préféré par la SBAA au vainqueur dont les études préliminaires sont jugées insuffisantes ; devenir le premier élève étranger à remporter le premier prix au concours Rougevin (en 1914) sera pour ce fils de fermier et pasteur baptiste la distinction à laquelle il attachera le plus d'importance¹³. « Clientèle » à part, les Américains ne bénéficient pas de traitement de faveur auprès des autorités de l'ENSBA et n'échappent nullement aux corvées des nouveaux. Néanmoins, plus ils sont haut placés

dans l'échelle sociale et moins ils semblent participer à la vie des ateliers. Choc culturel, sentiment de supériorité ou d'être les invités du gouvernement français, prudence, rythme de travail soutenu, responsabilités familiales (des 28 élèves mariés plusieurs sont père de famille) offrent autant d'explications pour un tel comportement. L'origine sociale prend souvent le pas dans le choix des sujets de diplôme : « grand garage d'automobiles dans une propriété particulière », pensionnat de garçons à la

campagne, *fraternities*, clubs de toute sorte (yachting, *country*, golf, pour les professeurs d'une université)¹⁴. C'est au moment où l'ENSBA ferme ses portes en 1914 que la camaraderie transatlantique s'affiche au grand jour. Des élèves américains demeurant à Paris coordonnent et diffusent des gazettes de guerre d'atelier (fig. 3) ou deviennent ambulanciers. D'autres reviennent en France au sein de la Croix-Rouge ou pour le YMCA. Leur comportement reflète ce que les valeurs défendues par l'*upper class* comportent de plus altruiste et idéaliste¹⁵. Dans les années 1920, l'entente transatlantique perdure parmi les anciens élèves de Victor Laloux, donnant naissance au prix de Reconnaissance propre à cet atelier, à l'École des beaux-arts de Fontainebleau et à la bourse Delano¹⁶. Faire revivre tant de parcours personnels, académiques et professionnels permet de mieux apprécier, en le contextualisant davantage, le patrimoine légué par tous ces élèves à travers les États-Unis, que ce soient les nobles demeures de F. R. King, le monastère franciscain de Murphy à Washington ou la cafétéria Art déco d'Ellington à Asheville. J'aimerais également que cette ébauche d'une socio-histoire incite d'autres chercheurs à réexaminer le mélange d'élitisme et d'égalitarisme qui soutient la pédagogie beaux-arts, reflété par son cursus, les sujets et les énoncés des programmes de concours, les représentations graphiques et, bien entendu, les origines socio-culturelles si diverses de ses enseignants et de ses élèves, français ou étrangers¹⁷.

- 1 I. Gournay, « Lieux d'apprentissage des élèves architectes américains à l'ENSBA à l'aube du xx^e siècle : un 'campus germanopratin' », *HensA20*, cahier n° 5, décembre 2018, p. 11-16 ; [chmcc.hypotheses.org/5850].
- 2 I. Gournay, « De Paul Cret à Jean Labatut, la contribution des *French critics* aux États-Unis », *HensA20*, cahier n° 4, juin 2018, p. 21-26 ; [chmcc.hypotheses.org/4304].
- 3 Désiré Despradelle, « L'École des beaux-arts », *The Tech*, vol. XX, n° 12, 20 décembre 1900, p. 140.
- 4 Jean-Louis Pascal, préface à la 2^e édition dirigée par Edmond Delaire du dictionnaire *Les Architectes élèves de l'École des beaux-arts, 1793-1907*, Paris, Librairie de la Construction moderne, 1907, p. V. Pour un graphique des admissions de 1846 à 1939, voir I. Gournay et Marie-Laure Crosnier Leconte, « American Architecture Students in Belle Epoque Paris : Scholastic Strategies and Achievements at the Ecole des Beaux-Arts », *Journal of the Gilded Age and Progressive Era*, avril 2013, p. 154-198 (156). Il est impossible de comptabiliser les candidats à l'admission malchanceux ou les Américains étudiant librement dans les ateliers.

- 5 Associé à Henry Beaumont Herts, autre ancien élève de l'ENSBA, et fils d'un décorateur new-yorkais, Tallant crée vers 1900 les plus beaux lieux de spectacle de Manhattan, dont le New Amsterdam Theater.
- 6 Charles Collens, « The Beaux-Arts in 1900 – Part 1 », *American Institute of Architects Journal*, vol. 7, février 1947, p. 80-85 (82).
- 7 Des 89 anciens élèves élus *Fellows* de l'American Institute of Architects, 46 sont DPLG.
- 8 En matière d'antécédents socio culturels, académiques et professionnels, les documents consultés – annuaires, journaux, *yearbooks* universitaires, passeports et documents militaires consultables sur [ancestry.com], correspondances personnelles, etc. – sont plus variés que ceux ayant servi à la rédaction des notices de la base de données « Dictionnaire des élèves architectes de l'École des beaux-arts (1800-1968) » mise en ligne par l'INHA, qui se sont révélées essentielles pour consigner les parcours scolaires.
- 9 La différenciation entre *upper class* et *elite* structure l'ouvrage de référence d'E. Digby Baltzell, *Philadelphia Gentlemen: The Making of a National Upper Class*, New York, Free Press, 1958.
- 10 I. Gournay, « La "pédagogie Beaux-Arts" en version américaine : concours et ateliers de la Society of Beaux-Arts Architects », *Livraisons d'histoire de l'architecture*, n° 37, 1^{er} semestre 2019, p. 35-48. Sur ces huit élèves, six étaient employés de Carrère & Hastings et de Cass Gilbert, avec pour seule formation leur expérience d'agence ; ils ne dépasseront pas la seconde classe et reviendront travailler chez ces mêmes architectes qui les avaient aidés financièrement pour partir à Paris.
- 11 Vingt-sept autres élèves procéderont à ce rajeunissement illicite, qui ne portera pas ombrage à leurs carrières.
- 12 John C. Murphy, « Frederick V. Murphy : The Catholic Architect as Eclectic Designer and University Professor », *US Catholic Historian*, vol. 15, n° 1, hiver 1997, p. 91-104.
- 13 I. Gournay, « Discovering Douglas Ellington from Paris to Greenbelt », conférence au Greenbelt Museum, 15 avril 2013, n. p., sur [www.academia.edu].
- 14 À leur suite, certains élèves français choisissent des thèmes sportifs pour leur diplôme. Par exemple, en 1907, Albert Laprade présente « Un Golf-Club ».
- 15 I. Gournay, « Le concours des architectes américains », in François Cochet, Marie-Claude Genet-Delacroix, Hélène Trocmé (dir.), *Les Américains et la France 1917-1947. Engagements et représentations*, Paris, Maisonneuve & Larose, 1999, p. 124-141.
- 16 I. Gournay, « Architecture at the Fontainebleau School of Fine Arts 1923-1939 », *Journal of the Society of Architectural Historians*, vol. XLV, n° 3, septembre 1986, p. 270-285 et « Introductory Essay », in *A Retrospective Exhibition of the Delano and Aldrich / Emerson Fellowship*, American Institute of Architects, Washington, 1989.
- 17 Sur les élèves roumains désargentés, voir Carmen Popescu, « Étudier l'architecture à l'EBA de Paris », *Revue roumaine d'histoire de l'art*, série Beaux-Arts, t. XXXVI-XXXVII, 1999-2000, p. 103-108.

LES ÉLÈVES ARCHITECTES DE L'ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES ARTS DÉCORATIFS : LECTURE D'UNE COHORTE DE DIPLOMÉS, 1922-1942

Florence Lafourcade

Doctorante en histoire de l'architecture, EA 3400 ARCHE, Strasbourg

UNE ÉCOLE DIPLOMANTE

L'École des arts décoratifs, dont les origines remontent à 1766, formait à ses débuts des ouvriers capables de suivre le goût des artistes¹. Alors que l'architecture y avait toujours été considérée comme une base pour tous les enseignements, elle devient peu à peu une discipline à part entière, jusqu'à la création d'un diplôme d'architecte en 1922.

Ce diplôme, créé par l'arrêté du 20 février 1922 (fig. 1), est l'aboutissement de réflexions qui, débutées dès la fin du XIX^e siècle, avaient conduit en 1920 sous Eugène Morand, directeur de 1908 à 1925, à la création de sept certificats : six pour la section des élèves hommes (« jeunes gens »), un pour la section des élèves femmes (« jeunes filles »). Dans la première section, deux certificats – de « construction » et de « décoration » – sanctionnent les enseignements d'architecture. Dans la section des « jeunes filles », l'unique certificat sanctionne les enseignements d'études documentaires, d'architecture, de composition décorative, de perspective et d'anatomie. Or cette organisation ne donne pas longtemps satisfaction. Dès le 1^{er} mars 1921, l'Association des anciens élèves de l'ENAD, avec le soutien du directeur et des professeurs de l'école, réclame dans une lettre adressée au ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts la création d'un diplôme d'architecte, arguant que les certificats délivrés par l'école les mettaient en situation d'infériorité face à des élèves sortis diplômés d'écoles privées, comme l'École spéciale des travaux publics². À la suite de cette demande, le diplôme d'architecte de l'École des arts décoratifs est finalement créé l'année suivante.

D'abord délivré par le directeur, le diplôme d'école devient diplôme d'État, signé par le ministre de l'Instruction pu-

blique et des Beaux-Arts, à partir du 29 avril 1931. Dès cette date, les élèves diplômés et leur Société³ en profitent pour se nommer « architectes diplômés par l'État – diplômés des Arts décoratifs » (DPE-DAD), et alors que la crise des années 1930 renforce la concurrence entre les architectes, la Société des architectes diplômés par le Gouvernement (SADG) crie à la concurrence déloyale. Ses membres, formés à l'École des beaux-arts, craignent que les maîtres d'ouvrage les confondent avec les architectes issus de l'École des arts décoratifs et engagent dès lors de longs débats sur la légitimité de celle-ci à délivrer un diplôme d'État d'architecte. Ces débats rejoignent les réflexions sur le statut de l'architecte et, après divers rebondissements, trouvent leur aboutissement sous le régime de Vichy : l'ordre des architectes est fondé le 31 décembre 1940 et la décision est prise de supprimer la formation architecturale à l'ENSAD à partir de 1943.

LES DEUX VOIES D'OBTENTION DU DIPLOME D'ARCHITECTE DE L'ENSAD

Le décret du 22 février 1922 prévoit deux voies d'obtention du diplôme d'architecte de l'École des arts décoratifs pour les élèves âgés d'au moins 25 ans ayant validé les enseignements requis : à la fin de leur cursus d'études et, pour ceux qui avaient déjà quitté l'école, par régularisation (selon l'art. III) – procédure autorisée jusqu'en 1931. Pour demander le diplôme et quelle que soit la voie d'obtention empruntée, l'élève fournit deux feuilles de renseignements. La première est délivrée par le secrétariat de l'école et fait

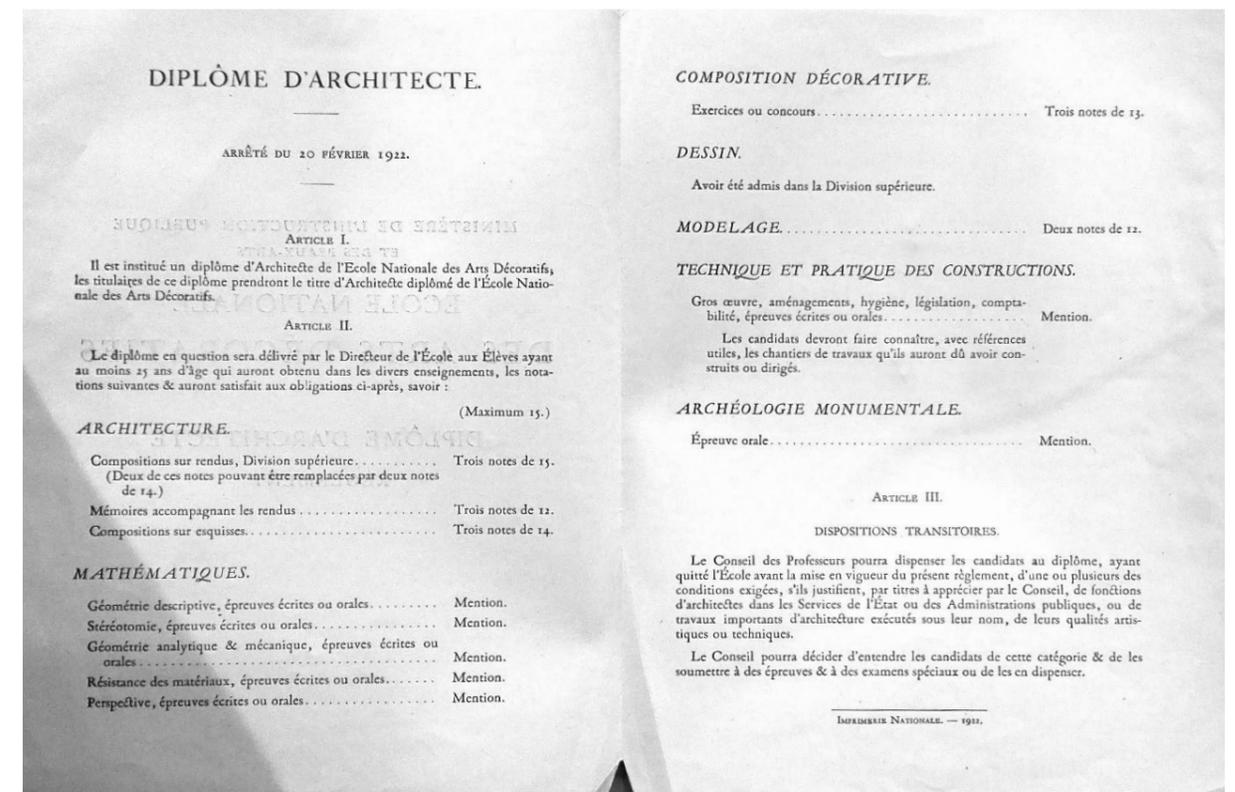


Fig. 1 : Extrait de l'arrêté créant le diplôme d'architecte de l'École des arts décoratifs, 1922. AN AJ⁹⁸.

état des notes et des mentions obtenues dans les enseignements suivis. La seconde est rédigée par l'élève et renseigne d'une part sur son parcours à l'école et d'autre part sur ses expériences professionnelles. Cette dernière partie, créée pour les élèves qui demandent le diplôme par régularisation mais complétée parfois aussi par les élèves en fin de cursus, est décomposée en quatre rubriques : « Fonctions occupées dans les services de l'État et les Administrations publiques », « Travaux exécutés », « Prix et récompenses dans les concours publics, les salons et les expositions » et « Distinctions honorifiques ». Ces quatre rubriques faisant état des expériences professionnelles de l'élève peuvent alors être comparées à l'expérience professionnelle, d'une année au moins, demandée à l'élève de l'École des beaux-arts (ENSBA) souhaitant se présenter à l'épreuve du diplôme⁴. Une différence de taille est néanmoins à relever entre ces deux diplômes : à l'ENSBA, l'obtention du diplôme suppose la présentation d'un projet de fin d'études devant un jury, tandis qu'à l'École des arts décoratifs, le diplôme est délivré sur la foi des informations contenues dans les deux feuillets. Seuls les élèves qui demandent le diplôme par régularisation doivent en plus se présenter devant un jury composé de professeurs de l'école. Le diplôme, créé

à partir du certificat d'architecture, en augmente uniquement la valeur : des notes plus élevées sont demandées – comme en composition décorative où les trois notes de 12 nécessaires pour obtenir le certificat d'architecture passent à trois notes de 13 (sur 15) pour le diplôme – et certains enseignements sont ajoutés, comme ceux de « Technique et pratique des constructions » et de « Archéologie monumentale »⁵.

LA COHORTE D'ÉLÈVES DPE-DAD

Les demandes de délivrance de diplôme d'architecte, conservées aux Archives nationales⁶, permettent de regrouper – dans ce qui pourra prendre la forme d'un dictionnaire – l'ensemble des élèves diplômés de l'École des arts décoratifs. Le présent article propose à partir de cette source d'engager une analyse quantitative et qualitative de cette cohorte d'architectes DPE-DAD.

De 1922 à 1942, 289 élèves et anciens élèves, dont 4 femmes, obtiennent le diplôme d'architecte de l'ENSAD, à raison de 5 à 30 par an. Trois pics sont repérables dans la chronologie des délivrances des diplômes (fig. 2). Le premier correspond à la création du diplôme (1923), le

deuxième à la fin de la délivrance de diplômes par voie de régularisation (1931), le dernier à la suppression de la formation architecturale à l'ENSAD (1942). Sur les 289 architectes DPE-DAD, 106 reçoivent le diplôme par régularisation, 183 l'obtiennent à la fin de leurs études. Parmi les 48 « jeunes gens » diplômés nés à l'étranger, 43 le sont à la fin de leurs études, seuls 5 étant diplômés par régularisation. Les pays les plus représentés sont l'Égypte (7 diplômés), la Russie et la Suisse (6 diplômés) et la Belgique (4 diplômés). Si l'on se réfère au nombre d'élèves hommes qui suivent un ou plusieurs enseignements d'architecture entre 1922 et 1942⁷, on constate que 34 % de ces « jeunes gens » obtiennent le diplôme. Pour ce qui est des élèves femmes, le chiffre est tout autre. Les quatre diplômées ne représentent que 1,6 % des élèves formées à l'architecture à l'ENSAD pendant cette période. Suzanne Maugère⁸ obtient son diplôme en 1940⁹, les trois autres en 1942 : Yvonne Guérin (1914- ?), formée de 1932 à 1942, Henriette Proeschel (1919- ?), formée de 1938 à 1941, et Vallia Kiauleniene (1915- ?)¹⁰, formée de 1940 à 1942.

LES DIPLÔMÉS DPE-DAD, ÉLÈVES DE LA FIN DU XIX^e À 1942

La différenciation entre les architectes diplômés par régularisation et ceux diplômés à la fin de leurs études permet

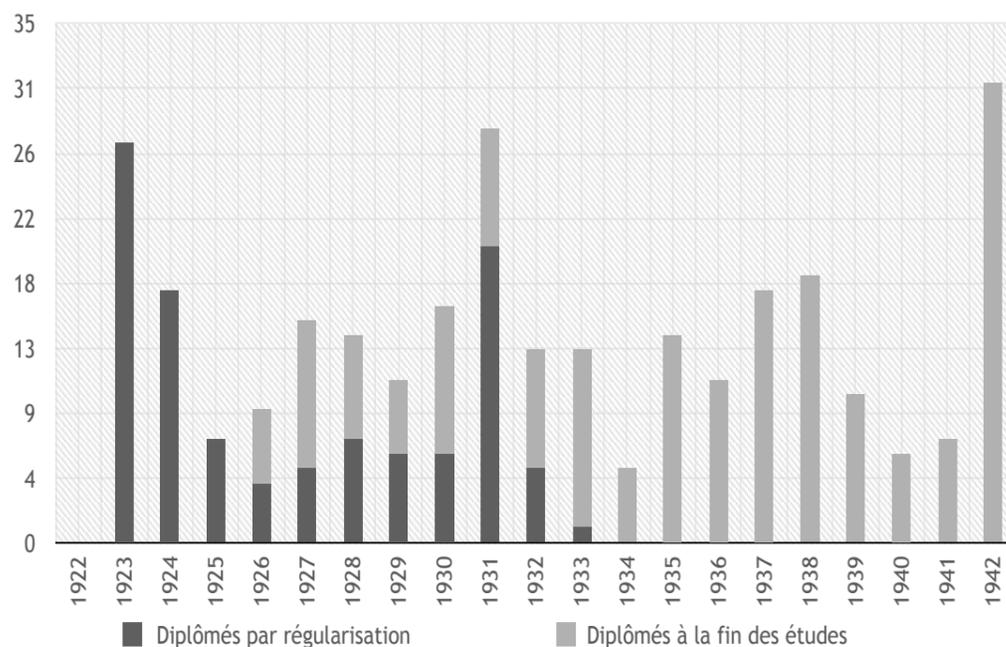


Fig. 2 : Nombre annuel de délivrances de diplôme, 1922-1942. Doc. F. Lafourcade, à partir de AJ¹⁶⁴.

de porter un regard sur deux périodes de formation à l'architecture à l'École des arts décoratifs. Les architectes de la première catégorie ont fréquenté l'école au début du xx^e siècle. La date moyenne de leurs périodes de formation est 1906. Le diplôme par régularisation intéresse néanmoins des architectes ayant fait leurs études à la fin du xix^e siècle comme Charles Stoullig (1861- ?), qui fréquente l'école de 1876 à 1880 et qui reçoit son diplôme en 1931 : à l'âge de 70 ans. D'autres anciens élèves en font la demande à un âge avancé, comme Auguste Bahrmann (1866- ?), à 65 ans, ou Georges Gustave Chrétien (1858-1930), à 71 ans.

La plupart de ces postulants âgés ne donnent pas de détail sur leurs motivations à se voir décerner le diplôme de l'École des arts décoratifs. La demande faite en 1931 par Henri Louis Barrilliet (1869- ?) – qui venait de terminer l'aménagement dans le style Art déco du restaurant *La Coupole* sur le boulevard Montparnasse – permet néanmoins d'en esquisser une réponse. La demande de l'ancien élève est appuyée par Fernand Balloche (1887- ?), architecte DPE-DAD depuis 1924 et alors président de la Société des architectes DPE-DAD, en précisant que Henri Louis Barrilliet fut le seul architecte formé à l'ENSAD ayant défendu l'admission de celle-ci à la Fédération des sociétés françaises d'architectes, dont Barrilliet était le secrétaire. Pour ces raisons, le comité de la Société des architectes DPE-DAD estime « qu'il serait très heureux¹¹ » de pouvoir l'accueillir au sein

du syndicat. C'est très certainement ce soutien à la Société des DPE-DAD que doivent traduire les demandes émanant d'architectes en fin de carrière. Pour les membres de la Société, l'enjeu est de taille : s'ils arrivent à faire entrer dans leur organe des architectes formés à l'ENSAD de renom ou bien installés dans la profession, c'est sa réputation, et avec elle celle des architectes qui la composent, qui sera réhaussée.

