

L'ARCHITECTURE SCOLAIRE

Essai d'historiographie internationale

sous la direction d'Anne-Marie CHÂTELET
et Marc LE CŒUR

Service d'histoire de l'éducation
INRP
2004

SOMMAIRE

N° 102 — Mai 2004

Anne-Marie CHÂTELET, Marc LE CŒUR: Avant-propos	5
Anne-Marie CHÂTELET: Essai d'historiographie I. L'architecture des écoles au xx ^e siècle	7
Marc LE CŒUR: Essai d'historiographie II. Des collèges médiévaux aux campus	39
Paul V. TURNER: Quelques réflexions sur l'histoire et l'aménagement des campus américains	71
Dell UPTON: Écoles lancastériennes, citoyenneté républicaine et imagination spatiale en Amérique au début du xix ^e siècle	87
Marc LE CŒUR: Couvert, découvert, redécouvert... L'invention du gymnase scolaire en France (1818-1872)	109
Romana SCHNEIDER: Tendances de l'architecture scolaire en Allemagne au xx ^e siècle	137
Marta GUTMAN: Entre moyens de fortune et constructions spécifiques. Les écoles de plein air aux États-Unis à l'époque progressiste (1900-1920)	157
Andreas GIACOUMACATOS et Ezio GODOLI: Le renouvellement de l'architecture scolaire grecque dans les années 1930: le rôle de Nikos Mitsakis	181

Andrew SAINT : Écoles d'après-guerre dans le Hertfordshire : un modèle anglais d'architecture sociale	201
This OBERHÄNSLI : L'architecture scolaire pavillonnaire en Suisse alémanique dans les années 1950	225
Ola UDUKU : Architecture scolaire et éducation en Afrique anglophone, XIX ^e -XX ^e siècles	247
Christian HOTTIN : Les délices du campus ou le douloureux exil. Trois grandes écoles parisiennes face à leur transfert (1950-1980)	267
<hr/>	
Résumés – Summaries – Zusammenfassungen	295
<hr/>	

Illustration de la couverture :

Le nouvel ameublement mobile (extrait)

In W. von Gonzenbach, W. Moser, W. Schohaus : *Das Kind und
sein Schulhaus. Ein Beitrag zur Reform des Schulhausbaues.*
Zurich, 1933.

Directeur de la publication : E. FRAISSE

Conception graphique et réalisation P.A.O. : Nicole PELLIEUX

AVANT-PROPOS

L'intérêt pour l'architecture scolaire ne s'est éveillée que progressivement. Si les premières histoires architecturales des collèges (1) et universités paraissent à la fin du XIX^e siècle, celles qui concernent les écoles primaires ne se développent que dans les années 1950 ; quant aux écoles secondaires, elles n'ont encore fait l'objet que de très rares études spécifiques. L'importance de ces recherches est aujourd'hui assez significative pour que soit tenté un bilan historiographique international. Sans prétendre être exhaustif, ce numéro spécial embrasse donc d'autres pays que la France. Il a pour ambition de présenter un état des recherches, de comprendre l'évolution des travaux et de confronter leur développement suivant les pays retenus et les disciplines.

Dans une première partie, deux articles liminaires présentent indépendamment les publications relatives à l'architecture des écoles primaires et celles relatives aux collèges et universités (ainsi qu'aux écoles secondaires, dans une moindre mesure). Cette distinction a plusieurs raisons. Certaines tiennent à l'histoire de l'enseignement. Ce qui apparaît aujourd'hui comme différents niveaux d'un même système, constituait hier deux formes d'enseignement distinctes destinées à des groupes sociaux différents. Leurs effectifs se chiffraient ici en dizaines d'élèves et là en centaines. Leur fonctionnement n'exigeait pas les mêmes locaux, externats pour les uns, internats pour les autres. Enfin leur statut réclamait une expression architecturale différenciée, ce qui se traduisait par des budgets de construction d'une importance bien moindre pour les premières. D'autres tiennent à l'histoire de leur architecture. Longtemps, l'école n'eut pas même d'édifice spécifique et elle n'a pas hérité de l'agencement développé pour les collèges depuis plusieurs siècles. En revanche, à la fin du XIX^e siècle, les maisons d'école sont plus nombreuses et plus largement réparties sur le territoire que les établissements secondaires et universités ; les grandes villes en possèdent, à elles seules, plus d'une

(1) Le terme de « collège » est employé ici dans son acception de l'époque moderne. Celle-ci perdure dans les pays anglo-saxons, où les collèges sont encore des établissements d'enseignement supérieur.

centaine. Ces caractères expliquent que les études d'histoire de l'architecture de ces bâtiments n'embrassent que rarement les trois degrés d'enseignement. Dans la plupart des cas, elles sont consacrées soit aux écoles primaires, parfois associées aux établissements secondaires, soit aux collèges et universités et elles présentent une approche différente qui retient volontiers la monographie de villes pour les premières et celle de bâtiments pour les autres. Toutefois, les limites sont poreuses. Ainsi, la démocratisation de l'enseignement entreprise après la Seconde guerre mondiale a donné naissance à des bâtiments analogues dans le primaire et dans le secondaire qui sont parfois analysés conjointement.

La seconde partie du numéro est constituée d'un ensemble d'articles illustrant différentes tendances représentatives de la recherche en histoire de l'architecture scolaire. Certains ont été choisis dans le corpus des publications analysées pour éclairer ces tendances et permettre une lecture de textes qui, publiés dans leur pays d'origine, ne sont pas facilement accessibles : ceux de Paul V. Turner, Dell Upton, Romana Schneider, Andreas Giacoumacatos et Ezio Godoli, Andrew Saint, This Oberhänsli. À lire les bilans bibliographiques introductifs, on comprendra quelle est leur place au sein de ce domaine de recherche. D'autres ont été écrits spécifiquement pour ce numéro, ceux de Marc Le Cœur, Marta Gutman, Ola Uduku et Christian Hottin. Ils témoignent en partie de l'émergence de nouveaux sujets d'investigation. Ainsi, celui de Marta Gutman, consacré aux écoles de plein air aux États-Unis à l'époque progressiste, élargit la connaissance d'un type d'établissement spécifique qui a récemment fait l'objet d'un colloque dont les actes ont été publiés l'an dernier (1). Celui d'Ola Uduku sur les écoles d'Afrique de l'Ouest et d'Afrique australe, plus précisément du Nigeria et de l'Afrique du Sud, défriche des territoires dont l'architecture scolaire était jusqu'ici méconnue.

Anne-Marie Châtelet et Marc Le Cœur

(1) Anne-Marie Châtelet, Dominique Lerch et Jean-Noël Luc (dir.) : *L'École de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du xx^e siècle*, Paris, Éditions Recherches, 2003.

Essai d'historiographie I
L'ARCHITECTURE DES ÉCOLES AU XX^e SIÈCLE

par Anne-Marie CHÂTELET

L'architecture des écoles est devenue un sujet de prédilection lorsque s'est fait jour, à la fin du XIX^e siècle, la formule du manuel consacré à un type de bâtiment spécifique. Des États-Unis à l'Autriche, sont alors parus de nombreux ouvrages ou de véritables séries consacrées à différents pays (1). Ils répondaient au développement de la construction scolaire à l'heure où les créations d'écoles publiques étaient au programme de toutes les démocraties. Certains sont des recueils de dessins d'édifices récents, d'autres proposent une analyse illustrée, complétée d'une introduction sur les origines de l'école dans laquelle se lisent les premiers balbutiements d'une histoire de l'architecture scolaire. La rétrospective liminaire de Gustav Behnke pour le tome du *Handbuch der Architektur* consacré aux écoles débute ainsi au Moyen Âge (2). De façon significative, l'auteur s'appuie sur l'histoire de l'enseignement pour les siècles les plus éloignés, n'abordant l'histoire des bâtiments qu'au moment où sont formulés des règlements sur la construction scolaire. L'ambition évolue avec Henry Baudin qui, en 1907, publie *Les constructions*

(1) Il existe trop de manuels sur l'architecture des écoles pour les citer ici. On pourra se reporter, par exemple, à la liste dressée par Malcolm Seaborne, « Works on school architecture and building published between 1800 and 1880 » dans l'introduction de la réédition de l'ouvrage de E.R. Robson, *School architecture*, New York, Leicester University Press, 1972, pp. 27-34. Pour les panoramas, on peut citer Félix Narjoux : *Les Écoles publiques, construction et installation en France et en Angleterre*, Paris, 1877, 200 p. ; *Les Écoles publiques, construction et installation en Belgique et en Hollande*, Paris, 1878, 254 p. ; *Les Écoles publiques, construction et installation en Suisse*, Paris, 1879, 266 p. ; Carl Hinträger : *Die Volksschulhäuser in den verschiedenen Ländern I. Volks-schulhäuser in Schweden, Norwegen, Dänemark und Finnland*, Stuttgart, 1894, 179 p. ; *II. Volksschulhäuser in Österreich, Ungarn, Bosnien und der Hercegovina*, Stuttgart, 1894, 380 p. ; *III. Volksschulhäuser in Frankreich*, Stuttgart, 1904, 180 p.

(2) *Handbuch der Architektur. 4. Teil, 6. Halb-Band: Gebäude für Erziehung, Wissenschaft und Kunst, 1. Heft Niedere und höhere Schulen*, Darmstadt, 1889, 312 p. ; particulièrement pp. 3-9.

scolaires en Suisse. Si l'histoire qu'il brosse en introduction est celle de l'éducation, il décrit également ce que furent les locaux et l'architecture des écoles, portant une attention particulière à la surface, l'éclairage et la ventilation de leurs classes, thèmes fondamentaux de son ouvrage. «Le caractère hygiénique qui domine dans les édifices scolaires modernes» (1) dirige ainsi son examen du passé.

Ce regard de l'acteur, qui est parfois si prégnant qu'il en instrumente l'histoire, marque les débuts de l'histoire de l'architecture scolaire et pose d'emblée la question de la formation des auteurs. Cet essai bibliographique essaye d'en saisir la diversité. Il a été conduit par un recensement des titres d'ouvrages ou d'articles mentionnant l'histoire de l'architecture scolaire ou l'histoire de l'architecture des écoles (2). En sus, deux bibliographies ont été utilisées, celle annuellement publiée par *Histoire de l'éducation*, sous la rubrique Espace et équipements scolaires (3), et celle dressée par Antonio Viñao Frago, en 1998 (4). Ce premier inventaire a été complété par l'examen des bibliographies des textes consultés et par une consultation des ouvrages retenus (5). Le bilan ne contient que les publications dont le sujet est l'histoire de l'architecture scolaire, délaissant celles qui l'abordent de manière incidente, comme les biographies d'architectes ou les monographies d'écoles (6), l'ambition étant d'évaluer le développement et l'intérêt d'une histoire de l'architecture scolaire et non pas de dresser un état des connaissances.

Certains articles ou thèses mentionnés ici ne sont qu'à demi historiques, et pour moitié consacrés à des débats contemporains, voire à la définition de solutions d'avenir. Publiés aujourd'hui, ils n'auraient

(1) Henry Baudin, *Les constructions scolaires en Suisse*, Genève, 1907, 568 p. (citation p. 18).

(2) Voir au sujet des difficultés de ce type de démarche Willem Frijhoff, «Introduction», *Histoire de l'éducation*, numéro spécial «Bibliographie d'histoire de l'éducation française», n° 4 août 1979, p. 7.

(3) «Espaces et équipements scolaires», in *Histoire de l'éducation*, numéros doubles annuels consacrés à la Bibliographie d'histoire de l'éducation française (depuis 1979).

(4) Antonio Viñao Frago: «L'espace et le temps scolaires comme objet d'histoire», *Histoire de l'éducation*, n° 78, mai 1998, pp. 89-108.

(5) Plusieurs ouvrages et articles dont les titres laissaient à penser qu'ils abordaient l'architecture scolaire ont été ainsi écartés après consultation, tel que celui de Carl F. Kaestle: *The Evolution of an Urban School System, New York City, 1750-1850*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1973, 206 p.

(6) Rares en France, elles sont répandues dans les pays anglo-saxons, comme on peut le noter à la lecture de l'ouvrage de Malcolm Seaborne, *The English School. Its Architecture and Organization, 1370-1870*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1971.

pas été choisis. Cependant, en 1950, ils ont marqué une avancée et le sens de cette analyse est de montrer comment l'histoire des écoles primaires s'est constituée et développée. Ce fut là une des difficultés pour constituer le corpus sur lequel repose l'analyse : faire des choix dont les critères de sélection varient en fonction de l'évolution de ce domaine de connaissances. Une autre est venue de l'ambition de ne pas se limiter à un contexte national et simultanément de l'impossibilité de mener une enquête internationale exhaustive pour des raisons matérielles et linguistiques. Le recensement a donc dû être limité. Il embrasse l'Angleterre, les États-Unis, la Suisse, la France et l'Allemagne (1) et a été conduit de façon plus approfondie dans ces deux derniers pays. Il comprend des références australiennes, canadiennes, espagnoles, italiennes ou néerlandaises, mais aucune investigation systématique n'a été réalisée dans ces pays. L'essai est donc téméraire. Il n'a pas pour ambition de clore le bilan, mais plutôt d'ouvrir des pistes.

I. L'ESSOR DE L'HISTOIRE DE L'ARCHITECTURE DES ÉCOLES, 1950-1980

L'histoire des écoles primaires est née dans des limites nationales. Selon les pays, elle a été engagée à des moments différents et n'a pas la même teneur. Le premier article recensé a été publié en Suisse par l'architecte et historien Peter Meyer, en 1932, alors que l'architecture était ébranlée par le Mouvement moderne, dont une des ambitions était de répondre à des programmes sociaux, au premier rang desquels figuraient le logement et l'enseignement (2). Mais il faut ensuite attendre la fin de la Seconde Guerre mondiale et le débat sur la conception des nouvelles écoles, suscité par la reconstruction, dont témoignent de nombreuses expositions (3) et la publication de

(1) Ce travail n'aurait pu être mené sans l'aide et les conseils de Marta Gutman pour les États-Unis, Andreas Hauser pour la Suisse, Francisco Ravier Rodríguez Méndez pour l'Espagne que je remercie tous très vivement, et tout particulièrement d'Andrew Saint qui m'a offert ses compétences pour l'Angleterre et les conseils de David Walker pour l'Écosse.

(2) Peter Meyer: «Ein Halbjahrhundert Schulhäuser», in *Schweizerische Bauzeitung*, Bd. 100 (31.12.1932), pp. 352-360.

(3) Expositions de Düsseldorf en 1950, voir Karl Triebold: «Die Freiluftziehung gestern und heute», in Kunstgewerbemuseum Zürich (ed.): *Das neue Schulhaus, Ausstellung 29. August bis 11. Oktober 1953, Wegleitung des Kunstgewerbemuseums der Stadt Zürich*, Zurich, 1953, p. 257; de Londres en 1951, voir *New schools: the book of the exhibition*, Londres, R.I.B.A., 1951, 38 p.; de Paris en 1952-1953 voir le numéro spécial de *L'Architecture française*, 1952.

l'ouvrage de l'architecte suisse Alfred Roth (1), pour que soient engagés des travaux historiques.

1. Les débuts : l'après-guerre

Les premières pages concernant l'histoire des bâtiments d'école figurent dans la thèse de Georges Panchaud sur les écoles vaudoises à la fin du régime bernois (2). Mais la première thèse d'histoire de l'architecture des écoles est due à un ingénieur, Christian Vossberg, et porte sur l'architecture scolaire urbaine à Hanovre (3). L'auteur, architecte au sein des services municipaux de cette ville, a été incité à entreprendre ce travail par la pratique de son métier, une posture classique durant ces débuts de l'histoire de l'architecture scolaire. Il souhaitait aborder les problèmes que soulevaient les réalisations d'écoles urbaines et y répondre par la définition de règles et de critères de jugement. Son étude comprend 60 pages de texte et 83 planches de plans et photos des bâtiments étudiés. La première partie du texte retrace l'histoire de l'architecture des écoles de Hanovre, la seconde est une interrogation sur les dispositions à adopter.

Il n'y a pas, dans ce recensement, d'autres textes publiés dans les années 1950, à l'exception de deux pages sur les écoles octogonales de 1800 à 1840, parues en 1953 dans la revue de la Société des historiens américains de l'architecture (4). Elles ne mériteraient pas que l'on s'y arrête si la revue ne revenait à plusieurs reprises sur ce thème. De 1953 à 1966, trois autres auteurs abordent, en effet, l'architecture des écoles primaires aux États-Unis entre 1800 et 1860 (5). Ils ont en

(1) Alfred Roth: *The New School, La Nouvelle École, Das Neue Schulhaus*, Zurich, Gisberger, 1950, 224 p. (ouvrage trois fois réédité: 1957, 1961, 1966).

(2) Georges Panchaud: *Les Écoles vaudoises à la fin du régime bernois*, Lausanne, Imprimerie centrale, 1952, 390 p. (thèse de la faculté des Lettres de l'université de Lausanne) pp. 62-74 et pp. 75-82.

(3) Christian Vossberg: *Der Grossstädtische Volksschulbau dargestellt am Beispiel Hannover. Historische Entwicklung und Gegenwartsfragen*, Hanovre, 1953, exemplaire dactylographié, 2 vol. 60 p et 83 pl.

(4) Charles E. Peterson: «Eight-sided Schoolhouses, 1800-1840», *Journal of the Society of Architectural Historians*, XII-1, March 1953, pp. 21-22.

(5) Barbara Wriston: «The Use of Architectural Handbooks in the Design of Schoolhouses from 1840 to 1860», *Journal of the Society of Architectural Historians*, October 1963, XXII, 3, pp. 155-160; Harold N. Coledge: «Samuel Sloan and the Philadelphia Plan», *Journal of the Society of Architectural Historians*, octobre 1964, XXIII, 3, pp. 151-154; Joseph Masheck: «The Meaning of Town and Davis' Octagonal Schoolhouse Design», *Journal of the Society of Architectural Historians*, December 1966, XXV, 4, pp. 302-304.

commun certains traits de leur démarche : une distance temporelle avec leur objet ; un questionnement qui ne naît pas d'une confrontation avec la production scolaire ; des méthodes classiques comme l'analyse de publications, la biographie ou l'étude des sources. Cela reflète leur formation d'historiens de l'art, ce qui n'étonnera pas puisque cette revue est l'organe de leur association. Ils appartiennent en majorité au monde universitaire, comme l'a souligné John Maass dans une enquête sur cette publication (1). Et malgré les rudes critiques que celui-ci formulait envers leurs pratiques professionnelles trop conventionnelles, il faut reconnaître qu'ils se sont intéressés à des édifices pour lesquels leurs collègues européens affichèrent un complet désintérêt jusqu'au milieu des années 1980 pour le moins.

En 1965 paraît, en Suisse alémanique, un petit ouvrage conçu à la demande du conseil municipal d'Aarau, chef-lieu du canton d'Argovie (2). Son auteur, Paul Erismann, avait déjà signé plus d'une dizaine de textes consacrés à l'histoire de cette ville. Ouvrage de vulgarisation, il ne comprend ni notes, ni bibliographie, ce qui n'obère en rien la précision du texte. Ce qu'il décrit est la situation urbaine des édifices scolaires, la chronologie de leur réalisation, les actions et réactions du conseil municipal, leurs architectes et leur expression stylistique. Une décennie plus tard parut un livre similaire sur la construction des écoles et des hôpitaux du canton de Saint-Gall (3), signé par l'architecte en charge du canton (*Kantonbaumeister*), Rolf Blum. C'est un inventaire illustré (4), dont les brefs textes évoquent les devoirs de l'architecte.

D'emblée, ces premières études démontrent la diversité des auteurs et la variété de leurs approches. Ils sont architectes, historiens d'art ou historiens. Ils élaborent leurs recherches dans un cadre universitaire ou dans celui de l'histoire locale. Ils abordent le sujet par l'inventaire et la connaissance des édifices ou par celle des sources imprimées, sans que l'une ou l'autre ne soit exclusive ; autant de traits que l'on retrouvera de façon récurrente par la suite.

(1) John Maass : « Where Architectural Historians Fear to Tread », *Journal of the Society of Architectural Historians*, XXVIII, 1, March 1969, pp. 3-8.

(2) Paul Erismann : *Die Schulhäuser der Stadt Aarau. Eine Bestandaufnahme mit bau- und schulgeschichtlichen Hinweisen*, Aarau, Gemeindekanzlei, 1965, 48 p.

(3) R. Blum : *Der Bau von Schulen und Spitalern im Kanton St Gallen. Ein Überblick aus Anlass des 175 jährigen Bestehens des Kantons St Gallen*, Saint-Gall, Amt für Kulturpflege des Kantons St Gallen, 1978, 63 p.

(4) *Idem*, pp. 12-41. Trente pages sont consacrées aux illustrations des écoles du canton.

2. La prédominance de la recherche universitaire en Allemagne de 1960 à 1980

La thèse de C. Vossberg était annonciatrice. Les universités et centres de recherches apportent en Allemagne, les années suivantes, une contribution essentielle à l'histoire de l'architecture scolaire. Mis à part l'article de l'architecte Karl Otto (1), plus idéologique qu'historique, on retiendra trois études substantielles : la thèse de Rudolf Schmidt ainsi que les ouvrages de Hermann Lange et de Peter Perlick, auxquels il faut ajouter la thèse de médecine d'Ulrich Neiszkenwirth soutenue en 1966, courte et peu historique (2).

R. Schmidt soutint une thèse consacrée aux maisons d'école et à leurs bâtiments, des origines à nos jours (3). Maître d'école, il débuta sa carrière en 1932 et entreprit, en 1954, des études de pédagogie tout en suivant des cours de psychologie, d'histoire et d'histoire de l'art. Dès l'avant-propos, il explicite son ambition : «dégager, sous un angle pédagogique, les caractéristiques essentielles du développement historique des bâtiments d'écoles (4)». Il embrasse l'Allemagne durant presque quatre siècles, de 1600 à 1967. Son analyse suit la chronologie : un siècle par chapitre, dont le nombre de pages va en augmentant. Son étude, dirigée par l'historien de la pédagogie Theodor Ballauf, s'appuie sur des histoires régionales ou urbaines, des histoires de la pédagogie, des histoires scolaires locales, des publications sur l'architecture, en particulier pour les années les plus récentes. Elle comprend une importante bibliographie (5), ainsi qu'une liste de sources. R. Schmidt a en effet exploré plusieurs fonds d'archives municipales qui lui permettent de présenter des cas exemplaires. Si ce n'est pas une histoire de l'architecture scolaire, en ce sens que les architectes sont peu évoqués et que les édifices ne sont

(1) Karl Otto, «Der Schulbau von 1900 bis zur Gegenwart», *Architektur und Wohnform*, Bd. 68, 1960, pp. 277-284.

(2) Ulrich Neiszkenwirth, genannt Schroeder : *Die Entwicklung der Hygiene im Schulbau in Deutschland seit der Jahrhundertwende*, Düsseldorf, 1966, 30 p. Il évoque en quelques pages le début du siècle et consacre l'essentiel de son analyse aux dispositions d'une vingtaine d'écoles de Düsseldorf.

(3) Rudolph Schmidt : *Volksschule und Volksschulbau von den Anfängen des niederen Schulwesens bis in die Gegenwart*, Mainz, 1961, dactylographié, 298 p. ; publié par la suite sous le même titre (Wiesbaden-Dotzheim, Deutscher Fachschriften-Verlag, 1967, 388 p.).

(4) *Idem*, p. 11.

(5) *Idem*, bibliographie, pp. 357-373.

pas analysés en fonction des développements architecturaux des périodes concernées, il s'agit d'une histoire des bâtiments scolaires qui réunit une documentation sans égale jusqu'alors.

L'ouvrage que publie H. Lange, sur les bâtiments et les règlements scolaires de la période moderne (1), se situe dans son sillage : son auteur s'intéresse au bâtiment d'école en tant qu'éducateur et il privilégie l'époque que R. Schmidt avait le plus rapidement traitée. Il justifie aussi ce choix par une interprétation historique : le xix^e siècle, moment de la prise en charge de l'enseignement par l'administration d'État, serait « a-pédagogique » et aurait donné naissance aux « écoles casernes » (2). Toutefois, les limites temporelles et géographiques ne sont pas précisément définies ; l'étude est plus philosophique qu'historique, structurée par différentes conceptions de la maison d'école et non par l'évolution chronologique de ses dispositions. Sa riche bibliographie réunit trois types de travaux : ceux d'histoire urbaine et de topographie, d'histoire de l'art et d'histoire de l'architecture, enfin d'histoire locale (3). À cela, il faut ajouter les sources que constituent les actes de fondation et les règlements des écoles. L'ensemble alimente une importante iconographie (4) qui constitue un atout essentiel. Il livre ainsi une analyse originale des écoles du xvi^e au xviii^e siècle ou, plus précisément, de l'espace scolaire durant cette période. L'architecture est interrogée sur son sens au regard de la pédagogie et non sur sa matérialité, sous l'angle des idées qu'elle incarne et non de sa substance.

P. Perlick était architecte et c'est parce qu'il avait eu l'occasion de construire une école qu'il fut amené à suivre le séminaire de pédagogie de Hermann Röhrs à l'Université de Heidelberg puis à entreprendre cet ouvrage (5). Prématurément décédé en 1966, il n'en vit pas la parution. Comme le laisse présager son parcours, il cherche à comprendre les rapports qui lient architecture et pédagogie afin d'en tirer des conclusions pour la réalisation d'écoles. Fasciné par la

(1) Hermann Lange : *Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit. Zur Entstehung und Problematik des modernen Schulwesens*, Weinheim/Berlin, Verlag Julius Beltz, 1967, 638 p.

(2) Schmidt, *op. cit.*, Schmidt, 1967, p. 10.

(3) Lange, *op. cit.*, bibliographie, pp. 315-395.

(4) Lange, 1967, *Idem*, pp. 401-555.

(5) Peter Perlick : *Architektur im Dienste der Pädagogik. Ein Beitrag zur Planung von Grund- und Hauptschulen sowie verwandten Systemen*, Wuppertal, Aloys Henn, 1969, 180 p. L'école qu'il a construite en 1961 est située à Rotenfels (cf. p. 73).

fécondité des idées de l'entre-deux-guerres, il s'intéresse exclusivement à l'Allemagne du xx^e siècle. Sa documentation repose sur des écrits récents, réunissant des ouvrages de pédagogues, des recueils et des revues d'architecture.

Deux auteurs poursuivent, dans les années 1970, le mouvement engagé : Semiha Yildiz Ötügen et Bernd Blanck. S. Ötügen est l'un des premiers historiens de l'art, en Europe, à s'intéresser à l'histoire des édifices d'enseignement. Il est doublement atypique : par son parcours – né à Ankara, il soutient une thèse à l'Université de Bonn – et par le choix de son sujet, la mosquée et la medersa (1) Isakapi Camii. Ce qu'il étudie, c'est un édifice d'une valeur historique et culturelle confirmée : une ancienne église byzantine d'Istanbul, transformée en lieu d'enseignement par l'architecte Sinan (ca. 1497-1588) (2). Il débute par une description et un essai de datation de ces bâtiments. Puis, il embrasse une période qui va de 1326, début du règne d'Orkhan, à 1520, début de celui de Soliman le Magnifique, durant laquelle il a recensé 155 medersas. De cet ensemble, il analyse vingt-cinq exemples dont dix-sept dus à Sinan. Il s'intéresse aux dispositions matérielles des lieux d'enseignement, sans référence aux modes pédagogiques et aux pratiques utilisées. Il livre une étude d'histoire de l'architecture, décrivant les caractères physiques de ces édifices et inscrivant leur conception au sein des développements de l'architecture ottomane. Bernd Blanck, ingénieur-architecte, soutint une thèse d'architecture consacrée au développement de l'architecture scolaire durant la période contemporaine en Prusse puis en Allemagne (3). C'est une histoire inscrite dans le champ de l'histoire politique, économique et sociale. L'auteur opte pour une structure chronologique et tente de démontrer combien les régimes politiques et les structures sociales ont pesé sur la définition de l'architecture scolaire. Il cherche

(1) Le mot medersa, madrasa ou encore medressah selon les transcriptions, est ainsi défini dans *La Grande Encyclopédie* : mot arabe désignant un édifice ou plutôt un ensemble d'édifices comprenant une école élevée à côté d'une mosquée et souvent du tombeau d'un saint de l'islam, lequel donne alors son nom à la medressah. Les classes et les cellules des élèves s'ouvrent généralement sur des portiques formant les quatre côtés d'une cour au centre de laquelle est une fontaine, et la plupart des medressahs doivent leur création et leur entretien à des fondations pieuses.

(2) Semiha Yildiz Ötügen : *Isa Kapi Mescidi und Medrese in Istanbul*, Bonn, 1974, 474 p. *Inaugural Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn*.

(3) Bernd Arnold Blanck : *Zur Schul- und Schulbauentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Die Schulbauentwicklung zwischen politisch-ökonomischen, erziehungsideologischen Bindungen und pädagogisch-emanzipatorischen Elementen*, Berlin, 1979, 746 p.

aussi, marqué par sa posture d'acteur, à «développer des critères de décision pour la modernisation future de la conception de l'architecture scolaire» (1).

Cette thèse clôt un cycle fructueux. Non pas que la réflexion sur l'architecture scolaire disparaisse les années suivantes en Allemagne, mais elle n'est plus le sujet de thèses universitaires. Plusieurs études sont toutefois publiées. Erika Klapper, dans une recherche consacrée aux développements urbains et scolaires à Fribourg-en-Brisgau, évoque les créations d'écoles, mais son objectif est moins l'analyse des développements de l'architecture que celle de la multiplication des établissements au regard de la croissance démographique (2). D'autres travaux prennent la forme plus légère de monographies locales (3) ou encore d'articles (4), parmi lesquels se distingue, par son intérêt et son importance, celui d'Antonia Grünh-Zimmermann consacré à la politique et aux constructions scolaires pendant le règne de Louis I^{er} de Wittelsbach (5).

3. L'entrée en scène de l'Angleterre en 1970

L'Angleterre entre en scène avec éclat dans les années 1970 sous l'impulsion d'un auteur prolifique, Malcolm Vivian John Seaborne. Celui-ci travailla tout d'abord au sein de l'administration de l'Éducation avant d'enseigner et de devenir professeur de pédagogie à l'Université de Leicester, puis directeur du Chester College of Education. En 1971, il publia deux livres qui n'ont ni la même importance, ni la même ambition. Dans le premier, il propose une analyse

(1) *Idem*, p. 4.

(2) Erika Klapper: *Stadtentwicklung und Schulwesen in Freiburg im Breisgau vom 13. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Zusammenhänge zwischen Stadtentwicklung, Bevölkerungsentwicklung und Schulbau*, Bühl/ Baden, Konkordia, 1982, 314 p.

(3) Johannes Brunner: «1833-1983, 150 Jahre Schulhaus Hofstetten. Der Bau des alten Schulhauses. Aufgezeichnet nach Akten Protokollen und Gemeinderechnungen», *Geschichte und Kultur. Schriftenreihe zur Ortsgeschichte der Gemeinde Hofstetten-Flüh*, Hofstetten-Flüh, n° 1, 1983, 24 p., et n° 2, 1984, 38 p.; Werwigk (Fritz): *Die Göppinger Schulen und ihre Schulhäuser*, Göppingen, Stadtarchiv, Band 19, 1984, 168 p.

(4) Wiebke Dressen: «Historische Turnhallen. Beispiele aus Oldenburg und Nordenham», *Berichte zur Denkmalpflege in Niedersachsen, Hannover*, Niedersächsischen Landesverwaltungsamt, Institut für Denkmalpflege 5 Jhr., 1. Quartal 1985, pp.45-47.

(5) Antonia Gruhn-Zimmermann: «Schulpolitik und Schulbau unter Ludwig I. », in Winfried Nerdinger (hrsg) *Romantik und Restauration. Architektur in Bayern zur Zeit Ludwigs I. 1825-1848*. Munich, Hugendubel, 1987, pp. 77-85.

qui articule espace et pédagogie, présentant des types de plans dont la définition repose en partie sur les modes d'enseignement (1). Il y précise sa démarche et ses objectifs : « Cette courte étude sur les bâtiments d'école primaire est basée sur des visites de nombreuses écoles primaires dans différentes parties du pays. En transcrivant ces visites, j'ai adopté la méthode de l'étude de cas et fait une sélection que j'espère représentative des écoles de différents types et des données. Mon but a été de soulever des questions relatives à la conception de l'école primaire pour ouvrir un débat plus général, en montrant l'intérêt de l'expérience passée au regard des problèmes actuels et en appréciant les opinions des éducateurs et des architectes » (2). On retrouve, là encore, la teinte particulière dont son rôle d'acteur colore ses recherches. Il révèle également l'un des aspects de sa méthode : la visite des bâtiments (3).

Le second de ses travaux est une histoire de l'architecture des écoles en Angleterre des origines à nos jours en deux volumes (4), réalisée en suivant cette démarche d'enquête sur le terrain. Au nombre de ses instruments de travail, il mentionne les inventaires de la Commission des monuments historiques, les fonds photographiques du *National Buildings Record*, ainsi que les publications d'histoire de l'éducation. Il ne livre pas de bibliographie ; ouvrages et sources d'archives sont mentionnés en notes. L'iconographie est constituée de planches hors-texte et de plans dessinés par G. Rigby dans le corps du texte. La structure de l'ouvrage est chronologique et valorise le XIX^e siècle qui, à lui seul, occupe la moitié du premier volume. Celui-ci s'arrête en 1870, année où l'*Education Act* permet un financement plus direct de l'enseignement par l'État, mais l'auteur annonçait d'emblée la publication d'un second volume (5). M. Seaborne est ainsi le premier à aborder le sujet par sa matière, au sens littéral, sur une aussi grande échelle : un pays durant cinq siècles. Il dégage, à la lumière du développement des modes d'enseignement et de l'institution, les grandes lignes de l'évolution des dispositions

(1) Malcolm Seaborne : *Primary School Design*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1971, 82 p.

(2) Seaborne : *Primary School...*, *op. cit.*

(3) Seaborne, *The English School...*, *op. cit.*, p. XXI.

(4) *The English School. Its Architecture and Organization, 1370-1870*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1971, 318 p., 235 planches.

(5) Seaborne, *The English School...*, p. XXI : « *This book begins with the background to the founding of Winchester College in 1382 and ends with the major legislative changes of 1868-70 [...]. It is hoped to cover the period from 1870 to 1970 in a subsequent volume* ».

architecturales, franchissant un grand pas dans l'écriture de l'histoire de l'architecture des écoles. En complément de ce panorama, il signe, l'année suivante, l'introduction de la réédition du manuel de E.R. Robson, *School Architecture* (1), dans lequel il brosse une biographie de l'auteur responsable du Bureau des écoles de Londres (*London School Board*) de 1871 à 1889.

Six ans après la parution de *The English School*, le dessein est accompli, le second volume est publié, en collaboration avec Roy Lowe (2). Historien de l'éducation, celui-ci venait de soutenir une thèse sur l'architecture des écoles de 1870 à 1939 (3). Coïncidence fortuite ou projet prémédité, celle-ci était taillée sur mesure : elle débutait là même où M. Seaborne avait interrompu son premier volume ; R. Lowe rédigea donc les trois quarts de l'ouvrage. Le texte est divisé en quatre tranches chronologiques, limitées par les lois scolaires de 1902-1903 et les deux guerres mondiales, comprenant chacune trois chapitres : une introduction brossant les grandes lignes des développements pédagogique, social et économique puis une évocation en deux temps des dispositions architecturales des écoles élémentaires puis secondaires. La croissance de la bureaucratie au xx^e siècle explique le chapitre introductif, l'évolution des structures de l'enseignement, la division des deux chapitres suivants. La quantité d'écoles réalisées a imposé un changement de méthodes de travail ; il a fallu faire un choix parmi les édifices avant de se rendre sur place. Ce deuxième volume est donc différent du premier dans certains aspects de sa conception et de sa réalisation, mais il offre une même présentation et prolonge la réflexion de M. Seaborne. L'ensemble constitue une lumineuse synthèse de l'évolution des dispositions architecturales des écoles en Angleterre.

En Écosse, les études débutent plus tardivement. En 1982, paraît un article précurseur consacré aux écoles destinées aux enfants de la classe ouvrière, dû à Thomas A. Markus qui poursuivra cette réflexion les années suivantes (4). Durant cette décennie, quelques

(1) Robson, *op. cit.*

(2) Malcolm Seaborne, Roy Lowe : *The English School. Its Architecture and Organization*. Volume II : 1870-1970, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1977, 240 p., 60 pl.

(3) *The origins and architecture of schools in England 1870-1939*, Ph. D. Université de Birmingham, 1976-1977.

(4) Thomas A. Markus, «The school as machine : working class Scottish education and the Glasgow normal Seminary», in T.A. Markus (ed.), *Order in space and society : architectural form and its context in the Scottish Enlightenment*, Edinburgh, Mainstream Publishing Company, 1982, pp. 201-262.

historiens américains ont manifesté un intérêt pour l'architecture scolaire, suscité par la réédition de l'ouvrage de l'éducateur Henry Barnard (1). Quatre articles ont été publiés. Le premier, de William W. Cutler III, est consacré aux écoles de Philadelphie, entre 1870 et 1920 (2). Deux autres, dont l'objet est l'école rurale américaine à une classe, sont dus à Fred Schroeder (3). Enfin, John Duffy a signé un essai sur l'architecture et l'hygiène scolaires apportant un éclairage sur la réalité de la construction scolaire, en particulier ses carences et sa médiocrité (4).

II. LE RÉVEIL DE LA FRANCE DANS LES ANNÉES 1980

En France, les recherches ont débuté plus tardivement. De premières mentions de bâtiments d'école existaient dans les histoires de l'institution scolaire (5) et leurs dispositions matérielles étaient représentées dans certains ouvrages illustrés (6). Il y eut aussi des travaux sur l'histoire de l'espace scolaire, entrepris dans le sillage des réflexions de Michel Foucault (7), comme ceux d'Anne Querrien et de Michel Bouillé (8). Mais ce n'est que dans les années 1980 que des

(1) Jean and Robert McClintock: *Henry Barnard's School Architecture*, New York, Teachers College Press, Classics in Education n° 42, 1970, 338 p

(2) William W. Cutler III: «A Preliminary Look at the Schoolhouse: The Philadelphia Story, 1870-1920», *Urban Education*, vol. VIII, n° 4, 1974, pp. 381-399.

(3) Fred E.H. Schroeder: «Educational Legacy: Rural One-Room Schoolhouses», *Historic Preservation*, July-September 1977; «The Little Red Schoolhouse», in Ray B. Browne et Marshall Fishwick (éd.), *Icons of America*, Bowling Green (Ohio), Popular Press, 1978, pp. 139-160.

(4) John Duffy: «School Buildings and the Health of American School Children in the Nineteenth Century», in Charles E. Rosenberg (ed.): *Healing and History. Essays for George Rosen*, New York, Dawson and Science History Publications, 1979, pp. 161-178.

(5) Voir, par exemple, les ouvrages de Maurice Gontard: *L'Enseignement primaire en France de la Révolution à la loi Guizot, 1789-1833. Des petites écoles de la monarchie d'Ancien Régime aux écoles primaires de la monarchie bourgeoise*, Paris, Les Belles Lettres, 1959, 576 p.; *Les Écoles primaires de la France bourgeoise, 1833-1875*, Toulouse, 1964, 248 p., ou d'Antoine Prost: *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, 524 p.

(6) Alexis Léaud, Émile Glay: *L'École primaire en France. Histoire pittoresque, documentaire, anecdotique de l'école des maîtres, des écoliers depuis les origines jusqu'à nos jours*, Paris, La Cité française, 1934, 2 vol., 314 p. et 316 p.

(7) Michel Foucault: *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975, 318 p.; en particulier le chapitre «Moyens du bon redressement».

(8) Anne Querrien: «L'Enseignement I. L'École primaire», *Recherches. Revue du Cerfi*, n° 23, juin 1976, pp. 5-189; Michel Bouillé: *L'École, histoire d'une utopie? XVII^e – début XX^e siècle*, Paris, Rivages, 1988, 248 p.

recherches sur l'histoire de l'architecture scolaire ont été engagées, suscitées par le centenaire des lois scolaires de Jules Ferry, comme en témoignent la publication de *Cent ans d'école* (1) et l'enquête sur la maison d'école lancée par Serge Chassagne. Ces initiatives bénéficiaient du dynamisme d'une recherche dotée de nouvelles institutions et outils: en 1970, avait été créé le Service d'histoire d'éducation, en 1975, le Musée national d'éducation et, en 1978, la revue *Histoire de l'éducation*. Cette structuration du milieu de la recherche a permis une évolution des objets d'étude. En 1960, comme le soulignait Raymond Oberlé qui menait alors des travaux sur Mulhouse (2), il n'existait rien sur les dispositions matérielles de l'enseignement. «Quoi d'étonnant?» poursuivait-il. «N'est-il pas des historiens de l'éducation, comme Compayré, qui ont prétendu que le but de l'histoire de la pédagogie était modeste et restreint? Il consisterait, uniquement, à exposer l'expérience des doctrines et des méthodes des maîtres de l'éducation proprement dite (3)».

Il réclamait une histoire de l'éducation entendue comme l'expression de l'évolution des conceptions sociales, embrassant l'analyse des conditions matérielles, et il s'engagea lui-même sur ce chemin, en publiant trois articles réunis dans *Le Patrimoine scolaire de Mulhouse* (4). L'avenir lui a donné raison, mais l'évolution fut lente. Une enquête menée en 1978 révélait qu'il n'y avait quasiment rien sur «les objets, le mobilier et les bâtiments scolaires» (5). On entend le même son de cloche, en 1984, dans l'essai de Marie-Claude Derouet-Besson (6). Les recherches lancées par S. Chassagne étaient

(1) Groupe de travail de la maison d'école à Montceau-les-Mines: *Cent ans d'école*, Seyssel, Champ Vallon, 1981, 200 p. (Contributions de P. Caspard, S. Chassagne, J. Ozouf, A. Prost, Y. Lequin, G. Vincent).

(2) Raymond Oberlé: *L'Enseignement à Mulhouse de 1798 à 1870*, Strasbourg, Faculté des Lettres de l'Université, 1961, 280 p.

(3) Raymond Oberlé: «L'Histoire de l'éducation, contribution à l'histoire sociale: l'exemple de Mulhouse», *Annales. Économies. Sociétés. Civilisations*, n° 5, septembre-octobre 1960, pp. 963-974.

(4) Il publiera lui-même trois articles sur la construction scolaire à Mulhouse: «Cent ans de construction scolaire à Mulhouse 1831-1939», *Annuaire historique de la ville de Mulhouse*, t. 3, 1991, pp. 47-72; t. 5, 1993, pp. 83-107; t. 7, 1996, pp. 115-142, repris ensuite dans un ouvrage: *Le Patrimoine scolaire de Mulhouse*, Andolsheim, L'Ill graphique, 2002, 157 p.

(5) Pierre Caspard: «La Recherche en histoire de l'éducation: résultats d'une enquête», *Histoire de l'éducation*, n° 2-3, avril 1979, pp. 5-17.

(6) Marie-Claude Derouet-Besson, *L'École et son espace. Essai critique de bibliographie internationale*. Paris, INRP, 1984, 260 p.

donc pionnières. La publication de leurs résultats fut échelonnée : deux articles sont parus en 1982 (1) et trois autres en 1987 (2).

Dans le domaine de la recherche architecturale, des institutions ont également été créées au cours des années 1970, en lien avec les nouvelles Unités pédagogiques d'architecture nées de l'éclatement de l'École des Beaux-arts en 1968. En 1974, un Secrétariat à la recherche architecturale fut institué et, en 1977, parut sous son égide les *Cahiers de la recherche architecturale*. Cette impulsion a permis l'émergence de laboratoires de recherches et l'engagement de travaux dont plusieurs témoignent d'un double mouvement décisif pour les études sur l'histoire de l'architecture scolaire : la révision de l'image négative qu'avait le XIX^e siècle et l'élargissement du champ de la recherche à un patrimoine non monumental. On s'est alors penché d'autant plus volontiers sur des bâtiments ordinaires que leur dessein social répondait à l'orientation que les Unités pédagogiques avaient prise sous l'influence d'un corps enseignant rajeuni.

Cependant, la première thèse sur l'architecture scolaire ne fut soutenue ni en histoire de l'éducation, ni en histoire de l'architecture, mais en anthropologie sociale et historique, par Hélène Benrekassa, sous la direction de Maurice Agulhon (3). Elle était consacrée à la maison d'école en Seine-et-Marne de 1833 à 1889, année de l'Exposition universelle pour laquelle les instituteurs avaient rédigé des monographies de leur école, qui constituent l'un des matériaux de l'étude. Ses sources étaient également constituées par les statistiques et des rapports administratifs. Son objectif était « de dégager les grands traits des cadres matériels de la vie scolaire et d'en étudier les transformations les plus significatives » (4). Le choix de ce départe-

(1) Christine Granier, Jean-Claude Marquis : « Une enquête en cours : la maison d'école au XIX^e siècle », *Histoire de l'éducation*, n° 17, décembre 1982, pp. 31-46 ; Bernard Toulhier, « L'Architecture scolaire au XIX^e siècle : de l'usage des modèles pour l'édification des écoles primaires », *Histoire de l'éducation*, n° 17, décembre 1982 pp. 1-29.

(2) Serge Chassagne : *La Maison d'école en France au XIX^e siècle*, Paris, INRP, 1987, voir les contributions de : Bernard Bodinier : « La Maison d'école dans le département de l'Eure au XIX^e siècle », pp. 9-26 ; Philippe Marchand : « La Maison d'école dans le pays de Pévèle (Nord), 1833-1914 » pp. 27-45 ; M. Levêque, C. Poète et P. Sahy : « La Maison d'école dans la Drôme au XIX^e siècle », pp. 46-53.

(3) Hélène Benrekassa, *La Maison d'école en Seine-et-Marne au dix-neuvième siècle (1833-1889)*, thèse d'anthropologie sociale et historique sous la dir. de M. Agulhon, EHESS, 1984, 2 vol., 746 p.

(4) *Idem*, p. 62.

ment peu industrialisé est surprenant pour qui s'intéresse aux conditions matérielles de l'enseignement : un tissu de villages et de bourgs n'est pas le mieux désigné pour étudier des installations dans lesquelles on aura peu investi, qui seront donc élémentaires, voire indigentes. Il s'explique au regard de sa perspective disciplinaire et d'un caractère national : c'est une thèse d'anthropologie historique dont le corpus reflète la France du XIX^e siècle, dans laquelle domine la population rurale. Le texte comprend deux parties dont l'une traite de la constitution du réseau scolaire et du financement des écoles, l'autre de l'installation matérielle des maisons d'école. Le territoire scruté et la précision de l'analyse bousculent les problématiques habituelles. Quelques lignes de la conclusion rendent bien compte de son apport : « L'étude régionale révèle que l'histoire de la maison d'école ne peut se réduire à l'exégèse des textes officiels, qui proposent une image trop abstraite des conditions matérielles de l'enseignement. Le fossé est parfois large entre les objectifs et la réalité » (1).

Sept ans plus tard, en janvier 1991, je soutenais une thèse d'histoire de l'art consacrée aux écoles primaires parisiennes entre 1870 et 1914, sous la direction de François Loyer (2). Je l'avais entreprise, en 1984, dans le cadre d'un DEA qui avait nourri la réalisation d'une exposition pour la Ville de Paris (3). La démarche était analogue à celle de H. Benrekassa : s'intéresser à un territoire et une période limités pour donner une image réelle des conditions matérielles. Mais le sujet était différent : c'était l'architecture, d'où le choix d'une grande ville, Paris, et d'une période prolifique de la construction scolaire, 1870-1914, soit environ 300 édifices construits. Le texte comprend trois parties consacrées à la politique ministérielle, à la politique municipale et à l'analyse des réalisations. L'ensemble est fondé sur des sources imprimées émanant des services ministériels et municipaux, sur les archives du Service d'architecture de la Ville de Paris, ainsi que sur la connaissance directe des édifices.

(1) *Idem*, p. 672.

(2) Anne-Marie Châtelet : *Les Écoles primaires à Paris, 1870-1914 : définition et élaboration d'un équipement*, thèse d'histoire de l'art sous la dir. de F. Loyer, Université de Strasbourg II, 1991, 3 vol., 1017 p. Elle a été publiée sous le titre *La Naissance de l'architecture scolaire. Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914*, Paris, Honoré Champion, 1999, 448 p.

(3) *L'École primaire à Paris 1870-1914*, Paris, Délégation à l'action artistique de la ville de Paris, 1985, 104 p.

Peu après, en 1992, Michel Lainé achevait une thèse de sciences de l'éducation, sous la direction de Georges Vigarello (1). Kyriaki Tsoukala avait précédemment engagé des travaux sur l'espace scolaire dans cette discipline, mais ils avaient peu à voir avec l'histoire de l'architecture scolaire (2). Instituteur, M. Lainé était titulaire d'une licence d'arts plastiques et d'un doctorat en sciences de l'éducation. Son ambition fut plus grande que celle des thèses précédentes, tant par l'étendue du territoire géographique embrassé, la France, que par la durée de la période choisie, plus de trois siècles. Son histoire est divisée en trois temps : celui des initiatives religieuses et particulières (1649-1833) ; celui de la prise en charge de l'enseignement par l'État (1833-1900) et celui d'un renouvellement (1900-1985). Elle est fondée sur l'analyse de traités de pédagogie et d'hygiène, de textes réglementaires définissant la construction scolaire et de récits biographiques. L'évocation des lieux d'enseignement s'appuie sur des études, des enquêtes ou sur les nombreux manuels et recueils d'architecture. C'est une histoire de la maison d'école qui tente d'en cerner les transformations et de les articuler à des évolutions sociales, mais ce n'est pas une histoire des bâtiments scolaires : peu d'édifices sont analysés, peu de noms d'architectes sont cités.

Sans être spécifiquement consacrées à l'histoire de l'architecture scolaire, deux autres thèses en évoquent des aspects intéressants. Celle de Marianne Thivend, *L'École et la ville : Lyon 1870-1914*, aborde l'histoire urbaine envisageant l'école comme un outil de gestion du territoire, montrant comment la municipalité a utilisé les créations de groupes scolaires pour contrôler la croissance de la ville (3). Celle de Marc Suteau, *Une ville et ses écoles : Nantes 1830-1940*, adopte une approche originale qui privilégie ce dont on ne parle que rarement, le financement de l'enseignement, embrassant celui de l'institution et celui de ses locaux. Elle révèle ainsi la contribution décisive des communes au développement de la scolarisation. Cette

(1) Michel Lainé : *L'École élémentaire en France, ensembles spatiaux et architecturaux 1649-1992*, Thèse de sciences en l'éducation sous la dir. de G. Vigarello, Université de Paris V, 1992, 425 p. publiée sous le titre *Les Constructions scolaires en France*, Paris, Presses universitaires de France, 1996, 240 p.

(2) Kyriaki Tsoukala : *Perception de l'espace scolaire et pratique pédagogique. Étude comparative entre pédagogie formelle et pédagogie Freinet dans les types architecturaux « fermé » et « ouvert »*, thèse en sciences de l'éducation sous la dir. de P. Clanche, Bordeaux II, 1990.

(3) Marianne Thivend : *L'École et la ville : Lyon 1870-1914*, thèse d'histoire, sous la direction d'Yves Lequin, Université de Lyon II, 1997, 578 p. (à paraître chez Belin).

recherche, qui avait fait en 1995 l'objet d'un article dans *Histoire de l'éducation*, a été, depuis, intégralement publiée (1).

Parallèlement, des travaux d'histoire locale ont été menés, dont plusieurs concernent le département de Saône-et-Loire. Le mouvement a été lancé par Lucien Béatrix, inspecteur départemental de l'Éducation nationale, auteur d'une étude sur les bâtiments scolaires du Mâconnais, entre 1860 et 1914 (2). Il étudie quatre cantons méridionaux de Saône-et-Loire, soit 57 communes sur les 573 que compte le département. Ses travaux ont fait des émules. En 1990, Alain Dessertenne et Jean-François Rotasperti ont entrepris une enquête sur le patrimoine immobilier scolaire départemental construit avant 1940 dont sont issus deux volumes (3). Par ailleurs, entre 1985 et 2001, plus d'une vingtaine d'articles et d'ouvrages ont vu le jour, comme en atteste la bibliographie annuelle d'*Histoire de l'éducation*. Leur rythme de publication, irrégulier, est globalement croissant. Ce sont en majorité de courtes études, à l'échelle d'une ville ou d'un village, souvent publiées dans des revues d'histoire locale. Certaines se distinguent par leur ambition, comme celles de l'instituteur alsacien Yves Bisch qui a signé un article sur les plans d'écoles dessinés par les instituteurs à l'occasion de l'Exposition universelle de 1867, puis édité *Écoles d'Alsace. Les leçons de l'histoire* (4).