Entre ces deux périodes de formation – le début du xx^e siècle et la période

durant laquelle l'école délivre un diplôme –, une différence intéressante est à relever : la durée de formation à l'école. Les architectes diplômés par régularisation se forment sur une moyenne de six ans et demi alors que les architectes diplômés à la fin de leurs études le font sur huit ans en moyenne – bien que le règlement prévoyait que le diplôme de l'école serait atteignable au bout de cinq ans de formation. L'âge moyen d'obtention du diplôme pour les architectes diplômés à la fin de leurs études est de 30 ans, cinq ans au-delà de l'âge de 25 ans exigé par le règlement. Les élèves de ces deux périodes sont nombreux à compléter leur cursus à l'ENSAD par des formations dispensées par d'autres établissements. L'école n'est pas étrangère à ce phénomène, qui semble se développer dans l'entre-deux-guerres et qui pourrait avoir contribué à cet allongement de la durée de formation. Charles Genuys (1852-1928) aurait incité ses élèves à suivre les cours du Trocadéro, et le règlement de la section architecture en 1937¹² précise que les élèves sont invités à suivre pendant deux ans, tous les jours de 18 heures à 19 heures, les cours de l'Institut d'urbanisme de l'université de Paris. Certains élèves suivent donc les cours du Trocadéro, d'autres ceux de l'Institut d'urbanisme, d'autres poussent ces compléments de formation plus loin. L'élève Roger-Louis Puget (1907- ?) obtient le diplôme DPE-DAD par régularisation en 1938¹³, à l'âge de 31 ans. Alors qu'il fréquente l'École des arts décoratifs de 1923 à 1926, qu'il suit les cours du Trocadéro en 1924 et qu'il est contraint d'attendre l'âge de 25 ans pour obtenir le diplôme DPE-DAD, il entre à l'ENSBA en 1927 et en ressort DPLG en 1932, s'inscrivant, entre-temps, au cours de construction civile du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) en 1930. En 1938, il obtient le brevet de technicien sanitaire délivré par le CNAM et le diplôme d'études supérieures pour la connaissance et la conservation des monuments anciens, puis devient élève à l'Institut d'urbanisme où il soutiendra son mémoire en 1945. Déjà diplômé par le Gouvernement, Roger-Louis Puget justifie ainsi sa demande de diplôme DPE-DAD par régularisation : « Je crois devoir insister sur le fait que le diplôme de l'école représente pour moi, non pas un intérêt professionnel (il fait double emploi avec mon diplôme de l'École des beaux-arts), mais beaucoup plus, une valeur sentimentale. J'estime en effet, sans renier en rien ce que j'ai reçu à l'École des beaux-arts, que je me dois d'acquiescer et de porter le titre qui correspond à ma formation initiale. C'est pour moi l'occasion de manifester mon attachement à l'École et de reconnaître une différen-

ciation entre les deux enseignements que j'ai reçus. Je crois devoir, au moment où l'École est tant contestée lui apporter ainsi un témoignage que bien peu d'architectes peuvent apporter en connaissance de cause¹⁴. »

À l'opposé de cette raison sentimentale, qui transparait dans d'autres demandes de diplôme, un réel besoin de se voir décerner le diplôme DPE-DAD apparaît à plusieurs reprises. Marius Vincent (1891- ?) et Georges Jean Début (1894- ?), qui reçoivent leur diplôme d'architecte par régularisation respectivement en 1923 et en 1924, soulèvent la difficulté qu'ont les jeunes architectes formés à l'École des arts décoratifs exerçant en Alsace-Lorraine à devoir « lutter avec des confrères munis de certificats et diplômes de Munich ou autres lieux¹⁵ » comme Dresde et Stuttgart. André Edmond Bérard (1893- ?), diplômé par régularisation en 1931, précise attendre ce diplôme avec grand intérêt car sans celui-ci il ne pourra « bientôt plus travailler¹⁶ ». Cet argument, qui se réfère aux évolutions de la profession en cours, n'apparaît, contre toute attente, qu'une seule fois dans ce corpus de 289 diplômés DPE-DAD.

L'ÉCOLE DES ARTS DÉCORATIFS, CRÉATRICE DE RÉSEAUX

Au-delà des particularités de chaque parcours d'élève architecte formé et diplômé par l'École des arts décoratifs, cette analyse permet de faire apparaître des réseaux professionnels qui se constituent au sein de l'établissement. Deux types de réseaux peuvent être repérés : le premier lie les élèves et les anciens élèves entre eux, les plus jeunes faisant généralement la place chez les plus âgés, ceux d'une même génération s'associant ; le deuxième naît des relations entretenues entre les élèves et les professeurs.

Louis Cornille (1904- ?), formé à l'École des arts décoratifs de 1927 à 1935 et diplômé à sa sortie, s'associe par exemple à Eugène Holas (1918- ?) qui, entré à l'ENSAD en 1937, est confronté à la suppression de la formation et du diplôme en 1942. Conformément à la loi du 5 octobre 1942, il terminera ses études dans la section architecture de l'École des beaux-arts, dont il obtient le diplôme en 1946. Les deux architectes œuvreront entre autres à la Reconstruction dans la Manche après la seconde guerre mondiale. De nombreuses collaborations voient ainsi le jour, créant des réseaux professionnels arborescents. André Ventre (1874-1951), qui étudie à l'ENSAD de 1888 à 1890, fait par exemple la place chez Selmersheim et Plumet, Selmersheim étant un

ancien élève de l'ENSAD. Puis René Hosxe (1905-?), formé à l'ENSAD de 1932 à 1942, Paul Franchette (1893-?), élève de 1920 à 1923, et René Eugène Dupêcher (1906-?), formé de 1923 à 1931, travaillent à leur tour pour André Ventre. Hippolyte Alexandre Victor Jacquemain (1881-?), élève de 1902 à 1907, précise quant à lui dans sa demande qu'il s'est naturellement entouré de « jeunes gens » de même formation que lui.

Plusieurs enseignants semblent assez actifs en cette première moitié de xx^e siècle pour créer des réseaux. Charles Genuys (1852-1928), professeur de 1877 à 1921, et son fils Paul Genuys (1881-1937), professeur de 1912 à 1937 et diplômé DPE-DAD par régularisation en 1923, tous deux architectes en chef des monuments historiques (ACMH), vont permettre à de nombreux élèves de compléter la formation de l'école auprès d'eux, créant ainsi une voie vers la spécialisation d'architecte restaurateur. Sur les 289 élèves diplômés de l'École des arts décoratifs, 51 précisent, dans leur demande de délivrance de diplôme, intervenir en restauration ou reconstruction. Parmi eux, neuf sont ou deviendront ACMH et deux sont architectes ordinaires des monuments historiques. Un autre réseau aurait été suscité par Lucien Woog (1867-1937). Élève à l'ENSAD en 1885 et 1886, il enseigne à l'école la géométrie et la perspective de 1898 à 1929 et reçoit le diplôme DPE-DAD par régularisation en 1924. Il formera dans son agence les élèves Fernand Hamet (1884-?), formé en 1909 et 1910 et diplômé en 1923, Jacques Simon (1893-?), élève de 1902 à 1911 et diplômé en 1926, Charles Bayonne (1896-1968), formé à partir de 1913 et diplômé en 1926, et Julien Polti (1877-1953), élève de 1891 à 1897 et diplômé en 1923. Ce dernier, également formé dans l'agence de Genuys, prendra à son tour cinq élèves dans son agence. Henri Sauvage (1873-1932), malgré le peu d'années passées à enseigner l'architecture et la construction à l'ENSAD, en 1929 et 1930, accueillera dans son agence trois élèves devenus DPE-DAD.

Il n'est pas illogique de trouver ces réseaux professionnels regroupant des professeurs et des élèves dans cette cohorte d'architectes DPE-DAD. La commission délivrant le diplôme étant composée des seuls professeurs de l'école et dirigée par le directeur, il est possible que les élèves faisant partie des réseaux de ces professeurs aient été mieux avertis des possibilités d'obtention du diplôme par régularisation. Il est également possible que la commission ait privilégié les élèves faisant partie des réseaux de ses membres.

D'autres enseignants, dont les agences ne figurent pas dans les expériences professionnelles déclarées dans les demandes, semblent plutôt inviter leurs élèves à poursuivre leur formation à l'École des beaux-arts : Charles Bayonne (1896-1968) et Jean Trouvelot (1897-1985), par exemple, sont fréquemment mentionnés dans les dossiers d'élèves de l'ENSAD ayant demandé leur admission dans la section architecture des Beaux-Arts.

- 1 L'école gratuite de dessin devient en 1877 l'École nationale des arts décoratifs (ENAD) puis, en 1925, l'École nationale supérieure des arts décoratifs (désormais ENSAD). Cf. Renaud d'Enfert, Rossella Froissart-Pezone, Ulrich Leben, Sylvie Martin, *Histoire de l'École nationale supérieure des arts décoratifs (1766-1941)*, Paris, ENSAD, 2004, 228 p. ; Alexandra Fau, René Lesné, *Histoire de l'École nationale supérieure des arts décoratifs (1941-2010)*, Paris, ENSAD / Archibooks, 2011, 495 p.
- 2 « Lettre de l'Association des anciens élèves de l'ENAD adressée au ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts ». Paris, 1^{er} mars 1921. AN AJ⁵³ 164.
- 3 Syndicat des architectes diplômés par l'État, DAD.
- 4 Maxime Decommer a néanmoins soulevé que le diplôme DPLG « certifie uniquement l'acquisition de connaissances à l'École et non la compétence à l'exercice de l'architecture », in Maxime Decommer, *Les Architectes au travail, l'institutionnalisation d'une profession, 1795-1940*, Rennes, PUR, 2017, p. 213.
- 5 « Règlements des certificats d'études et du diplôme d'architecte », s. d. AN AJ⁵³ 98.
- 6 AN AJ⁵³ 163, 164 et 165.
- 7 Chiffre obtenu grâce aux registres des notes de passage contenus dans le fonds AJ⁵³.
- 8 Dates de naissance et de décès inconnues.
- 9 Elle sort de l'école en 1940 ; la date à laquelle elle y entre est inconnue.
- 10 Kiauleniene est son nom d'épouse, son nom de jeune fille étant pour le moment inconnu. Elle est mariée à Petras Kiaulenas (1909-1955) également élève de l'ENSAD de 1937 à 1942 et architecte DPE-DAD en 1942.
- 11 « Lettre de F. Balloche adressée à Paul Genuys à l'appui de la demande de délivrance de diplôme de Louis Barrillet », Paris, 4 juillet 1931. AN AJ⁵³ 164.
- 12 « Règlement de la section architecture », 1937. AN AJ⁵³ 98.
- 13 La délivrance de ce diplôme par régularisation fait certainement l'objet d'une dérogation.
- 14 « Lettre de Roger-Louis Puget adressée au directeur de l'École à l'appui de sa demande de délivrance de diplôme d'architecte », 3 juin 1938. AN AJ⁵³ 164.
- 15 « Lettre de Marius-René Vincent adressée au directeur de l'École à l'appui de sa demande de délivrance de diplôme d'architecte », 27 avril 1921. AN AJ⁵³ 164.
- 16 « Lettre de relance d'André Bérard au directeur de l'École à l'appui de sa demande de délivrance de diplôme d'architecte ». Metz, 10 décembre 1924. AN AJ⁵³ 164.

TRAJECTOIRES PROFESSIONNELLES DES ÉTUDIANTES DU TROISIÈME ATELIER PERRET (ÉCOLE DES BEAUX-ARTS, 1942-1954)

Stéphanie Bouysson-Mesnage

*Architecte DE-HMONP, doctorante en histoire de l'architecture, EA 3400 ARCHE
université de Strasbourg; membre associée AHTTEP*

La présentation qui suit rend compte d'une recherche en cours concernant les étudiantes du troisième atelier Perret¹, menée dans le cadre d'un travail de recherche doctoral qui porte, plus largement, sur l'histoire des femmes dans les métiers de l'architecture en France, entre 1880 et 1975².

Le « 3^e atelier Perret » désigne l'atelier de la section architecture de l'École des beaux-arts (ENSBA) qu'Auguste Perret (1874-1954), alors au sommet de sa carrière, crée en 1942 et qui existera sous cette forme jusqu'en 1954³. Il succède, d'une certaine façon, au premier atelier Perret dit atelier du Palais de Bois (1924-1928)⁴ et au deuxième, ouvert à l'École spéciale d'architecture (ESA) en 1930⁵. Comme l'explique Joseph Abram, qui a notamment étudié la manière dont l'enseignement d'Auguste Perret a influencé la production architecturale de ses anciens élèves⁶, le 3^e atelier est formé à l'initiative d'un groupe d'élèves de Paul Bigot, à la recherche d'un patron à la suite du décès de ce dernier. Ces étudiants s'étaient alors dirigés vers Le Corbusier, qui avait refusé et leur avait conseillé de contacter Auguste Perret⁷.

En 1942, des femmes sont présentes dans la section architecture de l'ENSBA depuis plusieurs décennies. Julia Morgan est la première femme admise en seconde classe en 1898 et Jeanne Besson-Surugue la première à obtenir son diplôme en 1923⁸. Les admissions des femmes deviennent plus régulières à partir de 1920 et l'on peut observer que depuis lors les effectifs des étudiantes augmentent – la période d'existence du 3^e atelier Perret coïncidant avec une hausse momentanée

des admissions de femmes en seconde classe autour de 1945 (fig. 1).

L'objectif de cette étude, à travers l'examen des parcours des étudiantes du 3^e atelier Perret, est de comprendre la manière dont les trajectoires professionnelles des femmes se construisent dans les métiers de l'architecture, en France, au lendemain de la seconde guerre mondiale. Pour ce faire, je m'appuie sur divers fonds d'archives et sur une campagne d'entretiens réalisés avec les protagonistes elles-mêmes ou avec des descendants.

PARCOURS GÉOGRAPHIQUES ET SOCIAUX

Les femmes retenues dans cette étude sont celles qui ont été *admisses* à l'ENSBA et qui ont étudié dans le 3^e atelier Perret; sont exclues de ce fait les élèves qui auraient été seulement *autorisées* ou *inscrites*. Par conséquent, d'autres femmes ont peut-être étudié dans cet atelier, mais pour l'instant je n'ai pas eu la possibilité de retrouver leur trace.

À ce jour, nous avons identifié 11 femmes sur les 274 étudiants admis⁹ ayant fréquenté cet atelier. Elles se nomment¹⁰: Éliane Castelneau (1923), Marie-Louise Chassot (1923), Jacqueline Desprez (1926), Ismène Georgiarendi-Benoit (1926), Nadia Godar (1930), Vera Jansone (1915-2004), Jacqueline Laisney (1926-2006), Victoria Melchoff-Joubert (1933-2014), Nectar Papazian (1924), Carina Sperling (1924), Marion Tournon-Branly (1924-2016)¹¹.

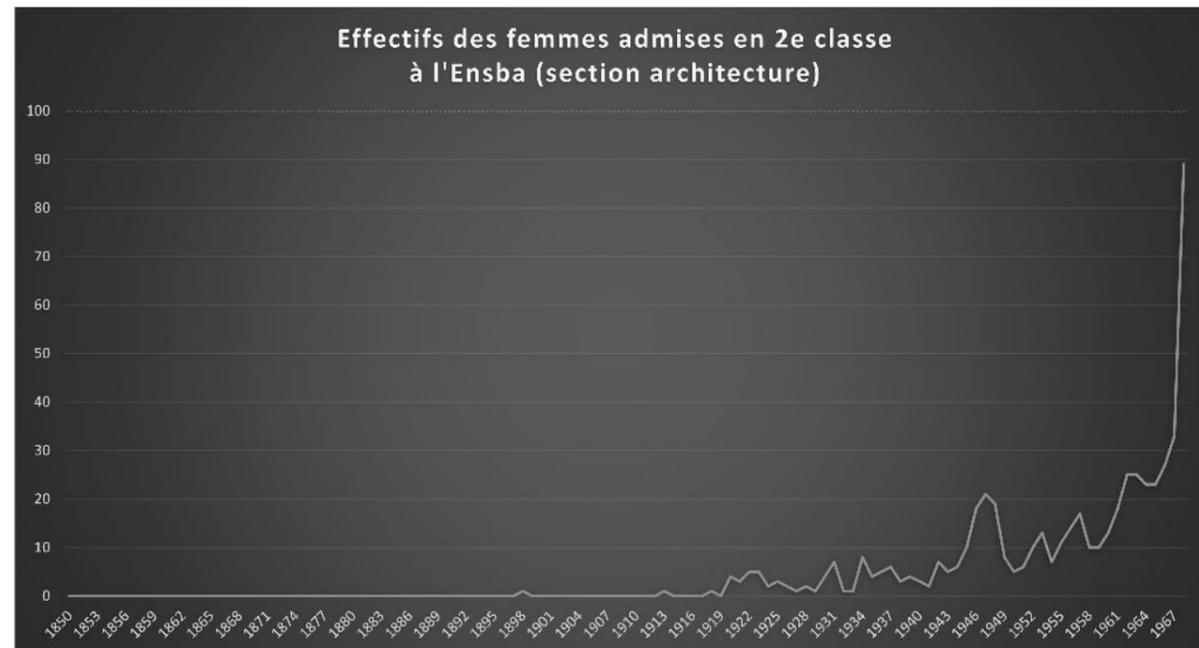


Fig. 1 : Graphique réalisé d'après la base de données « Dictionnaire des élèves architectes de l'École des beaux-arts (1800-1968) » de l'INHA, cf. [agorha.inha.fr].

Entre migration politique et choix d'études déterminé : chemins de vie avant l'entrée à l'ENSBA

La majorité de ces femmes (sept d'entre elles) sont nées à l'étranger, quatre en Europe de l'Est (Roumanie, Lettonie, Ukraine et Pologne) et trois sont originaires de l'Iran, de la Suisse ou de l'Égypte.

Leur arrivée en France et à Paris s'inscrit parfois dans un itinéraire migratoire lié à la situation politique du pays de naissance ou de résidence : ainsi, la famille de Nadia Godar quitte la Roumanie à la fin des années 1940 pour fuir le régime communiste et rejoint la Suisse, puis la France en 1948¹². Vera Jansone, après avoir obtenu à Riga, en Lettonie (son pays de naissance), un certificat de baccalauréat en 1934, un certificat d'études supérieures en 1936 et son diplôme d'architecte d'État en 1942, se voit contrainte de quitter Vienne en mars 1945, où elle préparait une thèse en architecture à l'école technique supérieure de Vienne¹³ – la ville subissant alors des bombardements américains, auxquels succédera la bataille de Vienne.

D'autres étudiantes arrivent à Paris et s'inscrivent à l'ENSBA en raison de la réputation de l'école, sur la recommandation d'amis ou de parents, comme Victoria Melchoff. Cette dernière quitte le Maroc, pays où sa famille s'est installée¹⁴ et où elle a mené la majeure partie de ses études secondaires, pour étudier à l'ENSBA à Paris sur les conseils de M. Duru, un ami architecte établi à Marrakech¹⁵.

Si de multiples chemins mènent à l'ENSBA, nous pouvons

d'ores et déjà distinguer deux types de parcours : plusieurs femmes de cette cohorte ont réalisé leurs études secondaires en France ou dans un protectorat français et se sont ensuite directement inscrites à l'ENSBA (Éliane Castelneau, Marie-Louise Chassot, Jacqueline Laisney, Victoria Melchoff, Marion Tournon-Branly) tandis que d'autres ont effectué leurs études secondaires dans un pays étranger et ont étudié quelques années dans d'autres écoles ou facultés avant d'arriver à l'ENSBA (Nadia Godar, Vera Jansone, Nectar Papazian).

Un milieu social d'origine homogène

Les femmes qui ont étudié dans le 3^e atelier Perret sont issues d'un milieu social favorisé, bourgeois, où les femmes poursuivent des études supérieures, sans que cela ne pose question.

Filles de médecins (Éliane Castelneau¹⁶, Vera Jansone¹⁷), d'architectes (Marion Tournon-Branly¹⁸), d'industriels (Ismène Georgiafendi¹⁹) ou de rentiers (Jacqueline Laisney²⁰), ces jeunes femmes ont grandi dans des familles bourgeoises, au sein desquelles les pères embrassent des carrières et les mères n'exercent que très rarement. Elles ont eu accès aux études secondaires et n'ont pas reçu d'opposition quant à leur projet d'études : elles bénéficient ainsi d'un capital culturel et d'une confiance qui importeront certainement dans la construction de leur trajectoire professionnelle.

Un atelier favorable à l'admission des femmes ?

Si Marion Tournon-Branly choisit le 3^e atelier Perret après avoir vu une exposition des projets du Prix américain issu de cet atelier et sans connaître Auguste Perret au préalable²¹, Nadia Godar demande à y entrer car l'une des secrétaires de l'ENSBA avait dit à son père que c'était l'un des seuls ateliers où une femme avait une chance d'être acceptée²². D'autres, à l'instar d'Ismène Georgiafendi, s'y présentent sur les conseils d'un ami²³. Il semble donc qu'Auguste Perret ait été l'un des patrons qui acceptaient les femmes dans leur atelier, en dépit d'éventuelles résistances. Marion Tournon-Branly, première femme à intégrer l'atelier, rapporte ainsi dans une conversation filmée qu'Auguste Perret avait imposé son entrée : « Ils voulaient pas de filles chez Perret. C'est Perret qui m'a imposée. Il a dit : "Ça suffit"²⁴. »

D'ailleurs, si l'atelier du Palais de Bois n'a pas compté de femmes parmi ses élèves, il semble bien que le deuxième atelier Perret à l'ESA ait, lui, accueilli plusieurs femmes²⁵.

CONSTRUCTION DES CARRIÈRES : UNE ARTICULATION FORTE ENTRE VIE PROFESSIONNELLE ET VIE PRIVÉE

Quels sont les parcours professionnels de ces onze femmes ? Quels facteurs ont favorisé leur accès aux métiers de l'architecture ? Notons que les trajectoires professionnelles de certaines femmes (Jacqueline Desprez et Marie-Louise Chassot-Janin) n'ont pu être retracées de manière complète car les pistes se perdent après leur passage à l'ENSBA.

Les anciennes étudiantes du 3^e atelier Perret ont, pour la plupart, travaillé dans le secteur de la maîtrise d'œuvre architecturale, pratique professionnelle réglementée depuis la fin de l'année 1940 par l'Ordre national des architectes. À ce sujet, nous pouvons esquisser plusieurs hypothèses.

Tout d'abord, il apparaît que la voie d'accès majoritaire à la maîtrise d'œuvre architecturale est, pour ces femmes, le mariage avec un ancien camarade d'atelier (ou un ancien camarade de l'ENSBA) – mariage qui permet à certaines d'obtenir la naturalisation. Ainsi, Nadia Godar se marie en 1950 avec Pierre Devinoy, également étudiant de l'atelier. Ensemble, ils commencent à travailler pour Paul Nelson, puis fondent peu après leur agence. Ce mariage permet notamment à Nadia Godar, d'ori-

gine roumaine, d'acquérir la nationalité française et de s'émanciper vis-à-vis de sa famille, qui a poursuivi son périple migratoire en s'installant au Canada : « Les parents étaient très inquiets de me laisser à Paris, donc mon père m'a dit : "Tu te maries ou tu viens ?" ; alors, j'avais un petit flirt à l'époque, je me suis mariée²⁶. »

Éliane Castelneau épouse Henri Tastemain, rencontré, lui aussi, à l'atelier. Tous deux fondent une agence commune au Maroc, où ils ont émigré à la suite du recrutement d'Henri Tastemain par Michel Écochard, alors directeur du Service de l'urbanisme de ce pays.