(1) Marc Suteau: «La politique scolaire de la ville de Nantes de 1830 à 1870», *Histoire de l'éducation*, n° 66 (mai 1995), pp. 85-108; *Une ville et ses écoles. Nantes 1830-1940*, thèse de sociologie sous la direction de Jean-Michel Chapoulie, Université de Paris 8, 1995; publiée sous le même titre aux Presses universitaires de Rennes, 1999, 254 p.

(2) Lucien Béatrix: «Études des bâtiments scolaires du Mâconnais entre 1860 et 1914. Chronologie et architecture», *Bulletin du Centre d'histoire économique et sociale de la région lyonnaise*, n° 3, 1985, pp. 43-51. Article réédité dans *Cahiers d'histoire. Revue trimestrielle publiée par le Comité historique du Centre Est*, Lyon, t XXXII, n° 3-4, 1987, pp.315-339.

(3) Alain Dessertenne et Jean-François Rotasperti: *La Maison d'école, histoire d'une architecture*, Mâcon, Groupe 71, Image de Saône-et-Loire, 1990, 128 p.; *L'École communale dans la communauté urbaine*, Mâcon, Groupe 71, Image de Saône-et-Loire, 1993, 109 p.

(4) Yves Bisch: «Les temples du savoir», *Annuaire de la Société d'histoire de la Hochkirch*, Uffheim, 1985, p. 15-82; *Écoles d'Alsace. Les leçons de l'histoire*, Besançon, Éditions du Rhin, 1996, 272 p.

III. LES VOIES DE LA RECHERCHE INTERNATIONALE DE 1980 À 2000

Au cours des années 1980, la recherche se développe dans de nombreux pays. De l'Australie au Brésil sont alors publiés pour le moins des articles (1). Les musées scolaires fleurissent et des expositions sont consacrées à l'histoire des bâtiments scolaires, donnant lieu à la publication de catalogues en France et aux Pays-Bas (2). Ce mouvement général peut être scruté à travers l'exemple de deux pays, le Canada et l'Espagne.

Au Canada, une impulsion est donnée par l'Inventaire des bâtiments historiques qui lance une campagne de recherches sur les origines de l'architecture scolaire, embrassant l'ensemble des écoles primaires et secondaires construites avant 1930. Une série d'études en sont issues, qui ont chacune pour limites géographiques une des provinces du pays: Nouvelle Écosse, Nouveau Brunswick, Ontario, Colombie britannique, Île du Prince-Édouard, Alberta, Terre-Neuve (3). L'Ontario bénéficie d'un traitement de faveur, abordé en trois volets consacrés aux écoles rurales, urbaines et privées (4). À terme, elles devaient être intégrées à un *Rapport pan-*

(1) Voir par exemple Grant Rodwell: «Australian Open-air School Architecture», *History of Education Review*, 24 (2), 1995, pp. 21-41; Marcus Levy A. Bencostta: «Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928)», *Educar em revista*, n° 18, 2001, pp. 103-141.

(2) Anne-Marie Châtelet (dir.): *Paris à l'école, «Qui a eu cette idée folle...»*, Paris, Picard / Pavillon de l'Arsenal, 1993, 304 p.; Annick Couffy, Anne-Claire Baratault (dir.): *Construire l'école en Val-d'Oise*, Pontoise, Conseil général du Val-d'Oise, 1994, 160 p.; Tjeerd Boersma, Ton Verstegen (dir.): *Nederland naar school. Twee eeuwen bouwen voor een veranderend onderwijs*, Rotterdam, Nai, 1996, 256 p.

(3) C.A. Hale: «Nouveau Brunswick: rapport provisoire sur l'architecture des écoles publiques au XIX^e siècle», *Bulletin de recherches*, n° 202, août 1983, 31 p.; «Terre-Neuve: étude préliminaire sur l'architecture scolaire d'avant 1930», *idem*, n° 209, décembre 1983, 36 p.; «Île-du-Prince-Édouard: étude préliminaire sur l'architecture des écoles publiques au XIX^e siècle», *idem*, n° 210, décembre 1983, 26 p.; «Les Écoles publiques de la Nouvelle-Écosse d'avant 1930: étude préliminaire», *idem*, n° 211, décembre 1983, 35 p.; Ivan J. Saunders: «Étude préliminaire sur l'architecture des écoles de l'Alberta avant 1930», *idem*, n° 224, novembre 1984, 31 p.; «Étude de l'architecture scolaire d'avant 1930 en Colombie-Britannique», *idem*, n° 225, novembre 1984, 31 p. Je remercie Marc Le Cœur de m'avoir communiqué ces études.

(4) Dana Johnson: «Les Écoles de la campagne ontarienne», *Bulletin de recherches*, n° 212, décembre 1983, 35 p.; «L'École primaire en Ontario. Les établissements scolaires urbains de 1850 à 1930», n° 213, février 1984, 29 p.; «Pour une minorité. Les écoles privées et spécialisées en Ontario, 1800-1930», n° 215, février 1984, 31 p.

canadien sur l'architecture scolaire antérieure à 1930 (1). Il est donc probable que le projet ait prévu des recherches sur les provinces du Québec, de Manitoba et de Saskatchewan. Il n'est pas certain, toutefois, que ce dessein ait pu être mené à terme (2). En Espagne, un état de la recherche peut-être esquissé grâce au numéro double que la revue *Historia de la Educación* a consacré à l'espace scolaire en 1993-1994 (3). Réalisé par Antonio Viñao Frago, il offre un copieux dossier et une ample bibliographie (4). A. Viñao Frago date les débuts de l'histoire de l'espace scolaire en Espagne de 1985, année de la publication de l'essai de Jaume Trilla sur l'espace social et matériel de l'école (5). Mais, ajoute-t-il aussitôt, peu se sont engagés dans la brèche ouverte par ce travail. On peut toutefois mentionner, au-delà des articles qu'il a recensés, ceux publiés dans des revues d'architecture dès les années 1970 (6), deux analyses de l'œuvre de l'architecte Antonio Flórez Urdapilleta (1877-1941), proluxe constructeur d'écoles (7) et, surtout, les thèses récemment engagées au sein des écoles d'architecture : celle de Rosa Maria Añon Abajas, *La arquitectura de las escuelas primarias municipales de Sevilla, 1900-1937*, soutenue en 2002, et celle de Francisco Ravier Rodríguez Méndez, *Arquitectura escolar en España 1857-1936. Madrid como paradigma*, en 2004.

Dans chacun des pays analysés dans le cadre de cet inventaire, on note une accélération du rythme des publications à partir de 1980 : en trente ans, elles n'avaient pas dépassé la douzaine, par la suite elles

(1) C. A. Hale. : «Île-du-Prince-Édouard : étude préliminaire sur l'architecture des écoles publiques au XIX^e siècle», *Bulletin de recherches*, n° 210, décembre 1983, p. 1.

(2) Je n'ai pas trouvé trace d'un rapport final.

(3) *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, Salamanca, n° 12 et 13, 1993-1994, pp. 11-274, et pp. 471-594. Je remercie Antonio Javier Rodríguez Méndez de me l'avoir procuré.

(4) A. Viñao Frago : «El espacio escolar en su perspectiva Histórica. Bibliografía», *idem*, pp. 573-594.

(5) Jaume Trilla : *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelone, Laertes, 1985, 77 p.

(6) «Las escuelas del C.E.N.U., Barcelona 1936-1939»; «Les constructions escolares a Barcelone 1922», *Revista Cuadernos de Arquitectura y Urbanismo*, n° 89, 1972.

(7) A. Anguiano de Miguel : «Grupos escolares de Antonio Flores Urdapilleta en Madrid (1913-1914 y 1923-1929). Una propuesta anticipadora», *Cinco siglos de Arte en Madrid (XV-XX). III Jornal de Arte*, Madrid, Alpuerto, 1991 ; Salvador Guerrero : «Arquitectura y pedagogía. Las construcciones escolares de Antonio Flórez», in *Antonio Flórez, arquitecto (1877-1941)*, Madrid, Publications de la Residencia de Estudiantes, 2002, pp. 61-81.

sont plus d'une dizaine par décennie. Leur quantité, ainsi que l'acquis qu'elles constituent, engagent à abandonner l'inventaire par pays. Les nouveaux travaux peuvent en effet s'appuyer sur leurs devanciers et l'on peut supposer qu'ils s'inscrivent dans leur sillage. Sans parler de tradition historiographique, on peut néanmoins caractériser des voies de recherche. Deux méthodes émergent clairement. L'une privilégie la matérialité construite pour écrire une histoire détaillée des bâtiments scolaires ; c'est celle d'un Vossberg. L'autre s'intéresse essentiellement aux idées, livrant une étude plus ou moins synthétique des dispositions architecturales ; c'est celle d'un Perlick. À la première appartiennent les recherches d'histoire locale, comme celles d'Erismann ; à la seconde, celles qui donnent une large place à l'histoire des idées pédagogiques, comme celles de Lange. Des travaux comme ceux de Seaborne, se situant à la confluence des deux, montrent une troisième voie riche de développements, associant à l'étude novatrice et précise d'un corpus d'édifices, la connaissance des grandes étapes de l'architecture scolaire. Il fallait toutefois que ces étapes soient préalablement fixées, ce qui explique son émergence plus tardive.

1. Histoire locale, histoire des bâtiments scolaires

L'histoire des bâtiments est souvent écrite dans le cadre de l'histoire locale. On la retrouve en Suisse, soutenue par une fierté citoyenne (1), à travers les publications d'August Itel et de Johannes Brunner (2). Elle est aussi présente en Allemagne, dans celle de Fritz Werwigk (3). Elle est parfois proche de l'inventaire, dans les ouvrages de Jost Schäfer ou de Celia Clark et Malcolm Seaborne (4).

(1) Il existe de nombreuses monographies d'école ou histoires d'école dont la publication est soutenue par les administrations communales et centres d'archives, comme l'ouvrage de Frieda Hurni, *Von Schulen in der Dörfferen*, Berne, Historischer Verein des Kantons Bern, 1986, 316 p. Ils nourrissent la connaissance de l'architecture scolaire, mais ce n'est pas leur objet d'étude.

(2) August Itel : *Wald im Zürcher Oberland - seine Wachten und Schulen* (dessins de Hans Brändli), Wetzikon, Buchverl. d. Druckerei Wetzikon, 1985, 96 p. ; Brunner, Johannes : « 1833-1963 150 Jahre Schulhaus Hofstetten, der Bau des alten Schulhauses », *Geschichte und Kultur. Schriftenreihe zur Ortsgeschichte der Gemeinde Hofstetten-Flüh*, n° 1-2, 1983-1984, 24 p. et 38 p.

(3) Fritz Werwigk : *Die Göppinger Schulen und ihre Schulhäuser*, Göppingen, Stadtarchiv, 1984, 169 p.

(4) Jost Schäfer : « Frühe Schulbauten im Rheinland », *Arbeitsheft Landeskonservator Rheinland* n° 27, 1990, 84 p. ; Celia Clark, Malcolm Seaborne (ed.) : *Beacons of Learning, Urban Schools in England and Wales*, Londres, SAVE Britain's Heritage, 1995, 204 p.

Aux États-Unis, elle joue un rôle considérable qui explique la volonté qu'a eue l'*American Association for State and Local History* de multiplier et fédérer ces démarches ordinairement individuelles. En 1982, cette association publiait un ouvrage soulignant leur importance et leur utilité (1). Quatre ans plus tard, elle créait une collection dont le premier volume, conçu par l'historien Ronald E. Butchart, fut un manuel du chercheur en histoire scolaire (2). Ces études ont aussi été stimulées par deux articles de Fred E.H. Schroeder brossant un panorama des écoles rurales à une classe, analysant leur émergence et leur variété (3). C'est à leur lecture qu'Andrew Gulliford, historien de la culture américaine et photographe, engagea une enquête sur les écoles rurales américaines (4), cherchant à compléter les approches d'histoire de l'éducation, comme celle de Carl F. Kaestle (5), et à offrir, grâce aux ressources des documents conservés localement et des enquêtes orales, une image de ces écoles isolées et disséminées sur le territoire.

2. Histoire des idées, histoire des dispositions architecturales

L'histoire des idées est à l'histoire locale ce que le grand angle est à la loupe, offrant un panorama là où l'on apercevait le grain de la pierre. Du moins est-ce le cas des études qui, à partir d'un ensemble d'écoles, tentent de dégager les grands traits de l'évolution des dispositions architecturales. C'est un genre répandu dans les textes introductifs des recueils de réalisations contemporaines. Peu novateurs et très synthétiques, ils ne seront pas évoqués (6). Pour que

(1) David E. Kyvig (dir.): *Nearby History: Exploring the Past around You*, Nashville (Tenn.), The American Association for State and Local History, 1982, 300 p.

(2) Ronald E. Butchart: *Local Schools. Exploring their Histories*, Nashville (Tenn.), The American Association for State and Local History, 1986, 124 p.

(3) Andrew Gulliford: *America's Country Schools*, Washington, The Preservation Press, 1984, 194 p.

(4) Fred E.H. Schroeder: «Educational Legacy: Rural One-Room Schoolhouses», *Historic Preservation*, July-September 1977; «The Little Red Schoolhouse», in Ray B. Browne and Marshall Fishwick (ed.): *Icons of America*, Bowling Green (Ohio), Popular Press, 1978, pp. 139-160.

(5) Carl F. Kaestle: *Pillars of the Republic: Common Schools and American Society, 1780-1860*, New York, Hill and Wang, 1983, 266 p.

(6) Par exemple, Mark Dudek: *Kindergarten Architecture: Space for the Imagination*, London, Glasgow, E & FN Spon, 1996, pp. 28-68; Michael Körner: *Die Architektur des Kindergartens im 20. Jahrhundert in Deutschland...*, Berlin, Logos-Verl., 2000, pp. 25-61; Ben Graves: *School Ways: The Planning and Design of America's Schools*, New York, McGraw-Hill, 1993, pp. 21-31.

l'interprétation ait une portée générale, il est nécessaire d'embrasser large, d'aller au-delà d'une ville ou d'une décennie. Aussi la plupart de ces études concernent-elles un pays et un ou deux siècles de l'histoire contemporaine. De ce genre relèvent une thèse entreprise au Canada, deux en Irlande (1) et deux aux États-Unis : celle de Mohamed Ageli Hammad propose un bilan international (2), celle de Lucian August Szlizewski est limitée aux États-Unis durant le XIX^e siècle et privilégie l'histoire des inventions techniques (3). Bien qu'embrassant une période plus courte, celle de l'après-guerre, l'ouvrage de Stuart Maclure, écrit à la mémoire du pédagogue John Newson, présente une synthèse des développements de la pédagogie et de la construction scolaire en Angleterre, évoquant les évolutions éducatives mais aussi le cadre matériel de la construction des bâtiments (4). Certains auteurs ont également retenu cette approche pour de substantiels articles. R.D. Anderson brosse ainsi un panorama des bâtiments d'éducation en Ecosse dans le chapitre «Education» du volume de l'abrégé d'ethnologie écossaise consacré à l'architecture (5). William W. Cutler propose une synthèse de l'architecture scolaire aux États-Unis, couvrant presque deux siècles, de 1820 à nos jours (6). Hélène Kalaphati décrit la définition de l'architecture scolaire en Grèce, de 1828 à 1929, à travers manuels et plans-types (7).

(1) Attila Horvath: *Social Control and School Architecture: A Brief History of Thought in Elementary Education and School Building Design*, Halifax (Canada), Dalhousie University, 1984; M. E. Donnell: *A Study of the Development of Primary School Design with Particular Reference to Northern Ireland*, M.A., Queen's University Belfast, 1985; C.M. Scully: *The History and Development of the Primary School Building in the Nineteenth Century*, M. Ed., Dublin, Trinity College, 1988. Toute ma gratitude va à Andrew Saint qui m'a transmis ces références.

(2) Mohamed Ageli Hammad: *The Impact of Philosophical and Educational Theories on School Architecture (The British and American Experience, 1820-1970)*, Doctoral dissertation, University of Pennsylvania, 1984, 213 p. Cette thèse d'architecture a été dirigée par Dean G. Holmes Perkins.

(3) Lucian August Szlizewski: *Schoolhouse Architecture in American from 1830-1915*, Doctoral dissertation, Miami University, 1989, 213 p. Cette thèse d'éducation a été dirigée par Eldon L. Wiley.

(4) Stuart Maclure: *Educational Development and School Building: Aspects of Public Policy 1945-1973*, Londres, Longman, 1984, 284 p.

(5) R.D. Anderson: «Education», in Geoffrey Stell, John Shaw, Susan Storrier, *Scotland's buildings. Scottish life and society: a compendium of Scottish ethnology vol. 3*, East Linton, Tuckwell Press, 2003, pp. 295-310.

(6) William W. III Cutler: «Cathedral of Culture: The Schoolhouse in American Educational Thought and Practice since 1820», *History of Education Quarterly*, vol. 29, n 1, 1989, pp. 1-40.

(7) Hélène Kalaphati: «Les Bâtiments scolaires de l'enseignement primaire en Grèce», *Historicité de l'enfance et de la jeunesse*, Athènes, 1986, pp.175-181.

En Allemagne, plusieurs travaux sont réalisés dans les années 1990, dont la thèse d'Antonia Grünh-Zimmermann sur les écoles berlinoises durant la République de Weimar, essentiellement consacrée aux projets de trois architectes : Martin Wagner et les frères Bruno et Max Taut (1). Deux synthèses, attendues dans ce pays où les recherches sont nombreuses, sont publiées par Michael Luley et Romana Schneider (2). La première offre une rapide mise en perspective des débats sur l'architecture scolaire de la fin du xviii^e à celle du xx^e siècle. La seconde, qui constitue l'un des volets d'un panorama de l'architecture allemande au xx^e siècle, dressé en 2000 par le musée d'architecture de Francfort, présente les projets et les réalisations phares qui ont rythmé le développement de l'architecture scolaire. L'article de Patrick Mestelan résulte d'une démarche semblable : c'est un des chapitres d'un ouvrage sur l'architecture suisse durant l'entre-deux-guerres (3).

Parmi ces recherches, certaines se distinguent par un intérêt particulier pour l'espace scolaire. C'est le cas de celle de Geneviève Heller, dans l'ouvrage qu'elle a consacré aux écoles suisses (4). Historienne, elle avait déjà publié, en 1979, une thèse consacrée à l'émergence de la propreté dans le logement et la vie domestiques (5). Dans ce livre, elle prolonge ses réflexions sur la façon dont les exigences de salubrité publique et privée façonnent notre environnement. Cette approche est marquée par la pensée de Michel Foucault, dont on retrouve l'influence dans l'étude de Franz Kost sur le mobilier et les comportements des enfants des écoles de Zurich, et l'ouvrage de Thomas A. Markus consacré aux types architecturaux

(1) Antonia Grünh-Zimmermann : *Schulbaureform der Weimarer Republik in Berlin*, München, Fakultät für Architektur, Technische Universität, 1993, 164 p. (sous la direction de Hermann Schröder).

(2) Michael Luley : *Eine kleine Geschichte des deutschen Schulbaus : vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, Frankfurt a Main, Peter Lang, 2000, 134 p. ; Romana Schneider : «Menschenbildung, Schulbau und Gesellschaft», in W. Nerding, R. Schneider (ed.) : *Architektur im 20. Jahrhundert. Deutschland*, Munich, Londres, New York, Prestel, 2000, pp. 314-323. Voir *infra*, pp. 137-155.

(3) Patrick Mestelan : «La Construction scolaire des années vingt et trente. L'adéquation rationnelle aux nouveaux programmes», *Architecture de la raison. La Suisse des années vingt et trente*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, 1991, pp. 91-124.

(4) Geneviève Heller : «Tiens-toi droit!». *L'enfant à l'école au xix^e siècle : espace, morale et santé. L'exemple vaudois*, Lausanne, Éditions d'en bas, 1988, 292 p.

(5) Geneviève Heller : *Propre en ordre. Habitation et vie domestique 1850-1930 : l'exemple vaudois*, Lausanne, Éditions d'en bas, 1979.

apparus avec la Révolution industrielle (1). Elle convient particulièrement à l'enseignement mutuel, dont les pratiques pédagogiques s'apparentent, sous certains aspects, à la discipline militaire et a été adoptée par Dell Upton, en 1996, dans l'article qu'il a consacré à la diffusion des écoles lancastériennes aux États-Unis (2).

3. Entre archives et théories, ou l'immersion du local dans le global

Conjuguant la précision que permet la consultation des archives et l'apport que constitue l'histoire des dispositions architecturales, plusieurs études ont ouvert une voie en passe de devenir classique si l'on en juge par leur nombre. Elles confrontent à une trame historique générale, l'analyse de cas précis. Le choix du corpus est fait, comme pour les travaux d'histoire locale, par des délimitations chronologique, en général un siècle, et géographique, souvent une ville, parfois une région. Il existe une quinzaine de ces études, dont l'achèvement s'échelonne entre 1980 et 2000 et qui, presque toutes, émanent d'enquêtes de longue haleine (3). Elles ont, dans leur majorité, de 100 à plus de 500 pages et ont été réalisées, pour la moitié d'entre elles, dans un cadre universitaire. Elles ont été, pour une part, influencées par un ouvrage de référence paru en 1991, consacré à l'architecture des écoles de Berlin depuis 1871 (4). Il comprend un

(1) Franz Kost: *Volksschule und Disziplin. Die Disziplinierung des inner- und ausserschulischen Lebens durch die Volksschule, am Beispiel der Zürcher Schulgeschichte zwischen 1830 und 1930*, Zürich, Limmat Verlag, 1985; Thomas A. Markus, *Buildings and Power. Freedom and Control in the Origin of Modern Building Types*, London & New York, Routledge, 1993, Part. II. Buildings and People, 3. Formation, pp. 41-94.

(2) Dell Upton: «Lancasterian Schools, Republican Citizenship, and the Spatial Imagination in Early Nineteenth-Century America», *Journal of the Society of Architectural Historians* 55, septembre 1996, pp. 238-253. Voir *infra*, pp. 87-108.

(3) Il faudrait sans doute intégrer ici une autre thèse que je n'ai pu consulter, celle de R. J. Wylie, *The Ulster School House in the Nineteenth Century*, Queen's University Belfast, 1983. Par ailleurs, j'ai laissé de côté les articles de moindre envergure comme celui de Peter E. Kurtze, «'A School House Well Arranged': Baltimore Public School Buildings on the Lancasterian Plan, 1829-1839.» in Elizabeth Collins Cromely and Carter L. Hudgins (ed.), *Gender, Class, and Shelter. Perspectives in Vernacular Architecture*, V, Knoxville, University of Tennessee Press, 1995, pp. 70-77.

(4) *Berlin und seine Bauten, Teil V, Band C, Schulen*, Berlin, Ernst und Sohn, 1991, 472 p. Ces quatre chapitres sont: «Schulen der Kaiserzeit», J.-P. Schmidt-Thomsen, p. 1-120; «Schulen der Weimarer Republik» et «Schulen in der Zeit des Nationalsozialismus» H. Schmidt-Thomsen, p. 121-174; 175-196; «Schulen nach 1945», M. Scholz, p. 197-326.

inventaire commenté et quatre chapitres qui brossent en quatre temps une histoire de l'architecture scolaire dépassant largement celle de la seule ville de Berlin.

En 1987, Michael Ruhland a soutenu une thèse d'histoire de l'art sur les constructions scolaires du Grand Duché de Bade entre 1806 et 1918 (1); puis, entre 1996 et 1998, se sont succédées celles de This Oberhänsli sur les écoles de Lucerne entre 1850 et 1950, d'Uwe Menz sur la construction scolaire en Bavière entre 1871 et 1990, d'Eva-Christine Raschke sur les écoles de Cologne au XIX^e et au XX^e siècles et enfin de Boris Meyn sur celles de Hambourg durant la même période (2). Trois ont été entreprises sous la direction d'historiens de l'architecture de renom (3). À l'exception de T. Oberhänsli dont l'étude est limitée aux écoles primaires, les autres embrassent les différents niveaux d'enseignement, ce qui signifie d'amples corpus : environ 400 édifices construits à Cologne entre 1815 et 1964 et 780 à Hambourg. Ils partagent des objectifs semblables et pourraient probablement adhérer à la définition que donne de son travail B. Meyn : « Cette étude ne doit pas être comprise comme une recherche orientée vers l'histoire sociale ou la pédagogie, mais comme un travail de sciences culturelles dont le point fort est l'histoire de l'art et de la construction [...]. Des aspects d'histoire de la pédagogie ne peuvent et ne doivent avoir un sens pour ce travail que dans la mesure où une influence directe sur la forme construite est vérifiable ou lisible [...]. Cependant, le but de cette recherche n'est pas d'éclairer l'institution scolaire mais sa forme construite, de comprendre sa place dans l'histoire générale de l'architecture et de se poser la question de savoir si la construction scolaire hambourgeoise y a joué un rôle particulier » (4).

(1) Cette thèse soutenue, en 1987, à l'Université Albert-Ludwigs de Fribourg-en-Brisgau, a été publiée par la suite; voir Michael Ruhland: *Schulhausbauten im Grossherzogtum Baden: 1806 – 1918*, Augsburg, Miller-Gruber, 1999, 496 p.

(2) This Oberhänsli: *Vom « Eselstall » zum Pavillonschulhaus, Volksschulhausbauten anhand ausgewählter Luzerner Beispiele zwischen 1850 und 1950*, Lucerne, Stadt Luzern, 1996, 294 p.; voir *infra*, pp. 225-245. Uwe Menz: « Schulbau und Schuleinrichtungen 1871-1990 », *Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens*, n° 4, 1997, pp. 187-232; Eva-Christine Raschke: *Der Kölner Schulbau im 19. und 20. Jahrhundert unter besonderer Berücksichtigung der Bauten der Fünfziger Jahre*, Bonn, Rheinischen Fr.-Wilhelms Universität, 1997, 224 p.; cette thèse a été publiée par la suite, Köln: *Schulbauten 1815-1964. Geschichte, Bedeutung, Dokumentation*, Cologne, Bachem, 2001, 542 p.; Boris Meyn: *Die Entwicklungsgeschichte des Hamburger Schulbaus*, Hambourg, Kovac, 1998, 566 p.