Ismène Georgiafendi se marie en 1951 avec Gérard Benoit, également élève du 3^e atelier Perret, et fonde une agence en association avec lui. Ensemble, ils conçoivent en France et à l'étranger (notamment au Luxembourg) un grand nombre d'édifices – des logements, des bureaux, des immeubles administratifs (fig. 2), des bâtiments scolaires – et réalisent des études d'urbanisme²⁷. Ces trois femmes étaient donc officiellement associées à leur mari et cosignaient les projets de l'agence. Notons toutefois que cette association n'était pas toujours effective dès le début de la collaboration. D'autres femmes ont débuté leur vie professionnelle aux côtés de leur époux en tant que collaboratrice, sans que leur nom apparaisse dans la signature du projet et sans que leur contribution soit officiellement reconnue. C'est le cas de Victoria Melchoff-Joubert qui rencontre Claude Joubert dans l'atelier Perret et avec lequel elle se marie en 1956²⁸.

Si le mariage constitue une étape presque obligatoire pour l'accès à la commande pour ces femmes au début des années 1950, la vie maritale et la naissance des enfants retardent fréquemment l'obtention du diplôme, voire l'entrée dans la vie professionnelle. Ainsi, Ismène Benoit était en capacité de préparer son diplôme bien avant son mari, car elle avait obtenu les valeurs suffisantes. Il n'était cependant pas question, selon elle, qu'elle passe son diplôme avant lui : « À un moment, il a été décidé que les médailles comptaient double. Donc, du jour au lendemain, je me suis trouvée diplômable. Avant mon époux. Mais on avait déjà en tête ce qu'on ferait comme diplôme et c'étaient deux sujets qui se complétaient... Mais bon, il était pas question que je fasse mon diplôme avant mon époux... il aurait très mal pris ça. Donc, je me suis payée du bon temps. J'ai lézardé pendant un temps, j'ai travaillé sur le diplôme de mon époux, j'ai travaillé sur les diplômes des uns des autres et... j'ai eu des enfants [...] enfin bref... toujours est-il que



Fig. 2 : Centre administratif, ZUP d'Allonnes (Sarthe), Ismène et Gérard Benoit arch. © SIAF/CAPA/Archives d'architecture du xx^e siècle, fonds DAU (133 Ifa 30/5).

du coup, j'ai reporté mon diplôme à une date ultérieure, anormalement²⁹. » Elle passera ainsi son diplôme en 1969, plus de vingt ans après son entrée à l'atelier, en 1947³⁰.

Jacqueline Laisney intègre également l'atelier Perret en 1947³¹. Elle se marie en 1952 avec Pierre-André Dufétel qu'elle a rencontré à l'école puis, au lendemain de l'obtention du diplôme de ce dernier en 1953, elle rejoint Boulogne-sur-Mer où son mari reprend l'agence d'architecture paternelle. Jacqueline Laisney tentera de continuer ses études en se rendant régulièrement à Paris ; cependant, avec l'arrivée de son premier enfant en 1954, dont elle s'occupe et qu'elle éduque, elle ne parviendra jamais à passer en première classe et à obtenir son diplôme. Elle a exercé comme cheffe d'agence, pendant une période, dans l'agence de son mari, où elle

est rapidement remplacée par un architecte recruté³². Si le mariage avec un ancien camarade d'école semble avoir été la voie d'accès principale pour ces femmes à la maîtrise d'œuvre architecturale, il apparaît cependant que cette association ne fonctionne (souvent) pas bien dans la durée et qu'elle n'offre pas un cadre d'exercice satisfaisant aux femmes qui, ensuite, changent de modalité d'exercice ou de pratique professionnelle. L'exemple le plus frappant, à ce sujet, est certainement celui de Nadia Devinoy : après avoir exercé en association avec son mari à Paris depuis le début des années 1950, elle décide en 1975 d'arrêter cette activité et de partir travailler aux côtés de Jean Coignet, à Carpentras. Elle découvre là-bas le domaine de la réhabilitation et les questions liées au patrimoine. Elle y travaille trois ans, tout en suivant la formation de l'École de Chaillot

à Paris pour devenir architecte du patrimoine, diplôme qu'elle obtient en 1977. En 1978, elle devient architecte des Bâtiments de France, en charge du département de la Moselle (fig. 3), poste qu'elle conservera jusqu'en 1995³³.

Éliane Castelnau décrit une collaboration difficile, voire impossible avec son mari, Henri Tastemain. La collaboration cesse très rapidement et chacun prend en charge ses propres projets³⁴ ; ils continueront cependant ensuite, et à plusieurs reprises, à présenter leur travail comme une production commune³⁵.

Jacqueline Laisney, après avoir travaillé comme cheffe d'agence pour le compte de son mari, n'exercera plus dans le champ de l'architecture. Elle se consacrera ensuite à la peinture, exposera notamment ses tableaux dans des événements organisés par l'association Ligne et Couleur et réalisera ponctuellement des mosaïques décoratives au sein de bâtiments conçus par son mari (station-service Caltex, 1961, Boulogne-sur-Mer)³⁶.

La situation personnelle et familiale de ces femmes semble ainsi avoir joué un rôle important dans la définition de leur parcours professionnel. En fait, seules les femmes qui n'ont pas eu d'enfants ou qui ont pu bénéficier d'un système de garde (familial ou autre) pour leurs enfants ont signé des projets de maîtrise d'œuvre architecturale en leur nom propre (et sans associé) au cours de leur carrière, à l'instar de Marion Tournon-Branly, d'Éliane Castelnau et de Victoria Melchoff-Joubert. Marion Tournon-Branly ne s'est jamais mariée et n'a pas eu d'enfant. Diplômée en 1946³⁷, elle a commencé à exercer au tout début des années 1950, en signant rapidement ses premiers projets : la chapelle des pêcheurs au Hourdel dans la Somme, puis à partir du début des années 1960, des résidences particulières et des équipements, comme l'école maternelle de la rue Boulard à Paris³⁸.

Ce regard sur le 3^e atelier Perret démontre que, en cette seconde moitié du xx^e siècle, le monde des architectes est encore fortement marqué par la domination masculine, avec des puissantes injonctions à privilégier la carrière des hommes. Cependant, cette situation ne déclencha pas de prise de conscience féministe chez ces protagonistes qui vont, parfois, jusqu'à nier les inégalités femmes-hommes de ce milieu social et professionnel. Il semble que leurs lieux d'épanouissement se situent majoritairement « ailleurs », dans une autre pratique professionnelle que la maîtrise d'œuvre architectu-



Fig. 3 : Photographie de Nadia Devinoy parue dans « M^{me} Devinoy, nouvel architecte des Bâtiments de France : "Faire prendre conscience de l'intérêt du patrimoine" » v6 juin 1978.

rale (qu'il s'agisse du journalisme d'architecture, de l'enseignement ou de fonctions administratives liées aux métiers du patrimoine) ou dans d'autres lieux géographiques que la France métropolitaine (Maroc, États-Unis...).

Car, tandis que les femmes – à l'exception d'Ismène Benoit – ne parviennent à travailler que sur des programmes de taille réduite et qui se rapportent principalement à l'habitation ou au domaine scolaire en France métropolitaine, il semble que d'autres États aient offerts aux femmes des possibilités d'accéder à des commandes architecturales plus vastes. Vera Jansone, après avoir travaillé pour Le Corbusier, partira aux États-Unis

puis s'installera en Californie où elle développera son agence³⁹. Éliane Castelnau trouvera au Maroc, comme d'autres architectes de sa génération, la possibilité de réaliser de nombreux projets en son nom. Elle y fera toute sa carrière et deviendra en 1970 l'architecte du centre hospitalier universitaire de Rabat, poste qu'elle conservera jusqu'en 1984⁴⁰.

Il semble ainsi qu'il n'ait pas été possible pour une femme de s'épanouir dans la maîtrise d'œuvre architecturale en France dans la seconde moitié du xx^e siècle.

- 1 NDLR : l'écriture inclusive que pratique l'auteure n'a pas été reprise ici.
- 2 Stéphanie Bouysse-Mesnage, « Actrices de l'architecture : les femmes et l'exercice professionnel architectural en France entre 1880 et 1975 », thèse de doctorat (en cours) en histoire de l'architecture, université de Strasbourg.
- 3 Joseph Abram, *Les Architectes du troisième atelier Perret : la génération des Trente Glorieuses*, Paris/Nancy, Association des amis d'Auguste Perret/École nationale supérieure d'architecture de Nancy, 2015, p. 21 et 139.
- 4 *Ibid.*, p. 12-14.
- 5 *Ibid.*, p. 15.
- 6 Joseph Abram, *op. cit.*
- 7 *Ibid.*, p. 21-24.
- 8 Lydie Mouchel, « Femmes architectes "une histoire à écrire" », DEA Histoire socio-culturelle, université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines, 2000 ; base de données « Dictionnaire des élèves architectes de l'École des beaux-arts de Paris (1800-1968) », sous la direction de Marie-Laure Crosnier Leconte (INHA), en ligne : [www.purl.org/inha/agorha/001/7].
- 9 Dénombrement réalisé à partir des données issues du « Dictionnaire des élèves architectes de l'École des beaux-arts (1800-1968) », *op. cit.*
- 10 Nous retenons ici le nom de famille le plus fréquemment employé dans les dossiers d'élèves ou les fiches de valeurs de l'ENSBA.
- 11 Joseph Abram indique dans une liste partielle des étudiants du 3^e atelier Perret les noms complémentaires de Claudine Benoist, Antoinette Prieur et Marianne Malinowska-Pilati ; cependant, nous n'avons pu confirmer pour l'instant leur présence au sein de l'atelier.
- 12 Entretien avec Nadia Devinoy, réalisé à Paris le 1^{er} février 2018.
- 13 Dossier d'élève, fonds de l'ENSBA, Archives nationales (AN) AJ/52/1295.
- 14 Sa famille a quitté l'Ukraine (pays de naissance de Victoria Melchoff), a émigré en Allemagne puis s'est installée au Maroc dans les années 1940.
- 15 « Et vogue le navire... », 240 p., manuscrit écrit par Claude Joubert, mari de Victoria Melchoff.
- 16 Éliane Castelnau est la fille adoptive de Eugène Raymond Castelnau, docteur en médecine. Acte de mariage de Eugène Raymond Castelnau et de Geneviève Jeanne Marie Percepied, 1925, Archives de Paris.
- 17 Vera Jansone est la fille d'Ernest Jansone, médecin, professeur à la faculté de médecine et directeur de la clinique ophtalmologique de l'université de Lettonie, et de Marie Sineokova-Jansone, médecin également. « Curriculum vitae », 1945, AN AJ/52/1295.
- 18 Marion Tournon-Branly est la fille de Paul Tournon, architecte. Voir Marjorie Renaut et Centre des archives contemporaines (dir.), *Le Don de l'architecture : Paul Tournon (1881-1964), Marion Tournon-Branly (1924)*, livret d'exposition (Fontainebleau, 14 septembre-18 décembre 2013), Pierrefitte-sur-Seine, Archives nationales, 2013, 67 p.
- 19 Le père d'Ismène Georgiafendi travaillait dans l'industrie cotonnière en Égypte. Entretien avec Ismène Benoit, réalisé à Paris le 14 février 2019.
- 20 Jacqueline Laisney est la fille de Jean Pierre Édouard Laisney, rentier. Entretien avec Patricia Dufétel-Lejeune (sa fille), réalisé à Boulogne-sur-Mer, le 13 mars 2019.
- 21 Entretien avec Marion Tournon-Branly, réalisé à Paris, le 7 janvier 2016.
- 22 Entretien avec Nadia Devinoy, réalisé à Paris, le 1^{er} février 2018.
- 23 Entretien avec Mme Ismène Benoit, réalisé à Paris, le 25 octobre 2018.
- 24 « Entretien avec Jean Le Couteur », Académie d'architecture, 1999.
- 25 Nous avons pu identifier à ce jour treize femmes qui ont étudié au sein du deuxième atelier Perret. Archives de l'ESA.
- 26 Entretien avec Nadia Devinoy, réalisé à Paris le 1^{er} février 2018.
- 27 Cité de l'architecture et du patrimoine (CAPa)/Archives d'architecture du xx^e siècle, dossier Benoît, Gérard - Benoît, Ismène, 133 Ifa 30/5.
- 28 Claude Joubert, *op. cit.*, p. 102. Entretien via Skype avec Aurélien Joubert (fils), réalisé le 19 mars 2019.
- 29 Entretien avec Ismène Benoit, réalisé à Paris le 25 octobre 2018.
- 30 Cf. notice sur Ismène Georgiafendi-Benoit dans « Dictionnaire des élèves architectes de l'École des beaux-arts (1800-1968) », *op. cit.*, [agorha.inha.fr/inhaprod/ark:/54721/002155348].
- 31 Archives nationales, fonds Culture ; Délégation aux arts plastiques ; École nationale supérieure des beaux-arts (1861-1984), 19920445/131.
- 32 Entretien avec Patricia Dufétel-Lejeune, réalisé à Boulogne-sur-Mer le 13 mars 2019.
- 33 Entretien avec Nadia Devinoy, réalisé à Paris le 1^{er} février 2018.
- 34 Entretien avec Éliane Castelnau, réalisé à Paris le 26 janvier 2012.
- 35 Voir notamment : *Henri Tastemain, Éliane Castelnau réalisations 1950-1974*, Chiasso, SCORE, 1975.
- 36 Entretien avec Patricia Dufétel-Lejeune, réalisé à Boulogne-sur-Mer le 13 mars 2019.
- 37 AN AJ/52/1304.
- 38 Marjorie Renaut, *op. cit.*, p. 62-64.
- 39 Virginia Polytechnic Institute and State University, *A guide to the Vera Jansone Drawings CA 1940s, 1961-75*. [En ligne] : [ead.lib.virginia.edu/vivaxtf/view?docId=vt/viblbv00082.xml] (consulté le 1^{er} mai 2019).
- 40 CAPa/Archives d'architecture du xx^e siècle, dossier Tastemain, Henri - Castelnau, Éliane, 133 Ifa 240/1.

DES FEMMES À LA CONQUÊTE D'UNE FORMATION. L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE À TOULOUSE (1794 - 1968)

Laura Girard

*Architecte, docteure en architecture, enseignante contractuelle HCA,
ENSA Toulouse, LRA*

Constance Ringon

*Architecte, docteure en architecture, maître de conférences associée HCA,
ENSA Toulouse, LRA*

La place des femmes dans la société et *a fortiori* dans le domaine de l'architecture – qu'elles soient conceptrices, étudiantes ou enseignantes – est un sujet d'actualité. En témoigne l'attention portée au thème de la profession d'architecte exercée par les femmes : la publication de divers ouvrages et articles¹, la création du prix des Femmes architectes en 2013 par l'Association de la recherche sur la ville et l'habitat (ARVHA). Or, le récit dominant concernant l'enseignement de l'architecture et son histoire ignore de nombreuses figures féminines, les laissant en marge de l'histoire. L'état de l'art démontre une augmentation du nombre d'études et de recherches sur le sujet. Mentionnons ici le travail de Marina Sauer, qui s'est intéressée à l'entrée des femmes dans les sections peinture et sculpture de l'École des beaux-arts de Paris (ENSBA) entre 1880 et 1923². Citons aussi celui d'Amandine Diener³ sur les femmes élèves à l'école régionale d'architecture de Strasbourg, ainsi que la communication de Stéphanie Bouysse-Mesnager dans le présent cahier.

Afin d'enrichir et de prolonger les démarches engagées, nous avons étudié la présence des femmes dans l'enseignement de l'architecture à Toulouse durant le *xx*^e siècle⁴. Comment les femmes se sont-elles insérées dans cette formation ? Quelles ont été leurs postures par rapport à une profession considérée comme masculine ?

Nous mettrons en lumière la façon dont les jeunes filles ont pu accéder à l'enseignement artistique – d'abord au dessin et à la peinture, ensuite à toutes les sections de l'école des beaux-arts de Toulouse –, puis analyserons le parcours de dix-huit étudiantes, à la charnière de l'école régionale d'architecture (ERAT) et de l'unité pédagogique d'architecture (UP) de Toulouse.

LE COMBAT POUR ACCÉDER À L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE (1794 - 1942)

Nous avons complété les informations issues du « Dictionnaire des élèves architectes de l'École des beaux-arts de Paris (1800-1968)⁵ », qui permet de retracer les itinéraires des étudiantes inscrites à l'ENSBA, avec des sources toulousaines, en particulier les archives de l'école des beaux-arts de Toulouse, consultables pour une part à l'actuel ISDAT⁶ et pour l'autre aux archives municipales de Toulouse. Nous nous sommes appuyées sur la recherche de Charlotte Blachon menée en 2004, qui s'intéressait aux femmes élèves en peinture et en sculpture à l'école des beaux-arts de Toulouse entre 1895 et 1939⁷. Son travail a mis en évidence leur combat au tournant du *xix*^e au *xx*^e siècle pour accéder à l'enseignement artistique public.

Bien qu'en 1780 les femmes fussent admises à l'ensemble des cours de l'académie, l'accès aux études artistiques leur est fermé à la fin du XVIII^e siècle. Il faut attendre 1895 pour voir la création de deux classes de dessin gratuites réservées aux jeunes filles. Les effectifs de ces classes ne cessent d'augmenter : 225 élèves en 1900, 383 en 1906. Les cours s'adressent à celles qui pratiquent un art d'agrément. Ils ne peuvent rivaliser avec ceux dispensés à l'école des beaux-arts et n'offrent pas de cours de modèle vivant, notamment. Ces deux classes demeurent alors la seule et unique possibilité d'études artistiques. Or, des jeunes filles souhaitant s'orienter vers une véritable carrière artistique vont exiger auprès de la municipalité leur admission à l'école des beaux-arts à l'égal des jeunes hommes. Leur requête est finalement entendue en 1913 avec l'ouverture d'un enseignement mixte. Dans un premier temps, les étudiantes s'inscrivent dans les classes de peinture et de sculpture. Les répertoires annuels d'inscription entre 1911 et 1941 montrent leur engouement (fig. 1). Elles sont 49 en 1912/1913, puis 162 au sortir de la Grande Guerre. À partir de 1923/1924, leur nombre s'élève à une cinquantaine pour décroître progressivement jusqu'à la seconde guerre mondiale. Les répertoires permettent de connaître aussi leur métier – visé pour certaines, occupé pour d'autres – au moment de l'inscription. Le professeur est le métier le plus souvent déclaré jusqu'au début

des années 1920 ; graveur, artiste peintre, sculptrice, statuaire, dessinatrice, dentellière, parfois infirmière ou secrétaire, sont également mentionnés. Les jeunes filles s'orientent vers la décoration jusqu'au début des années 1930. La première inscription en section architecture date de 1927. Il est intéressant de relever que cette élève est la fille de l'architecte Jean Cazaux, Yvette Cazaux, dont la sœur était également inscrite aux beaux-arts, en décoration.

Avec la création de l'école régionale d'architecture en 1942, les jeunes filles seront plus nombreuses à se diriger vers les études d'architecture. Elles se positionneront plus ouvertement dans ce milieu masculin, allant jusqu'à obtenir leur diplôme et à s'engager dans des carrières professionnelles de natures diverses.

LES FEMMES À L'ÉCOLE RÉGIONALE D'ARCHITECTURE DE TOULOUSE ENTRE 1942 ET 1968

Cette deuxième partie propose un panorama des parcours de dix-huit femmes ayant fréquenté l'ERAT, de leurs études à leur carrière professionnelle. Aux seize élèves admises en seconde classe recensées dans les archives⁸ nous avons ajouté deux femmes qui ont débuté leur formation à l'ERAT et dont les noms sont issus

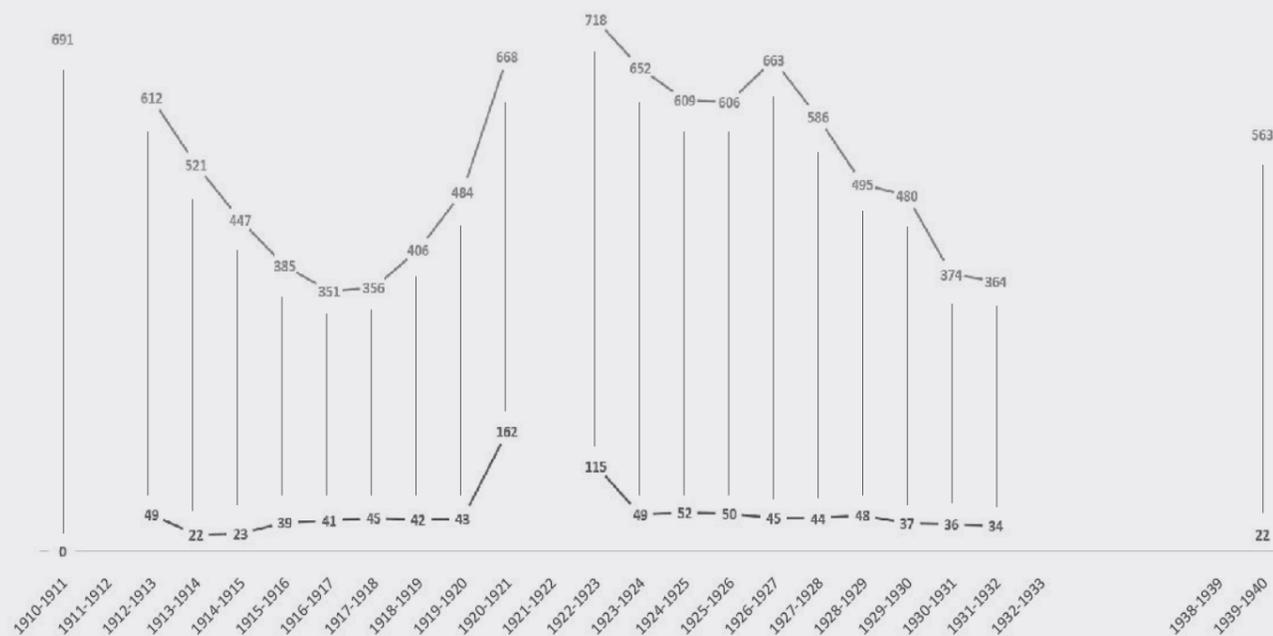


Fig. 1 : Nombre d'élèves femmes à l'école des beaux-arts de Toulouse au regard du nombre total d'élèves inscrits de 1910 à 1941. D'après les registres d'inscription, AMT 1R634-659.

de la connaissance du terrain et des entretiens réalisés : Nicole Roux, épouse Loupiac, diplômée d'UP1 en 1973, et Michèle Orliac, diplômée de l'UP de Toulouse en 1973⁹. Les registres d'inscription déposés aux archives municipales ne permettent pas un recensement plus précis car, bien souvent, seuls les noms et les prénoms des étudiants sont indiqués. Ce panorama pose donc la question des sources archivistiques et de la fiabilité des répertoires dans le cadre d'une telle étude.