(3) Stanislaus von Moos pour T. Oberhänsli, Tilmann Buddensieg pour E.-K. Raschke et Hermann Hipp pour B. Meyn.

(4) B. Meyn, *op. cit.*, p. 10.

En Angleterre, deux études similaires ont été achevées sur la même ville, Londres, abordant des périodes complémentaires. La première, *The Urban School. Buildings for Education in London 1870-1980*, est collective, mais l'essentiel du texte, écrit par Ron Ringshall, a pour objet les bâtiments d'enseignement des différents niveaux d'éducation réalisés entre 1914 et 1980 (1). En Écosse, Walter M. Stephen a publié, en 1996, une étude sur les écoles d'Édimbourg entre 1872 et 1972 (2). Deborah Weiner s'est, pour sa part, intéressée à l'architecture des années 1870-1904 (3). Enfin, aux États-Unis, J. L. Harchelroad, a soutenu une thèse en sciences de l'éducation qui a également pour objet l'architecture scolaire dans une ville, Pittsburgh, entre 1835 et 1915 (4).

Quelques études qui partagent l'ambition d'articuler la connaissance précise du bâti à celle des étapes de l'histoire de l'architecture scolaire font exception, par les limites étroites de leur sujet : celle de Kerstin Krebber sur la *Heuteigschule*, construite par l'architecte Theodor Fischer, entre 1904 et 1906 (5) et celle de Paola Veronica Dell'Aira sur l'École de plein air de Suresnes, réalisée par Eugène Beaudouin et Marcel Lods entre 1931 et 1933, qui n'ont retenu qu'un seul édifice (6). À l'inverse, deux autres embrassent plus large : celles de Malcolm Seaborne sur les écoles du pays de Galles de 1500 à

(1) Ron Ringshall, Margaret Miles, Frank Kelsall: *The Urban School. Buildings for Education in London 1870-1980*, Londres, Greater London Council, 1983, 282 p. (Dame Margaret Miles, «The Background to Education Inner London. A Hundred Years of English Education», pp. 5-12); Frank Kelsall, «The Board Schools. School Building 1870-1914», pp. 13-28; Ron Ringshall: «Education Building in Inner London 1914 to 1980's», pp. 29-275.

(2) Deborah E.B. Weiner: *The Institution of popular Education: Architectural Form and social Policy in the London Boards Schools, 1870-1904*, Michigan, Princeton, Ann Arbor, 1984, 307 p.; publiée sous le titre: *Architecture and social Reform in Late-Victorian London*, Manchester, Manchester University Press, 1994, 240 p.

(3) Walter M. Stephen: *Fabric and function: a century of school building in Edinburgh, 1872-1972*, Edimbourg, Hills of Home, 1996, 118 p.

(4) Jean L. Harchelroad: *The Evolution of Public School Elementary Architecture in Pittsburgh, Pennsylvania, 1835-1915: An Analysis of Changing Styles and Functions*, University of Pittsburgh, 1988, 200 p.; thèse de sciences de l'éducation dirigée par David W. Champagne.

(5) Kerstin Krebber: *Die Heuteigschule von Theodor Fischer in Stuttgart 1904-1906. Mit einer Beschreibung der Schule von Theodor Fischer und seinem Aufsatzfragment «Das Schulhaus vom ästhetischen Standpunkt»*, Stuttgart, Klett-Cotta/Archiv der Stadt Stuttgart, 1995, 152 p.

(6) Paola Veronica dell'Aira: *Eugène Beaudouin, Marcel Lods, École de plein air*, Florence, Alinea Editrice, 36 p.

1900 (1) et de Michael Freyer sur le développement des écoles en Bavière du Moyen-Âge aux années 1870 (2).

4. Archives et théories, l'histoire thématique

Suivant une démarche semblable à celle des auteurs précédemment évoqués, certains se distinguent par le choix de leur sujet : ils retiennent un thème. La démarche n'est pas aussi simple que celle qui consiste à découper un morceau de territoire durant une période chronologique limitée, et elle n'est pas le fait de débutants ou de thésards, mais d'auteurs confirmés. Trois d'entre eux ont choisi cette voie : Andreas Giacoumacatos, Ezio Godoli et Andrew Saint (3). Les deux premiers ont sélectionné un thème se situant dans un champ alors privilégié par les historiens de l'architecture italiens, l'architecture rationaliste. Ils se sont penchés sur l'histoire des bâtiments scolaires de l'Entre-deux-guerres en Grèce, privilégiant, dans la tradition de l'histoire de l'art, l'enquête biographique, à travers laquelle est posée la question du style, comme un ensemble de caractères qui distinguent la production des architectes les plus talentueux (4). Andrew Saint a été amené à son sujet par l'architecte Stirrat Johnson-Marshall : sollicité pour lui rendre hommage, il lui fut demandé d'écrire non pas une biographie traditionnelle, mais un exposé des idéaux architecturaux, des principes et des méthodes qui avaient été celles du secteur public en Grande-Bretagne, dont Johnson Marshall fut un des responsables dans les années 1950. L'ouvrage se présente comme un complément de l'ouvrage de S. Maclure, s'intéressant plus particulièrement aux lieux où les débats furent les plus intenses, Hertfordshire, Nottinghamshire et le ministère de l'Éducation lui-même, tout en scrutant les

(1) Malcolm Seaborne : *Schools in Wales 1500-1900. A Social and Architectural History*, Denbigh, Gee and Son, 1992, 274 p.

(2) Michael Freyer : *Das Schulhaus - Entwicklungsetappen, im Rahmen der Geschichte des Bauern- und Bürgerhauses sowie der Schulhygiene*, Passau, Wissenschaftsverlag Richard Rothe, 1998, 352 p.

(3) Andreas Giacoumacatos, Ezio Godoli : *L'Architettura delle scuole e il razionalismo in Grecia*, Florence, Modulo Editrice, 1985, 118 p. Voir *infra*, pp. 181-199 ; Andrew Saint : *Towards a Social Architecture. The Role of School Building in Post-War England*, New Haven/Londres, Yale University Press, 1987, 268 p. Voir *infra*, pp. 201-223.

(4) Ce même sujet fut repris dix ans plus tard, dans le cadre d'une thèse, par Florence Kontoyanni : *Architecture rationaliste en Grèce. Typologie scolaire des années trente*, thèse d'architecture sous la direction de A. Sartoris, Lausanne, École polytechnique fédérale de Lausanne, 1994, 428 p. Elle propose une approche proche de celle d'un Vossberg, visant essentiellement à établir un classement morphologique des bâtiments.

solutions techniques élaborées à cette occasion. Son approche est très différente de celle d'A. Giacoumacatos et E. Godoli. Convaincu que la valeur de l'architecture moderne réside dans son objectif social plus qu'esthétique, il privilégie l'analyse des exigences des architectes, décrivant le travail en équipe, la collaboration entre les responsables de divers domaines, éducateurs, ingénieurs, architectes... et l'élaboration des solutions spatiales et constructives. Son sujet n'est pas l'édifice scolaire en tant qu'œuvre d'art, mais sa genèse comme programme social et son utilisation.

*
* *

Au terme de ce bilan, se dégagent certains traits de l'histoire de l'architecture des écoles primaires. Débutant dans les années 1950, elle a été essentiellement écrite par des auteurs issus de deux disciplines – l'histoire de la pédagogie et l'histoire de l'art, puis de l'architecture – qui ont longtemps considéré les bâtiments scolaires comme un sujet marginal. Les historiens de la pédagogie s'intéressaient aux théories pédagogiques ; les historiens de l'art aux œuvres esthétiquement remarquables. Aussi les premiers textes ont-ils été écrits par des acteurs : architectes, comme Ch. Vossberg, ou enseignants, comme R. Schmidt, intéressés par des lieux qu'ils concevaient ou qu'ils pratiquaient, ainsi que par des passionnés d'histoire locale, sensibles à leur environnement bâti ou sollicités par des communes fières de leurs édifices scolaires, telle qu'Aarau en Suisse. Les débuts furent donc lents. Le corpus des études rassemblées ici fait apparaître une progression légère de 1950 à 1980. Elles sont trois durant la première décennie, une dizaine durant chacune des deux suivantes, puis le rythme s'accélère, passant à la trentaine entre 1980 et 2000.

Selon les pays considérés, la recherche évolue à des rythmes différents. Dans les années 1950, elle émerge presque simultanément en Allemagne, en Suisse et aux États-Unis, mais s'y déploie de façon diverse. En Allemagne, elle est universitaire et se développe régulièrement les années suivantes, alimentée par la soutenance régulière de thèses. Son réseau de bibliothèques et la constitution de ses universités permet un savoir cumulatif, dont témoignent les renvois systématiques aux travaux précédemment entrepris sur le sujet, quel qu'en soit le domaine, ce qui est loin d'être partout le cas. En Suisse, elle est quantitativement moins importante et émane d'historiens locaux qui joueront également un rôle aux États-Unis, mais plus tardivement. Les premiers pas, dans ce pays, sont le fait d'historiens de l'art. Ailleurs, l'émergence d'ouvrages et d'articles est plus lente. Il faut

attendre 1971 pour que paraissent, en Angleterre, de premières publications dues à l'historien de l'éducation M. Seaborne, et les années 1980 en France, au Canada et en Espagne.

Cette évolution est aussi celle du contenu de ces recherches. Après quelques balbutiements, les auteurs embrassent souvent large, pour tenter de placer les premiers jalons d'une histoire de l'architecture scolaire, comme l'ont fait R. Schmidt, H. Lange ou M. Seaborne. À côté de ces panoramas, on trouve des articles sur des sujets plus ponctuels. Le champ des recherches s'étend ainsi de la monographie de bâtiment à l'histoire de l'architecture scolaire d'un pays. Les études internationales restent rares : certains auteurs introduisent des comparaisons avec des pays étrangers, mais il n'existe pas, jusqu'aujourd'hui, de recherches d'histoire comparée et, à quelques exceptions près, les bibliographies sont limitées à des ouvrages édités en une seule langue. Il existe donc une sphère germanophone et une sphère anglophone, mais on peut difficilement parler de sphère francophone (1).

Les années 1980 marquent donc un tournant, qu'il s'agisse de la quantité des études publiées, de l'origine nationale et de la formation des auteurs, ou du contenu des travaux. Il y a depuis vingt ans une multiplication d'études qui pourrait inciter à parler de la constitution d'un champ d'histoire de l'architecture scolaire. On voit d'ailleurs certains auteurs publier à plusieurs reprises sur ce sujet, tel qu'E.-C. Raschke (2), ou même se spécialiser, comme M. Seaborne. On a l'impression de rencontrer plus de maturité dans les questions posées, qui ne sont plus liées à un résultat attendu, plus de précisions dans les

(1) Il semble y avoir eu peu des travaux en Suisse francophone, peu de contacts entre le Canada et l'Europe. Peut-être qu'un dépouillement des travaux conduits en Belgique et dans des pays latins tels que l'Espagne, le Portugal ou l'Italie révélerait d'autres influences.

(2) Eva-Christine Raschke : « Schulbauten in Kalk und Humboldt-Gremberg », in Henriette Meynen (ed.) : *Köln. Kalk und Humboldt-Gremberg* (Stadtspuren. Denkmäler Köln Bd. 7), Cologne, Bachem, 1990, pp. 97-120, « Schulbauten 1928-1988 », in Herbert Hall : *Köln. Seine Bauten 1928-1988*, Cologne, Architekten und Ingenieur-verein, 1991, pp. 310-329 et pp. 512-514 ; « Das neue Heumarer Schulgebäude. Ein Beispiel nationalsozialistischer Bildungsarchitektur », *Rechtsrheinisches Köln. Jahrbuch für Geschichte und Landeskunde*, Cologne, Geschichts- und Heimatverein Rechtsrheinisches Köln, Bd 20 (1994), pp. 91-108 ; « Die Liebfrauenschule von Karl Band », *Denkmalpflege im Rheinland*, n° 13, 1996, pp.135-140 ; « Die Schulentwürfe der Darmstädter Ausstellung », in Michael Bender, Roland May : *Architektur der Fünfziger Jahre. Die Darmstädter Meisterbauten*, Darmstadt, Karl Krämer, 1998, pp.132-136.

études. Architectes et pédagogues ont été rejoints par des historiens de l'art et de l'éducation, puis par des auteurs venant des multiples branches de l'histoire, histoire urbaine, sociale, culturelle, de la construction, de la médecine, et surtout, ces dernières années, histoire de l'architecture. Autre évolution significative, le regard, qui était uniquement masculin, se féminise. Depuis 1980, des femmes ont tour à tour pris la plume dans presque tous les pays évoqués ; les premières furent E. Klapper en Allemagne, H. Benrekassa en France, G. Heller en Suisse, D. Weiner en Angleterre... ; seuls les États-Unis restent ici à la traîne.

Cette variété a provoqué un élargissement des sujets comme des questionnements. L'architecture scolaire fut d'abord considérée comme une collection d'édifices figés dans un état correspondant à celui de leur achèvement. Les premiers travaux ont inventorié et classé ces objets pour en comprendre le sens. Par la suite, certains auteurs se sont intéressés à leur vie, plongeant dans le quotidien des écoles par le biais de leurs archives, dans une perspective anthropologique, comme H. Benrekassa, ou sociologique, comme J.-L. Harchelroad. D'autres ont attiré l'attention sur la genèse des édifices. Ainsi, en étudiant les conceptions qui sont à l'origine des écoles du Hertfordshire, A. Saint a montré que la conception d'un édifice est un processus auquel participent de nombreux acteurs aux qualifications diverses. Le sujet n'est donc plus aujourd'hui un objet mais une évolution, l'édifice est considéré dans sa genèse et sa durée, et donc inscrit dans une dimension temporelle.

Inscrit dans le temps, le bâtiment l'a également été dans l'espace. Plusieurs travaux ont en effet attiré l'attention sur sa place dans la ville, son rôle dans les développements urbains et, plus largement, dans la politique foncière municipale. Il a été plongé dans l'histoire sociale et celle de la culture. Ont été exposés les débats architecturaux qui ont eu des répercussions sur la conception des écoles, comme ceux des années 1830 sur le choix du style gothique, ou ceux de Darmstadt en 1951 sur les dispositions spatiales (1). Ont été scrutées les influences exercées par certains courants artistiques ou culturels, le *Kunsterziehungsbewegung* (mouvement d'éducation par l'art) porté au tournant du siècle par le courant réformiste allemand ou ceux qui traversent l'architecture scolaire londonienne dans les années

(1) B. Meyn : « Ein erster Exkurs zur deutschen Stildebatte », *op. cit.*, pp. 32-34 ; E.K. Raschke : « Die Bedeutung des Darmstädter Gespräches, 1951 », *op. cit.*, pp. 214-221.

1960 (1). Ont également été analysés les modes constructifs, les éléments de décor, les programmes iconographiques... (2). L'architecture scolaire a été prise dans le feu croisé de questionnements issus de différents champs.

L'intérêt manifesté ces dernières années par de nombreux historiens de l'architecture soulève toutefois une question : l'histoire de l'architecture scolaire serait-elle une branche de leur discipline ? En partie, certainement, mais ils n'en ont pas l'exclusivité, pas plus que les historiens de l'éducation. Ce bilan démontre que ceux qui s'intéressent à l'histoire de l'architecture des écoles sont nombreux, à commencer par les architectes et les spécialistes de l'éducation. On pourrait penser qu'une ligne de partage sépare les premiers, sensibles aux dispositions physiques des bâtiments, des seconds, intéressés par l'influence plus abstraite des modes pédagogiques sur l'espace scolaire. Mais il n'en est rien : R. Schmidt ou M. Seaborne sont des spécialistes de l'éducation et, inversement, B. Blanck est architecte. Il n'y a donc pas de façon unique ni attendue d'écrire l'histoire des bâtiments d'école. Le présent bilan démontre que cette histoire est caractérisée par une variété grandissante d'approches qui crée sa diversité et sa richesse.

Anne-Marie CHÂTELET
École d'architecture, Versailles

(1) K. Krebber : « Architektur und Kunsterziehung », *op. cit.*, p. 98 et svtes ; R. Ringsall : « The Aesthetic Challenge », *op. cit.*, pp. 201-214.

(2) T. Oberhänsli : « Backsteinbau als Besonderheit », *op. cit.*, pp. 76-90 ; M. Ruhland : « Die künstlerische Ausschmückung von Schulgebäuden », *op. cit.*, pp. 135-181.

Numéros spéciaux d'*Histoire de l'éducation*

JULIA D. (dir.) : *Les Enfants de la Patrie. Éducation et enseignement sous la Révolution française*. N° 42, mai 1989, 208 p.

CASPARD P. (dir.) : *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, 1720-1830*. N° 46, mai 1990, 180 p.

VERGER J. (dir.) : *Éducatons médiévales. L'enfance, l'école, l'Église en Occident (V^e-XV^e s.)*. N° 50, mai 1991, 160 p.

CASPARD P. (dir.) : *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, XIX^e-XX^e siècles*. N° 54, mai 1992, 192 p.

CHOPPIN A. (dir.) : *Manuels scolaires, États et sociétés, XIX^e-XX^e siècles*. N° 58, mai 1993, 229 p.

CHARLE C. (dir.) : *Les Universités germaniques, XIX^e-XX^e siècles*. N° 62, mai 1994, 172 p.

BODÉ G., SAVOIE P. (dir.) : *L'Offre locale d'enseignement. Les formations techniques et intermédiaires, XIX^e-XX^e siècles*. N° 66, mai 1995, 230 p.

FRIJHOFF W. (dir.) : *Autodidaxies, XVI^e-XIX^e siècles*. N° 70, mai 1996, 176 p.

COMPÈRE M.-M., CHERVEL A. (dir.) : *Les Humanités classiques*. N° 74, mai 1997, 256 p.

GUEREÑA J.-L. : *L'Enseignement en Espagne, XVI^e-XX^e siècles*. N° 78, mai 1998, 296 p.

LUC J.-N. (dir.) : *L'École maternelle en Europe, XIX^e-XX^e siècle*. N° 82, mai 1999, 240 p.

DUCREUX M.-É. (dir.) : *Histoire et Nation en Europe centrale et orientale, XIX^e-XX^e siècles*. N° 86, mai 2000, 196 p.

COMPÈRE M.-M., SAVOIE P. (dir.) : *L'Établissement scolaire. Des collèges d'humanités à l'enseignement secondaire (XVI^e-XX^e siècles)*. N° 90, mai 2001, 230 p.

BELHOSTE Bruno (dir.) : *L'Examen : évaluer, sélectionner, certifier, XVI^e-XX^e siècles*. N° 94, mai 2002, 232 p.

ESSEN M. van, ROGERS R. (dir.) : *Les Enseignantes. Formations, identités, représentations, XIX^e-XX^e siècles*. N° 98, mai 2003, 196 p.

Essai d'historiographie II **DES COLLÈGES MÉDIÉVAUX AUX CAMPUS**

par Marc LE CŒUR

Le projet initial de cet essai était de rendre compte de ce qui avait été écrit sur les bâtiments destinés à l'enseignement secondaire, d'une part, et supérieur, d'autre part. Au final, il sera peu question des premiers, du moins de ceux d'entre eux qui ont été construits depuis deux cents ans. Il est vite apparu, en effet, que ceux-là n'ont guère fait jusqu'ici l'objet d'études d'envergure spécifiques. Cela tient sans doute à ce que l'historiographie de l'architecture scolaire les assimile traditionnellement aux bâtiments des écoles primaires, dont ils constitueraient, en quelque sorte, une variante plus ou moins monumentale (1). S'il ne vient à personne l'idée de mettre sur un même plan écoles rurales et campus universitaires, il est fréquent de voir présentés, dans un même ouvrage, des établissements primaires et secondaires, où ces derniers se voient souvent, d'ailleurs, octroyer une moindre place (2). On en trouve l'exemple dans de nombreuses publications aux ambitions locales ou nationales, en Grande-Bretagne (3), en Belgique (4), en

(1) Cette analogie apparaissait déjà au milieu du XIX^e siècle dans les écrits de l'Américain Henry Barnard (voir Jean et Robert McClintock: *Henry Barnard's School Architecture*, New York, Teachers college Press, coll. «Classics in Education», n° 42, 1970, XVI-338 p.). En France, les lycées du XIX^e siècle étaient pourtant plus proches des collèges universitaires d'Angleterre, tant par leur disposition d'ensemble que par leur qualité d'internat, que des écoles primaires contemporaines.

(2) Il est rare qu'une même étude confronte des bâtiments des trois degrés d'enseignement. Un article d'Ola Uduku fait exception: «Educational Design and Modernism in West Africa», *Docomomo* (Paris), n° 28, mars 2003, pp. 76-82; voir aussi *infra*, pp. 247-266.

(3) Malcolm Seaborne: *The English School. Its Architecture and Organization, 1370-1870*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1971, XX-317 p., 235 pl.; M. Seaborne et Roy Lowe: *idem*, vol. II (1870-1970), Londres, Routledge & Kegan Paul, 1977, XVII-240 p., 60 pl.; Ron Ringshall, Dame Margaret Miles et Frank Kelsall: *The Urban School. Buildings for Education in London, 1870-1980*, Londres, Greater London Council, Architectural Press, 1983, 282 p.; Stuart Maclure: *Educational Development and School Building: Aspects of Public Policy 1945-1973*, Harlow (Essex, U.K.), Longman, 1984, XII-283 p.; Malcolm Seaborne: *Schools in Wales. 1500-1900. A Social and Architectural History*, Denbigh (Clwyd, Wales), Gee & Son Limited, 1992, 273 p.

(4) *La Mémoire des pierres. Découvrez l'architecture scolaire à Bruxelles. Bruxelles Architecture Scolaire*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 1987, XVI-146 p.;

France (1) ou aux Pays-Bas (2). Outre-Atlantique, les rapports de recherche provinciaux qu'avait sollicités l'Inventaire des bâtiments historiques du Canada (IBHC) au début des années 1980, présentaient également quelques écoles secondaires (3), mais un seul d'entre eux leur fut exclusivement consacré, qui couvrait l'Ontario (4). Ces vingt dernières années, peu d'historiens se sont engagés dans cette voie. Deux thèses universitaires sont toutefois à noter : celle d'Ola Uduku, soutenue en 1992, qui porte sur l'architecture des établissements nigériens (5), et celle de Dale Allen Gyure, soutenue en 2001, qui s'intéresse aux établissements américains, en particulier à ceux de Saint-Louis et de Chicago, sur une période courte, mais décisive (6). Quant à l'histoire architecturale des lycées français, elle a été abordée pour la première fois en 1988, mais d'une manière trop hâtive, à travers l'exemple francilien (7). Depuis cette date, elle a inspiré peu d'études d'ensemble (8).

Florence Ectors : « Quelques bâtiments scolaires : un mariage heureux entre l'architecture et la décoration graphique monumentale », in Région de Bruxelles-Capitale : *Art et Architecture publics*, Liège, Mardaga, 1999, pp. 48-53.

(1) Anne-Marie Châtelet (dir.) : *Paris à l'école*, « *Qui a eu cette idée folle...* », Paris, Pavillon de l'Arsenal/Picard, 1993, 304 p.

(2) Tjeerd Boersma et Ton Verstegen (dir.) : *Nederland naar school. Twee eeuwen bouwen voor een veranderend onderwijs*, Rotterdam, NAI Uitgevers, 1996, 255 p.

(3) Voir *supra*, pp. 24-25, par Anne-Marie Châtelet.

(4) Dana Johnson : « La Poursuite des études avancées. L'école secondaire en Ontario, 1800-1930 », *Bulletin de recherches* (Ottawa, Parcs Canada), n° 214, février 1984, 34 p.

(5) Ola Uduku : *An Analysis of the Factors Affecting the Design of Secondary Schools in Nigeria*, Ph.D. dissertation, Université de Cambridge, 1992.

(6) Dale Allen Gyure : *The Transformation of the Schoolhouse. American Secondary School Architecture and Educational Reform, 1880-1920*, Ph.D. dissertation, Université de Virginie, mai 2001, 490 p. Je remercie Anne-Marie Châtelet de m'avoir communiqué un exemplaire de cette thèse.

(7) Catherine Rochant : *Architectures et lycées en Île-de-France*, Paris, Conseil régional d'Île-de-France, 1988, 65 p.

(8) Citons : Charles Dagois : *De l'architecture des lycées parisiens, 1930-1940*, Mémoire de travaux pratiques de fin d'études, École d'architecture de Paris-Belleville, 1990 ; Marc Le Cœur : « Les lycées dans la ville : l'exemple parisien (1802-1914) », *Histoire de l'éducation* (Paris), n° 90, mai 2001, pp. 131-167 (cet article a également été publié en portugais dans : *Educar em revista* (Curitiba, Brésil), n° 22, juillet-décembre 2003, pp. 359-400) ; et *idem* : « L'architecture et l'installation matérielle des lycées. La réglementation et sa mise en œuvre (1802-1940) », Actes du colloque *Lycées et lycéens en France, 1802-2002* (à paraître). Je rédige actuellement une thèse d'histoire de l'art consacrée à l'architecture des lycées parisiens, de 1802 à 1940 (université de Paris-I).

C'est donc essentiellement aux histoires des édifices universitaires qu'est consacré cet article. Celles-ci recouvrent trois niveaux d'investigation, du général au particulier : les plus ambitieuses sont les études qui tentent de cerner une typologie transnationale, mais on les compte sur les doigts d'une main ; celles qui embrassent une région ou un pays entier, tout aussi précieuses, sont également rares ; celles, enfin, qui ne s'attachent qu'à un établissement sont pléthoriques et d'inégale valeur. Tous ces travaux forment un ensemble tentaculaire, qui embrasse neuf siècles (XII^e-XX^e siècles), et dont le caractère composite et néanmoins fragmentaire n'a d'égal que l'extrême variété des objets considérés et des points de vue adoptés. Aucun recensement bibliographique n'en a été dressé, à notre connaissance.