Grâce aux archives et aux entretiens, il est possible de mettre en lumière le quotidien de la vie de ces élèves architectes à l'ERAT entre 1952 et 1968 et de retracer des trajectoires individuelles. Ce corpus de dix-huit femmes a été référencé sous forme de fiches. Plusieurs pistes de recherche ont été engagées : la temporalité des admissions, les origines géographiques et familiales des élèves, le déroulement de leurs études, le quotidien dans l'atelier et l'orientation professionnelle.

LES ADMISSIONS : UNE TEMPORALITÉ LIÉE AU CONTEXTE FRANÇAIS

Des registres de l'ERAT, il ressort que les admissions en seconde classe des dix-huit femmes recensées s'étalent entre 1942 et 1948, puis entre 1963 et 1968. Sur la durée nous n'observons pas une hausse significative des inscriptions. Huit femmes sont nées avant la seconde guerre mondiale, quatre pendant et six après. L'absence d'admission de femmes pendant treize ans, entre 1949 et 1962, est-elle due aux retours de la guerre et au baby-boom, aux naissances qui les auraient poussées à ne pas entreprendre d'études ? Il serait intéressant d'opérer un recensement des hommes admis en seconde classe durant cette même période afin de comprendre si le phénomène est propre aux étudiantes ou si ces années constituent un moment particulier dans l'histoire de l'école. Nous ne pouvons que regretter le manque de ces informations car même les sources orales nous donnent une idée vague de la proportion de femmes ; elles mentionnent tantôt cinq femmes pour trente hommes, tantôt cinq étudiantes pour une centaine d'étudiants.

En ce qui concerne les origines des dix-huit femmes de notre étude, remarquons qu'elles sont toutes françaises. Deux sont des Toulousaines, Anne de Calmès et Michèle Tilmont. Cinq sont issues de régions ou de départements voisins. Les origines géographiques des autres femmes sont

à mettre en rapport avec l'histoire de la France. Les parcours de Thérèse Métails (née à Calais en 1923), d'Hélène Cheneau (née à Malo-les-Bains en 1923), de Paule Graciet (née à Rouen en 1926) et de Marguerite Plagnol (née à Fontainebleau en 1920), toutes admises en seconde classe entre 1942 et 1946, sont liés à la seconde guerre mondiale et à l'Occupation. Nous pouvons faire l'hypothèse que ces jeunes filles ont été envoyées par leur famille en zone libre, dans le Sud de la France.

Ce rapport entre contexte français et déplacements se lit également pour les deux seules femmes nées hors de France, dans des protectorats français, le Maroc et la Tunisie. Claudie Nogaret naît à Casablanca en 1945 ; son père, juriste spécialiste du droit musulman et arabe, reviendra avec sa famille à Toulouse afin de diriger un service destiné aux rapatriés d'Algérie ; Michèle Orliac, quant à elle, naît à Carthage en 1948 ; elle quittera la Tunisie au milieu des années 1950, au début de l'indépendance du pays.

DE LA VOLONTÉ DE DEVENIR ARCHITECTE AU DIPLÔME, DES PARCOURS TRÈS DIVERS

Au-delà des origines géographiques de ces étudiantes, il est intéressant de questionner leurs motivations pour entreprendre des études d'architecture au regard de leur milieu social et familial. Dans les archives et dans la presse, quelques éléments permettent d'avoir une idée du parcours de deux femmes.

Marie-Anne Cheynier, née en 1922, est la fille de Pierre Romain, dit André Cheynier, médecin préhistorien, universitaire. Il a vraisemblablement encouragé sa fille à entreprendre des études. Elle obtiendra son diplôme en 1945 et exercera en libéral.

La famille d'Hélène Fiorio (née dans les années 1940) a quant à elle un rapport étroit avec le monde du bâtiment. Le père, Georges, fils d'un maçon italien réfugié, était héritier d'une briqueterie à Limoux ayant mis au point un procédé de fabrication à base de terre cuite. Nous apprenons par *La Dépêche du Midi* qu'il était ami avec des artistes et que lui-même pratiquait la peinture¹⁰. On peut faire l'hypothèse que ces liens à l'art et à l'entreprise familiale ont encouragé Hélène à s'inscrire à l'ERAT, où elle fut admise en seconde classe le 15 décembre 1965, avec un projet d'abri de jardin. Toutefois, elle ne semble pas avoir poursuivi ses études jusqu'au diplôme.



Fig. 2 : Nicole Roux durant ses études à l'ERAT, env. 1966. Archives Nicole Roux-Loupiac.

Les sources orales permettent de mieux appréhender les motivations de ces choix d'étude. Ainsi Françoise Gaudibert, née en 1944, attribue son envie de s'inscrire en architecture à plusieurs facteurs¹¹. Son père, ingénieur militaire, souhaitait qu'elle travaille sur la réalisation de cartes d'état-major, au regard de sa propre carrière dans l'armée. Mais l'envie de faire architecture lui est venu du père d'une de ses amies d'enfance, l'architecte Robert Armandary¹². L'idée de dessiner un bâtiment lui semblait une expérience extrêmement stimulante, permettant de concevoir un édifice « de la façade du bâtiment à la poignée de porte ». Enfin, le fait

d'avoir suivi ses études secondaires dans un lycée de filles lui a donné *a contrario* l'envie d'entreprendre des études considérées comme masculines.

Nicole Roux, née en 1948 et dont les parents tenaient un restaurant dans l'Aveyron (fig. 2), était passionnée par le dessin et les mathématiques et a été influencée par sa sœur aînée, élève en peinture aux beaux-arts de Toulouse. Son choix de faire carrière en libéral n'a visiblement pas de lien direct avec son milieu d'origine. Elle s'intéressait plutôt aux matières dispensées à l'ERAT. Il en va de même pour Claudie Nogaret qui s'est inscrite dans ce cursus car « les études en elles-

mêmes [lui] plaisaient parce qu'il y avait des maths, il y avait du dessin, il n'y avait que des matières qui [lui] plaisaient », même si la vie après l'obtention du diplôme sera difficile : « Et puis après, quand on est sorti de l'école, je me suis aperçue que le métier d'architecte, ce n'était pas ça¹³. »

De manière générale, rien ne permet d'affirmer que toutes ces étudiantes baignaient dans un milieu où l'architecture ou, plus largement, la construction étaient au premier plan. Plus de la moitié de ces étudiantes obtiennent leur admission en première classe. Huit d'entre elles demandent alors leur transfert et passent leur diplôme à Paris¹⁴. La majorité de celles qui partent à Paris suivent la filière de Charles et Noël Lemareshquier. Cette proximité a été expliquée par Jean-Henri Fabre par le fait notamment que Noël Lemareshquier avait « replié l'atelier de son père à Toulouse pendant l'Occupation » et remplacé « à la tête de l'ERAT Gilet, contraint de démissionner après la Libération de Toulouse, jusqu'à sa réhabilitation en 1952¹⁵ ». La renommée de l'atelier et le fait que celui-ci était bien connu par le milieu toulousain expliquent probablement ces choix, sans oublier les prix obtenus, pouvant assurer aux étudiantes une suite prometteuse dans leur vie professionnelle.

Il est intéressant de considérer les dates de soutenance du diplôme. Sur dix-huit femmes, douze deviendront architectes, soit plus de 65 %. Le diplôme est soutenu entre trois et douze ans après l'admission en seconde classe. Marie-Anne Cheyrier obtient son diplôme en 1945, trois ans après son passage en seconde classe. Annie Izar, quant à elle, est diplômée en 1958, au bout de douze ans. Ces variations peuvent s'expliquer par plusieurs facteurs : le départ pour Paris lors de leur entrée en première classe et l'adaptation à la vie parisienne, un mariage, la naissance d'enfants. Ce fut le cas pour Annie Izar, qui se marie en 1950 avec Jean Sauvagé, lui-même étudiant en architecture. Le couple aura un enfant au début des années 1950, ce qui a probablement retardé l'obtention du diplôme d'Annie.

LES ÉTUDIANTES DANS LE QUOTIDIEN DE L'ATELIER, TOLÉRÉES MAIS IGNORÉES

Au cours de cette recherche, nous avons voulu saisir quel avait pu être le vécu de ces femmes dans le quotidien de l'atelier.

À Toulouse, l'ERAT disposait d'un atelier, sous la forme

d'une grande salle, au sein de l'école des beaux-arts. Dans cet espace se mélangeaient tous les élèves en architecture : les « nouveaux », ou admissionnistes, les seconde et les première classes. L'« atelier des nouveaux » travaillait sous le contrôle des anciens qui avaient passé le concours d'entrée. Les femmes, très peu nombreuses, étaient tolérées mais ignorées, mises de côté. Il semblerait que les bizutages aient été plus durs envers les hommes. Nous pouvons à ce propos convoquer les souvenirs de Françoise Gaudibert et de Claudie Nogaret qui ont intégré l'ERAT au même moment, en 1964. Le bizutage commençait dès le premier jour et durait toute l'année, ce qui poussait certains étudiants à abandonner. Françoise Gaudibert a la « vision que les garçons étaient brimés, que nous, on nous faisait vivre les brimades des garçons, que ce n'était pas forcément plus drôle mais qu'on ne risquait pas d'avoir la culotte sur la tête ». Elle se souvient, par exemple, de ce moment où les élèves hommes étaient mis à nu devant les filles, placées en position de jurés, ou encore de la formule qu'il fallait adresser aux anciens en entrant dans l'atelier : « Les garçons, s'ils ne le faisaient pas ou s'ils ne le faisaient pas bien, ils pouvaient être tondus ou mis à poil. Les filles non. Mais il fallait qu'on le fasse, nous aussi. » Elle raconte aussi comment les femmes prenaient des précautions : « On nous faisait venir pour travailler le soir. Et comme on savait que ça allait se terminer en beuverie. [...] on devait être Claudie et moi à se dire on ne reste pas si tard. » De même, le bistrot le plus proche de l'école, l'« annexe des Beaux-Arts » mentionné par tous les hommes ayant suivi leurs études d'architecture à Toulouse, était un lieu où elles ne se rendaient pas. Indépendamment de leur genre, les générations s'entraidaient mais les frictions intervenaient entre anciens et nouveaux. De la part des enseignants, aucune distinction n'est notée dans le traitement des étudiantes. Il était par ailleurs impensable qu'une femme enseigne durant la période beaux-arts. Même après celle-ci, les femmes seront principalement cantonnées dans les disciplines annexes aux cours de projet et de conception.

Notons que la création de l'atelier C, en 1965, a grandement marqué la vie de Françoise Gaudibert et de Claudie Nogaret (fig. 3) car elle a permis qu'une tout autre démarche s'amorce quant à la conception des études d'architecture. Par ailleurs, elles notent que les bizutages ont cessé lors de leur entrée dans cet atelier.



Fig. 3 : Élèves de l'atelier C lors d'un cours de Pierre Debeaux, entre 1966 et 1968. De gauche à droite : Nicolas Nangué, Claudie Carbonnel, Françoise Gaudibert, Denis Pinel et Nicole Dardé. Archives Jean-Henri Fabre.

VERS UNE DIVERSIFICATION DU MÉTIER ?

Enfin, nous nous sommes penchées sur les suites professionnelles qu'ont pu connaître ces dix-huit étudiantes. Sept d'entre elles s'orienteront vers la maîtrise d'œuvre en créant leur propre agence. D'autres connaîtront des parcours plus divers en intégrant des structures comme les CAUE ou en poursuivant leurs études pour compléter leur formation d'architecte. Plusieurs ont rejoint l'administration et ajoutent parfois de nouvelles fonctions à leur travail de maîtrise d'œuvre : c'est le cas de Nicole Roux-Loupiac qui, après avoir complété sa formation d'architecte par une maîtrise en urbanisme, sera élue première femme présidente du conseil

régional de l'ordre des architectes de Midi-Pyrénées en 1994. Elle sera par ailleurs directrice de l'ENSA de Toulouse entre 2010 et 2013.

Michèle Tilmont, quant à elle, réussira le concours des urbanistes de l'État en 1970. En 1994, elle deviendra directrice de l'école d'architecture de Paris-Conflans, avant de prendre ce même poste à Lyon, en 2000. En 2004, elle est nommée à la tête du Plan urbanisme, construction, architecture.

L'étude de l'accès aux carrières professionnelles reste à développer mais peut d'ores et déjà être mise en regard de celles sur la place des femmes durant le xx^e siècle. Grâce aux propos des différentes personnes interrogées, nous nous sommes rendu compte que peu

de femmes étaient embauchées dans les agences où les étudiants travaillaient, et alors rarement comme architectes. Néanmoins, il s'agirait de nuancer, comme le suggère l'entretien que nous avons mené avec l'architecte Jean-Pierre Cordier, dont la mère, Marie-Louise Cordier, née en 1911, elle-même architecte, a exercé aux côtés de son mari, René. Les rôles étaient clairement définis : lui s'occupait des chantiers où les femmes n'avaient pas leur place, et elle travaillait à l'agence sur les projets.

En conclusion, revenons sur plusieurs données. À propos des sources mobilisées, il s'est avéré extrêmement difficile de repérer des documents offrant une perspective détaillée de cette époque. Les informations sont de ce fait à relativiser, en raison de leur caractère partiel. Il est nécessaire de croiser ces éléments avec des entretiens pour une connaissance plus fine.

À ce stade de notre recherche concernant l'école régionale d'architecture de Toulouse, aucun profil de femme étudiante ne s'est dégagé que l'on puisse généraliser avec les critères observés, qu'ils soient relatifs au milieu social, aux origines géographiques ou encore à la carrière poursuivie. Les profils restent très disparates. Il est intéressant de questionner la visibilité de ces femmes, en tant que groupe minoritaire dans cet univers très masculin ; il nous semble que leur mise de côté en tant qu'étudiantes puis leur quasi-absence en tant qu'enseignantes de projet, même après le passage aux unités pédagogiques d'architecture, témoignent d'une invisibilité qui se poursuit jusque dans le milieu professionnel. Malgré le bouleversement de 1968, il faudra du temps pour que des femmes prennent en charge les chantiers, accèdent à des postes d'enseignantes de conception...

Les suites de cette recherche questionneront l'après-1968 en considérant notamment les sujets de diplôme, dont certains ont d'ores et déjà été repérés ; peu nombreux, ils témoignent de l'émergence d'une conscience féministe entre 1974 et 2007. Sept étudiantes ont réfléchi à des questions relatives aux femmes et à l'architecture ; c'est par exemple le cas de Mireille Grubert, directrice de l'École de Chaillot de 2003 à la fin de sa carrière en 2017, qui a soutenu en 1977 avec Sophie Rechner son diplôme intitulé « Les espaces collectifs de femmes ». Ces étudiantes auraient souhaité en outre que leur jury de diplôme soit composé uniquement de femmes.

Enfin, nous regarderons les itinéraires de femmes actuellement enseignantes à l'ENSA de Toulouse et également engagées dans la maîtrise d'œuvre. Cela nous permettra d'envisager des modes de professionnalisation propres aux femmes.

- 1 Cf. Libby Sellers, *Architecture, design, scénographie : la voix des femmes*, Paris, Pyramyd, 2018 ; la recherche doctorale de Stéphanie Bouysse-Mesnage sur l'étude des pratiques professionnelles des femmes en architecture entre 1880 et 1975 en France.
- 2 Marina Sauer, *L'Entrée des femmes à l'École des beaux-arts, 1880-1923*, Paris, École nationale supérieure des beaux-arts, 1990.
- 3 Amandine Diener, « Les pionnières, élèves de l'entre-deux-guerres », in Anne-Marie Châtelet, Franck Storne, *Des Beaux-Arts à l'Université. Enseigner l'architecture à Strasbourg*, Paris/Strasbourg, Recherches/ENSA de Strasbourg, 2013, p. 106-113.
- 4 Ce projet de recherche a été mené par Marie Audebert dans le cadre du séminaire « La fabrique architecturale et urbaine » (2018-2019) et encadré par Enrico Chapel, Laura Girard et Constance Ringon.
- 5 Base de données « Dictionnaire des élèves architectes de l'École des beaux-arts de Paris (1800-1968) », sous la direction de Marie-Laure Crosnier Leconte (INHA), en ligne : [www.purl.org/inha/agorha/001/7].
- 6 Institut supérieur des arts de Toulouse.
- 7 Charlotte Blachon, « 1895-1939, les femmes élèves à l'école des beaux-arts de Toulouse. Admissions, formation et carrières artistiques », mémoire de maîtrise en histoire, université Toulouse II - Le Mirail, septembre 2004.
- 8 Ce recensement a en partie été opéré grâce à la base de données « Dictionnaire des élèves architectes de l'École des beaux-arts de Paris (1800-1968) », *op. cit.* (consulté le jeudi 17 janvier 2019).
- 9 Nicole Roux-Loupiac a été directrice de l'ENSA Toulouse entre 2010 et 2013 ; Françoise Gaudibert nous a signalé Michèle Orliac qui gère une agence à Toulouse.
- 10 « Dans le jardin secret de Georges Fiorio », *La Dépêche du Midi*, 25 septembre 2011.
- 11 Entretien réalisé avec Françoise Gaudibert le 22 février 2019.
- 12 Robert Armandary (1900-1966), architecte ayant exercé à Toulouse et auteur de nombreuses réalisations.
- 13 Entretien réalisé avec Claudie Nogaret le 5 avril 2019.
- 14 Notons ici que la majorité de celles qui étudient à la charnière des régimes pédagogiques entre la fin des années 1960 et le début des années 1970 restent à Toulouse.
- 15 Jean-Henri Fabre, « Création de l'école régionale d'architecture de Toulouse : de l'art de bâtir à l'art du dessin (1903-1942) », *Les Cahiers de Framespa* [en ligne], 28 | 2018, mis en ligne le 10 septembre 2018, consulté le 2 octobre 2018. URL : [journals.openedition.org/framespa/4861; DOI : 10.4000/framespa.4861].

LA DEUXIÈME GÉNÉRATION D'ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE D'ARCHITECTURE DE NANCY: INFLUENCES, PARCOURS ET PRATIQUES (ANNÉES 1970-2010)

Mirjana Gregorcic

*Doctorante en sociologie, université de Lorraine,
Laboratoire lorrain de sciences sociales (2L2S)*

Pierre Maurer

Maître de conférences associé, ENSA Nancy, LHAC EA7490

À compter de 1968, la mise en place des unités pédagogiques d'architecture (UP), en lieu et place des écoles régionales d'architecture et créées *ex nihilo* à Paris, suite à la fermeture de la section d'architecture de l'École des beaux-arts, ouvre la voie à des innovations et des expérimentations pédagogiques dans la transmission des savoirs. Tel est le cas à Nancy, ville dans laquelle l'UP17 est créée en 1969¹. Autour de Jean-Pierre Épron (né en 1929), une première équipe pédagogique se met en place et s'adjoint rapidement des assistants, recrutés parmi les premiers étudiants qu'elle forme. Embrassant à leur tour le métier, ces derniers constituent ensuite pendant près d'un demi-siècle le cœur de la deuxième génération des enseignants de cette école.

Les manifestations organisées par l'école pour fêter son quarantième anniversaire² ou encore l'exposition consacrée en 2018 à Stanislas Fiszer à l'Académie d'architecture à Paris³ ont été l'occasion de montrer le lien privilégié entre la première et la deuxième génération. C'est dans leur prolongement que s'inscrit le présent article, qui reprend la communication donnée le 23 mai 2019 à Rouen dans le cadre du séminaire HEnSA20. Il repose sur une série d'entretiens menés conjointement par les auteurs⁴. Ceux-ci tiennent particulièrement à remercier les neuf enseignants qui ont bien voulu prendre de leur temps pour répondre

à leurs questions et les aider dans le cadre de cette recherche : Joseph Abram (1951 ; JA), Jean-Claude Bignon (1950 ; JCB), Marie-José Canonica (1950 ; MJC), Anne-Marie Crozetière (1949 ; AMC), Alain Potoski (1947 ; AP), Daniel Rémy (1952 ; DR), Françoise Schatz (1948 ; FS), André Vaxelaire (1948 ; AV) et Jean-Claude Vigato (1945 ; JCV).

UN CONTEXTE FAVORABLE AU RENOUELEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE

Quand il est fait appel à Jean-Pierre Épron, dès 1968, pour remplacer Michel Folliasson, ancien patron de l'atelier d'architecture à l'école des beaux-arts de Nancy, celui-ci fait venir Philippe Boudon (1941), Alain Sarfati (1937) et Bernard Hamburger (1940-1982), ses collègues fondateurs de la revue *Architecture Mouvement Continuité* (AMC) – bulletin de la Société des architectes diplômés par le Gouvernement (SADG) –, auxquels il faut ajouter Guy Naizot (1933) et Stanislas Fiszer (1935). Ils arrivent à Nancy dans le contexte spécifique de la création des UP et mettent en œuvre des expérimentations pédagogiques qui se révéleront fondatrices dans la formation de leurs étudiants. Dès 1970, l'UP17 quitte les locaux qu'elle occupait jusqu'alors au

sein de l'école des beaux-arts de l'avenue Boffrand, un édifice construit en 1909 par l'architecte René Patouillard-Demoriane. Elle s'installe alors sur le site du parc de Rémicourt à Villers-lès-Nancy, dans un bâtiment de plain-pied conçu par les architectes Michel Folliasson et Jacques Binoux, doté d'éléments préfabriqués dessinés par Jean Prouvé. C'est dans cet édifice provisoire, dans lequel les espaces sont séparés par de simples cloisons modulables, que l'architecture sera enseignée durant pas moins d'un quart de siècle.

Si Jean-Pierre Épron est responsable de l'enseignement, la direction administrative de l'école est confiée à Claude Chambon, diplômé de l'École des mines, également féru de pédagogie. Ce binôme de direction, très complémentaire, illustre deux tendances fortes qui caractériseront ensuite l'école nancéienne : l'intérêt pour le questionnement théorique sur l'architecture, et le lien avec le milieu de l'ingénierie axé sur la question constructive, dans une ville marquée par la présence de Jean Prouvé. Il donne une impulsion positive dès les premières années ; la pédagogie s'ouvre à l'innovation, ou du moins, à une variation des méthodes de travail. Les sciences humaines font alors leur apparition au sein de la maquette pédagogique : Jacques Maltcheff donne ainsi des cours de sociologie, quand Monique de Gandillac enseigne l'anthropologie, Henri Claude l'histoire et Jean-Pierre Marchand la philosophie.

Jean-Pierre Épron et ses collègues, fraîchement diplômés pour certains, ont recours à des assistants, choisis parmi leurs étudiants de deuxième, troisième ou quatrième année, qui constituent le noyau de ce que l'on peut désigner comme la « deuxième génération d'enseignants » de l'école d'architecture de Nancy, puisqu'ils poursuivront leur pratique pédagogique jusque dans les années 2010.

FILIATION ET TRANSMISSION

En majorité titulaires d'un baccalauréat scientifique, les trois femmes et les six hommes qui ont été interviewés dans le cadre de la présente recherche sont issus principalement de milieux modestes ayant rarement un lien avec l'architecture. Presque tous originaires de Lorraine, ils entrent à la section architecture des beaux-arts de Nancy (pour trois d'entre eux) ou à l'unité pédagogique d'architecture entre 1963 et 1970. Ils viennent à l'architecture par des chemins va-

riés : « par hasard » (AV) ou « attiré par l'art » (JA), par « intérêt pour les arts et la technique » (AP et JCV) ou encore « par curiosité » (AMC). Pour plusieurs d'entre eux, c'est une évidence et ils ont « toujours voulu faire ça » (FS, MJC et DR).

Ceux qui ont connu l'école des beaux-arts observent que l'enseignement théorique y était quasiment inexistant, l'atelier prenant toute la place. En revanche, l'enseignement reçu à l'UP17, mettant l'accent sur la réflexion, « la déconstruction » (FS), le « décryptage » et le fait de « décortiquer » (JCB), est presque unanimement salué et perçu comme plus riche, contrastant avec le modèle précédent. Il transparaît des propos que les processus réflexif et de conception sont au moins aussi importants que le résultat lui-même. Il s'agit d'avoir une culture architecturale : « c'est une pensée qui se construit », « avec des analyses d'œuvres », « une place importante des savoirs » (JA) et « l'introduction des sciences sociales » et de « l'expérimentation » (MJC). Le rapport au contenu des cours semble différer selon les personnes interrogées, mais leur capacité à favoriser l'innovation et la création est assez souvent saluée. Par exemple, tous ceux qui l'ont suivi dans leurs premières années ont été très marqués par le cours de projet « à la manière de », créé par Philippe Boudon. Cet enseignement invitait à rechercher et à identifier ce qui faisait l'essence même d'une œuvre réalisée par tel ou tel architecte, puis à se l'approprier pour concevoir son propre projet.

En tant qu'assistants, les étudiants encadrent des travaux dirigés et des cours dans des domaines variés. Il apparaît que la transmission de la première à la deuxième génération est importante, essentielle même, mais qu'elle ne se révèle pas être uniforme. Dans la création de leurs enseignements, une grande liberté est laissée aux assistants, que ce soit en termes de méthodes ou de contenus. Il est possible d'identifier des liens de filiation entre les deux générations, mais il serait réducteur de les généraliser. Ces filiations s'expriment sous diverses formes : une influence forte, de l'amitié, un déclic dans la formation ou une inspiration. Si tous semblent avoir été marqués par la figure de Jean-Pierre Épron, on peut noter une influence spécifique de Philippe Boudon pour Françoise Schatz, ou encore de Guy Naizot et de Stanislas Fiszer pour Alain Potoski et Marie-José Canonica.



Fig. 1: L'équipe enseignante de l'école d'architecture de Nancy lors du séminaire de rentrée de 2005. Ph. DR.

LE DÉVELOPPEMENT D'UNE PÉDAGOGIE DE CONVICTION

Sans formation pédagogique préalable, ces étudiants-assistants innovent et proposent des exercices qu'ils conçoivent seuls ou parfois avec le soutien de leurs professeurs. Alors qu'ils regrettent le manque d'ouvrages pédagogiques de référence pour les aider à constituer les séances (FS), ils apprécient l'autonomie dont ils disposaient en contrepartie car « tout [était] à faire » (AV); ils étaient donc « ouverts à tout » (JA).

Cet état d'esprit caractérisant leurs premières années d'enseignement se vérifie tout au long de leur carrière. Ces enseignants font souvent réaliser des maquettes et exigent de leurs élèves de nombreuses lectures afin qu'ils se forgent une culture architecturale. Les cours dispensés abordent des thématiques variées: conception, techniques de représentation, paysage, logements sociaux, urbanisme, structures, construction, théorie et

histoire de l'architecture, analyse de l'art, modélisation, sérigraphie ou encore patrimoine.

Au-delà de leur engagement dans l'enseignement – ce qui les caractérise comme groupe –, les membres de cette deuxième génération multiplient des expériences de recherche et mènent une pratique plus ou moins importante en agence. Si Anne-Marie Crozetière se destine surtout à l'enseignement, où elle propose toutefois une réflexion sur la pédagogie proche d'une démarche de recherche, ses collègues combinent l'enseignement et l'exercice libéral (MJC et DR) ou la recherche (JA, JCV et FS), voire les trois activités à la fois (AV et JCB); certains enseignent également dans d'autres établissements (JA). L'enseignement ne se déroule pas seulement dans l'école intra-muros. De fait, avec leurs étudiants, les enseignants suivent des séminaires et visitent des expositions dans d'autres écoles ou institutions. Ils les emmènent aussi faire des « visites de jardins » (AV, AMC) ou des

« étude[s] de terrains et d'immeubles dans la région » (JCV). Par ailleurs, l'école d'architecture de Nancy s'est progressivement donné les moyens d'ouvrir ses portes au milieu professionnel et à d'autres disciplines et tous les interviewés notent le bénéfice pour les étudiants de rencontrer architectes, urbanistes ou philosophes, invités à l'école le temps d'une conférence ou sur une période plus ou moins longue.

Ils convoquent des méthodes pédagogiques variées. Très attachés au travail libre de l'étudiant, les enseignants de cette deuxième génération donnent une grande place à l'invention et à l'ouverture, tout en tenant compte du « déjà-là ». Ils utilisent des photos et des diapositives comme supports privilégiés de leurs cours – une iconographie en grande partie réalisée durant leurs nombreux voyages ou lors des travaux effectués dans le cadre de leur pratique professionnelle. Si la lecture d'ouvrages et de revues est incontournable, la consigne la plus fréquente donnée à l'étudiant est d'aller voir les œuvres et

de les appréhender par lui-même, sans la médiation de la photo ou de la diapositive.

La grande diversité des pratiques et des enseignements de cette deuxième génération en fait une richesse pour les étudiants. Entre enseignants, elle donne parfois lieu à des discussions et à des débats houleux lors des commissions de pédagogie et de recherche (CPR) ou des conseils d'administration⁵.

Cette deuxième génération d'enseignants a transmis une certaine vision de l'architecture, une capacité de « la penser, [de] pouvoir la dire et la construire »: il s'agissait de « donner une culture architecturale » (FS), ce qui passe aussi par « l'analyse, la déconstruction » (FS, AMC), « la conception et l'expérimentation » (JCB, MJC). Ce n'était pas une « restitution de connaissance mais une réflexion », afin de ne « pas infantiliser les étudiants », avec par ailleurs « un intérêt réel pour la recherche » (JA). Les interviewés soulignent que leur conception de l'enseignement de l'architecture reste fortement influencée



Fig. 2: Enseignement de Jean-Claude Bignon dans l'école du parc de Rémicourt, 1996. Archives de la médiathèque.

par la formation qu'ils ont eue eux-mêmes : précision dans les mots choisis, vocabulaire utilisé et références proposées. Tout concourt à maintenir une grande rigueur intellectuelle et ils attendent de leurs étudiants – tout en étant bienveillants à leur égard – application et haut niveau d'exigence.

UNE PLACE ESSENTIELLE DONNÉE À LA RECHERCHE...

Jean-Pierre Épron et ses collègues, considérant que la recherche doit jouer un rôle essentiel dans la constitution d'un nouvel enseignement en architecture et dans la construction d'une pédagogie novatrice s'appuyant sur des concepts renouvelés, créent dès 1968 une première structure de recherche au sein de l'école nancéienne : le Centre d'études méthodologiques pour l'aménagement (CEMPA). Ce dernier répond à divers appels d'offres du Plan construction, de la direction générale de la Recherche scientifique et technique, du Comité de la recherche et du développement en architecture (CORDA), puis du Secrétariat de la recherche architecturale. Il devient rapidement un foyer théorique

intense, la plus importante des structures de recherche attachées alors à une unité pédagogique d'architecture. Les sept ou huit équipes de recherche qui y œuvrent produisent une trentaine de recherches, sur des thématiques aussi diverses que la conception architecturale, les savoirs constructifs, la production du bâtiment ou encore l'urbanisme et l'aménagement.

L'aventure du CEMPA s'achève en 1986 et débouchera sur la création des deux laboratoires actuels de l'école. En 1985, le Laboratoire d'histoire de l'architecture contemporaine (LHAC) est créé par Joseph Abram et Jean-Claude Vigato. Si sa période d'étude se limite au xx^e siècle (élargie à la fin du xix^e siècle), il applique une pluralité d'approches de l'architecture.

En 1987 est créé le Centre de recherche en architecture et ingénierie (CRAI), qui prend la suite d'un laboratoire « Construction » monté trois ou quatre ans auparavant. Bénéficiant d'un partenariat avec l'université, le CRAI – dans lequel Jean-Claude Bignon s'investit beaucoup – a pour point de départ la micro-informatique, sur l'intuition de Jean-Claude Paul, professeur en économie et enseignant à Los Angeles.



Fig. 3 : Enseignement d'Anne-Marie Crozetière au sein de l'édifice de Livio Vacchini. Ph. DR.

Les recherches effectuées dans ces laboratoires nourrissent la dynamique de l'école, qui accueille ainsi de nombreuses expositions et de conférences en lien avec les enseignements ou les laboratoires.

... ET AUX VOYAGES

De très nombreux voyages sont réalisés durant les années 1970-2010 autour des enseignements dispensés à l'école. Le premier d'entre eux semble avoir été organisé par Philippe Boudon, en 1971, et consistait en une visite de Paris ; plusieurs enseignants de la seconde génération, alors étudiants, y prirent part. Les voyages se font dans divers contextes. Ainsi Guy Naizot dirige-t-il en 1973 une mission de l'Association universitaire pour le développement, l'éducation et la communication en Afrique et dans le monde (AUDECAM) auprès du secrétaire d'État à l'Enseignement primaire de Côte-d'Ivoire. Dans ce cadre, un groupe d'étudiants, parmi lesquels Marie-José Canonica et Alain Potoski, participe à une réflexion sur la construction d'écoles primaires qui leur permet de faire un voyage d'étude dans le pays.

Anne-Marie Crozetière incarne la figure de l'organisatrice de voyages, tant pour les étudiants (à partir de 1978) que pour ses collègues ou encore le personnel administratif. Elle a fondé sa conviction sur le fait que voyager et voir l'architecture de ses propres yeux est une grande chance pour faire de la critique et de l'analyse architecturales, à la base de toute conception. Pour préparer au mieux ces déplacements, elle crée des carnets de voyage spécifiques, référençant et détaillant les architectures, les parcs et autres aménagements dont la visite est prévue durant le séjour.

O U V E R T U R E

De l'avenue de Boffrand au parc de Rémicourt, l'évolution de l'enseignement et des pratiques à l'école s'est matérialisée par un changement d'édifice. L'UP17, devenue l'école d'architecture de Nancy en 1986 (puis école nationale supérieure d'architecture de Nancy en 2005), intègre en 1996 de nouveaux locaux rue Bastien-Lepage, dans un bâtiment conçu par l'architecte suisse Livio Vacchini⁶. Cet édifice cristallise une part de l'histoire de cette deuxième génération d'enseignants nancéiens que nous avons suivie ici. Celle-ci a bénéficié du principe de la « carte blanche »

donnée par la première génération et a su la mettre à profit en donnant à son tour liberté et autonomie à ses propres étudiants. Cette richesse distingue l'enseignement dispensé de celui proposé dans le cadre sans doute plus normatif de l'université.

La charismatique première génération, fondatrice de l'UP17 et qui a laissé les rênes à partir de la fin des années 1970, a donné « l'impulsion et a posé les germes » (FS) de la formation nouvelle après 1968. La deuxième génération, quant à elle, a transmis et réinventé cet héritage en se le réappropriant. En concrétisant et en prolongeant certaines intuitions de son aînée, avec laquelle elle conserve des liens très forts, elle a maintenu ce que l'on pourrait appeler un « esprit école de Nancy » (FS). Il convient néanmoins d'insister sur la conviction profonde de ces enseignants qui veut que l'identité de l'école nancéienne « n'est pas à chercher dans une architecture unique qu'elle aurait contribué à enseigner, mais dans un enseignement unique qui a contribué à produire une mosaïque d'architectures différentes⁷ ».

1 Voir Isabelle Bradel et Béatrice Gaillard, « Ceci fera vivre cela : la transition de 1968 vue par les bibliothèques », *HensA20*, cahier n° 2, novembre 2016, p. 15-18.

2 Lorenzo Diez (dir.), *40 ans une mosaïque. Exposition des anciens élèves*, Nancy, École nationale supérieure d'architecture de Nancy, 2012.

3 « Stanislaw Fiszer : héritage et transmission », exposition du 28 novembre 2018 au 9 janvier 2019 à l'Académie d'architecture, Paris ; catalogue : Joseph Abram, Philippe Boudon, et al., *Héritage-transmission. Un cas d'école : Nancy 1968-2001. Autour de Stanislaw Fiszer, Philippe Boudon, Jean-Pierre Épron, Bernard Hamburger, Guy Naizot, Alain Sarfati*, Paris, Académie d'architecture, 2018, 43 p.

4 Les contraintes de temps n'ont pas permis d'entendre davantage de témoins, parmi lesquels Daniel Gross, Christian François ou Jean-Jacques Cartal, mais ces entretiens se veulent représentatifs de cette génération d'enseignants.

5 « Chacun voulait récupérer des heures », « il y avait un respect mutuel, jamais la guerre... on n'était pas d'accord, on s'engueulait, puis il y avait une bonne cohabitation » (AV) ; « J'étais râleur, ... ça faisait avancer la chose ; on se tapait dessus mais on y croyait tous » (AP) ; « Parfois, c'étaient des combats, mais on s'en sortait bien... chacun essayait de gagner des heures » (JCV) ; « On n'était pas toujours d'accord sur tout... ça discutait fort » (AMC).

6 Cf. Émeline Curien, Christian François et Élise Pagel-PrévotEAU, *L'École d'architecture de Nancy : Livio Vacchini, architecte, Christian François, architecte associé*, Paris, Jean-Michel Place, 2013, 60 p.

7 Jean-Claude Bignon, « 40 ans d'enseignement... et une mosaïque de son temps », in Lorenzo Diez (dir.), *op. cit.*, p. 10.

INDUSTRIALISATION, VORKURS ET URBANISME DE DÉPENDANCE: L'APPORT DES EXILÉS CHILIENS À L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE, 1973-1990

Ana Chatelier

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

Dès le début des unités pédagogiques d'architecture (UP), de nombreux architectes, plasticiens, voire sociologues étrangers y sont recrutés comme enseignants. Enseignaient-ils auparavant au sein des sections architecture des écoles des beaux-arts? Le statut précaire de ces postes les aurait-il alors rendus invisibles dans les archives et aux yeux de l'histoire? Si c'est une hypothèse valable, elle est à combiner avec des facteurs singuliers concomitants. En effet, pour faire face à la crise du système beaux-arts, les jeunes unités pédagogiques d'architecture cherchaient à renouveler profondément l'enseignement de l'architecture. Et l'une des solutions envisagées par le ministère de la Culture, ou encore par les groupes d'enseignants et d'étudiants engagés dans le processus, était de se nourrir de modes pédagogiques pratiqués à l'étranger¹. Un autre élément qui vient se superposer à la rénovation de l'enseignement est celui des solidarités politiques: lors de cette période d'effervescence où « tout est politique », un grand nombre de réfugiés ont été accueillis.

Parmi ces enseignantes et enseignants étrangers figurent au premier rang des professeurs latino-américains: au cours de l'année 1976, par exemple, ces derniers représentaient respectivement la moitié et deux tiers des enseignants étrangers à l'UP de Strasbourg et à UP6. Ces chiffres illustrent en particulier les troubles politiques touchant les différents pays du

Cône sud, à l'origine de nombreuses migrations: plus de la moitié de ces femmes et hommes sont en effet des exilés et bon nombre d'entre eux viennent du Chili. Formés dans des structures universitaires, largement sensibilisés aux questions sociales ou environnementales par le contexte dans lequel ils avaient vécu, les ressortissants latino-américains auraient bénéficié de ce moment charnière de l'enseignement architecturale en France pour y exercer en tant qu'enseignants. Par quels mécanismes ces architectes entrent-ils dans les unités pédagogiques d'architecture? Qu'apportent-ils de leur formation initiale? Quelles doctrines implantent-ils dans les UP et comment les adaptent-ils à ce nouveau contexte?

Pour mener à bien cette recherche, nous avons décidé de croiser différents types de source: des archives administratives et pédagogiques des écoles d'architecture, des entretiens avec des acteurs de l'époque et des sources imprimées.

Après avoir esquissé de manière plus globale le phénomène latino-américain dans les unités pédagogiques entre 1969 et 1990, nous retracerons l'histoire institutionnelle des établissements où ont étudié et enseigné, avant le coup d'État militaire dirigé par le général Augusto Pinochet, les exilés chiliens qui forment notre corpus d'étude. Enfin, nous aborderons la question des enseignements que ces Chiliens ont développés en France.

LE PHÉNOMÈNE LATINO-AMÉRICAIN DANS LES UNITÉS PÉDAGOGIQUES D'ARCHITECTURE

Ce sujet de recherche part du constat d'un nombre significatif d'architectes latino-américains qui enseignent dans les UP pendant les années 1970 et 1980. En effet, à ce jour nous avons recensé 33 individus pour cette période². Nous les trouvons soit regroupés dans certaines UP, écoles que l'on pourrait qualifier de foyers³, soit dispersés sur le territoire français où ils semblent davantage isolés du réseau latino-américain. Ce réseau s'étend de Paris⁴ à Grenoble en passant par Toulouse, Rennes, Saint-Étienne, Lille, Strasbourg, Bordeaux et Marseille.

Quant aux données sociologiques révélées au cours de cette recherche, on remarque que la grande majorité des enseignants sont issus des générations des années 1930 et 1940 mais certains sont nés au cours des deux décennies précédentes. Un tiers d'entre eux sont chiliens, un quart argentins, un quart brésiliens, les autres étant venus de l'Uruguay, du Pérou et de Cuba. Concernant l'origine sociale de ces protagonistes, dont seulement 10% sont des femmes, l'éventail se déploie de la classe moyenne modeste à la grande bourgeoisie. La plupart étaient déjà professeurs dans les facultés d'architecture de leur pays, métier exercé parallèlement à une pratique libérale souvent naissante. Si certains enseignaient en France avant 1968, 24 d'entre eux (soit 73%) sont entrés dans l'enseignement entre 1970 et 1976. Et cette concentration peut s'expliquer par le fait du durcissement des régimes autoritaires et militaires du Cône sud.

LES ENSEIGNANTS CHILIENS : ENTRE MIGRATION VOLONTAIRE ET EXIL

Sur les neuf enseignants chiliens recensés, trois n'étaient pas des réfugiés politiques. Pablo Ortuzar (né en 1942), qui enseigna à Rennes de 1974 à 2005, avait rejoint l'Europe en 1971 pour rendre visite à différents membres du réseau d'intellectuels, de philosophes et de poètes de l'école de Valparaiso⁵. Emilio Duhart (1917-2006) avait été sollicité pour former l'équipe enseignante d'UP7: il y enseigna de 1970 à 1985⁶. Enfin, Fernando Montes (1939) avait obtenu une bourse universitaire en 1969 pour aller en Allemagne, travailler auprès de l'architecte Egon Eiermann⁷. Il rejoignit l'équipe enseignante de Strasbourg en 1973 avant d'intégrer UP6 en 1975.

Les exilés représentent ainsi deux tiers des enseignants chiliens: Adriana Araneda (1935, enseignante à UP6 de 1975 à 2001), Carlos Martinez (1930-2011, enseignant à UP6 de 1974 à 1991), René Urbina (1922-2015, enseignant à l'UP de Toulouse de 1975 à 1985), Ugo Saa (enseignant à l'UP de Strasbourg de 1976 à 1980) et Boris Benado (1945, enseignant à l'UP de Bordeaux de 1977 à 1992) étaient menacés par le nouveau régime en place et ils ont migré vers la France à la fin de 1973 ou au cours de l'année suivante. Trois d'entre eux se sont réfugiés à l'ambassade de France. Certains ont été pris en charge par des organisations humanitaires et redirigés à leur arrivée en France dans des foyers de travailleurs⁸. Carlos Martinez⁹ et Francisco Aedo¹⁰ (malheureusement disparu avant de pouvoir rejoindre la France) ont bénéficié de lettres d'offre de poste d'UP6, laquelle avait mis au point des mécanismes pour faire sortir du Chili des prisonniers politiques et des personnes en danger. D'autres ont connu des chemins plus sinueux, comme Boris Benado, qui fut d'abord reçu comme réfugié politique en Suède et qui décida par la suite, en 1975, de partir en France¹¹. Enfin, Juan Matas (1945, enseignant à l'UP de Strasbourg de 1978 à 1988) était en France au moment du coup d'État afin de compléter ses études. Il devient de fait un exilé car son orientation politique l'empêche de retourner dans son pays d'origine.

On constate que les six Chiliens de notre corpus d'étude ont tous étudié à la Universidad de Chile, l'université publique située à Santiago du Chili. Tous, à l'exception de Juan Matas qui a suivi un parcours en sociologie, ont fréquenté la faculté d'architecture et d'urbanisme de cette même université. De quelle formation ont-ils bénéficié?

L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE À SANTIAGO DU CHILI: DEUX FACULTÉS ANTAGONISTES

La capitale du Chili a vu au cours du XIX^e siècle la création de deux pôles universitaires, tous deux très influents dans la sphère latino-américaine. Ces deux structures fondent leur identité sur des instances antagonistes: l'Église pour la Pontificada Universidad Católica¹² (ci-après PUC) et l'État pour la Universidad de Chile (U.CH). Le système qui se met en place en ce qui concerne l'architecture, à la U.CH comme à la PUC, est un dispositif hybride combinant le modèle polytechnique et celui des beaux-arts. Comme les cours étaient donnés dans des



Fig. 1 : Exercices de groupes d'accueil à UP6, entre 1974 et 1980. Photographies prises par A. Araneda. Coll. part.

facultés de sciences, l'architecture est d'abord considérée comme une simple ramification de l'ingénierie¹³. Néanmoins, la volonté des élites de posséder une architecture « cultivée » va permettre de développer une formation plus spécifiquement architecturale¹⁴. Et pour ce faire, des enseignants européens, issus de diverses écoles des beaux-arts, sont invités à donner des cours d'architecture dans les deux universités¹⁵, généralisant

la figure de l'architecte projeteur au détriment de l'ingénieur civil. La ressemblance entre les deux facultés s'arrête à ce point : le schéma pédagogique beaux-arts est le système dominant à la PUC jusqu'aux années 1950, tandis que la faculté d'architecture de la U.CH traverse des périodes de grande remise en question pédagogique à partir des années 1930¹⁶. Pour comprendre cet écart, il est nécessaire de parler de l'aspect

politique des structures universitaires. Effectivement, la division de l'enseignement supérieur en deux entités distinctes a instauré une polarisation idéologique entre un secteur plus militant (U.CH) et un autre davantage conservateur (PUC).