Pour constituer la base du corpus de notre étude, nous avons donc interrogé les catalogues des principales bibliothèques européennes et nord-américaines, tout particulièrement ceux des bibliothèques d'architecture. Une grande partie des travaux ainsi répertoriés a pu être consultée ensuite à Paris et au *Royal Institute of British Architects* (RIBA), à Londres ; ceux qui ne s'y trouvaient pas ont été commandés ; d'autres n'ont pu être vus (la totalité des références italiennes, notamment), et ne seront donc pas mentionnés ici (1). Les études portant sur des établissements installés dans des bâtiments qui n'étaient pas initialement à usage universitaire ont été exclues. Enfin, nous n'avons retenu que les textes qui avaient une portée générale. Les enseignements que nous avons tirés de ce dépouillement ont peu à peu révélé la structure de ce qui suit.

Cet essai ne prétend nullement à l'exhaustivité. Plus simplement, il aimerait donner une idée de la richesse d'un sujet protéiforme (l'histoire de l'architecture des collèges et universités), en montrant comment la spécificité des établissements a pu induire des types particuliers d'enquête et en dégagant certaines problématiques soulevées dans le passé. Il entend fournir des outils et suggérer des pistes de réflexion.

(1) Pour la compréhension des études espagnoles, allemandes et hollandaises, j'ai bénéficié de l'aide amicale de Jean-Diego Membrive, Noemi von Alemann et John Wienk. Je les remercie vivement, ainsi que Thomas Vernes qui a bien voulu être mon relais dans les bibliothèques canadiennes, en particulier au Centre canadien d'architecture (CCA), à Montréal.

I. TROIS PAYS FACE À LEUR PATRIMOINE SCOLAIRE

L'attention portée aux bâtiments des collèges anciens diffère d'un pays à l'autre. En Angleterre, aux États-Unis ou en France, par exemple, des intérêts divergents ont influencé la manière d'envisager l'histoire architecturale des établissements et déterminé le moment où on a entrepris de l'écrire : la première grande étude britannique fut publiée en 1886 ; près de cent ans plus tard, paraissait la première histoire d'envergure portant sur les campus américains ; quant à l'ouvrage de référence français, il se fait toujours attendre... Il est également éloquent de constater que, dans les années 1950, des histoires générales de l'architecture anglaise (1), d'une part, et américaine (2), d'autre part, ont considéré les collèges isolément, tandis que la monumentale *Histoire de l'architecture classique en France* de Hauteœur (3) ne leur consacrait que quelques lignes disséminées au fil des volumes. Ces trois approches singulières méritent d'être élucidées.

1. «Oxbridge» : la déférence des Anglais

En Angleterre, l'intérêt suscité par les bâtiments d'enseignement est ancien, et naît, presque fatalement, à Oxford et Cambridge. Pendant longtemps, la physionomie des édifices retint seule l'attention ; aux collèges étaient consacrés des guides descriptifs (4), ainsi que des recueils d'estampes dont les plus importants sont dus au graveur David Loggan (1634-1692) (5) et à l'éditeur Rudolf Ackermann (1764-1834) (6). Le premier, qui s'intéressait aux bâtiments pour

(1) John Summerson: *Architecture in Britain. 1530-1830*, 1953, rééd. New Haven/Londres, Yale University Press, 1993, pp. 157-172 et 278-294.

(2) Hugh Morrison: *Early American Architecture. From the First Colonial Settlements to the National Period*, New York, Oxford University Press, 1952, pp. 463-471.

(3) Louis Hauteœur: *Histoire de l'architecture classique en France*, Paris, Picard, sept tomes, 1943-1957.

(4) Parmi les ouvrages les plus anciens, citons notamment *History and Antiquities of the University of Cambridge*, Londres, 1721, 70 p. ; Thomas Salmon: *The Foreigner's Companion through the Universities of Cambridge and Oxford...*, Londres, 1748, 85 et 98 p. ; *Cantabrigia Depicta. A Concise and Accurate Description of the University of Cambridge and its Environs*, Cambridge, 1763, 120 p.

(5) David Loggan: *Oxonia illustrata*, Oxoniæ, 1675 ; et *Cantabrigia illustrata*, Cantabrigiæ, 1690.

(6) *A History of the University of Oxford, its Colleges, Halls, and Public Buildings*, deux volumes, Londres, R. Ackermann, 1814 ; *A History of the University of*

eux-mêmes, faisait abstraction de leur environnement et privilégiait les expositions frontales ; chaque établissement était illustré par une perspective cavalière – qui permettait d’embrasser simultanément son apparence et sa configuration générales –, parfois aussi par une élévation de sa façade principale ou la vue d’une cour, toujours agrémentées de petits personnages. Les aquatintes du second étaient plus pittoresques, et les points de vue, plus diversifiés ; les collèges y apparaissaient souvent au détour d’une rue ou émergeant d’un massif d’arbres. Ces deux approches (l’une proprement architecturale, l’autre plus sentimentale et attachée au contexte) allaient avoir des postérités propres.

C’est au milieu du XIX^e siècle qu’on projette, pour la première fois, de retracer l’histoire matérielle de l’ensemble des collèges dans l’une et l’autre de ces villes. En 1839, à la faveur d’un engouement pour l’art gothique, deux associations avaient été fondées au sein de chacune d’elles : *The Oxford Society for Promoting the Study of Gothic Architecture* (*Oxford Architectural and Historical Society*, depuis 1860), puis la *Cambridge Camden Society* (*Ecclesiological Society*, depuis 1845). Vouées à l’origine à l’architecture religieuse, toutes deux analysaient avec soin les églises anciennes ; elles relevaient plans et élévations, et guidaient leur restauration ; elles inspiraient également la conception des églises nouvelles dans le pays, et parfois même jusque dans les lointaines colonies britanniques. Mais après quelques années, l’association oxfordienne décida de se recentrer sur l’histoire et le patrimoine locaux, et d’élargir son champ d’action aux monuments civils (1). En 1857, on envisagea de faire de la ville d’Oxford le principal objet de ses investigations, et de retracer le passé des édifices en les replaçant dans l’époque qui les avait suscités (2). Ce souci des circonstances historiques devait s’appliquer notamment aux collèges. Parce que le seul moyen d’élaborer une histoire de l’université consistait, pensait-on, à faire œuvre collective, il fut proposé de faire étudier chaque établissement par un de ses propres membres, qui en rattacherait « l’architecture, autant que possible, à l’histoire du temps ou à certaines de ses figures

Cambridge, its Colleges, Halls, and Public Buildings, deux volumes, Londres, R. Ackermann, 1815. Chacun des deux ouvrages est accompagné d’un texte de William Combe.

(1) Voir W. A. Pantin : « The Oxford Architectural and Historical Society, 1839-1939 », *Oxoniensia* (OAHS, Oxford), vol. IV, 1939, pp. 174-191. Sur les origines de cette association, voir également S. L. Ollard : « The Oxford Architectural and Historical Society and the Oxford Movement », *ibid.*, vol. V, 1940, pp. 146-160.

(2) W. A. Pantin., *op. cit.*, p. 188.

éminentes» (1). Ces contributions, qu'il n'était pas question alors de rassembler dans une publication spécifique, prirent bientôt la forme de conférences données au sein de l'association.

La démarche adoptée à la même époque par Robert Willis (1800-1875), dans la ville rivale, était très différente. Ce professeur de mécanique industrielle (*mechanical engineering*), qui fut l'un des premiers vice-présidents de la *Cambridge Camden Society*, avait entrepris d'explorer seul le patrimoine bâti de son université; passionné de longue date par l'architecture autant que par les machines, il voulait comprendre les rouages des édifices considérés, discerner les campagnes de travaux successives, les transformations et les extensions, en retrouver les fondements, analyser les modes de construction, etc., sans réel égard pour le contexte culturel, religieux, politique ou économique dans lequel s'étaient déroulés les chantiers. Le 5 juillet 1854, il exposa publiquement un premier état de ses recherches (*On the collegiate and other buildings in Cambridge*), qu'il projetait déjà de publier. D'autres conférences suivirent (1860, 1861 et 1869), mais à sa mort, en 1875, cette première véritable étude typologique des bâtiments d'enseignement demeurait inachevée. Il revint au légataire de ses notes et manuscrits, son neveu John Willis Clark (1833-1910), de mener celle-ci à terme, et de la faire paraître enfin en 1886 (2).

Illustré de plus de trois cents gravures, l'ouvrage se divisait en trois parties : la première consistait en une introduction historique ; la deuxième, de loin la plus longue, en une «histoire architecturale des collèges et des bâtiments de l'Université», lesquels étaient étudiés un à un ; la troisième, enfin, en une succession d'«essais sur les différentes parties constitutives d'un collège» (la disposition générale, l'entrée, les chambres et pièces de travail, le logement du principal, la salle commune et la cuisine, la bibliothèque, la chapelle, etc.). Un recueil de plans complétait l'ensemble, qui permettait, grâce à une ingénieuse superposition de calques, de démontrer que chaque établissement est un palimpseste (3).

(1) *Ibid.*

(2) Robert Willis et John Willis Clark : *The Architectural History of the University of Cambridge, and of the Colleges of Cambridge and Eton*, quatre volumes, Cambridge, Cambridge University Press, 1886, XXXVI-CXXXIV-630 p., XIII-776 p., XI-722 p., et 29 plans. En 1988, les trois volumes de textes ont été réimprimés en facsimilé par le même éditeur, avec une introduction inédite de l'historien David Watkin.

(3) D. Watkin : «Introduction» à la réédition de l'ouvrage de Willis et Clark, 1988, tome I, p. XIX.

Cette publication, qui eut un grand retentissement (1), se démarquait particulièrement de tout ce qui avait écrit jusqu'alors sur le sujet par la méthode de travail adoptée. En confrontant les informations patiemment recueillies dans les archives de chaque collège à ce que révélait l'observation des bâtiments eux-mêmes, Willis avait contribué à « donner forme à cette nouvelle science qu'est l'histoire de l'architecture » (2). À la fin des années 1970, l'emprise de son étude était encore telle que, lorsque l'architecte Alec Crook se pencha sur l'histoire matérielle du *St John's College* (fondé en 1511, à Cambridge), celui-ci reprit d'abord le fil du récit où Willis et Clark l'avaient interrompu, c'est-à-dire en 1885 (3). Ce n'est que dans un second temps qu'il consentit à examiner, à son tour, les bâtiments du collège qui avaient été élevés avant cette date (4). Cette « suite » avait été sollicitée par des membres de l'établissement.

Au xx^e siècle, d'autres ouvrages ont porté un regard d'ensemble sur les patrimoines d'Oxford et de Cambridge, dont ils ne manquaient pas de souligner les exceptionnels mérites artistiques. À défaut d'en être le sujet exclusif, les collèges y tenaient naturellement une place importante et chacun d'eux faisait l'objet d'une notice détaillée. En 1939, la *Royal Commission on Historical Monuments for England* offrait à la ville d'Oxford l'étude générale qui lui faisait encore défaut (5); on y trouvait en particulier, « réunis pour la première fois dans un même volume, des plans datés de tous [ses] collèges » (6). Vingt ans plus tard, ladite commission se penchait sur la ville de Cambridge (1).

(1) Augustus Jessopp écrivit, par exemple, qu'il s'agissait d'une « des plus importantes contributions à l'histoire sociale et intellectuelle de l'Angleterre qui ait jamais été écrite par un homme de Cambridge » (« The Building up of a University », *The Living Age* (Boston), 5^e série, vol. LVI, n^o 2217, 18 décembre 1886, p. 707 [article repris du *Nineteenth Century*]).

(2) D. Watkin, *op. cit.*, p. VIII. Watkin souligne que la démarche de Willis s'inscrivait dans une tradition éprouvée à Cambridge depuis le xviii^e siècle.

(3) Alec C. Crook: *Penrose to Cripps. A Century of Building in the College of St John The Evangelist, Cambridge*, Cambridge, St John's College, 1978, X-235 p. (Penrose et Cripps sont deux bâtiments du collège qui furent construits respectivement en 1885 et de 1963 à 1967).

(4) *Idem*: *From the Foundation to Gilbert Scott. A History of the Buildings of St John's College, Cambridge. 1511 to 1885*, Cambridge, St John's College, 1980, VIII-183 p.

(5) Royal Commission on Historical Monuments for England: *An Inventory of the Historical Monuments in the City of Oxford*, Londres, His Majesty's Stationary Office, 1939, 244 p.

(6) Compte rendu par W. A. Pantin, dans *Oxoniensia*, vol. V, 1940, p. 179.

Et en 1954 et 1974, l'historien de l'art Nikolaus Pevsner éditait de précieux guides des comtés au sein desquels se situent les deux universités, dans sa fameuse série : « The Buildings of England » (2). Là encore, les textes consacrés à chaque collège, et eux seuls, étaient accompagnés d'un plan.

2. Les campus : le pragmatisme des Américains

De l'autre côté de l'Atlantique, c'est également dans les dernières années du XIX^e siècle que parurent les premières études rétrospectives consacrées spécifiquement à l'architecture des établissements d'enseignement supérieur. En 1890, l'historien Andrew McFarland Davis s'efforçait de reconstituer le bâtiment initial de Harvard (le plus vieux des collèges américains), dont il ne restait ni vestige, ni représentation (3) ; pour ce faire, il recourait à une poignée de publications anciennes et aux ressources des archives de l'établissement, et expliquait à ses lecteurs les avantages comme les limites de cette procédure, ce qui laisse supposer que celle-ci était encore inhabituelle. Sept ans plus tard, le critique Ashton Willard dressait le premier bilan historique de la question (4). N'hésitant pas lui-même à remémorer des édifices disparus (ceux, du moins, dont des gravures avaient perpétué l'image), il offrait un panorama des différents dispositifs et styles architecturaux adoptés successivement dans la construction des collèges depuis le début du siècle précédent, avant de s'attarder, à l'instar de Willis et Clark, sur les solutions retenues pour certains bâtiments ou locaux spécifiques : les chapelles, les *Society* et *Memorial Halls*, les salles à manger et les musées, ainsi que, dans une moindre mesure, les gymnases et les laboratoires ; les bibliothèques firent à elles seules l'objet d'un second article (5).

(1) Royal Commission on Historical Monuments for England : *An Inventory of the Historical Monuments in the City of Cambridge*, Londres, Her Majesty's Stationary Office, 1959, 256 p.

(2) Nikolaus Pevsner : *Cambridgeshire*, Harmondsworth, Penguin Books, coll. « The Buildings of England », 1954, 453 p. [2nd éd., 1970 : 558 p.] ; Jennifer Sherwood et Nikolaus Pevsner : *Oxfordshire*, Londres, Penguin Books, coll. « The Buildings of England », 1974, 948 p.

(3) Andrew McFarland Davis : « A Search for a Lost Building », *The Atlantic Monthly* (Boston/New York), vol. LXVI, n° 394, août 1890, pp. 211-219.

(4) Ashton R. Willard : « The Development of College Architecture in America », *The New England Magazine* (Boston), vol. XVI, n° 5, juillet 1897, pp. 513-534.

(5) *Idem* : « College Libraries in the United States », *ibid.*, vol. XVII, n° 4, décembre 1897, pp. 422-440.

La publication de cette étude à l'époque même où, aux États-Unis, une importante réforme du système universitaire suscitait de nouvelles doctrines relatives à l'aménagement des établissements n'est pas fortuite. Dans son texte, en effet, Willard opposait le « plan américain » – qui consistait traditionnellement en une collection de bâtiments indépendants, affectés chacun à une fonction particulière – au « plan anglais » – où tous les organes du collège étaient regroupés sans discontinuité autour de cours fermées : les *quadrangles* –, et ne cachait pas sa prédilection pour ce dernier (1). Or ce mode d'agencement, mâtiné des principes de composition propagés par l'école des Beaux-Arts de Paris (ampleur du parti, symétrie, etc.), était précisément en faveur alors auprès de nombreux architectes et présidents de collèges et universités américains. L'analyse historique que proposait Willard était donc au service d'un idéal d'ordonnement qu'il s'agissait de légitimer en démontrant la prétendue indécision qui avait prévalu dans la conception des établissements jusqu'alors, ainsi que l'inconvenance des solutions qu'on avait retenues (2). Vers 1910, examinant à son tour l'architecture des collèges, le critique Montgomery Schuyler fustigeait encore l'aspect chaotique des plans d'un grand nombre d'entre eux (3).

Comprendre le passé pour mieux assurer l'avenir, quitte à instrumentaliser l'histoire, fut longtemps la finalité de la plupart des travaux dédiés aux collèges américains. Cette approche procédait de la nature même des *campus*. En Angleterre, les établissements « avaient poussé comme pousse un arbre » (4), c'est-à-dire par des

(1) Selon Willard, ces différents partis résultaient de la culture religieuse de chacun des deux pays : dans les collèges américains, les bâtiments étaient « aussi indépendants que les églises congrégationalistes sous l'égide du régime ecclésiastique de la Nouvelle-Angleterre », tandis que, dans leurs analogues britanniques, ils se dressaient « unis comme un ensemble de communautés anglicanes sous l'égide d'un évêque » (A. R. Willard : « The Development... », *op. cit.*, pp. 513-514 ; on trouve encore la même analyse chez Adolf Placzek : « Design for Columbia College, 1813 », *Journal of the Society of Architectural Historians* (Louisville, Kentucky), vol. XI, n° 2, mai 1952, pp. 22-23). Quelques années plus tôt, Charles Eliot avait déjà allégué « l'absence d'une église officielle ou d'une secte dominante aux États-Unis » pour expliquer en partie l'éparpillement des collèges américains et l'absence d'universités prééminentes, sur le modèle de celles d'Oxford et de Cambridge (Charles W. Eliot : « English and American Universities compared », *North American Review* (New York), vol. CXXVI, n° 261, mars-avril 1878, pp. 217-237 [p. 217]).

(2) En 1890, Davis insistait déjà sur le caractère rudimentaire et incommode du premier bâtiment d'Harvard (*op. cit.*).

(3) Montgomery Schuyler : « Architecture of American Colleges », *Architectural Record* (New York), série de dix articles parus entre octobre 1909 et mai 1912.

(4) A. R. Willard : « The Development... », *op. cit.*, p. 525.

accroissements successifs qui avaient accentué leur irrégularité ; chaque nouvelle construction se rattachait simplement aux autres comme un anneau à une chaîne, et personne n'avait jamais réclamé un remaniement du tout. Aux États-Unis, au contraire, l'étendue de nombre d'établissements, leur caractère quasi urbain et la contrainte récurrente de leur adjoindre des bâtiments financés par de riches donateurs avaient engendré une activité spécifique, apparue au cours du XIX^e siècle : celle des *campus planners*, à la fois architectes et urbanistes, qui étaient chargés de préparer les plans d'ensemble des nouveaux collèges, mais aussi d'accommoder, au gré des besoins ou des modes, ceux des collèges existants. Les articles de Willard et de Schuyler visaient à nourrir leur réflexion, comme le firent, par la suite, de véritables manuels, dont certains faisaient également grand cas de l'étude du passé, mais d'une manière moins tendancieuse. Fort de sa propre expérience, l'architecte Richard Dober publiait l'un d'eux en 1963, alors que la plupart des établissements devaient se préparer à répondre à une flambée des effectifs d'étudiants (1). Son propos était d'établir « une base de départ qui permette à chaque institution, à chaque planificateur [*planner*], à chaque concepteur [*designer*], de trouver une solution particulière à un problème précis, aussi bien que des solutions générales à des problèmes généraux » (2). Parce qu'il estimait que ceux qu'il avait fallu résoudre autrefois étaient souvent de même nature que ceux des temps présents, Dober consacrait un chapitre entier à l'examen chronologique des dispositifs des campus, et s'efforçait d'en tirer des enseignements (3) ; quant aux parties plus théoriques, elles s'appuyaient sur quantité d'exemples architecturaux ou urbanistiques, puisés ici et là, procédé qu'on retrouva par la suite dans les deux essais qu'il consacra encore au sujet (4), ainsi que dans celui de son confrère britannique Brian Edwards (5). Le patrimoine universitaire tenait ainsi lieu de répertoire de solutions, de formes et de styles, dont l'exposition permettait d'éclairer les architectes contemporains sur les moyens de contenter les besoins propres aux établissements.

(1) Richard P. Dober : *Campus Planning*, s.l., Reinhold Publishing Corporation, 1963, 314 p.

(2) *Ibid.*, avant-propos non paginé.

(3) *Ibid.*, pp. 13-42 (« Campus Design in Perspective »).

(4) R. P. Dober : *Campus Architecture. Building in the Groves of Academe*, New York/Londres, McGraw-Hill, 1996, XIII-258 p. ; et *Campus Landscape. Functions, Forms, Features*, New York/Chichester, John Wiley & Sons, Inc., 2000, XXVI-259 p.

(5) Brian Edwards : *University Architecture*, Londres/New York, Spon Press, 2000, VII-164 p. Cet ouvrage traitait de l'architecture des campus en général, mais les exemples américains y prédominaient naturellement.

En 1958, en marge de ces travaux dont le pragmatisme était suscité par les impératifs du moment, une première étude approfondie avait été consacrée à l'histoire matérielle des collèges et universités, étude assurément pionnière, mais qui se limitait à une période donnée (le XIX^e siècle), s'attachait particulièrement aux établissements de la côte Est (c'est-à-dire aux plus anciens et plus prestigieux des collèges américains), et portait plus d'attention aux bâtiments qu'à l'évolution des dispositions globales (1). D'autres investigations régionales furent menées au tournant des années 1970 (2), mais il fallut attendre 1984, et la parution de *Campus. An American Planning Tradition*, pour que les États-Unis disposent enfin d'un ouvrage de référence équivalent à celui dont Willis et Clark avaient gratifié l'Angleterre cent ans plus tôt (3). Plus urbanistique que proprement architecturale (4), l'étude de l'universitaire Paul Turner se démarquait des travaux antérieurs par son ampleur : elle embrassait plus de trois siècles (de la fondation de Harvard à nos jours), couvrait tout le territoire national (5) et ne négligeait aucune catégorie de collèges. Surtout, Turner soulignait le caractère délibéré des divers types d'agencement adoptés dans le passé, qu'on avait longtemps imputés au hasard. Il établit ainsi que, depuis l'époque coloniale, les campus s'étaient développés de manière autonome, indépendamment des standards européens, que leur conception spécifique était profondément ancrée dans l'histoire sociale, économique et culturelle des États-Unis, et qu'ils avaient même

(1) Albert Bush-Brown: *Image of a University. A Study of Architecture as an Expression of Education at Colleges and Universities in the United States Between 1800 and 1900*, Ph.D. dissertation, Université de Princeton, 1958.

(2) Eric Johannesen: *Ohio College Architecture before 1870*, Columbus, Ohio Historical Society, 1969, 56 p.; Bryant Franklin Tolles: *College Architecture in Northern New England Before 1860. A Social and Cultural History*, Ph.D. dissertation, Université de Boston, 1970.

(3) Paul Venable Turner: *Campus. An American Planning Tradition*, 1984, rééd. 1995, New York/Cambridge et Londres, The Architectural History Foundation/The MIT Press, XII-337 p.

(4) Ce parti se reflétait dans l'abondante iconographie, où l'on trouvait nombre de vues d'ensemble, plans-masses, perspectives cavalières et photographies aériennes, mais très peu de plans de bâtiments isolés et aucun détail d'architecture. En 1999, l'éditeur Princeton Architectural Press a lancé une collection de monographies architecturales («Campus Guides»), qui semble vouloir parachever l'ouvrage de Turner (lequel fut lui-même l'un des auteurs du volume consacré à Stanford, l'un des premiers parus). Seize titres ont été publiés à ce jour, On trouve dans chacun d'eux l'histoire singulière de l'établissement considéré, puis une suggestion de parcours (dont le nombre varie en fonction de la superficie du site), au fil desquels sont présentés les principaux édifices du campus ; un plan d'ensemble tridimensionnel complète chaque ouvrage.

(5) Turner s'en justifiait en expliquant que, jusqu'en 1776, les Anglais n'avaient pas fondé de collège colonial à l'extérieur des limites actuelles des États-Unis (P. V. Turner, *Campus...., op. cit.*, p. 6).

constitué «le laboratoire de ce qui furent sans doute les expériences américaines les plus caractéristiques en matière d'aménagement [planning] architectural» (1). Ses conclusions contribuèrent au premier chef à modifier le regard porté sur les installations universitaires. Six ans plus tard, l'architecte Thomas Gaines assimilait lui-même les campus aux autres créations purement américaines que sont les gratte-ciel et les comédies musicales, et soulignait leur valeur artistique, encore rarement perçue (2). Quant aux *campus planners*, Turner les exhortait désormais à respecter et perpétuer les spécificités des établissements dont ils avaient la charge, discours bien différent de ceux qui leur avaient été tenus jusqu'alors (3).

3. Les collèges parisiens : l'indifférence des Français

Au contraire des Anglais et des Américains, les Français n'ont longtemps évalué les bâtiments de leurs collèges qu'à l'aune de la fonctionnalité et des convenances. Ceux-ci devaient être construits «avec solidité & simplicité» (4), et quand ils étaient jugés trop vétustes ou trop malcommodes, on n'hésitait pas à les sacrifier sur l'autel de la rationalité. Au xvii^e siècle, Richelieu avait ainsi fait disparaître l'ensemble des bâtiments médiévaux de la Sorbonne, auxquels il avait substitué de nouvelles constructions qui, à l'exception de la chapelle, furent remplacées à leur tour sous la Troisième République. Simultanément à cette seconde reconstruction de la Sorbonne, l'historien Georges Lenotre déplorait la démolition imminente de «l'antique façade» du lycée Louis-le-Grand, bien qu'il jugeât celle-ci «laide [...], sans style, sans proportions, [...], mal-propre, lépreuse, irrégulière, presque sordide», et concluait : «Ce qui me console, c'est [que la nouvelle bâtisse] deviendra vieille à son tour et [que] dans trois ou quatre siècles il se trouvera un architecte pour la déclarer, elle aussi, bonne à abattre» (5).

(1) *Ibid.*

(2) Thomas A. Gaines : *The Campus as a Work of Art*, New York, Praeger, 1991, X-168 p. L'auteur avait défini quatre critères d'évaluation : «espace urbain», «qualité architecturale», «paysage», «charme de l'ensemble», qui lui permirent de conclure son ouvrage par un insolite classement des cinquante campus américains les plus remarquables («Top Fifty Campuses»).