Les protagonistes de cette recherche sont issus du pôle révolutionnaire ; ils sont donc les héritiers, voire les acteurs d'un système universitaire réformé en 1946.

ARCHITECTURE INTÉGRALE : LES ÉTUDES À LA FACULTÉ D'ARCHITECTURE DE LA U.CH

La réforme de 1946 est née de la critique du caractère inadéquat d'une formation largement influencée par les beaux-arts face à une société sous-développée en pleine transformation¹⁷. L'accent est mis sur l'aspect social : l'architecte doit être au service de la communauté et répondre prioritairement aux secteurs les plus défavorisés. Cette démarche fait écho à une prise de conscience des mauvaises conditions de vie des classes les plus populaires et à l'émergence d'habitats informels, dont la visibilité est accrue par des gouvernements populistes¹⁸. La réforme est élaborée collectivement par le « centre d'étudiants » ainsi que par des groupes spontanés, appuyés par une fédération étudiante, la FECH, qualifiée de « très combative ». Selon Daniel Talesnik, le nouveau plan d'étude est avant tout le fruit d'un travail des leaders étudiants, principalement Abraham Schapira et du disciple de Hannes Meyer¹⁹ Tibor Weiner, réfugié au Chili²⁰.

L'architecture est représentée par un schéma triangulaire symbolisant l'interaction de trois éléments, qui en sont les trois sommets : l'homme (la société), la nature (l'environnement) et le matériau (la matière constructive). Les côtés, qui sont les projections, font apparaître la plastique, l'esthétique et la technique. De ce schéma naît la figure de « l'architecte intégral », que les étudiants définissent comme « un architecte qui sache comprendre et sentir le phénomène complexe de la vie contemporaine et qui dispose des instruments et méthodes nécessaires pour résoudre les problèmes de son organisation spatiale²¹ ».

Pour repenser la pédagogie, les étudiants font référence au premier Bauhaus, sous la direction de Walter Gropius, et aux expériences d'inspiration libertaire de l'Espagne républicaine, dans le prolongement de l'école

rationaliste conçue par Francisco Ferrer au début du xx^e siècle. L'idée est d'être constamment au contact de la matière et de la technique pour faire émerger une intelligence intuitive, dite émotionnelle²².

D'un point de vue de l'organisation de l'enseignement, les modules de cours se divisent en quatre « blocs » : plastique, technique, sociologique et philosophique. Le cœur de l'apprentissage se fait au sein de l'atelier, intitulé « élémentaire » pour le premier cycle, et « central » pour le deuxième cycle. Quant au plan d'étude, il se découpe en deux parties : une phase d'analyse (de deux ans), suivie d'une phase de synthèse (de quatre ans). Selon Adriana Araneda, le premier cycle consistait à parcourir les bidonvilles de Santiago afin d'examiner la façon de vivre des habitants, comment ces derniers s'organisaient et s'approvisionnaient. Ces immersions participaient à la formation politique des étudiants²³. De plus, la faculté regroupe en son sein quatre unités de recherche : Urbanisme et planification, Histoire et théorie de l'architecture, Édification expérimentale, Stabilité expérimentale²⁴. S'additionne à cet ensemble un département de Construction, auquel les étudiants devaient participer au moins six mois pour y concevoir et réaliser des commandes de l'État ou de l'université. Les six enseignants chiliens ont-ils transféré les doctrines de leur formation dans leur enseignement en France et comment ce transfert s'est-il opéré ? Nous avons choisi de nous focaliser sur les cas de trois d'entre eux qui nous semblent représentatifs et qui nous permettent d'aborder trois visions de l'enseignement de l'architecture.

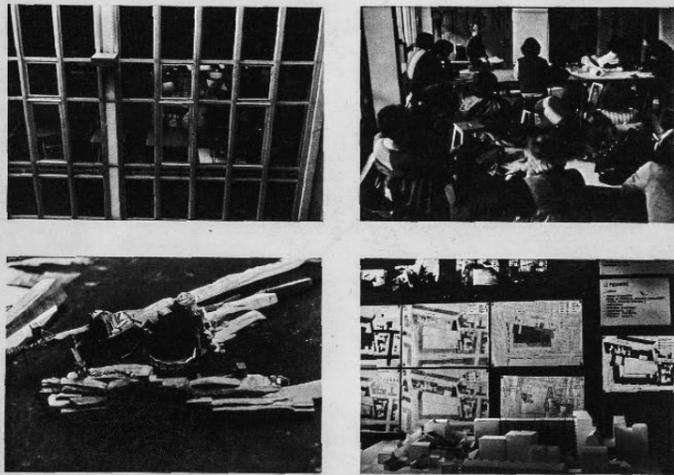
ADRIANA ARANEDA (UP6) : DU VORKURS VERS LE PAYSAGE

Recrutée en 1975 à UP6 par une assemblée générale composée d'étudiants et d'enseignants²⁵, Adriana Araneda est accueillie par l'architecte Pierre Grobois. Elle intègre progressivement le groupe des plasticiens composé notamment par Esther Gorbato, Danièle Obled, Remigio Dalla Valle²⁶. Elle encadre à UP6 des « groupes d'accueil », soit des modules d'initiation à l'architecture, et mène des ateliers de projet²⁷.

Dans l'objectif de libérer la capacité de création des étudiants, Adriana Araneda met au point une série d'exercices convoquant la peinture, la fabrication de maquettes et l'installation, toujours dans un souci de re-

Le carré bleu

architecture et enseignement - 3.82



Photos: LITTOZ-BARTELE et PALARDO

EXTRAITS DE L'INTERVIEW REALISEE PAR PH. FOUQUEY ET A. SCHIMMERLING AUPRES DE CARLOS MARTINEZ

Carlos Martinez, né en 1930, a été, de 1956 à 1973, professeur d'architecture à « l'Université du Chili », d'abord à Santiago du Chili, puis à Valparaiso. Il est aujourd'hui professeur à l'Unité pédagogique n° 6, à Paris.

C.B. : La réflexion que nous avons décrite de mener au Carré bleu nous a amenés à considérer comme essentielle l'intégration enseignement / recherche / production. Nous savons que dans certains pays, certaines écoles sont à ce point liées à la production, qu'elles servent de laboratoire d'expérimentation pour les industries (voir l'École de Hanovre). Répondre aux besoins de la production, cela signifie diversifier les formes de pratique de l'architecture et établir un lien permanent des contacts permanents avec tous les intervenants de l'environnement, tant au niveau de l'enseignement que dans la pratique quotidienne. Cela signifie aussi que lorsqu'on prépare une réforme de l'enseignement, il faut une conscience claire du milieu socio-économico-professionnel dans lequel évoluera le futur architecte et une conscience claire de l'étendue des responsabilités qu'il exercera ou souhaitera exercer. Ces responsabilités, liées également au niveau des études, sont bien différentes selon les pays. Qui est-elle au Chili ?

C.M. : L'architecte au Chili est complètement responsable d'un projet, sa formation lui permet de l'avoir recouru qu'à des ingénieurs conseils, et non à des bureaux d'études omniscients comme en France.

C.B. : Qu'est-ce que l'enseignement de l'architecture au Chili ?

C.M. : Il faut considérer ce qu'il était avant 1945, ce qu'il était de 1945 à 1973, ce qu'il est devenu depuis 1973, date du coup d'Etat et de la chute d'Allende.

Avant 1945, il y avait trois écoles des Beaux-Arts au sens le plus traditionnel de ce terme, pour 10 millions d'habitants. En 1945, on a rejeté l'enseignement académique et le formalisme traditionnel et on a procédé à une réforme générale de l'enseignement de l'architecture (pas du reste de l'Université). Le nouvel enseignement, du point de vue de la théorie, s'inspirait des leçons données par Giedion, Wright, Gropius, Mumford et intégrait deux tendances non antagonistes : le rationalisme de Le Corbusier et l'organicisme de Wright. L'un des principes essentiels de cet enseignement était la liaison entre l'enseignement, la recherche et la production — c'est-à-dire, en particulier avec l'industrie, les entreprises, les bureaux d'études-conseils et les maîtres d'ouvrage. On a proposé une nouvelle structure pour la faculté d'architecture — car l'architecture s'enseignait dans une faculté. On a décidé que cette faculté comporterait plusieurs écoles — deux, avec une école de « design », et quatre instituts de recherche :

- 1° Urbanisme et Planification.
- 2° Histoire et théorie de l'architecture.
- 3° Edification expérimentale. (Procédés de construction, physique des ambiances, matériaux, composants sanitaires, fluides, etc.)
- 4° Stabilité expérimentale. (Calcul des structures architecture / mathématiques / informatique, etc.)

Cette faculté, intégrée parmi les autres facultés, comportait donc 6 organismes : 4 instituts et deux écoles. Très vite, un septième est né : le Département de Construction, bureau

d'étude universitaire ayant vocation de maître d'œuvre, pouvant recevoir des commandes de l'Université ou de l'Etat. Ce septième organisme fonctionnait en connexion avec les 6 autres et ce sens que les 4 instituts de recherche et le Département de Construction étaient animés par les enseignants des écoles qui travaillaient par exemple 1/3 de temps à l'école et 2/3 de temps dans un des instituts ou au Département de Construction.

C.B. : Quelle était la vocation de la recherche ?

C.M. : Une vocation pédagogique et celle de faire avancer la connaissance.

C.B. : Quels objectifs pour les missions confiées aux instituts ?

C.M. : Nourrir la pédagogie et répondre aux sollicitations du pays, en travaillant aux côtés des instituts universitaires des autres secteurs, comme l'institut d'ingénierie, l'institut des mines, etc.

C.B. : Ce qui signifiait qu'il y avait des contacts organiques entre les divers secteurs universitaires ?

C.M. : Ces rapports entre la faculté d'architecture et les autres facultés, précus pour les enseignants et les élèves, étaient rendus possibles par les niveaux équivalents des études chez nous et dans vos autres facultés.

C.B. : Quels étaient les rapports entre les élèves et les Instituts de Recherche ?

C.M. : D'abord indirects : Dans les écoles, l'enseignement venait des professeurs exerçant une pratique professionnelle et des professeurs chercheurs des instituts, travaillant à temps plein. Ces derniers se déplaçaient de

leurs bureaux ou labs situés dans les Instituts vers les écoles, sur le même campus. Directs ensuite : D'abord les élèves étaient présents dans les bibliothèques et labs spécialisés des instituts pour accomplir des tâches réclamées par les enseignants au sein des écoles ; par exemple préparer un objet en béton en laboratoire, puis le fatiguer et le casser, etc. L'élève se déplaçait alors vers les instituts où il trouvait un personnel spécialisé : ouvriers, techniciens, scientifiques. Ensuite les élèves participaient à la recherche.

C.B. : Quels étaient les rapports entre le septième organisme, le Département de Construction, et les élèves ?

C.M. : Dans ce département de construction, un groupe était chargé de la construction, un autre de la réalisation. Le Département de Construction était maître d'œuvre et recevait des commandes des autres facultés ou autres organismes publics. Les élèves avaient obligation d'y passer un semestre comme employés aux niveaux conception et réalisation, avec présence obligatoire et tâches aux niveaux des projets, détails de construction, constitution des dossiers, calcul, ou chantier, avec une certaine responsabilité de commis de chantier, mais malheureusement aucune pratique sur chantier en tant qu'ouvrier.

C.B. : Quel est, avec le recul du temps, le jugement que vous portez sur l'activité du Département de Construction du point de vue pédagogique et d'autres points de vue ?

C.M. : Un jugement positif d'abord : les relations organiques entre le Département de Construction et les Instituts, permettent une production d'objets bâtis qui profite de la très grande somme de connaissances, y compris les plus récentes, qui sont en réserve dans les instituts, tant du point de vue de la théorie de l'architecture que de la technologie. Les bâtiments édifiés par le département de construction ont donc une valeur d'exemple (not été construits dans

ces conditions : les facultés de musique, de médecine, d'éducation, des sciences, d'arts appliqués) et les élèves sont en principe bien placés pour ne rien ignorer des problèmes posés aux niveaux des programmes, de la conception et de chantier, des rapports avec les entreprises et l'industrie.

C.B. : La critique ?

C.M. : Elle est de deux ordres. En premier lieu, même au Département de Construction les élèves continuaient de vivre dans une ambiance trop universitaire, encore trop coupés du réel et des responsabilités. Ensuite, le département, alourdi par ses obligations pédagogiques, était en déficit. L'Université a donc supprimé le Département.

C.B. : Il ne restait que les Instituts de Recherche ?

C.M. : En effet. Bientôt qu'ex-mêmes furent aussi, et par définition, alourdis par leurs tâches pédagogiques, les administrations publiques ont continué à leur confier des missions de recherche théorique ou appliquée. En particulier, après 1968 qui fut aussi quelque chose d'important chez nous, l'Etat leur a confié des missions : par exemple, après un séisme, tirer un enseignement de la catastrophe sur un plan constructif, proposer des solutions de logements pour les sinistrés, des plans directeurs.

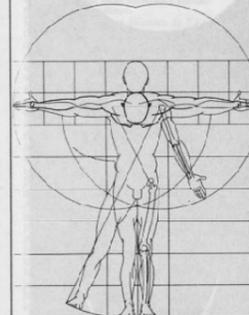
Avec un autre architecte et un mathématicien, j'ai mis au point une Norme de Coordination Dimensionnelle Modulaire, acceptée par l'Institut de Normalisation comme recommandation aux niveaux national et pan-américain ; ce travail a été fait dans le cadre de deux instituts. L'Etat confiait aussi aux Instituts certaines commandes d'intérêt national dans le cadre par exemple de la défense contre des brevets étrangers dont il voulait se rendre indépendant.

C.B. : La faculté faisait-elle de l'expérimentation pour l'industrie ?

C.M. : Les labs privés s'en chargeaient, qui n'avaient pas la charge de la pédagogie.

TEMOIGNAGES DE L'ETRANGER

Bruno VELLUT
Professeur,
Institut Supérieur d'Architecture
Saint-Luc, (Belgique)



Exercices préparatoires à la mise en forme : année préparatoire dans un cursus de 5 ans divisé en deux étapes : 2 années préparatoires et 3 années de perfectionnement.

(A suivre)

17

Fig. 2 : « Extrait de l'interview réalisé par Ph. Fouquey et A. Schimmerling auprès de Carlos Martinez », *Le Carré bleu*, n° 3, mars 1982.

l'attention à l'espace (fig. 1). L'intuition, la spontanéité, le jeu sont les moyens d'appréhender l'espace et de s'éveiller à la projection. Ce type d'exercice relève d'une pédagogie active, où l'apprentissage se fait au contact de la matière. Il s'agit également d'initier les étudiants aux différents outils à l'intersection de la plastique et de l'architecture. La couleur, la lumière, le volume, la texture sont des éléments qui sont explorés pour eux-mêmes ou de manière combinée. Adriana Araneda affirme s'être appuyée beaucoup sur l'enseignement de Johannes Itten, dont elle avait suivi des conférences à la U.CH, notamment sur les exercices menés dans son « cours préliminaire » ou *Vorkurs*. De fait, en poursuivant deux objectifs en parallèle — le développement de la créativité et celui de l'acuité dans la perception de notre environnement —, l'enseignement d'Adriana Araneda s'insère dans la pédagogie « analytique » des débuts du Bauhaus allemand ; pédagogie qu'elle avait déjà mise en place au Chili, en tant qu'assistante de Carlos Martner, puis en reprenant ses cours de plastique. Dans les modules des cycles supérieurs, les exercices se déroulent dans des contextes réels et situés. Adriana Araneda s'intéresse tout particulièrement aux espaces extérieurs urbains, qu'ils soient publics ou privés. Elle

encourage les étudiants à projeter des espaces verts comme des œuvres plastiques. Il ne s'agit pas de maîtriser les caractéristiques des espèces végétales — les modules qu'elle encadre sont toujours interdisciplinaires, avec des plasticiens et des architectes mais aussi des sociologues, des psycho-sociologues, des écologues, des historiens, des constructeurs... — mais de prendre des décisions en rapport avec les formes, les couleurs, la lumière et l'ombre.

CARLOS MARTINEZ (UP6) : L'OBSESSION DE L'INDUSTRIALISATION DE L'ARCHITECTURE

Accueilli par Raoul Pastrana, Carlos Martinez rejoint en 1974 le groupe de projet GP7, mené en équipe avec Gustave Massiah et Jean-Paul Flamand. Affichant une visée professionnalisante, cet atelier de projet se fonde sur des thématiques sociologiques²⁸, donne un site concret aux étudiants et leur demande de comprendre les besoins des habitants, de formuler un programme cohérent et de le dessiner en se basant sur des solutions techniques réalisables. La revendication première de cet exercice est que

le travail de l'architecte se fasse avec et pour les habitants, introduisant ainsi le thème de la participation. La méthode développée est maïeutique. Toujours avec Raoul Pastrana, Carlos Martinez travaille à UP6 sur les questions d'industrialisation de l'architecture. Par des cours théoriques, il introduit l'histoire de la révolution industrielle et l'histoire des dimensions. Il présente les acteurs du secteur de la construction mécanisée et développe une analyse critique des réalisations architecturales ayant fait appel à ceux-ci. Par le projet, il pousse à explorer des systèmes de mécanisation et de préfabrication et tente de mettre au point une méthode de projet à partir de dimensions modulaires. Il aborde également les nouveautés informatiques, notamment le dessin et la conception assistés par ordinateur (DAO et CAO). Cet intérêt pour l'industrialisation de l'architecture l'accompagnera tout au long de sa carrière, des recherches qu'il a menées au Chili à ses activités universitaires après son retour d'exil en 1992 en passant par ses années d'enseignement à UP6. On peut imaginer que cette fascination est liée à l'industrialisation récente de son pays d'origine et au développement de l'industrie de préfabriqués avant son départ précipité. Car le Chili expérimente la première unité de fabrication de panneaux de façade en béton armé en 1972, avec l'usine KPD. Et ce type de conception est le

moyen de répondre, par une production standardisée, donc plus économique et plus rapide, à la profonde crise du logement que traversait le pays. Le projet de Carlos Martinez était de lier l'université à la production (comme l'avait fait la faculté d'architecture de la U.CH) pour rassembler en un même organisme l'enseignement, la recherche et la production (fig. 2).

Adriana Araneda et Carlos Martinez travaillent ensemble de 1984 à 1991, avec Raoul Pastrana, sur des problématiques urbaines latino-américaines dans le cadre d'un certificat qu'ils avaient monté, nommé « ADELANTE²⁹ ».

RENÉ URBINA (UP DE TOULOUSE) : L'URBANISME SOUS L'INFLUENCE DE MANUEL CASTELLS

Professeur d'urbanisme et directeur du département de Planification urbaine de la U.CH avant le coup d'Etat militaire³⁰, René Urbina s'installe à Toulouse, du fait de la présence de proches dans la région. César Juvé, alors directeur de l'UP, lui propose un poste en 1974³¹. Urbina y développe un cours d'urbanisme et un séminaire sur les questions d'urbanisme et de dépendance. Son cours d'introduction à l'urbanisme repose sur un recueil de textes choisis (fig. 3) : des extraits d'ouvrages de Barbara Habenstreit, de Le Corbusier, de Françoise Choay, de Lewis Mumford ou encore de Manuel Castells³². Le nom du séminaire, qu'il conçoit avec Gérard Ringon et Raymond Malebranche, reprend le titre d'un chapitre de *La Question urbaine* de Manuel Castells : « Urbanisation-développement-dépendance³³ ». L'urbanisme y est abordé par des perspectives économiques à l'échelle mondiale, révélant le phénomène d'interdépendance de pays de l'hémisphère sud par rapport à ceux de l'hémisphère nord. Les trois enseignants forment un groupe de travail avec des étudiants pour constituer une base de données sur les questions de développement, de nourrir des réflexions sur le lien entre urbanisme et croissance, d'introduire les conflits qu'engendre la dualité de certaines notions (comme l'évoquent les binômes suivants : sous-développé/développé, traditionnel/moderne, pré-capitaliste/capitaliste) et de mettre en avant les thématiques de colonialisme et de domination. Contrairement à Carlos Martinez et à Adriana Araneda qui sont dans des mécanismes de projection à travers le dessin notamment, René Urbina se place dans un processus de réflexion et réinterroge

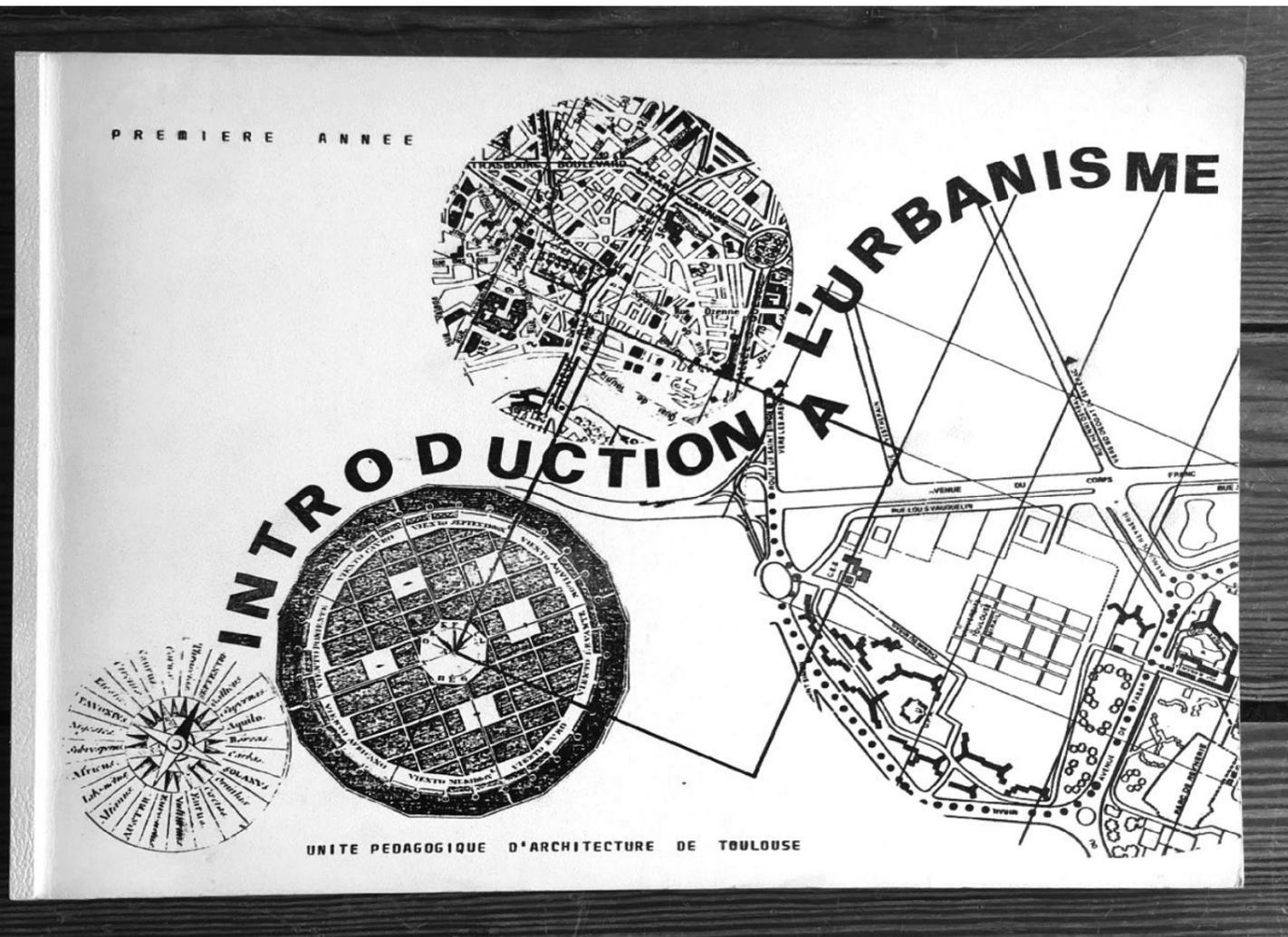


Fig. 3 : Cours de René Urbina, « Introduction à l'urbanisme », UP de Toulouse, année 1985/1986. Coll. part.

les structures socio-économiques de la production d'espaces et de territoires.