(3) P. V. Turner : «Some Thoughts on History and Campus Planning», *Planning for Higher Education* (Université du Michigan, Ann Arbor), vol. XVI, n° 3, 1987-1988, pp. 1-28 (voir *infra*, pp. 71-86).

(4) *Encyclopédie*, tome III, Paris, [1753], p. 632 (article «Collège»).

(5) G. Lenotre : «Le lycée Louis-le-Grand», *La Science illustrée*, n° 316, 16 décembre 1893, pp. 33 et 35.

À en juger par l'exemple parisien, ces sentiments largement partagés n'avaient pas empêché plusieurs auteurs de se pencher sur les collèges. Aux XVII^e et XVIII^e siècles, deux types de publications, aux finalités très différentes, les avaient examinés : les guides destinés aux voyageurs et aux curieux, et les recueils ou traités d'architecture. Les premiers embrassaient tous les établissements, sans distinction de nature ou de mérite ; les seconds ne présentaient que quelques édifices seulement, sélectionnés pour leur excellence et leur exemplarité.

Entièrement consacré à l'université de Paris, l'ouvrage de Poncelin, avocat au Parlement, était particulièrement riche en informations historiques et en descriptions architecturales (1) ; surtout, il était illustré de petites gravures de François-Nicolas Martinet, formant l'unique ensemble de vues des établissements de la capitale sous l'Ancien Régime (2). On ne saurait mieux saisir la différence de considération dont jouissaient alors les installations des collèges de part et d'autre de la Manche qu'en confrontant ces modestes tailles-douces avec les majestueuses planches de Loggan, exécutées à Oxford et Cambridge, cent ans plus tôt. La différence d'échelle n'était pas tout : comme son devancier, Martinet avait adopté un mode de représentation systématique (à chaque établissement étaient associés au moins une élévation de la façade sur rue et un panorama de la cour principale) et animé ses images par de petits personnages surpris en pleine activité ; comme lui également, il avait choisi de représenter la porte d'entrée ouverte, mais tandis que, chez l'Anglais, cela apparaissait comme un gage d'hospitalité, cette béance dévoilait partout, chez le Français, la lourde grille qui, quelques mètres plus loin, terminait le passage couvert menant à la cour, et évoquait la « vraie geaule de jeunesse captive » à laquelle Montaigne assimilait déjà les collèges deux siècles auparavant (3).

(1) Poncelin : *Histoire de Paris, et description de ses plus beaux monuments, Dessinés & Gravés en taille douce, par F. N. Martinet, Ingénieur, Dessinateur & Graveur du Cabinet du Roi*, tome III, Paris, 1781, XI-420 p.

(2) Étaient figurés chacun des dix collèges de plein exercice, ainsi que le collège de Sorbonne, le Collège royal de France et l'École royale vétérinaire.

(3) Montaigne : *Essais*, livre I, chap. XXVI. C'est au vu des gravures de Martinet que l'historien de Paris Marcel Poëte souligna, en 1924, la « physionomie de lieu de prison » des collèges à la veille de la Révolution (M. Poëte : *Une vie de cité. Paris, de sa naissance à nos jours*, tome I, Paris, 1924, p. 175). L'assimilation commune du collège, puis du lycée, à un univers carcéral (que Michel Foucault a, pour ainsi dire, théorisée dans *Surveiller et punir*, 1975) a sans doute contribué à détourner les historiens de l'architecture des établissements scolaires.

Les auteurs de guides s'attachaient à légitimer l'existence des établissements en mettant l'accent sur la date éloignée de leur création, ainsi que sur l'identité de leurs fondateurs et bienfaiteurs, mais percevaient l'ancienneté des installations comme un handicap qu'aucun sentiment artistique ne suffisait à compenser (1). En 1715, Liger estimait ainsi que la plupart des collèges parisiens n'avaient «rien de remarquable que leur antiquité», et ne reconnaissait de qualités architecturales qu'aux collèges des Quatre-Nations et de Sorbonne, c'est-à-dire aux seuls établissements dont les bâtiments formaient un ensemble homogène et construit de fraîche date (2). Cette position était partagée par les architectes. En fait de constructions scolaires, seules certaines des réalisations élevées depuis le xvii^e siècle avaient leur faveur : le collège des Quatre-Nations et le séminaire de Saint-Sulpice, qui firent l'objet d'une présentation complète (3), ainsi que la Sorbonne et le collège des Irlandais (ancien collège des Lombards), dont on ne publia que les chapelles (4). Et quand ces constructions furent à leur tour considérées comme surannées, ils allèrent chercher à l'étranger des modèles qui faisaient défaut en France, à l'instar de Quatremère de Quincy qui, à la veille de la Révolution, dans un long texte consacré aux collèges, ne mentionnait qu'évasivement les établissements de Paris, « parmi lesquels on auroit peine à en trouver un

(1) Outre celui de Poncelin, citons les ouvrages de M. Le Maire : *Paris ancien et nouveau, Ouvrage très-curieux, où l'on voit la fondation, les Accroissements, le nombre des Habitans, & des Maisons de cette grande ville. Avec une description Nouvelle de ce qu'il y a de plus remarquable dans toutes les Eglises, Communautéz, & Colleges; dans les Palais, Hôtels, & Maisons Particulieres; dans les Ruës & dans les Places Publiques*, tome II, Paris, 1685, 619 p. (en particulier les pp. 449-599); L. Liger : *Le Voyageur fidèle, ou le Guide des étrangers dans la ville de Paris*, Paris, 1715, 517 p. (en particulier les pp. 279-305); et Piganiol de la Force : *Description historique de la ville de Paris et de ses environs*, dix tomes, nouvelle édition, Paris, 1765 (en particulier, les tomes V à VIII).

(2) L. Liger, *op. cit.*

(3) (Quatre-Nations) Jacques-François Blondel : *Architecture française, ou Recueil des plans, élévations, coupes et profils des églises, maisons royales, palais, hôtels et édifices les plus considérables de Paris*, tome II, Paris, 1752, pp. 1-8 et pl. 153-158. (Saint-Sulpice) *Ibid.*, pp. 43-45 et pl. 173-177. La chapelle du collège des Quatre-Nations fut à nouveau examinée dans : *Cours d'architecture, ou Traité de la décoration, distribution et construction des bâtiments, contenant les leçons données en 1750, et les années suivantes, par J. F. Blondel, Architecte, dans son École des Arts*, tome III, Paris, 1772, pp. 323-329.

(4) (Chapelle de la Sorbonne) Jean Marot : *Recueil des plans, profils et élévations des [sic] plusieurs palais, châteaux, églises, sépultures, grottes et hôtels bâtis dans Paris et aux environs*, s.l., [c. 1670], trois planches non numérotées; J.-F. Blondel, *op. cit.*, pp. 76-83 et pl. 203-208; *Cours d'architecture...*, *op. cit.*, pp. 318-323. (Chapelle des Irlandais) J.-F. Blondel, *op. cit.*, pp. 89-91 et pl. 213-214.

qui pût fixer les regards d'un homme de goût» (1), et préféraient s'étendre longuement sur ceux d'Italie et d'Angleterre (2).

Le XIX^e siècle vit le démantèlement progressif de ces constructions archaïques, dont beaucoup avaient perdu depuis longtemps leur affectation initiale (3). Ces destructions, dictées par l'administration, contribuèrent à retourner une partie de l'opinion (4), et incitèrent les amateurs d'antiquités à se pencher sur l'histoire singulière des bâtiments qui couraient un péril imminent. La plus ancienne étude que nous avons retrouvée date de 1844 ; elle présentait la chapelle du collège de Navarre (XIV^e siècle), que la « pioche du démolisseur officiel » s'apprêtait à dénaturer (5). D'autres publications suivirent, parfois indignées par les dommages annoncés, souvent résignées, qui consistaient ordinairement en un simple récit chronologique, sans véritable analyse architecturale et sans mise en perspective, mais accompagné d'au moins une illustration. Il importait, en effet, de saisir par le crayon, tant qu'il était encore temps, « quelques traits de la physionomie du passé » afin de les « transmettre à nos descendants » (6). Les revues d'architecture se penchèrent également sur les constructions menacées, mais, plus préoccupées de constituer un catalogue de formes que de rendre compte de leurs distributions complètes, elles se

(1) Quatremère de Quincy : *Encyclopédie méthodique. Architecture*, tome I^{er}, Paris/Liège, 1788, pp. 715-716 (article « Collège »).

(2) En particulier, sur le collège Romain, à Rome, et sur *Queen's College, New College* et *Christ Church College*, à Oxford. Plus tard, l'architecte Letarouilly relèvera plans, coupes et élévations de trois établissements romains du XVI^e siècle. Voir Paul Letarouilly : *Édifices de Rome moderne*, tome I^{er}, Paris, 1840, pp. 212-215 et pl. 70-72 (collège de la Sapienza) ; *idem*, tome II, 1850, pp. 372-375 et pl. 173-174 (collège Romain), pp. 380-382 et pl. 177 (collège Innocenziano).

(3) L'expulsion des Jésuites, en 1762, avait vidé le collège de Louis-le-Grand et entraîné la réunion, en ses murs, des « petits » collèges de Paris dont les bâtiments furent désormais loués à des particuliers. Devenus biens nationaux au lendemain de la suppression de tous les collèges français (1793), nombre d'entre eux furent alors démembrés, puis vendus. Après quelques années, seuls ceux qui étaient encore disponibles accueillirent certains des établissements d'instruction nouvellement fondés.

(4) Dès les années 1840, les *Annales archéologiques*, bientôt relayées par le comte de Montalembert à la chambre des Pairs, dénoncèrent vainement les mutilations des collèges des Bernardins et de Navarre, et les démolitions des collèges de Bayeux et de Montaigu (voir : *Annales archéologiques*, juin 1845, pp. 364-366 ; août 1845, p. 129 ; octobre 1846, p. 248 ; septembre 1847, pp. 122, 125 et 127).

(5) N. M. Troche : « Ancienne chapelle du collège de Navarre », *Revue archéologique*, 1844, 3^e livraison, pp. 192-200.

(6) Anonyme : « L'abbaye de Sainte-Geneviève. Ancien collège Henri IV. Lycée Napoléon », *Le Magasin pittoresque*, 1857, p. 182.

concentrèrent sur leurs portes, c'est-à-dire sur leurs parties les plus ornées (1).

Ce « mouvement archéologique » était paradoxalement encouragé par le gouvernement et les édiles de la capitale, qui patronnèrent plusieurs enquêtes de longue haleine, dont les résultats parurent à partir de la fin du Second Empire. Ces ouvrages savants, illustrés parfois de beaux relevés architecturaux, répertoriaient le patrimoine parisien de l'Ancien Régime ; les collèges y tenaient une bonne place, mais ils étaient présentés isolément, parmi d'autres monuments, sans égard pour leur typologie spécifique (2). Aucun d'eux, pourtant, n'inspira de recherches plus approfondies. À la fin du siècle, il ne restait quasiment aucune trace des vieux collèges, et les historiens français cessèrent définitivement de s'intéresser à eux. Par la suite, comme on va le voir, les seuls essais où il en sera question seront dûs à des Allemands (3).

Il n'existe pas plus, à l'heure actuelle, d'étude d'ensemble portant sur les bâtiments des établissements fondés depuis la Révolution (4).

(1) Entre 1851 (année de sa fondation) et 1858, l'*Encyclopédie d'architecture* reproduisit celles des ci-devant collèges de Bayeux, des Cholets, du Plessis (« ancienne école normale ») et de la Sorbonne ; aucune d'elles ne subsiste de nos jours. La porte du vieux lycée Louis-le-Grand, par deux fois menacée, fut par deux fois publiée : en 1865, dans la *Revue générale de l'architecture*, puis, en 1890, dans *La Construction moderne*.

(2) Albert Lenoir : *Statistique monumentale de Paris*, Paris, 1867, pp. 221-223 (« Saint-Jean-l'Évangéliste. Chapelle du collège de Beauvais », avec deux planches), 224-227 (« Couvent et collège des Bernardins », avec trois planches), 228 (« Collège de Fortet », avec une planche) et 228-231 (« Église du collège de Sorbonne », avec deux planches) ; L.-M. Tisserand : *Topographie historique du vieux Paris*, tome V (Région occidentale de l'Université), Paris, 1887, XVIII-659 p. ; *idem*, tome VI (Région centrale de l'Université), Paris, 1897, I-X-591 p. (un troisième volume devait être encore consacré à l'Université, qui ne parut jamais) ; Alfred Franklin : *Les Anciennes Bibliothèques de Paris. Églises, monastères, collèges, etc.*, trois tomes, Paris, 1867-1873 ; Émile Raunié : *Épitaphier du vieux Paris. Recueil général des inscriptions funéraires des églises, couvents, collèges, hospices, cimetières et charniers, depuis le moyen âge jusqu'à la fin du XVIII^e siècle*, tomes I à IV, Paris, 1890-1914 (les volumes suivants, rédigés par André Lesort puis Hélène Verlet, parurent de 1974 à 2000 ; peu de collèges y apparaissaient).

(3) Ce constat n'est pas propre à leur histoire matérielle. Marie-Madeleine Compère a, en effet, observé que ce sont « les chercheurs de l'étranger qui ont apporté la contribution la plus substantielle à la connaissance de l'université de Paris dans les dernières décennies » (M.-M. Compère : *Les Collèges français. 16^e-18^e siècles*, Répertoire III : « Paris », Paris, INRP, 2002, p. 13).

(4) Christian Hottin rédige actuellement une thèse sur « l'architecture des établissements d'enseignement supérieur parisiens au XIX^e et au XX^e siècle, de la conception à la représentation » (EPHE, IV^e section) (voir *infra*, pp. 267-293).

Le seul ouvrage paru à ce jour consiste, pour l'essentiel, en une collection de monographies écrites par un collectif d'auteurs (1). Il ne peut donc être comparé aux études de Willis et Clark, et de Turner. Les questions proprement typologiques y font néanmoins l'objet de trois articles (2).

II. DU PATRIMOINE À LA TYPOLOGIE : NOUVELLES APPROCHES

Ainsi, les histoires de l'architecture universitaire sont, du moins à leur origine, le produit d'une culture nationale, au même titre que les objets qu'elles étudient. De nouvelles approches sont apparues ces dernières années, qui invitent à élargir le champ référentiel de façon à distinguer ce qui relève de problématiques générales de ce qui est appartient en propre au territoire considéré. Quelques premières études transnationales permettent désormais de replacer chaque collège dans la lente élaboration d'une typologie européenne ; quant au développement des travaux consacrés aux bâtiments proprement destinés à l'enseignement féminin, il devrait permettre, à terme, de définir également les grands traits d'une typologie qui dépasse le strict cadre local.

1. Les études transnationales

Procéder à l'examen comparatif des dispositifs adoptés simultanément et consécutivement dans plusieurs pays et sur plusieurs siècles est une tâche téméraire. Parce que les études nationales d'envergure sont encore trop rares pour qu'on envisage d'en faire une synthèse significative, une telle entreprise requiert de mobiliser soi-même des sources aussi hétéroclites qu'éparses, et rédigées dans diverses langues, afin de se familiariser avec des bâtiments disséminés dans plusieurs pays, quand ils n'ont pas été détruits ou dénaturés. Surmontant ces difficultés, trois auteurs, au moins, sont toutefois parvenus à jeter les bases d'une histoire européenne des bâtiments affectés aux collèges et aux universités, du XII^e au XIX^e siècle. Ces travaux ont été entrepris dans l'après-guerre, alors que les nécessités de la

(1) Christian Hottin (dir.): *Universités et grandes écoles à Paris. Les palais de la Science*, Paris, Action artistique de la ville de Paris, 1999, 222 p.

(2) C. Hottin: «Naissance d'une architecture spécifique» et «L'enseignement: les amphithéâtres», *ibid.*, pp. 37-44 et 45-51 ; Simon Texier: «La recherche: les laboratoires», *ibid.*, pp. 52-58.

reconstruction puis la croissance exponentielle des effectifs appelaient de nouvelles doctrines d'aménagement des établissements d'enseignement supérieur.

La plus ancienne étude transnationale que nous avons retrouvée fut précisément publiée, en 1957, en préambule à un article consacré aux tendances contemporaines de l'architecture universitaire (1). Nikolaus Pevsner – dont on connaît l'intérêt tant pour les collèges (2), que pour l'histoire des types architecturaux (3) – y retraçait la longue évolution des dispositifs d'agencement, en confrontant les établissements élevés à une même époque dans plusieurs pays européens, ce qui lui permit de distinguer deux grandes configurations de bâtiments : le type anglais, formé au cours du *xiv^e* siècle, et le type espagnol et italien, apparu à la Renaissance ; il terminait en évoquant le *Downing College*, construit à Cambridge à partir de 1807, qu'il considérait comme « le modèle pour les campus universitaires américains » (4) et, par conséquent, comme le point de départ d'un système d'agencement qui était alors en train de se propager dans le monde entier.

Deux importants essais allemands ont, par la suite, étudié l'histoire typologique des collèges : celui de Konrad Rückbrod fut publié en 1977 (5) ; celui de Michael Kiene, en 1983 (6). Rückbrod avait

(1) Nikolaus Pevsner: «Universities: Yesterday», *The Architectural Review* (Westminster), vol. 122, n° 729, octobre 1957, pp. 234-239. Lui succède Lionel Brett: «Universities: Today», *ibid.*, pp. 240-252.

(2) Trois ans plus tôt, il avait publié son guide du comté de Cambridge (N. Pevsner, *Cambridgeshire*, *op. cit.*).

(3) En 1976, il confiera être passionné par « cette analyse des bâtiments [qui] envisage le développement à la fois en termes de style et de fonction, le style relevant de l'histoire architecturale, et la fonction, de l'histoire sociale » (N. Pevsner: *A History of Building Types*, 1976, rééd. Princeton, Princeton University Press, A. W. Mellon Lectures in the Fine Arts, 19/Bollingen Series, 35, 1997, p. 6).

(4) Turner ne souscrivit pas à cette analyse (P. V. Turner, *Campus...*, *op. cit.*).

(5) Konrad Rückbrod: *Universität und Kollegium. Baugeschichte und Bautyp*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1977, X-189 p., 43 pl. Il s'agissait de la publication d'une thèse: *Das bauliche Bild der abendländischen Universität in den ersten fünfhundert Jahren ihres Bestehens unter dem Einfluß des Bautyps Kollegium*; nous ignorons où, quand et dans quel cadre elle fut soutenue. Du même auteur, voir aussi: «Das bauliche Bild der Universität im Wandel der Zeit», in Horst Linde (dir.): *Hochschulplanung. Beiträge zur Struktur- und Bauplanung*, tome I, Düsseldorf, Werner, 1969, pp. 24-37.

(6) Michael Kiene: «Die Grundlagen der europäischen Universitätsbaukunst», *Zeitschrift für Kunstgeschichte* (Munich), n° 46, 1983, pp. 63-114. Comme Rückbrod,

adopté une démarche différente de celle de Pevsner. Il se réclamait de l'enseignement de l'architecte Friedrich Ostendorf (1871-1915), diffusé et développé par son élève Karl Gruber (1885-1966), qui considérait « le monument et ses détails d'un point de vue fonctionnel et pas seulement formel » (1). Citant d'ailleurs Gruber, Rückbrod entendait observer les bâtiments « comme l'expression de la vie de leur temps » (2). Il mettait particulièrement l'accent sur trois sites (les universités de Bologne, de Paris et d'Oxford) et ne s'arrêtait pas à l'examen des dispositifs architecturaux, ainsi qu'aux rapports entretenus entre lieux de vie et lieux d'étude : il analysait aussi la façon dont les établissements s'étaient inscrits dans la ville. Une quarantaine de planches clôturaient son livre, qui figuraient des cartes urbaines, des plans d'édifices et des perspectives cavalières. Toutes étaient dessinées par une même main, selon une même charte graphique, ce qui accentuait le caractère de « type » des constructions représentées. Michael Kiene, enfin, s'est intéressé aux « fondements de l'architecture universitaire européenne ». Ses recherches avaient été soutenues par le service des échanges universitaires allemand et l'université de Münster, qui lui avaient permis de séjourner pendant plusieurs mois en Grande-Bretagne (1979) et en France (1980), puis d'aller travailler au *Collegium Maius* de Cracovie. La qualité de son travail se ressentait de cette longue préparation, et nombre d'études que n'avait pas consultées Rückbrod s'y trouvaient citées. D'emblée, Kiene se démarquait des théories, jugées trop restrictives, selon lesquelles l'architecture des collèges dérivait d'un modèle unique, soit profane (pour Willis : le manoir) (3), soit sacré (pour Rückbrod : le couvent). L'analyse typologique de Pevsner lui semblait la plus pertinente. Il s'employa donc à poursuivre celle-ci, et à l'approfondir. Aux deux types d'établissements (anglais et hispano-italien) qu'avait relevés son devancier, il put ainsi en substituer quatre, plus précisément définis : le type de Cambridge, le type d'Oxford, le type écossais et le type toulousain. Une présentation du *Downing College* clôturait pareillement son essai.

Kiene avait préalablement consacré une thèse à ce sujet : *Die englischen und französischen Kollegientypen. Universitätsbaukunst zwischen Sakralisierung und Säkularisierung*, Münster, Philosophische Fakultät, 1981, 455 p.

(1) K. Rückbrod : *Universität...*, *op. cit.*, p. 3.

(2) *Ibid.*, pp. 3-5.

(3) Voir R. Willis et J. W. Clark : *The Architectural History...*, *op. cit.*, tome III, pp. 266-273. Watkin voyait dans cette interprétation l'expression du « certain anticléricalisme » de Willis (D. Watkin : « Introduction », *op. cit.*, p. XVI).

Ces analyses des différents dispositifs adoptés par les collèges au fil du temps seront sans doute encore affinées dans l'avenir. Pour l'heure, elles peuvent déjà inspirer et étayer de nouvelles monographies architecturales d'établissements anciens, où le contexte typologique serait mieux pris en considération (1). En se penchant, en 1987, sur l'Académie (protestante) de Lausanne, bâtie de 1579 à 1587, Brigitte Pradervand-Amiet l'avait bien compris (2). S'appuyant abondamment sur les travaux de Rückbrod et de Kiene, elle replaçait le bâtiment considéré dans le long processus de développement typologique des collèges européens, du XIV^e au XVI^e siècles ; elle le confrontait ensuite avec des édifices de même nature, construits en Suisse à la même époque, et exposait enfin dans quelle mesure il était devenu un modèle architectural pour les collèges du pays de Vaud. Récemment paru, un article consacré au collège (jésuite) Saint-Michel de Fribourg (bâti à partir de 1585) est venu compléter, en quelque sorte, l'essai de Pradervand-Amiet, dont il discute certaines analyses (3).

2. Architecture scolaire et *gender studies*

La problématique du « genre », qui s'est imposée depuis quelques années dans l'historiographie sociale et culturelle, ne pouvait épargner le champ de l'éducation. Mais si elle a inspiré de nombreux travaux touchant à l'histoire des enseignantes (4), elle semble avoir

(1) Kiene a lui-même prolongé sa réflexion, à travers plusieurs études de cas. Parmi ses nombreuses publications, citons : « L'architettura del Collegio di Spagna in Bologna: organizzazione dello spazio e influssi sull'edilizia universitaria europea », *Il Carrobbio* (Bologne), vol. IX, 1983, pp. 233-242 ; « Zum architektonischen Selbstverständnis des universitären Gelehrtenstandes im Sei-Settecento », *Bulletin de l'Institut Historique Belge de Rome*, 1983-1984, pp. 177-191 ; « L'architettura del Collegio di Spagna e dell'Archiginnasio. Esame comparato dell'architettura universitaria bolognese con quella europea », *Annali di Storia delle Università italiane*, vol. I, 1997, pp. 97-107 ; « Piccole e grandi università a confronto : insediamenti universitari in Europa dal XVI al XVIII secolo », in Jacques Verger et Gian Paolo Brizzi (dir.), *Le università minori in Europa (secoli XV-XIX)*, Soveria Mannelli (Catanzaro), Rubbettino, 1998, pp. 289-300.

(2) Brigitte Pradervand-Amiet : *L'Ancienne Académie de Lausanne. Innovation et tradition dans l'architecture scolaire au XVI^e siècle*, Lausanne, Université de Lausanne, 1987, coll. « Études et documents pour servir à l'Université de Lausanne », n° 15, 100 p.

(3) Pierre-Philippe Bugnard : « Architecture et pédagogie avant l'instruction publique », *Le Cartable de Cléo* (Le Mont-sur-Lausanne), n° 4, 2004, pp. 265-278.

(4) Voir Mineke van Essen et Rebecca Rogers : « Écrire l'histoire des enseignantes. Enjeux et perspectives internationales », *Histoire de l'éducation* (Paris), n° 98, mai 2003, pp. 5-35.

encore peu renouvelé l'analyse des bâtiments scolaires. Quelques études existent néanmoins, qui ont permis de porter un regard neuf sur l'histoire des établissements féminins mais aussi, par contraste, sur celle des établissements masculins.

La première à s'être penchée sur cette matière n'était ni historienne de l'architecture, ni historienne de l'éducation : Helen Horowitz se présentait elle-même comme une historienne américaine de la culture et une historienne des femmes. Son intérêt particulier pour les collèges de femmes américains avait d'ailleurs été éveillé presque fortuitement. À la fin des années 1970, elle projetait d'étudier tous les lieux conçus pour un usage exclusivement féminin, tels que clubs, restaurants, etc., et ce n'est que devant l'ampleur de ses premières découvertes relatives aux collèges qu'elle décida de consacrer à ceux-ci un ouvrage entier, qui parut au même moment que celui de Turner sur les campus (1). Son livre, fondé sur les archives des établissements (abondantes, mais pour la plupart encore inexploitées par les historiens) (2), visait à démontrer que leur architecture, leur environnement paysager comme leur mode de fonctionnement révélaient « la manière dont les femmes américaines étaient perçues par les hommes et la manière dont elles vinrent à se percevoir elles-mêmes » (3). Concrètement, plusieurs types de configuration avaient été successivement adoptés jusqu'à ce que ces collèges atteignent leur maturité, à la fin du XIX^e siècle. Abusivement qualifiés de « couvents protestants » (*Protestant nunnery*), les premiers d'entre eux étaient établis à la campagne et se composaient d'un bâtiment unique et imposant, où vivaient et étudiaient les jeunes filles. Confinées sous un même toit et condamnées à l'isolement, les pensionnaires y développèrent un esprit de corps et une culture d'autonomie jugés peu compatibles avec leur futur état d'épouse et de mère. Le *Smith College*, ouvert en 1875, tenta de remédier à cela, en s'établissant en ville et en répartissant les étudiantes dans des *cottages* à l'allure familiale, disséminés sur son site. Mais c'est de M. Carey Thomas, la première féministe

(1) Helen Lefkowitz Horowitz: *Alma Mater. Design and Experience in the Women's Colleges from Their Nineteenth-Century Beginnings to the 1930's*, New York, Knopf, 1984, rééd. Boston, Beacon Press, 1986, XXII-420 p.

(2) Horowitz avait limité ses investigations à sept établissements représentatifs, élevés à l'est des États-Unis et connus sous l'appellation générique de *Seven Sisters Colleges* (Mount Holyoke, fondé comme « séminaire » en 1837, Vassar, Wellesley, Smith, Radcliffe, Bryn Mawr et Barnard), ainsi qu'à trois établissements qui avaient été créés en réaction aux *Seven Sisters*, au lendemain de la Première Guerre mondiale (Sarah Lawrence, Bennington et Scripps).

(3) H. L. Horowitz, *op. cit.*, p. XVIII.

appelée à diriger un collège, que vinrent les innovations les plus audacieuses : dans les années 1890, elle n'hésita pas moderniser les cursus et à donner par étapes à *Bryn Mawr College* une configuration digne des collèges d'hommes, convaincue qu'elle était que les jeunes femmes ne devaient pas être traitées différemment de leurs homologues masculins. Cette démarche pleine d'assurance inspira les autres établissements.

Quelques années après Horowitz, Margaret Birney Vickery s'intéressa aux collèges de femmes en Angleterre (1). Elle avait réduit son corpus aux six premiers d'entre eux (2), et privilégié, cette fois, une approche spécifiquement architecturale. La thèse dont était issu son essai, soutenue en 1993 à Stanford, avait d'ailleurs été dirigée par Paul Turner. Les distributions intérieures des bâtiments, illustrées par plusieurs plans, y faisaient l'objet d'une attention toute particulière. Vickery put ainsi exposer, par exemple, que dès la construction du *Girton College*, en 1872, les collèges féminins anglais avaient rejeté le système de circulations adopté dans les collèges d'hommes depuis des siècles – qui consistait en une multiplication des escaliers conduisant directement, depuis l'extérieur, aux petits appartements des étudiants –, et lui avaient substitué un long corridor sur lequel s'ouvraient toutes les chambres, ce qui encourageait la convivialité au sein de la communauté, protégeait la santé des jeunes filles, réputée fragile, contre le froid du dehors, et facilitait le contrôle de leurs allées et venues. Ce dispositif évoquait les demeures victoriennes, devenues, dans les années 1860, «un dédale complexe de couloirs, de cages d'escaliers et de pièces, organisés de telle manière que les sexes et les classes sociales soient bien séparés» (3). En s'inspirant de l'architecture domestique, sur ce point comme sur d'autres (organisation ségrégative de l'espace; cabinets d'aisance, salle de bain et infirmerie à proximité des chambres, etc.), les collèges féminins se démarquaient ainsi délibérément de la typologie traditionnelle des établissements d'Oxford et de Cambridge.

Enfin, les premières écoles secondaires publiques destinées spécifiquement aux jeunes filles allemandes, bâties en exécution de la loi

(1) Margaret Birney Vickery : *Buildings for Bluestockings. The Architecture and Social History of Women's Colleges in Late Victorian England*, Newark/Londres, University of Delaware Press/Associated University Presses, 1999, XIII-200 p.

(2) Girton et Newnham (université de Cambridge), Lady Margaret Hall et Somerville (université d'Oxford), Westfield et Royal Holloway (université de Londres).

(3) M. B. Vickery, *op. cit.*, p. 12.

du 18 août 1908, furent analysées par Christa Kersting, qui relevait du département d'histoire de l'éducation de l'université Humboldt, à Berlin, et Helga Schmidt-Thomsen, qui était architecte (1). Leur étude s'inscrivait dans le contexte d'un débat très actuel : dans l'Allemagne des années 1980, alors que plusieurs personnes s'interrogeaient sur le bien-fondé de la mixité dans l'éducation, était réapparue l'idée de l'école comme « lieu social pour le développement individuel des femmes » (2). Se concentrant sur l'exemple des établissements berlinois d'autrefois, les deux auteurs tentaient de savoir si l'architecture scolaire tenait « consciemment ou inconsciemment, de l'organisation et du climat domestiques », et si elle imitait, reproduisait ou renforçait même « la hiérarchie entre les sexes liée à ceux-ci » (3).

Considérées globalement, ces trois études témoignent qu'aux États-Unis, en Angleterre et en Allemagne, les premiers établissements féminins présentaient de grandes constantes, en dépit de leurs différences de statut (privés/publics, secondaires/universitaires, internat/externat) : assimilation à la sphère domestique et familiale, souci de conformer les locaux à la constitution physique des jeunes filles et à leur sensibilité artistique, et de se démarquer des établissements d'hommes, tantôt intentionnellement, tantôt par obligation (les financements étaient moindres, en Allemagne, pour les lycées de filles que pour les lycées de garçons). Les principes architecturaux adoptés successivement varièrent pourtant d'un pays à l'autre. La propagation de ce type d'approche devrait être encouragée. Les travaux de Horowitz, Vickery, Kersting et Schmidt-Thomsen ont montré, en effet, tout ce que l'historiographie de l'architecture scolaire avait, elle aussi, à gagner en intégrant l'analyse « gendrée » dans le processus d'investigation.

III. LES MONOGRAPHIES

Il était difficile, dans le cadre de cet essai, de ne pas évoquer les innombrables monographies architecturales qui ont été consacrées à des établissements universitaires, du plus humble au plus prestigieux,

(1) Christa Kersting et Helga Schmidt-Thomsen : « Arquitectura escolar en Berlín a comienzos del siglo XX: curriculum oculto y género », *Historia de la Educación* (Université de Salamanque), n° 12/13, 1993-1994, pp. 225-244 (cet article a également été publié en allemand dans : *Mitteilungen & Materialien der Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum* (Berlin), n° 43, 1995, pp. 64-79).

(2) *Ibid.*, p. 225.

(3) *Ibid.*, p. 226.

parfois à l'occasion d'un anniversaire (1). Si la plupart pèchent par leur « patriotisme d'établissement » (2), il en est d'autres qui, avec le secours d'une méthode d'exploration ou d'un point de vue particuliers, contribuent à perfectionner la connaissance de l'histoire de l'architecture scolaire en général. Deux grandes catégories d'études ont particulièrement retenu notre attention : les unes portent sur ce qui n'existe plus depuis longtemps ou ce qui n'a jamais existé que sur le papier ; les autres, sur ce qui existe bien et a une forte valeur significative.

1. Le révolu, le restituable et le potentiel

Parce qu'elle couvre souvent de très longues périodes, l'historiographie architecturale des établissements d'enseignement secondaire ou supérieur peut être amenée à emprunter des voies détournées. Dans certains cas, l'archéologie se révèle un moyen d'investigation utile autant qu'insolite. Elle permet de matérialiser l'idée du collège comme palimpseste, suggérée par Willis et Clark dès 1886. Ainsi, en 1901, Octave Gréard publiait une analyse méthodique des substructions de la chapelle initiale de la Sorbonne – bâtie à partir de 1326 et détruite au XVII^e siècle –, que les travaux de reconstruction de l'établissement avaient révélées quatre ans plus tôt (3). Toujours dans le Quartier latin, la campagne de fouilles menée dans les trois cours du Collège de France, en 1994-1995, a mis à jour les vestiges des fondations des deux collèges de Cambrai et de Tréguier, auxquels s'était substituée la prestigieuse institution, ainsi que nombre d'objets, tels ces émouvants débris d'ardoises d'écoliers du XVI^e siècle (4). Confrontées aux sources traditionnelles de l'historiographie que sont la littérature ancienne et les archives, les informations recueillies lors du chantier ont permis d'affiner l'histoire de cet îlot

(1) Les sixièmes centennaires du *New College*, Oxford, puis de l'Université de Cologne ont, par exemple, inspiré de telles études (Gervase Jackson-Stops : « The Architecture of the College », in John Buxton et Penry Williams (dir.) : *New College, Oxford. 1379-1979*, Oxford, New College, 1979, pp. 145-264 ; Günther Binding et Georg Müller : *Die Bauten der Universität zu Köln*, Cologne, Universität zu Köln, 1988, 66 p.).

(2) Marie-Madeleine Compère et Philippe Savoie : « L'établissement secondaire et l'histoire de l'éducation », *Histoire de l'éducation* (Paris), n° 90, mai 2001, p. 13.

(3) Octave Gréard : « Derniers souvenirs de la vieille Sorbonne », *La Revue de Paris* (Paris), 15 novembre 1901, pp. 279-304 (avec un plan).

(4) Laurent Guyard (dir.) : *Le Collège de France (Paris). Du quartier gallo-romain au Quartier latin (1^{er} siècle av. J.-C.-XIX^e siècle)*, Paris, Maison des sciences de l'Homme, coll. « Documents d'archéologie française », n° 95, 2003, 283 p. (voir en particulier les chap. 5 et 6).

voué à l'enseignement depuis le Moyen Âge, ainsi que celle des bâtiments qui s'y élevèrent successivement. Au *College of William and Mary* (Williamsburg, Virginie), l'archéologie a également permis de prouver que le projet d'extension du *Wren Building*, élaboré par Thomas Jefferson en 1771-1772, avait bien reçu un commencement d'exécution (1).

Au même titre que les sols, les murs eux-mêmes peuvent être sondés. Cela permet de saisir le mode de construction de l'édifice, parfois aussi de retrouver d'anciens percements – portes ou fenêtres – qui ont été obstrués, comme l'a révélé la publication illustrée du bilan de la très ambitieuse campagne de restauration des monuments d'Oxford, menée de 1957 à 1974 (2). L'expertise architecturale intégrale d'un bâtiment est rare, et elle ne peut survenir qu'à la veille d'un grand chantier. Parce qu'il est plus inhabituel encore que les résultats d'une telle expertise soient rendus publics, l'ouvrage que l'architecte espagnol Luis Cervera Vera a consacré au collège de Santa Cruz, à Valladolid, constitue un document exceptionnel pour qui s'intéresse aux établissements scolaires du xv^e siècle (3). Il était divisé en deux parties : la première proposait une analyse méticuleuse des plans, coupes et élévations (composition, proportions, tracés régulateurs, organisation des circulations, etc.); la seconde était constituée d'une succession de très beaux relevés, où figuraient notamment nombre de détails constructifs. L'ensemble, qui s'inscrivait dans la lignée des travaux de Willis et Clark sur les collèges de Cambridge, donnait de l'édifice une vision exhaustive, mais presque abstraite. Plus récemment, le Collège néerlandais de la Cité universitaire, à Paris (inauguré en 1938), a lui-même fait l'objet d'une analyse, tant architectonique qu'historique, très poussée (4).

Délaissant l'exploration du bâti existant, plusieurs historiens ne se sont intéressés qu'aux seuls documents graphiques anciens (plans,

(1) A. Lawrence Kocher et Howard Dearstyne: «Discovery of Foundations for Jefferson's Addition to the Wren Building», *Journal of the Society of Architectural Historians* (Louisville, Kentucky), vol. X, n° 3, octobre 1951, pp. 28-31 (avec deux plans).

(2) W. F. Oakeshott (dir.): *Oxford Stone Restored. The Work of the Oxford Historic Buildings Fund, 1957-1974*, Oxford, The Trustees of the Oxford Historic Buildings Fund, 1975, VII-122 p., pl.

(3) Luis Cervera Vera: *Arquitectura del Colegio Mayor de Santa Cruz en Valladolid*, Valladolid, Ediciones de la Universidad de Valladolid, 1982, 289 p., pl.

(4) Carien de Boer-van Hoogevest (dir.): *Dudok in Parijs. Het Collège néerlandais / Dudok à Paris. Le Collège néerlandais*, Bussum (Pays-Bas), Uitgeverij Thoth, 1999, 191 p.

coupes, élévations, etc.) et aux sources manuscrites qui en sont l'indispensable complément. Cela leur a permis de parfaire la compréhension du processus d'élaboration de l'œuvre et de ses métamorphoses successives, en mettant à jour des études qui n'avaient pas été réalisées. Ainsi que l'écrivit Howard Colvin, dans son *Unbuilt Oxford* (l'Oxford non construit), «l'examen des projets rejetés permet de se faire une meilleure idée des raisons qui ont déterminé le choix final, et de mieux percevoir la place que tient un bâtiment donné dans l'histoire de l'architecture» (1). Souvent associé à une exposition rétrospective, ce type d'enquête est apparu dans les années 1970, alors que croissait l'intérêt porté aux archives architecturales (2). La conservation des dessins dans un même lieu favorise naturellement de tels travaux. Mais tous les établissements n'ont pas préservé à demeure des archives complètes. Celles-ci peuvent avoir été détruites ou éparpillées : en 1983, Carol McMichael a confié les difficultés qu'elle avait eues à rassembler les documents qui constituaient l'exposition du centenaire de l'université du Texas à Austin (3) ; quant aux projets de reconstruction élaborés successivement pour le lycée Louis-le-Grand au XIX^e siècle, ils se répartissent à Paris dans pas moins de six fonds d'archives différents (4). Quoi qu'il en soit, chaque présentation raisonnée des projets non retenus pour un collègue, y compris les plus idéalistes d'entre eux, est une contribution importante à l'historiographie de l'architecture scolaire. Trois publications exemplaires illustrent cette démarche particulière.

(1) Howard Colvin : *Unbuilt Oxford*, New Haven/Londres, Yale University Press, 1983, IX-198 p. (p. VI).

(2) Voir André Chastel : «Où sont les archives de l'architecture moderne?», *Revue de l'art* (Paris), n° 29, 1975, pp. 5-8. Dans le passé, quelques projets isolés avaient déjà attiré l'attention, mais l'intérêt suscité était plus anecdotique que scientifique, et personne encore n'avait songé à ne considérer un établissement qu'à travers ses archives. Citons la publication, dès 1867, de deux projets de reconstruction de la chapelle de la Sorbonne, attribués à un architecte italien (Serlio?) et datés de 1553 (A. Lenoir : *Statistique monumentale...*, *op. cit.*, pp. 228-231), et celle, en 1952, d'un projet pour la reconstruction complète de Columbia College, conçu par James Renwick Sr. en 1813 (A. Placzek : «Design for Columbia...», *op. cit.*). En 1960, Jean Valléry-Radot avait étudié la collection de plans jésuites de la Bibliothèque nationale, où figuraient nombre de collèges (J. Valléry-Radot : *Le Recueil de plans d'édifices de la Compagnie de Jésus conservé à la Bibliothèque Nationale de Paris*, Rome, Institutum Historicum S.I., coll. «Bibliotheca Institutii Historici Societatis Iesu», vol. XV, 1960, XXV-99*-560 p.).

(3) Carol McMichael : *Paul Cret at Texas. Architectural Drawings and the Image of the University in the 1930s*, Austin, The University of Texas at Austin, 1983, 179 p.

(4) Marc Le Cœur : «Le lycée Louis-le-Grand à Paris : chronique d'une reconstruction différée (1841-1881)», *Histoire de l'art* (Paris), n° 23, octobre 1993, pp. 67-80.

En 1979, Allan Doig publiait un catalogue scientifique des principaux dessins appartenant au *King's College* de Cambridge, qui avaient pour auteurs certains des plus fameux architectes des XVIII^e et XIX^e siècles : Hawksmoor, Gibbs, les frères Adam, Wyatt, Scott, etc. Ce livre succédait à une exposition, présentée trois ans plus tôt dans la chapelle de l'établissement, dont le titre était explicite : *King's As It Might Have Been* (King's tel qu'il aurait pu être) (1). Les projets architecturaux, étudiés parfois simultanément (deux concours furent organisés, en 1822 et 1877), s'efforçaient de suivre les instructions qu'avait données le fondateur, le roi Henri VI, en 1448, mais tous avaient fait long feu ou n'avaient connu qu'un commencement d'exécution. À la pérennité du site et de l'institution s'ajoutait donc celle du programme de construction, ce qui fait l'intérêt de cette présentation qui, sur deux siècles, met en lumière « l'évolution des goûts, le débat gothique/classique, le développement professionnel d'architectes particuliers et, bien entendu, le destin d'un établissement remarquable » (2). Parue en 1987, l'étude de Cinzia Maria Sicca portant sur la genèse, la construction puis les agrandissements du *Downing College*, Cambridge, témoignait du même attachement pour les documents figurés, mais elle embrassait, cette fois, toute l'histoire de l'établissement (3). Les archives du collège étaient ici complétées par des pièces conservées à la *British Architectural Library*. Dans le long essai historique qui précédait le catalogue des dessins, Sicca analysait chacun des projets – depuis les premières études (finalement non retenues) de James Wyatt, à la fin du XVIII^e siècle, jusqu'à celles de Quinlan Terry, à l'aube des années 1980 –, et, élargissant sa réflexion, s'interrogeait sur les rôles respectifs des architectes et des maîtres d'ouvrage, ainsi que sur les rapports qu'entretinrent les uns et les autres au fil du temps. En 1998, enfin, une exposition de dessins célébrait le 150^e anniversaire de l'ouverture du *Girard College*, à Philadelphie, qu'accompagnait un catalogue illustré (4). Une nouvelle

(1) Allan Doig : *The Architectural Drawings Collection of King's College, Cambridge. A Catalogue and Historical Synopsis of the Major Project Drawings of the Eighteenth and Nineteenth Centuries*, s.l. (Cambridge?), Avebury, 1979, 160 p. La même année, le New College d'Oxford présentait ses propres archives, à l'occasion de son sixième centenaire : *Six Centuries of an Oxford College. Architectural and Topographical Drawings and Prints of New College, 1379-1979*, Oxford, Ashmolean Museum, 1979, 25 p.

(2) A. Doig, *op. cit.*, p. 20.

(3) Cinzia Maria Sicca, avec Charles Harpum et Edward Powell : *Committed to Classicism. The Building of Downing College, Cambridge*, Cambridge, Downing College, 1987, XI-226 p.

(4) Bruce Laverty, Michael J. Lewis, Michele Taillon Taylor : *Monument to Philanthropy. The Design and Building of Girard College, 1832-1848*, [Philadelphie],

fois, l'établissement considéré revêtait un caractère exceptionnel, qui justifiait le sort fait à ses archives : il avait été, à son ouverture, celui des bâtiments américains qui avait coûté le plus cher, après le Capitole de Washington. Le catalogue en question illustre donc une page importante de l'histoire des campus. On y trouvait une large sélection des projets soumis au concours de 1832, puis les études successives du lauréat, Thomas U. Walter.

2. Styles et décors d'architecture

La question du style architectural traverse toutes les études dont nous avons parlé. Pour certains établissements, elle est même prééminente. Le cinquième centenaire du collège de Santa Cruz, à Valladolid, a ainsi fourni l'occasion de démontrer la place essentielle que celui-ci tient dans l'histoire de l'architecture espagnole, en tant qu'édifice de transition où s'expriment l'effacement de la tradition gothique et l'avènement des principes de la Renaissance (1). Dans l'architecture scolaire, le style ne se réduit pas toujours à un simple habillage de façade ou à l'adoption de quelques principes décoratifs : il peut être indissociable d'une doctrine d'aménagement globale. Ainsi, le néo-gothique en faveur dans les établissements américains, à la fin du XIX^e siècle, renvoyait très précisément aux compositions des collèges d'Oxford et de Cambridge, plus qu'à un quelconque imaginaire médiéval (on parlait d'ailleurs communément de *collegiate gothic*, gothique de collège) (2). Le style néo-grec ou le style « Beaux-Arts » renvoyèrent, en leur temps, à d'autres types d'aménagement (3). L'analyse stylistique d'un édifice n'est donc pas seule-

Girard College, 1998, 174 p. La redécouverte des archives de l'établissement, dans les années 1950, avait déjà donné lieu à la publication de deux articles (Charles E. Peterson et E. Newbold Cooper : « The Girard College Architectural Competition », et Agnes A. Gilchrist : « Girard College: An Example of the Layman »s Influence on Architecture », *Journal of the Society of Architectural Historians*, n° 2, mai 1957, pp. 20-27).

(1) S. Andres Ordax et J. Rivera (dir.) : *La introduccion del Renacimiento en España. El Colegio de Santa Cruz (1491-1991)*, Valladolid, Instituto español de Arquitectura/Universidades de Alcalá y Valladolid/Colegio oficial de Arquitectos de Valladolid, 1992, 177 p.

(2) Jean F. Block : *The Uses of Gothic. Planning and Building. The Campus of the University of Chicago, 1892-1932*, Chicago, The University of Chicago Library, 1983, XIX-262 p. ; William Morgan : *Collegiate Gothic. The Architecture of Rhodes College*, Columbia (Missouri), University of Missouri Press, 1989, XIII-105 p.

(3) Loren W. Partridge : *John Galen Howard and The Berkeley Campus. Beaux-Arts Architecture in the « Athens of the West »*, Berkeley, Berkeley Architectural Heritage Association, 1978, 65 p.

ment formelle, puisqu'elle éclaire aussi une typologie particulière. Elle peut aussi révéler la signification politique d'un établissement (1) : en 1997, Carlos Monarcha présentait l'école normale de São Paulo, inaugurée en 1894, comme l'expression de la nouvelle image qu'entendaient donner de l'enfance les républicains brésiliens (2), et en 1991, l'historien de l'art François Loyer démontrait que le « palais universitaire » de Strasbourg (construit par Otto Warth, de 1878 à 1884) était, contre toute attente, « un temple de l'art et de la pensée et non le symbole de la germanisation de l'Alsace », ainsi que la manifestation « d'une avant-garde en rupture avec l'art officiel » (3). La question de l'historicisme était également au cœur de l'étude qu'a consacrée Michaela Marek, professeur d'histoire de l'art à l'université de Leipzig, aux deux édifices des facultés de philosophie (1925-1929) et de droit (1925-1931) de l'université Charles, à Prague (4) ; elle expliquait comment une architecture académique s'était imposée au détriment des projets modernistes initiaux, étudiés à partir de 1907, et les raisons de ce conservatisme tchèque, à la veille et au lendemain du premier conflit mondial.

De la même manière, les décors des établissements – en général, peints ou sculptés – sont désormais scrutés par les historiens en tant qu'expressions d'une idéologie, au même titre que les bâtiments dont ils sont l'accessoire. L'intérêt pour les décors n'est pas complètement nouveau (5), mais il semble ne s'être manifesté dans le champ de l'histoire de l'architecture scolaire que depuis une dizaine d'années.

(1) L'ouvrage qu'ont dirigé Monika Gibas et Peer Pasternack sur les bâtiments universitaires de l'Allemagne de l'Est relève de cette optique : *Sozialistisch behaut & bekunstet. Hochschulen und ihre Bauten in der DDR*, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, 1999, 246 p.

(2) Carlos Monarcha : « Arqutetura escolar republicana : a Escola Normal da Praça e a construção de uma imagem de criança », in Marcos Cezar de Freitas (dir.) : *História social da infância no Brasil*, 1997, rééd. São Paulo, Cortez, 1999, pp. 97-136.

(3) François Loyer : « Le palais universitaire de Strasbourg : culture et politique en Alsace au XIX^e siècle », *Revue de l'Art* (Paris), n° 91, 1991, pp. 9-25 (un article plus modeste l'avait précédé : *idem* : « Le souffle de Raphaël à l'Université impériale de Strasbourg », *Monuments historiques* (Paris), n° 168, mars-avril 1990, pp. 41-44).

(4) Michaela Marek : *Universität als « Monument » und Politikum. Die Repräsentationsbauten der Prager Universitäten 1900-1935 und der politische Konflikt zwischen « konservativer » und « moderner » Architektur*, Munich, R. Oldenbourg Verlag, coll. « Veröffentlichungen des Collegium Carolinum », n° 95, 2001, 213 p.

(5) Pour la France, signalons les thèses pionnières de Lin Young Bang (*Les Décors peints dans les édifices civils publics à Paris sous la Troisième République*, Université de Paris, 1964) et de Pierre Vaisse (*La Troisième République et les peintres, recherches sur les rapports des pouvoirs publics et la peinture, de 1880 à 1914*, Université de Paris-IV, 1980 ; publiée en 1995).

En 1993, Kersting et Schmidt-Thomsen montraient que l'iconographie de ceux qui ornaient les lycées de jeunes filles allemands reflétait une image particulière de la femme (1) ; en 1995, Astrid Wentner se penchait sur la peinture monumentale que Goltz avait exécutée pour l'université de Graz (2), et, en 2001, Christian Hottin analysait longuement les décors des universités et grandes écoles parisiennes, dans lesquels il voyait l'expression d'une « volonté de représentation » contribuant à la « construction de la communauté » liée à un établissement donné (3).

*
* *

Cent cinquante ans après que Robert Willis a divulgué ses premières observations relatives aux établissements de Cambridge, l'histoire architecturale des écoles secondaires, des collèges et des universités demeure très lacunaire. La profusion des monographies de bâtiments devrait néanmoins pouvoir nourrir de nouveaux bilans nationaux qui, à leur tour, permettront de mieux saisir le développement des modèles typologiques ainsi que leur circulation d'une région ou d'un pays à l'autre. D'ores et déjà, on peut distinguer trois grands types d'agencement, qui présentent eux-mêmes de nombreuses variations : dans le premier, qui s'est développé en Europe à partir du Moyen Âge, les différentes composantes du collège se répartissent dans des bâtiments continus qui s'élèvent autour d'une ou plusieurs cours fermées ; dans le second, qui fut l'apanage des États-Unis avant de se répandre dans de nombreux pays au lendemain de la Seconde Guerre mondiale (4), les bâtiments sont disjoints et distribués sur un vaste site ; dans le troisième, qui s'est surtout imposé au XIX^e siècle dans les centres-villes, un bâtiment unique et massif abrite toutes les activités de l'établissement.

(1) C. Kersting et H. Schmidt-Thomsen : «Arquitectura escolar...», *op. cit.*, pp. 231-238.