Les recherches qu'il mène au sein de l'UP de Toulouse font écho à celles engagées à Santiago où il avait étudié et planifié l'urbanisation de certaines villes dans le Nord et dans le Sud du Chili³⁴, parallèlement aux travaux d'analyse et de prospective, réalisés avec ses élèves, sur les structures des *campamentos*³⁵, notamment celui de Nueva la Habana³⁶.

EN GUISE DE CONCLUSION

Les trois architectes présentés dans cet article, issus du groupe étudié que constituent les exilés chiliens, se définissent comme des universitaires. Ils mettent en avant la recherche dans leur activité d'architecte-enseignant, que cela soit de la recherche en sciences sociales ou de la

recherche par l'action. La pratique professionnelle est en effet secondaire, soit parce que l'intérêt qu'ils lui portent est moindre, soit parce qu'ils n'ont pas trouvé les conditions nécessaires leur permettant de la relancer.

Tous développent un enseignement basé sur celui pratiqué dans leur université d'origine, la Universidad de Chile. Les disciplines et modes de transmission que nous avons exposés étaient inexistantes avant Mai 68 en France, où ils ont été implantés et consolidés grâce notamment à ces acteurs.

Nous avons retracé une histoire d'un certain renouvellement de l'enseignement de l'architecture au moment de la création des UP à travers le parcours de ce groupe d'enseignants chiliens. Néanmoins, ce sont des individus qui ne sont pas isolés : ils s'inscrivent dans des groupes, des sous-groupes, des « écoles de pensée » des UP et

conçoivent des modules et des ateliers en collaboration avec les autres enseignants qui y exercent. De plus, les liens qu'ils tissent entre compatriotes permettent de dessiner un réseau inter-UP : Carlos Martínez et Adriana Araneda ont enseigné ensemble, René Urbina travaillait avec Ugo Saa par le biais de jurys de TPFE communs, Adriana Araneda était considérée comme un membre de la famille Urbina, Boris Benado côtoyait Juan Matas durant ses années à Strasbourg, Juan Matas et Ugo Saa se croisaient au moment d'événements en soutien au peuple chilien à Strasbourg³⁷, etc. Par ailleurs, les relations et collaborations avec d'autres ressortissants du Cône sud, internes ou externes aux UP mais appartenant toujours au champ de l'architecture, révèlent et esquissent une constellation latino-américaine relativement complexe.

- 1 À l'instar de l'Institut de l'environnement, qui avait fait appel à d'anciens professeurs de la Hochschule für Gestaltung d'Ulm ; cf. Tony Côme, *L'Institut de l'environnement : une école décloisonnée. Urbanisme, architecture, design, communication*, Paris, B42, 2017.
- 2 Cette liste a été constituée à partir des archives des écoles d'architecture (programmes pédagogiques, dossiers personnels des ressources humaines, etc.).
- 3 On peut considérer comme foyers UP6 (avec sept enseignants dont la grande majorité sont chiliens ou argentins), Strasbourg (dix enseignants recouvrant un éventail de nationalités plus large), UP8 (cinq enseignants) ou encore Grenoble (pôle brésilien avec trois enseignants formés à São Paulo).
- 4 Notamment UP6, UP7, UP8.
- 5 Il s'est rendu à Londres pour voir Jonathan Boulting puis à Paris pour rejoindre Michel Deguy et François Fédier. Entretien avec Pablo Ortuzar (février 2019).
- 6 Cf. Veronica Esparza Saavedra, « Emilio Duhart Harosteguy, un arquitecto integral : 1935-1992 », thèse en histoire et théorie de l'architecture, Universidad Politécnica de Cataluña, 2015.
- 7 Entretien avec Fernando Montes (avril 2018).
- 8 À Massy pour Adriana Araneda, à Paris (rue de la Glacière) pour René Urbina. Entretiens menés avec Adriana Araneda en 2018, et avec Cristian Urbina en 2019.
- 9 Cf. lettre datée du 12 décembre 1973, tirée du dossier personnel de Carlos Martínez. Archives ENSAPLV.
- 10 Entretien avec Adriana Araneda (juin 2018).
- 11 Échanges avec Boris Benado (mars 2018).
- 12 Établissement où ont été formés Emilio Duhart et Fernando Montes mais aussi, entre autres, Borja Huidobro.
- 13 Voir les ouvrages publiés à l'occasion des 150 ans de la faculté d'architecture de la U.CH et des 100 ans de la faculté d'architecture de la PUC : Patricio Basaez Yau (dir.), *150 Años de Enseñanza de la Arquitectura en la Universidad de Chile. 1849-1999*, Santiago, Facultad de arquitectura y urbanismo U.Chile, 1999 ; Wren Strabucchi

Chambers (dir.), *Cien años de arquitectura en la Universidad Católica. 1984-1994*, Santiago, Ediciones ARQ, 1994.

- 14 Fernando Pérez Oyarzun, « Santiago de Chile 1890. El arribo de las Bellas Artes », in Wren Strabucchi Chambers, *op. cit.*
- 15 Notamment Claude François Brunet de Baines puis Lucien Ambroise Hénault à la U.CH et Emilio Jecquier à la PUC.
- 16 Max Aguirre González, *La arquitectura moderna en Chile (1907-1942) Revistas de arquitectura y estrategia gremial*, Santiago, Editorial Universitaria, 2012.
- 17 « Fundamentos Conceptuales de la reforma », dossier issu des archives d'Abraham Schapira, transmis par Daniel Talesnik.
- 18 Comme le gouvernement de Pedro Aguirre Cerda, surnommé le président des pauvres.
- 19 Professeur et directeur du Bauhaus de 1928 à 1930.
- 20 Daniel Talesnik, « The Itinerant Red Bauhaus, or the Third Emigration », thèse en histoire et théorie de l'architecture, New York, université Columbia, 2016.
- 21 Traduction personnelle de « Fundamentos Conceptuales de la reforma », *op. cit.*
- 22 *Ibid.*
- 23 Entretien avec Adriana Araneda (juin 2018).
- 24 « Extrait de l'interview réalisée par Ph. Fouquey et A. Schimmerling auprès de Carlos Martínez », *Le Carré bleu*, n°3, mars 1982, p. 16-17.
- 25 Dont l'un des participants était tombé sur son CV, traduit et distribué par un volontaire du foyer de travailleurs de Massy. Entretien avec A. Araneda, 2018.
- 26 Groupe de plasticiens habitant pour la plupart la Cité fleurie (dans le 13^e arr.) et luttant contre l'opération de destruction des ateliers de cette dernière.
- 27 Les informations de ce paragraphe sont tirées des archives de l'ENSAPLV : programmes pédagogiques, dossier personnel, photocopies de cours.
- 28 L'ensemble des informations de ce paragraphe est tiré des archives de l'ENSAPLV : programmes pédagogiques, programme de recherche au sein du laboratoire Tiers-Monde auquel Carlos Martínez participait, dossier personnel aux ressources humaines, photocopies de cours. Ces sources ont été confrontées aux témoignages de Raoul Pastrana (2018).
- 29 *Adelante* signifie « en avant » en espagnol ; c'est aussi l'acronyme de : Aménagement de l'espace latino-américain, nouvelles technologies, éco-développement.
- 30 Dossier personnel. Archives ENSA de Toulouse.
- 31 Entretiens avec Gérard Ringon (décembre 2018 et avril 2019).
- 32 René Urbina, « Introduction à l'urbanisme », Unité pédagogique de Toulouse, cours photocopié, 1985. Archives privées de Gérard Ringon.
- 33 Raymond Malebranche, Gérard Ringon, René Urbina, « Urbanisation-développement-dépendance », dossier n° 1 pour le séminaire permanent, 1976. Archives privées de Gérard Ringon.
- 34 Entretien avec son fils, Cristian Urbina (mars 2019).
- 35 Un type de bidonville : occupations politiques et très organisées de terrains privés ou publics.
- 36 Christine Castelain-Meunier, « Histoire du Campamento Nueva Habana : Chili 1971-1973 », *Espaces et Société*, n° 15, 1975, p. 117-131.
- 37 Entretien avec Juan Matas (mai 2019).

LES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS ET L'ÉMERGENCE D'ENSEIGNEMENTS SUR LES « PAYS EN VOIE DE DÉVELOPPEMENT » 1969-1984

Diane Aymard

Doctorante, CRENAU, ENSA Nantes

À quelques exceptions près (Rennes, Clermont-Ferrand et Lille), toutes les unités pédagogiques d'architecture (UP) ont consacré – chacune à sa mesure – des enseignements aux pays extra-occidentaux entre les années 1970 et 1990. Durant la première moitié de la décennie 1970, ces cours prenaient généralement le qualificatif de « tropical », du fait qu'ils résultaient souvent d'un intérêt pour les techniques constructives adaptées au milieu et pour le bioclimatique. Puis, lors de la seconde moitié des années 1970, le mot « tiers-monde » devient la norme dans l'intitulé de ces enseignements. Ce basculement dénote le début d'une préoccupation et d'une approche méthodologique portant davantage sur les sciences sociales et humaines au sein de ces cours, lesquels demeurent néanmoins axés sur la technique par le biais de la pratique opérationnelle. Mais au début des années 1980, le terme tiers-monde est mis en cause, remplacé par celui de « pays en voie de développement » (PVD), lequel évolue en « pays en développement ». Sans doute une manière pour les acteurs de l'époque de montrer leur distance avec la « pensée tiers-mondiste » décriée au même moment¹. S'ensuivent durant les années 1990, un déclin et une reformulation de ces enseignements, passant pour une part à l'altermondialisme.

UNE ÉMULATION VENUE DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS ?

Nombre de personnalités ayant dispensé des enseignements sur ces pays expliquent leur mise en place

– au-delà des préoccupations personnelles des enseignants – par le souhait des étudiants étrangers présents dans les UP de travailler sur des problématiques propres à leur pays. C'est en ces termes que Daniel Pinson, par exemple, dépeint la création en 1978 de l'atelier « Architecture et urbanisme dans le monde arabe » à l'UP de Nantes : « Ainsi, depuis les années 1970, les UP d'architecture françaises ont vu le nombre des étudiants en provenance de ces pays augmenter d'une façon considérable et la création d'écoles d'architecte dans le tiers-monde n'a que modérément ralenti cet afflux. [...] Cet enseignement résulte d'une volonté qui est apparue avec force chez les étudiants originaires des pays d'Afrique et du Moyen-Orient, admis en assez grand nombre après 1970 [...] ».

À titre d'exemple, à Nantes au cours des années 1970, environ 15 % des étudiants de l'UP étaient des étrangers, provenant majoritairement du Maroc, de l'Iran, de la Syrie ou encore de la Côte-d'Ivoire. Seuls 3,6 % parmi eux n'étaient pas originaires d'un pays dit du tiers-monde³. Et Nantes n'était pas un cas isolé, d'autres UP ont accueilli un nombre considérable d'étudiants d'autres pays. À l'UP6, pendant les décennies 1970 et 1980, environ 30 % des étudiants venaient d'ailleurs. De même, l'UP1 et l'UP5 comptaient régulièrement plus de 20 % d'étrangers au sein de leurs effectifs étudiants. En 1991-1992, le bureau des Enseignements du ministère de l'Équipement, des Transports et du Tourisme précisait à la suite de son enquête nationale que, parmi les 1850 étudiants étrangers recensés dans les 23 écoles d'architecture, 21,5 % étaient originaires

ETRG 92 N1	REPARTITION DES ETUDIANTS ETRANGERS SELON LEUR ORIGINE GEOGRAPHIQUE EN 1991 - 1992																				TABLEAU N°28					
	BELV	CONF	DEFS	SEIN	TOLB	VERS	VILN	VILT	BO	DA	CF	GR	LG	L.Rn	LI	LT	RA	NC	NT	NO	SE	ST	TO	TOTAL	%	
EUROPE	55	27	19	39	15	19	41	16	8	3	9		23		5	14	10	3	7	9	1	15	4	397	21.5	
dont C.E.E.	30	19	14	23	10	9	34	55	8	2	7	0	21	0	2	10	6	2	5	6	1	10	2	276	14.9	
ALLEMAGNE	16	3	3	6	2	5	9	11	1				8		3	4	1	2	2	1	3			80	4.3	
BELGIQUE	2						1	2	1				2									1	1	10	0.5	
DANEMARK	1		2	2			1								1	1								8	0.4	
ESPAGNE		3	1	7	1	1	2	4	3	2	1		3		1	1			1			1		32	1.7	
GRANDE-BRETAGNE		2			1	2	3																	11	0.6	
GRECE	1	2	4	3	2		8	13			1		3		1			1						41	2.2	
IRLANDE																							1		1	0.1
ITALIE	3	1	1	4	1		3	10	1		1				3					2				30	1.6	
LUXEMBOURG			1				2						4		1							5		13	0.7	
PAYS-BAS	2					1	3	2	1					1		1								10	0.5	
PORTUGAL	3	8	2	1	3		2	13	1		4		1		1					1				10	0.5	
dt EUROPE DE L'EST	10	8	4	11	4	6	5	14		1	2		1		1	4			1	2		5		79	4.3	
AFRIQUE	46	71	63	30	46	31	46	192	59	8	27		39	6	16	24	11	27	43	39	16	38	21	919	49.7	
dont MAGHREB	39	39	35	10	31	15	30	123	29	5	16		24		17	17	3	18	24	22	9	27	13	552	29.8	
ASIE	23	17	34	8	31	19	43	135	11	5	5		22		7	2	6	9	10	11	26	2		426	23.0	
AMERIQUE DU NORD	8	1	1	3	1	3	1	8					2		1	1							1	31	1.7	
AMERIQUE CENTRALE ET DU SUD	9	1	5	8	8	2	8	15	2	2	1		3		1	3	1			1	1	2	3	74	4.0	
OCEANIE	1				1										1									3	0.2	
TOTAL	142	117	122	83	100	74	139	426	80	18	42	0	89	6	44	49	24	36	59	59	29	81	31	1850	100.0	

Fig. 1: Tableau de « répartition des étudiants étrangers selon leur origine géographique en 1991-1992 », bureau des Enseignements du ministère de l'Équipement, des Transports et du Tourisme. Archives de l'ENSA Paris-La Villette.

d'un pays européen, 49,7 % d'un pays d'Afrique (dont 29,8 % du Maghreb) et 23 % d'un pays d'Asie (fig. 1). Ainsi, malgré la création et le développement d'écoles d'architecture dans plusieurs pays en développement, le nombre d'étudiants qui en étaient originaires demeurait important dans les établissements français. En effet, à la suite des mouvements de décolonisation, certains pays – notamment ceux de l'ancienne Afrique-Occidentale française (A-OF) – se trouvent face à la difficulté de former leurs cadres supérieurs. En A-OF, il existait seulement deux écoles d'architecture entre 1970 et 1990 : une à Dakar et l'autre à Lomé. Celle de Dakar, créée en 1975, ferme ses portes en 1991 sans avoir réussi à s'émanciper et à se développer, la plupart des enseignants étant des coopérants français. Au manque d'écoles d'architecture sur place et à la recherche d'une bonne formation en effectuant des études en France s'ajoutent les répercussions des évé-

nements politiques agitant certains de ces pays : avec la guerre au Liban (1975-1990) et les contestations contre le régime du shah d'Iran – entre autres –, le nombre de ressortissants du Proche-Orient augmente. Cette présence n'était toutefois pas nouvelle. L'École des beaux-arts à Paris (ENSBA), lorsque la section architecture existait, accueillait déjà un bon nombre d'étudiants étrangers, notamment en raison des relations qu'elle entretenait avec d'autres écoles des beaux-arts, particulièrement celle d'Alger, mais aussi celles en Iran⁴ ou en Indochine française⁵. Sans développer ici une étude comparative des étudiants architectes étrangers avant et après 1968, soulignons que la section architecture de l'école rue Bonaparte a pu jouer un rôle d'incubateur pour les futurs enseignements consacrés aux pays extra-occidentaux. D'autant plus que les années 1960 sont marquées par une vive critique de la modernité et de la société capitaliste et industrielle, ainsi que par

la recherche d'une certaine forme d'authenticité en architecture, comme le montre le succès de l'exposition de Bernard Rudofsky⁶. Ainsi, l'Égyptien Mustapha Kamal El Kafrawi (né en 1931 à Diarb Negm) a fait ses études dans l'atelier Arretche de 1961 à 1969, avant de créer dès 1970 un « Institut de recherches d'architecture tropicale » à l'UP3⁷. Il en est de même du Vietnamien Trong Kha Nguyen (né en 1937 à Thanh Hoa), élève à l'école régionale de Lyon puis dans l'atelier La Mache à Paris entre 1956 et 1967, qui a ensuite dirigé un enseignement sur l'architecture tropicale à l'UP2. Enfin, l'ENSBA a également été le lieu où des personnalités ayant dispensé ultérieurement des enseignements sur les pays du « tiers-monde » ont commencé leur carrière d'enseignant : Gustave Massiah, Georges Alexandroff, Raoul Pastrana, Jean-François Tribillon, Jean-Paul Flamand, etc.

Bien que prenant leurs sources dans la période 1945-1968, les enseignements consacrés aux pays du « tiers-monde » relèvent toutefois d'une « humeur » post-soixante-huitarde. Dans le contexte de création des UP, avec les idéologies socialistes et marxistes sous-jacentes, la redécouverte des pays extra-occidentaux semble pouvoir apporter des réponses à la question de l'après-Modernisme que se posent les architectes européens qui, fascinés depuis des siècles par les pays dits exotiques⁸, n'échappent pas à « l'appel à l'exemple du "sauvage" ou du "primitif" [qui] s'inscrit le plus souvent dans l'argumentation des penseurs réformateurs, voire dans celle des révolutionnaires⁹ ». Les nouvelles relations établies entre pays occidentaux et pays extra-occidentaux à l'ère postcoloniale et les préoccupations politiques qui animent une partie du monde intellectuel occidental favorisent alors un regain d'intérêt pour ces pays dès l'ouverture des UP fin 1968. L'émergence de tels enseignements serait donc le fruit du contexte sociopolitique et intellectuel français et mondial, dont la forte présence d'étudiants étrangers en France est autant une cause qu'une conséquence.

LES ANNÉES 1970 // LA CONSTRUCTION D'ENSEIGNEMENTS

Au début des années 1980, après une décennie de fonctionnement et de développement, certains enseignants estiment le temps venu d'établir un premier état des lieux de ces enseignements afin de s'interroger sur

cette tendance xénophile. En 1983, le laboratoire Tiers-Monde de l'UP6 publie un rapport de recherche intitulé « Bilan de 10 ans de mémoires de fin d'études portant sur les PVD dans les UPA et autres instituts¹⁰ » (fig. 2). Les auteurs y analysent et répertorient – de manière non exhaustive – des mémoires effectués en France, entre 1969 et 1981, dans le domaine architectural et urbain par des étudiants étrangers, portant sur leur propre pays. Ils ont ainsi étudié 697 mémoires, dont 405 effectués à l'UP6, sur la Grèce, le Maroc, l'Iran, la Tunisie, l'Algérie.

Cette recherche a été l'occasion pour ses auteurs, à travers plusieurs constats, de s'interroger sur la conduite future des enseignements consacrés aux « pays en voie de développement ». Leur premier constat établit que les étudiants étrangers travaillant sur leur pays présentent une vision tiraillée de celui-ci : à la fois lieu de misère, où les problèmes s'accumulent en raison d'un manque de développement, et lieu d'expression de leur culture, de leurs traditions. Malgré la taudification, la précarité ou la surpopulation mises en avant, l'espace dit traditionnel – à l'échelle de l'habitat et du tissu ancien – est décrit par les étudiants comme quelque chose de « vrai », comme l'espace fonctionnel par excellence ; fonctionnel par rapport au climat, aux modes de vie et aux matériaux. Le deuxième constat révèle que les étudiants étrangers ne mettent que très rarement en question les méthodes et les concepts forgés à partir d'exemples français dans leur utilisation sur des cas étrangers. Et, de même qu'ils prennent pour acquises les méthodes qui leur sont enseignées, ils n'insèrent pas leurs réflexions dans les débats qui agitent la discipline architecturale française à l'époque, tel celui sur la typologie et la ville.

Enfin, des deux premiers constats résulte un troisième : celui de l'incohérence entre l'analyse et la proposition architecturale – lorsqu'il y a proposition. Tandis que la fin des années 1970 annonce un retour à la planche à dessin¹¹, les auteurs du « Bilan » observent un hiatus entre l'analyse socio-économique et le projet proposé ; et s'en étonnent : « Pourquoi ces m.f.e (plus nous semble-t-il que ceux produits par les étudiants français et portant sur la France) apparaissent dans leur ensemble et sur une décennie faire peu de cas de la faisabilité opérationnelle de leurs solutions et de la cohérence méthodologique de la démarche allant de la réflexion en amont de la conception jusqu'au projet¹² ? »

sion pour laquelle ils ont été envoyés en France par leur famille ou leur gouvernement¹³. Cette position de « divorce permanent » entraîne des « non-dits » sur les idéologies et les politiques de leur pays dans des mémoires qui sont rédigés pour et avec l'aide et l'appui d'enseignants aux influences et cultures différentes. Les auteurs soulèvent alors l'importance de l'éloignement – tant spatial que temporel – par rapport au pays d'origine dans la transformation du discours qui, « loin d'être plus 'vrai' ou plus 'faux' (il est les deux à la fois) est tout simplement 'autre'¹⁴ » : « En schématisant, on pourrait ainsi dire que l'étudiant étranger devenant autre le mémoire consistant en quelque sorte à écrire sur l'autre

TITRE DU MEMOIRE : "POLITIQUE DE DEVELOPPEMENT DE LA STEPPE EN ALGERIE : LA PROBLEMATIQUE DE L'HABITAT"			
AUTEURS : DAIKHA AMAR		DATE DE SOUTENANCE : 1977	
UPA OU FAC : UPA 6		N° de CLASSEMENT : 4343	
ETUDIANT TIERS MONDE : <input checked="" type="checkbox"/>	LOCALISATION GEOGRAPHIQUE	EPOQUE	
FRANCAIS OU DOM/TOM : <input type="checkbox"/>	1.3 MONDE : <input checked="" type="checkbox"/>	CONTEMPORAINE 40/80 : <input checked="" type="checkbox"/>	
<input checked="" type="checkbox"/>	REGION	AUTRE : <input type="checkbox"/>	
	PAYS ALGERIE		
NATURE DE L'ETUDE		CHAMP D'ETUDE	
ANALYSE : <input checked="" type="checkbox"/>	PROPOSITION : <input type="checkbox"/>	principalement architectural () connexe X) autre ()	
GENERALITES : <input checked="" type="checkbox"/>	ET/OU PROJET : <input type="checkbox"/>	rural : <input checked="" type="checkbox"/>	technicité locale : <input checked="" type="checkbox"/>
THEORIQUE : <input checked="" type="checkbox"/>	DECRIE : <input type="checkbox"/>	urbain : <input type="checkbox"/>	autoconstruction programmée : <input type="checkbox"/>
ETUDE DE CAS : <input checked="" type="checkbox"/>	DESSINE : <input type="checkbox"/>	rapport ville/campagne : <input checked="" type="checkbox"/>	
DESCRIPTIVE : <input checked="" type="checkbox"/>	SITUE : <input type="checkbox"/>	grande ville : <input type="checkbox"/>	climatologie : <input checked="" type="checkbox"/>
CRITIQUE : <input type="checkbox"/>	DE PRINCIPES : <input type="checkbox"/>	péri-urbain : <input type="checkbox"/>	écologie, énergie alter. : <input type="checkbox"/>
PROSPECTIVE : <input type="checkbox"/>	ESQUISSE : <input type="checkbox"/>	bioclimatique : <input type="checkbox"/>	politique et économie : <input type="checkbox"/>
METHODIQUE : <input checked="" type="checkbox"/>	DETAILLE : <input type="checkbox"/>	centre ancien : <input type="checkbox"/>	locaux du bâti : <input checked="" type="checkbox"/>
DOMMEE DE BASE		urbanisme-espace : <input type="checkbox"/>	politique : <input checked="" type="checkbox"/>
ENQUETE PERSONNELLE : <input checked="" type="checkbox"/>		habitat : <input checked="" type="checkbox"/>	histoire : <input checked="" type="checkbox"/>
DOCUMENTS OFFICIELS OU AUTRES : <input checked="" type="checkbox"/>		logement : <input checked="" type="checkbox"/>	législation : <input checked="" type="checkbox"/>
PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE		équipement : <input type="checkbox"/>	démographie : <input checked="" type="checkbox"/>
PROBLEME DU GRAND NOMBRE : <input checked="" type="checkbox"/>		V.R.D... : <input type="checkbox"/>	éthno-socio : <input checked="" type="checkbox"/>
PROBLEMATIQUE DU - GRAND NOMBRE : <input type="checkbox"/>		technologies adaptées : <input type="checkbox"/>	civilisation : <input checked="" type="checkbox"/>
AUTRE SECTEUR NON POPULAIRE : <input type="checkbox"/>		procédés-matériaux : <input type="checkbox"/>	culture : <input checked="" type="checkbox"/>
COHERENCE PROJET/ANALYSE (---) (-) (0)		locaux : <input type="checkbox"/>	éducation : <input type="checkbox"/>
TRAVAIL SUR PROGRAMME DONNE : <input type="checkbox"/>		importés : <input type="checkbox"/>	santé : <input type="checkbox"/>
TRAVAIL SUR IDEE PROPRE : <input checked="" type="checkbox"/>		industrialisation : <input type="checkbox"/>	tourisme : <input type="checkbox"/>
TRAVAIL EN CONTRE PROJET : <input type="checkbox"/>			signifique/cyclonique : <input type="checkbox"/>
TIERS MONDISTE : <input checked="" type="checkbox"/>			analyse habitat traditionnel ou vernaculaire : <input checked="" type="checkbox"/>
<p>L'auteur pose, à travers l'analyse des réformes agraires en ALGERIE, la question de l'insertion des populations nomades dans le cadre de l'économie nationale.</p> <p>L'organisation de l'économie pastorale avant la colonisation, la destruction des structures et des bases matérielles de reproduction de la société pastorale pendant la période coloniale.</p> <p>Présentation du code pastoral (1975), suivie par l'analyse d'un de ses aspects majeurs : la sédentarisation des populations de la steppe. Le village pastoral, en tant que finalité du processus de transformation des rapports de production de la steppe.</p> <p>Une proposition d'aménagement de la commune de M'CIF (willaya de M'SILA) conclut l'étude. L'auteur propose les axes de base pour une politique d'implantation des villages dans cette commune suivant l'analyse des trois phases de la révolution agraire et du code pastoral (situé dans la troisième phase).</p>			

Fig. 2 : Exemple de fiche (ici du mémoire de Daikha Amar) de la grille d'analyse de la recherche SRA « Bilan de 10 ans de mémoires de fin d'études portant sur les PVD dans les UPA et autres instituts », UP n°6, 1983.

Ils expliquent ce hiatus par la situation inconfortable dans laquelle se trouvent les étudiants étrangers du fait qu'ils sont partagés entre, d'un côté, les concepts et les courants qu'ils découvrent sous l'influence de leurs professeurs français et, de l'autre côté, la mis-

(l'autre espace de là-bas, « l'autre » habitant l'espace là-bas) ; alors, le mémoire devient : en étant déjà autre (l'étudiant) écrire sur l'autre (l'espace du pays étranger) à travers un autre (l'enseignant)¹⁵. »

Les auteurs de la recherche en viennent alors à s'in-

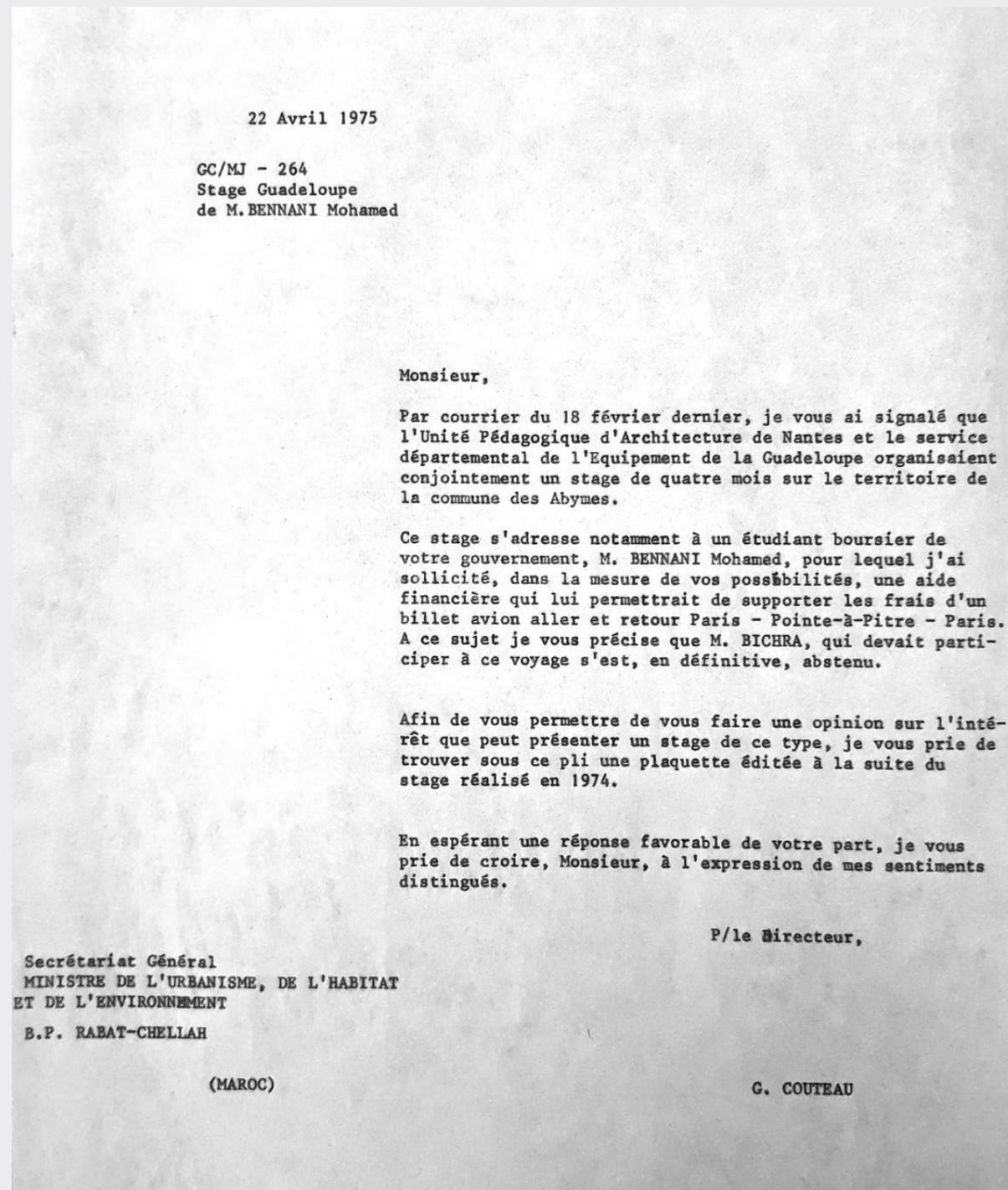


Fig. 3 : Lettre du directeur de l'UP de Nantes au ministère de l'Urbanisme, de l'Habitat et de l'Environnement du Maroc, 22 avril 1975. ADLA 1880 W 159.

terroger sur leur rôle en tant qu'enseignants et en tant qu'Occidentaux : « Ne pourrait-on dire que les pays industrialisés contribuent à occulter les solutions, ne serait-ce que par le biais de l'enseignement dé-situé¹⁶ ? » Non-dits, éloignement spatial, distance culturelle, en-

cadrement réduit – avec certains enseignants peu au fait des problèmes particuliers du « tiers-monde » – auraient alors engendré une majorité de mémoires « refuges » dans lesquels l'analyse et le projet seraient davantage le reflet des intérêts et des modes prescrits

– consciemment ou non – par l'enseignant, allant parfois jusqu'au mimétisme. La conclusion des auteurs du « Bilan » est sur ce point sans équivoque : « Cette étude indique aussi l'inadaptation de l'enseignement tel qu'il est dispensé à l'heure actuelle aux étudiants étrangers et l'urgence de sa transformation de fond en comble¹⁷. » La question est donc posée du type d'enseignement nécessaire, de l'existence ou non d'une méthodologie spécifique à ces pays, si tant est que ces pays soient eux-mêmes « spécifiques » :

Y a-t-il une spécificité tiers-monde ? Doit-il y avoir un enseignement spécifique et spécialisé sur les PVD qui aurait sa raison d'être ?

Au niveau de la définition des démarches analytiques, en fonction des objectifs, des modes de synthèse, des méthodes d'enquête, des études de programmation, on peut répondre qu'il n'y pas de spécificité tiers-monde. Nous dirons qu'il n'y a pas de différence structurelle entre le sous-développement des PVD et le mal-développement dont souffrent les pays industrialisés en crise parce que ce sont deux volets d'un même blocage.

Les données locales depuis les données matérielles jusqu'aux données sociales sont aussi différentes entre elles dans le bassin minier lorrain, à Toulouse, en Corse qu'entre Tlemcen, Dakar et le Sahel. Les technologies adaptées à ces terrains et aux projets étudiés devront dans tous ces cas être redécouvertes, reformulées et réappropriées.

La question est en définitive : faut-il connaître le terrain ou même en être, pour pouvoir saisir les processus de production de l'espace ? Ou faut-il disposer d'une méthodologie souple permettant d'adapter les démarches d'acquisition de connaissances¹⁸ ?

Bien qu'ayant été nombreux, les enseignements consacrés aux PVD n'ont pas formé un mouvement uniforme. Chaque groupe, chaque personnalité avait une vision, une approche et une méthodologie différentes, qui variaient même au cours des années. Cependant, une grande majorité des enseignants s'accordent sur la « non-spécificité » de leurs enseignements. Ils cherchaient davantage à donner aux étudiants les armes nécessaires pour comprendre ou exercer dans un milieu en pleine mutation, confronté à une exode rurale démesurée et à une urbanisation souvent non contrôlée, et doté de moyens parfois limités. Il leur fallait avoir des connaissances sociologiques, économiques et politiques

sur le fonctionnement de ces pays, avoir une capacité et une ingéniosité de réponse dans des situations souvent nébuleuses, avoir une ouverture d'esprit face à une culture étrangère... bref, avoir une sensibilité « tiers-monde » plus qu'une méthodologie « tiers-monde ». autant une cause qu'une conséquence.

LES ANNÉES 1980, VERS UNE DÉMOCRATISATION DE CES ENSEIGNEMENTS ?

Après les tâtonnements et les affinements pédagogiques des années 1970, l'intérêt porté aux PVD atteint son paroxysme au début de la décennie suivante, qui voit simultanément un changement d'approche de travail de la part aussi bien des enseignants que des étudiants. Le discours, globalement moins tiers-mondiste, s'oriente vers une vision critique objective¹⁹. L'espace traditionnel est envisagé moins selon son aspect « problématique » que dans une volonté de réhabilitation : les structures spatiales autrefois qualifiées de « bidonville », d'« illégales » ou de « marginales » sont analysées comme étant des formes d'habitat populaire, le « développement » du pays n'est plus pensé sous le seul angle de la modernisation telle que définie par l'Occident et des contre-projets apparaissent face aux politiques menées par les gouvernements. Cela était-il dû à un changement dans les méthodes d'enseignement comme souhaité par les auteurs du « Bilan », à l'assimilation par le corps professoral des résultats des recherches menées depuis plusieurs années, ou à la remise en question de la pensée tiers-mondiste – celle des « sanglots de l'homme blanc²⁰ » – au sein du monde intellectuel français ? À ces causes possibles peut s'ajouter une autre : l'augmentation du nombre d'étudiants français participant aux enseignements consacrés aux « pays en voie de développement », majoritairement fréquentés durant les années 1970 par des étudiants qui en étaient originaires. La tendance s'équilibre dans les années 1980 jusqu'à atteindre parfois des effectifs répartis équitablement entre étrangers et Français. Cet engouement des étudiants français pourrait s'expliquer notamment par la réforme de 1984, laquelle a permis de mettre en place des enseignements post-diplômes spécialisés et de perfectionnement sur les PVD²¹. Offrant un cadre mieux défini, mieux organisé

et mieux financé, ces cours paraissaient sûrement plus attrayants que ceux proposés la décennie précédente. La mixité en termes d'origine des étudiants au sein de ces enseignements aurait alors suscité un débat plus fécond, relativisant l'ethnocentrisme des uns et les non-dits des autres.

Ainsi, les étudiants étrangers ont participé par leur nombre et leurs aspirations à l'émergence d'enseignements sur les pays du « tiers-monde » au cours des années 1970, jusqu'à une sorte de reconnaissance de ceux-ci par la discipline architecturale²² et par les étudiants français au début des années 1980. Seulement, outre la situation inconfortable sur le plan idéologique dans laquelle ils se trouvaient, les étudiants étrangers ont dû faire face à bien plus de difficultés que les étudiants français. Par exemple, le séjour d'étude de quelques semaines ou le stage de plusieurs mois dans le pays étudié – moments clés des enseignements de notre corpus – représentaient souvent un casse-tête organisationnel. Les ressortissants étrangers étant généralement boursiers de leurs gouvernements respectifs²³, les UP demandaient à ces derniers, fréquemment en vain, de financer les voyages (fig. 3), ce qui était susceptible d'empêcher ces étudiants de partir.

Aussi, pourrions-nous nous demander pour conclure : ces enseignements sur les « pays en voie de développement » ont-ils été conçus et mis en place pour des étudiants issus de ces mêmes PVD afin de les préparer à la question du développement autocentré et de la croissance accélérée et non contrôlée dans leurs pays, ou s'adressaient-ils finalement à de jeunes Français en quête d'exotisme ou d'une dernière aventure de militantisme social ? Là encore, les réponses sont multiples.

1 À la suite des désillusions qu'a connues la « Nouvelle Gauche » (massacres par les Khmers rouges, totalitarisme de l'ayatollah Khomeini, etc.), la « pensée tiers-mondiste » est abandonnée au début des années 1980, cf. Pascal Bruckner, *Le Sanglot de l'homme blanc. Tiers-monde, culpabilité, haine de soi*, Paris, Seuil, 1983.

2 Groupe Tiers-Monde, « Le Tiers-Monde face à la formation des différents intervenants dans la production de l'espace : l'architecte, l'urbaniste, l'aménageur », *Habitat et urbanisme dans les pays en voie de développement*, n° 1, nov. 1983, p. 19-20. Revue annuelle éditée par l'UP de Marseille-Luminy et l'École africaine et mauricienne d'architecture et d'urbanisme de Lomé.

3 Statistiques établies par le ministère de l'Environnement et du Cadre de vie, Délégation générale à la formation et aux enseignements. Archives départementales de Loire-Atlantique (ADLA) : 1880W90 à 1880W92.

4 Peyman Akhgar, « L'École des beaux-arts de Paris et l'institutionnalisation de l'enseignement de l'architecture en Iran (1940-1968) », *HEnSA20*, cahier n° 4, juin 2018, p. 45-49 ; en ligne : [www.chmcc.hypotheses.org/4342].

5 Xuân Son LÊ, « L'enseignement de l'architecture en Indochine française (1926-1954) : du régionalisme aux normes de l'ENSBA de Paris ? », *HEnSA20*, cahier n° 4, juin 2018, p. 40-44 ; en ligne : [chmcc.hypotheses.org/4330].

6 L'exposition « Architecture Without Architects », dont il était commissaire, est présentée au Museum of Modern Art de New York en 1964, puis au musée des Arts décoratifs de Paris en 1969.

7 Kamal El Kafrawi dispensait cet enseignement avec Marcelle Demorgon, Gabriel Rougerie et Michel Ducharme notamment.

8 Le 15 février 1845, l'Académie des beaux-arts accorde l'autorisation aux jeunes architectes envoyés à l'Académie de France à Rome d'élargir leur Grand Tour, initialement centré sur l'Italie, à la Grèce – « mère des arts » –, puis à l'Asie mineure.

9 Georges Balandier, *Afrique ambiguë*, Paris, Plon, 1957, p. 7.

10 Laboratoire Tiers-Monde, « Bilan de 10 ans de mémoires de fin d'études portant sur les PVD dans les UPA et autres instituts », Paris, UP n°6, rapport de recherche SRA, 1983.

11 Avec la réforme d'Ornano en 1978, les étudiants des UP ont l'obligation d'incorporer des éléments graphiques dans leurs travaux personnels de fin d'études.

12 Laboratoire Tiers-Monde, « Bilan... », *op. cit.*, p. 71.

13 Une « mission cannibale pour les technologies sophistiquées », selon les auteurs du rapport.

14 Laboratoire Tiers-Monde, « Bilan... », *op. cit.*, p. 85.

15 *Ibid.*, p. 89.

16 *Ibid.*, p. 69.

17 *Ibid.*, p. 90.

18 *Ibid.*, p. 81.

19 L'objectivité est toutefois relative, l'ethnocentrisme reste inéluctable. Voir Claude Lévi-Strauss, *Le Regard éloigné*, Paris, Plon, 1983.

20 Pascal Bruckner, *op. cit.*

21 Le Certificat d'études approfondies en architecture (CEAA) « Ville orientale » (à Paris) est habilité en février 1984 et le CEAA « Études approfondies pour la formation de professionnels en projet d'habitat dans les pays en voie de développement », dispensé à Marseille, est habilité en juillet 1984.

22 Au début des années 1980, les enseignements sur les PVD se multiplient dans les UP. De même, le secrétariat de la Recherche architecturale propose le thème « pays en voie de développement » dans son appel d'offres lancé en 1982 pour le programme de recherche 1983/1985.

23 Parmi les étudiants étrangers, rares étaient les boursiers du gouvernement français via l'Office de coopération et d'accueil universitaire (OCAU).



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

Arlette Auduc, François Chaslin, Florence Contenay, Geneviève Gentil

Conseil scientifique

Barry Bergdoll (université de 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 Péneau (Académie d'architecture), Klaus Jan Philipp (Faculté d'architecture et d'urbanisme de l'université de Stuttgart), Antoine Prost (université Paris 1), Rebecca Rogers (université Paris-Descartes)

Comité de pilotage

Il réunit les responsables du projet et les personnalités du Comité d'histoire ainsi que Gilles Bienvenu (ENSA Nantes), Jean-Lucien Bonillo (ENSA Marseille), Stéphanie Celle (Sous-direction de l'enseignement supérieur et de la recherche en architecture), Marie-Hélène Contal (Cité de l'architecture et 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 23 et 24 mai 2019 s'est tenu à Rouen le sixième séminaire du programme HEnsA20, organisé par l'école nationale supérieure d'architecture de Normandie. Ce cahier, qui rend compte de cette manifestation, est introduit par une synthèse des communications données sur l'histoire de cette école et présente ensuite les contributions qui ont été retenues à la suite d'un appel à communications national, portant sur le thème : **Socio-histoire de l'enseignement de l'architecture.**

Outils de recherche

Le programme de recherche HEnsA20 (Histoire de l'Enseignement de l'Architecture au 20^e siècle), lancé 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 communications 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. A 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, vidéos et 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 histarchiXX@gmail.com



Strasbourg, école d'architecture
ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE D'ARCHITECTURE DE STRASBOURG



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



Institut national de l'histoire de l'architecture
100 rue de Valenciennes
75013 Paris



Normandie Université