(2) Astrid Wentner : «Die Aulagemälde», in Alois Kernbauer (dir.) : *Der Grazer «Campus»*, *Universitätsarchitektur aus vier Jahrhunderten*, Graz, Austria Medien Service, 1995, pp. 125-154.

(3) Christian Hottin : *Quand la Sorbonne était peinte*, Paris, Maisonneuve et Larose, 2001, 303 p. (pp. 12-14). Cet ouvrage était issu d'une thèse de l'École des Chartes, soutenue en 1997 : *Étude sur le patrimoine peint et sculpté des établissements d'enseignement supérieur*.

(4) Voir Stefan Muthesius : *The Postwar University. Utopianist Campus and College*, New Haven/Londres, Yale University Press for the Paul Mellon Centre for Studies in British Art, 2000, VI-340 p.

Depuis la fin du XIX^e siècle, deux démarches analytiques ont été alternativement adoptées. La première, inaugurée par Willis et Clark, était proprement architecturale et souvent le fait d'enseignants appartenant au collège ou à l'université considérés (1); les bâtiments y étaient envisagés pour eux-mêmes et étudiés méticuleusement, parfois avec le respect dû à de vénérables témoignages du passé. La seconde, apparue aux États-Unis, était beaucoup plus pragmatique et urbanistique; tournée vers l'avenir, elle était le fait d'architectes ayant en charge l'aménagement des établissements; elle se perpétue aujourd'hui à travers les travaux de sociologues, d'urbanistes, de géographes et d'économistes qui étudient les conditions d'installation des établissements universitaires, leur place dans la ville et leurs possibilités d'évolution afin de répondre aux besoins que génère la démocratisation de l'enseignement supérieur (2).

Dans le passé, ainsi qu'on l'a vu, les recherches historiques ont été souvent inspirées par des événements de l'actualité: la démolition progressive des derniers collèges parisiens de l'Ancien Régime, l'émergence de nouvelles doctrines d'aménagement pour les campus américains, la remise en question de la mixité dans les établissements allemands, etc. Souhaitons que les importants débats actuels favorisent, à leur tour, l'émergence de nouveaux travaux sur l'architecture universitaire.

Marc LE CŒUR

Historien de l'art

Doctorant, Université de Paris-I

(1) Plusieurs ouvrages se caractérisent par la familiarité de leur auteur avec l'objet étudié. Ainsi, Horowitz, ancienne étudiante du *Wellesley College*, reconnaissait que son livre était, « d'une certaine manière, [...] une exploration personnelle », et qu'il était inspiré par sa volonté de comprendre l'univers dans lequel elle était entrée à dix-sept ans (H. L. Horowitz, *Alma Mater...*, *op. cit.*, p. XV).

(2) Voir Anne Querrien et Pierre Lassave (dir.): *Universités et territoires*, numéro spécial de la revue *Les Annales de la Recherche urbaine*, n° 62-63, juin 1994, 275 p.; Pierre Merlin: *L'Urbanisme universitaire à l'étranger et en France*, Paris, Presses de l'École nationale des Ponts et Chaussées, 1995, 416 p.

Marie-Madeleine COMPÈRE

**LES COLLÈGES FRANÇAIS
16^e-18^e siècles**



Répertoire 3 - Les Collèges de Paris

Les collèges de l'Université de Paris, fondés au Moyen Âge pour des boursiers, ont, à partir du 15^e siècle, accueilli des pensionnaires dans leurs murs et, simultanément, engagé des régents pour préparer les écoliers à suivre les lectures de la faculté des arts. Pour faire face à l'afflux de jeunes internes, un cycle préparatoire d'études grammaticales s'est développé : le cursus, le programme, la méthode mis au point (*modus parisiensis*) ont servi de modèle à l'enseignement des humanités en Europe.

Ce modèle a été repris, dans ses traits principaux, par la Compagnie de Jésus, qui a installé en 1564 à Paris son propre collège, sans obtenir son intégration dans l'université. Celui-ci a rivalisé, sauf une interruption de 1595 à 1618, avec les collèges universitaires jusqu'à l'expulsion des jésuites en 1762.

Ce répertoire des collèges retrace l'histoire de chaque collège depuis son origine et décrit pour chacun d'eux les sources et la bibliographie disponibles. Au-delà, tous les établissements qui contribuent à l'enseignement des humanités, de la philosophie et de la théologie sont recensés. L'offre scolaire de la capitale, ainsi exposée dans toute son ampleur, à l'exception du droit et de la médecine, met en valeur le rôle joué par Paris dans l'éducation des élites nationales.

1 vol. de 477 p.

Prix : 42 €

Institut national de recherche pédagogique

2002

QUELQUES RÉFLEXIONS

sur l'histoire et l'aménagement des campus américains

par Paul V. TURNER

Quand je suis arrivé pour la première fois à l'université de Stanford (Palo Alto, Californie) afin d'y enseigner l'histoire de l'architecture, j'ai été frappé par la puissance d'expression des bâtiments anciens autant que par celle de la disposition générale de l'université, conçue dans les années 1880 par Frederick Law Olmsted (1) et son propre fondateur, Leland Stanford (2). Particulièrement ingénieux est l'emploi des galeries couvertes, qui permettent de circuler en toutes saisons et créent une unité visuelle et psychologique en raccordant des bâtiments distincts et en rendant l'ensemble bien plus beau que la somme des parties. Surpris de découvrir que l'on savait peu de choses sur la création du plan d'origine, je fis quelques recherches et publiai une brochure sur le sujet (3). Ce faisant, je me suis mis en quête d'ouvrages retraçant l'histoire architecturale des campus américains afin de replacer le plan de Stanford dans un contexte plus large, mais je fus également étonné de voir qu'il n'en

(1) Frederick Law Olmsted (1822-1903) passe pour le fondateur de l'architecture paysagiste aux États-Unis. Parmi ses innombrables réalisations, on compte notamment l'aménagement des abords du Capitole, à Washington, et la conception de Central Park, à New York. Au long de sa carrière, à partir des années 1860, Olmsted fut impliqué dans la conception d'au moins vingt établissements universitaires de tous types.

(2) Ce texte est une version sensiblement adaptée de l'article «Some Thoughts on History and Campus Planning» (*Planning for Higher Education*, vol. 16, n° 3, 1987-1988, pp. 1-28), qui était lui-même la retranscription d'une conférence que l'auteur avait prononcée, le 20 juillet 1987, devant les membres de la *Society for College and University Planning* (SCUP). Fondée en 1966 en marge de l'*American Institute of Planners* (AIP), cette association regroupe des professionnels impliqués dans l'aménagement des établissements d'enseignement supérieur, de toutes tailles et de tous ordres : architectes, urbanistes, ingénieurs, universitaires, etc.

(3) Paul V. Turner, Marcia E. Vetrocq et Karen Weitze : *The Founders & the Architects: The Design of Stanford University*, Stanford (Californie), Université de Stanford, Département d'Art, 1976.

existait aucun. Le meilleur essai que j'ai pu trouver était un chapitre du livre de Richard Dober, *Campus Planning* (1).

Il est curieux que les universitaires, habituellement avides de nouveaux sujets de recherche – au point même de dénicher souvent les plus obscurs qui soient –, aient complètement négligé l'environnement dans lequel ils vivent et travaillent, et en sachent davantage sur l'architecture minoenne que sur celle des universités américaines.

Comme je l'ai compris en préparant mon livre (2), la connaissance de l'histoire des campus peut pourtant avoir une incidence bénéfique sur l'aménagement de ceux-ci et sur leur développement.

1. L'invention du campus

En premier lieu, il m'est apparu que cette histoire est bien plus riche et plus longue que ne le soupçonnaient de nombreuses personnes jusqu'alors. Ainsi, il était communément admis que l'histoire architecturale de nos collèges avait débuté aux alentours de 1800, avec des réalisations telles que l'université de Virginie, élevée à Charlottesville sur les plans de Thomas Jefferson (1817-1825) (3). Au point que les historiens ne faisaient aucune mention des installations des neuf collèges qui, à la veille de la guerre d'indépendance, délivraient des grades universitaires : *Harvard College* (Cambridge, Massachusetts), fondé en 1636 ; le *College of William and Mary* (Williamsburg, Virginie), 1693 ; *Yale College* (New Haven, Connecticut), 1701 ; le collège du New Jersey (actuelle université de Princeton, N. J.), 1746 ; *King's College* (actuelle *Columbia University* ; New York), 1754 ; le Collège de Philadelphie (actuelle université de Pennsylvanie), 1755 ; le Collège de Rhode Island (actuelle *Brown University* ; Providence,

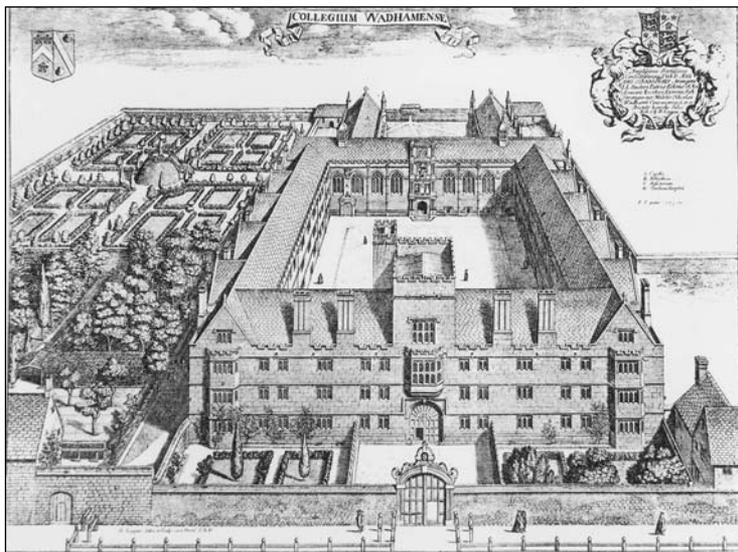
(1) Richard P. Dober : *Campus Planning*, s.l., Reinhold Publishing Corporation, 1963, pp. 13-42 (« Campus Design in Perspective »).

(2) Paul V. Turner : *Campus. An American Planning Tradition*, New York/Cambridge, Mass./Londres, Architectural History Foundation/MIT Press, 1984.

(3) L'université de Virginie consiste essentiellement en une série de dix pavillons destinés aux salles de cours et à l'habitation des professeurs, alternant avec un alignement de chambres d'étudiants, qui s'élèvent de part et d'autre d'un vaste rectangle de gazon, appelé le *Lawn* [la Pelouse], à l'arrière d'une longue colonnade. Le point central de la composition, au fond du *Lawn* et sur son axe principal, est un bâtiment circulaire, coiffé d'un dôme (la « Rotonde »), qui abrite la bibliothèque. L'ensemble, très symétrique, est d'inspiration palladienne.

R. I.), 1765; *Queen's College* (actuelle *Rutgers University*; New Brunswick, New Jersey), 1766; et *Dartmouth College* (Hanover, New Hampshire), 1769. Ceux-ci passaient pour avoir été bâtis sans véritable réflexion préalable ou pour n'être que de pâles copies des collèges britanniques d'Oxford et de Cambridge. En vérité, les collèges coloniaux furent l'objet d'extraordinaires innovations dans leur agencement, dont l'influence sur la disposition des campus n'a cessé de s'exercer depuis.

Il est remarquable de voir à quel point ces établissements rejetèrent, à l'origine, le modèle traditionnel anglais du quadrangle de collège enclos. Il n'est qu'à comparer, par exemple, *Wadham College*, à Oxford, avec *Harvard College*, tel que le représente une gravure de Burgis au début du XVIII^e siècle (ill. 1, 2). Contrairement à ce que pourrait laisser croire de prime abord la répartition des bâtiments à Harvard, il ne s'agit pas ici d'une tentative inachevée de cour fermée. De fait, lorsque de nouvelles constructions furent bientôt élevées, aucune d'elles ne vint enclore ladite cour comme cela aurait pu être le cas : elles formèrent au contraire une seconde cour ouverte, contiguë à la première – ainsi qu'en témoigne une seconde vue d'Harvard, gravée par Paul Revere dans les années 1760 –, dont les trois faces étaient pareillement agencées de manière à s'ouvrir sur l'extérieur, vers la ville de Cambridge, Massachusetts, plutôt que vers l'intérieur, comme dans le traditionnel quadrangle anglais.



1. Wadham College, Oxford, construit en 1610-1613 (Loggan, *Oxonia Illustrata*, 1675).



2. « A Prospect of the Colledges in Cambridge in New England » : vue de Harvard College, vers l'est (gravure par William Burgis, 1726).

Tous les autres collèges coloniaux américains ont fait de même, bien qu'à chaque fois d'une manière quelque peu différente et innovante. Ainsi, au *College of William and Mary*, les trois bâtiments primitifs furent placés face à la ville et dans l'axe de sa rue principale, la *Duke of Gloucester Street*. L'établissement consistait alors en un édifice principal (*Wren Building*, du nom de son auteur supposé, l'architecte anglais Sir Christopher Wren), reconstruit en 1705 après avoir été détruit par les flammes (1), que précédaient, de part et d'autre, deux constructions plus modestes se répondant symétriquement (Brafferton, 1723, et la *President's House* [Résidence du Président], 1732). À Yale, le parti retenu rappelait Harvard, mais en plus franc et plus audacieux : il s'agissait d'un alignement de bâtiments parfaitement rectiligne – auquel on donnera le nom de *Old Brick Row* [Vieille rangée de briques] –, qui s'étendait en bordure du *New Haven Green*, la grand-place de la ville (2). À Princeton, la plupart des fonc-

(1) Le bâtiment initial avait été bâti de 1695 à 1700.

(2) Les deux premiers d'entre eux – le *Connecticut Hall* et la chapelle – avaient été édifiés respectivement en 1750 et 1761. En 1792, l'architecte amateur John Trumbull proposa d'élever trois nouveaux bâtiments dans la continuité de ceux-ci et selon un dessin similaire, élaborant ainsi ce qui constitue probablement le plus ancien

tions furent réunies dans une imposante construction, se dressant au milieu d'un vaste espace libre et, une fois encore, s'ouvrant en toute confiance sur le monde : *Nassau Hall*, qui passait pour le plus grand édifice d'Amérique du Nord au moment de son édification (1755-1757) (1). Vers 1770, les terrains s'étendant alentour furent appelés le « campus », terme qui finit par être adopté par la plupart des collèges américains pour désigner spécifiquement un site largement ouvert et anti-quadrangulaire.

Ce rejet par l'Amérique coloniale du quadrangle anglais appelle quelques observations. D'abord, il s'est opéré en toute conscience. Ces nouveaux types de bâtiments ont été prémédités ; il ne s'agissait ni d'accidents, ni de quadrangles incomplets. Ensuite, il y avait des raisons à ce rejet, qui tenaient d'une perception nouvelle de ce que devait être un collège et de son rapport à la communauté extérieure, comme des valeurs et idéaux de l'Amérique. Enfin, il jeta les bases de ce qui ferait, dans l'avenir, la spécificité des campus américains, à savoir des ensembles de bâtiments indépendants, élevés librement sur un site paysager, dans un esprit s'opposant au modèle anglais de fermeture et de repli sur soi.

Il est significatif que, par la suite, nombre d'architectes de campus n'aient pas compris cela et que la conception des établissements ait pu être quelque peu affectée, surtout autour de 1900, par un intérêt rétrospectif pour le quadrangle anglais médiéval. Les architectes qui s'en inspirèrent alors éprouvaient pour celui-ci une irrésistible attraction, voyant en lui la configuration idéale pour un collège ou une université. Parmi les exemples notables de ce courant, on compte les réalisations de James Gable Rogers à Yale – *Harkness Quadrangle* (1917), aujourd'hui collèges Branford et Saybrook –, et, à Princeton, celles de Ralph Adams Cram – plan général pour le développement du campus (1906-1911), sur lequel lui-même éleva le *Graduate College* (c. 1910) – et de Charles Z. Klauder – groupe de dortoirs formant deux quadrangles enclos (1910-1916 ; avec Frank Miles Day). Cram fut probablement le plus fervent zéléteur du quadrangle anglais ; il écrivit beaucoup d'inepties à ce sujet, déclarant notamment

projet d'ensemble connu pour un collège américain. Après l'exécution de son dessein (1793-1803), deux bâtiments supplémentaires vinrent compléter le dispositif vers le nord (années 1820).

(1) Depuis la construction du *Old College* d'Harvard (1638-1642 ; détruit vers 1675), les plus vastes bâtiments de Nouvelle-Angleterre étaient habituellement ceux qu'on destinait à l'éducation. *Nassau Hall* fut sans doute bâti sur les plans de l'architecte Robert Smith, tout comme la Résidence du Président voisine.

que le gothique était « le seul style pouvant exprimer parfaitement les idéaux d'une éducation de l'esprit et [...] du tempérament » (1). Klauder lui-même, pourtant plus modéré que Cram, affectait de croire que le modèle traditionnel du campus américain n'était pas véritablement pertinent et n'avait aucune légitimité historique. Dans l'influent ouvrage qu'il a consacré en 1929 à l'aménagement des collèges, et bien qu'il y manifestât de l'indulgence pour beaucoup d'approches différentes, il ne cachait pas sa prédilection pour le quadrangle enclos (2).

Il ne s'agit pas d'insinuer que le quadrangle fermé est une mauvaise solution en soi quand il est appliqué aux établissements américains : dans de nombreux cas, il peut être au contraire parfaitement approprié, autant pour des raisons de tradition ou par souci esthétique, que pour exprimer une philosophie particulière de l'éducation. Le problème est qu'une méconnaissance de l'histoire des campus peut engendrer des théories erronées quant au type de plan qui convient ou non à nos établissements, d'où peut découler une organisation spatiale parfaitement inadéquate. Tel fut parfois le cas, par exemple, lorsque les partisans du quadrangle gothique insistèrent pour remodeler un campus typiquement américain dans le seul but de le conformer à leur idéal médiéval anglais.

De nos jours, naturellement, personne ne conçoit plus de quadrangles gothiques. Mais il existait encore, il n'y a pas si longtemps, des théories architecturales ne prenant pas assez en compte les connaissances historiques, telles que la théorie, défendue par certains dans les années 1960, selon laquelle les campus ne devraient en rien différer d'une ville dans leur organisation ou que l'obsolescence calculée devrait être le fondement de leur conception (3). La question du quadrangle enclos, sur laquelle je me suis attardé ici, illustre parfaitement ce problème d'une mauvaise interprétation de l'histoire.

Une dernière observation peut être faite sur les quadrangles de collèges. Dans les établissements américains qui ont adopté le principe de la cour fermée dès leur origine, tels le *Trinity College*

(1) Ralph Adams Cram: « Recent University Architecture in the United States », *R.I.B.A. Journal*, 25 mai 1912, pp. 497-498.

(2) Charles Z. Klauder et Herbert C. Wise: *College Architecture in America and Its Part in the Development of the Campus*, New York, 1929.

(3) Voir notamment: Oscar Newman: « The New Campus », *Architectural Forum*, mai 1966, pp. 44-51 ; et Ian Brown: « Irrelevance of University Architecture », *ibid.*, avril 1972, pp. 50-55.

(Hartford, Connecticut) (1) ou l'université de Stanford, comme dans ceux qui ont tenté de faire entrer leurs campus dans le moule quadrangulaire, tel Princeton, les agrandissements ultérieurs ont presque toujours marqué un retour au modèle traditionnel américain de bâtiments distincts et isolés. Chacun peut imaginer les probables raisons de cette réticence à adopter complètement le quadrangle : les réalités pratiques de la mise en œuvre, comme la difficulté d'exécuter en une seule fois un plan d'ensemble associant de nombreux bâtiments ; la rareté des donateurs susceptibles de renoncer à l'orgueil de voir élever un monument indépendant et facilement identifiable à leur personne ; ou le désir de chaque département universitaire de jouir d'une demeure qui lui soit propre et qui ne se confonde pas avec les autres.

2. L'influence décisive de F. L. Olmsted

Les campus dont il a été question jusqu'à présent sont principalement ceux des établissements américains les plus anciens et les plus renommés, ceux dont tout le monde reconnaît la valeur historique et architecturale. Mais qu'en est-il des campus de collèges ou universités plus ordinaires, dont l'intérêt patrimonial n'est pas manifeste ?

Là encore, la connaissance du passé peut être déterminante. En guise d'illustration, prenons le cas des *Land-Grant Colleges*, fondés dans de nombreux États, en particulier dans le Midwest, à la fin du XIX^e siècle (2). Les historiens ont beaucoup écrit sur ces établissements

(1) L'établissement, qui venait de vendre son campus historique à l'État, avait fait appel à l'architecte anglais William Burges pour aménager un nouveau site. En 1874, celui-ci proposa une succession de quatre cours encadrées par des bâtiments, mais son projet étant jugé trop onéreux, on ramena à trois le nombre de cours avant de ne construire *in fine* que les flancs occidentaux de deux d'entre elles.

(2) Les *Land-Grant Colleges/Universities* sont des établissements publics d'enseignement supérieur où des étudiants d'origine modeste peuvent suivre des études classiques en même temps qu'un apprentissage agricole et technique ou une instruction militaire. Ils furent institués en application de la Loi Morrill de 1862, du nom de son instigateur : le député du Vermont, Justin Smith Morrill. On devait en trouver au moins un dans chaque État. En 1890, la seconde Loi Morrill étendit les dotations mais interdit de venir en aide aux États qui sélectionnaient les jeunes gens sur des critères raciaux, à moins qu'un collège distinct soit spécialement affecté à la population noire. De tels établissements furent ainsi fondés dans les États ségrégationnistes du sud des États-Unis, appelés communément les « 1890 Land-Grants ». Les 29 collèges tribaux formant l'*American Indian Higher Education Consortium* (AIHEC) ne bénéficient des subventions fédérales que depuis 1994, d'où le nom de « 1994 Land-Grants » qu'on leur donne parfois.

d'un point de vue éducatif (1). Mais je crois être le premier à m'être penché sur leur agencement, ce qui m'a permis de découvrir que les plans originels de plusieurs de leurs campus présentent des similitudes, non seulement entre eux mais également avec les plans de parcs conçus par Olmsted, ainsi qu'avec les plans de plusieurs *Land-Grant Colleges* qu'Olmsted lui-même dessina dès 1866 (2). Parmi de nombreux exemples, on peut citer les plans du *Iowa State Agricultural and Mechanical College* (aujourd'hui *Iowa State University*; Ames) et des établissements analogues fondés au Kansas et dans le Michigan (ill. 3). En deux mots, il s'avère que les conceptions d'Olmsted ont exercé une grande influence sur les premiers *Land-Grant Colleges*, parce qu'elles traduisaient les principes éducatifs de bon nombre de ces établissements : une sorte d'égalitarisme qui semblait avoir trouvé sa parfaite expression dans le caractère rural et informel des parcs olmstediens, par opposition au formalisme et à la monumentalité des collèges traditionnels. Ces plans de campus reflétaient donc une nouvelle conception de l'éducation démocratique, qui formait une alternative à l'élitisme des établissements plus anciens de l'est du pays. Avec le temps, ces premières intentions furent en grande partie oubliées et lorsque ces établissements se développèrent, le caractère de leurs campus fut naturellement modifié : de vastes constructions furent substituées aux bâtiments plus modestes, nombre de leurs routes sinueuses disparurent et de nouvelles tendances d'aménagement prirent le dessus.

Si quelques-uns de ces collèges ne conservent aucune trace de leurs plans d'origine, beaucoup d'entre eux en ont préservé quelque chose : des bâtiments simples et sans prétention, une partie de l'ancien réseau de voies ou une portion du parc. De tels vestiges sont particulièrement visibles à la *Michigan State University* (ancienne-ment *Michigan State Agricultural College*; East Lansing). Ces traces du passé, que les autorités universitaires et les architectes-planificateurs jugent facilement futiles et superflues, constituent en réalité un

(1) Voir notamment Benjamin F. Andrews: *The Land Grant of 1862 and the Land-Grant Colleges*, Washington, D.C., 1918; et Earl D. Ross: *Democracy's Colleges. The Land-Grant Movement in the Formative Stage*, Ames, Iowa, 1942.

(2) Cette année-là, peu de temps après avoir vainement élaboré le plan d'ensemble du nouveau collège de Californie (actuelle université de Californie; Berkeley), il se vit confier l'aménagement du *Massachusetts Agricultural College* (actuelle université du Massachusetts; Amherst). Suivront bientôt le *Maine Agricultural College* (actuelle université du Maine), le *National Deaf-Mute Institute* (actuel *Gallaudet College*; Washington), le *Pennsylvania Agricultural College*, le *Hampton Institute* (Virginie) et la *Cornell University* (Ithaca, New York).

irremplaçable patrimoine qui témoigne des idéaux d'où furent issus ces établissements. Elles pourraient être une source d'inspiration pour de futurs travaux de transformation mais, jusqu'à présent, rares sont les collèges où l'on a conscience de l'importance de ces vestiges modestes et bien délaissés.



3. Vue cavalière du Michigan State Agricultural College, dans les années 1870.

3. Des établissements soumis à l'air du temps

Il est un autre enseignement que nous pouvons tirer de l'histoire, qui a cette fois à voir avec l'étrange pouvoir de la mode. En effet, l'histoire des campus nous présente souvent les architectes-planificateurs comme véhiculant à leur insu les fluctuations du goût dominant, et imaginant parfois des solutions irréalistes. En guise d'illustration, retraçons quelques changements particuliers du goût dans l'aménagement des campus à travers le temps.

Au début du XIX^e siècle, l'aménagement idéal consistait généralement à bâtir de la manière la plus ordonnée et la plus symétrique possible, comme l'attestent l'*Union College* (Schenectady, New York) (1)

(1) Le plan de l'*Union College* avait été dressé en 1813 par l'architecte français Joseph-Jacques Ramée (1764-1842), sous la conduite du président Eliphalet Nott. C'était le plus ambitieux qui ait été conçu jusqu'alors pour un collège américain. Il consistait en un ensemble de bâtiments s'élevant sur le pourtour d'une immense cour ouverte vers l'ouest, que reliaient des arcades dont l'une, au fond, était semi-circulaire. Au centre de la cour, Ramée projetait un bâtiment isolé, inspiré du Panthéon romain, qui était sans doute destiné à abriter la chapelle. En avant, de part et d'autre, étaient *North College* et *South College*; à l'arrière, la Résidence du Président. Ce plan fut en partie réalisé.

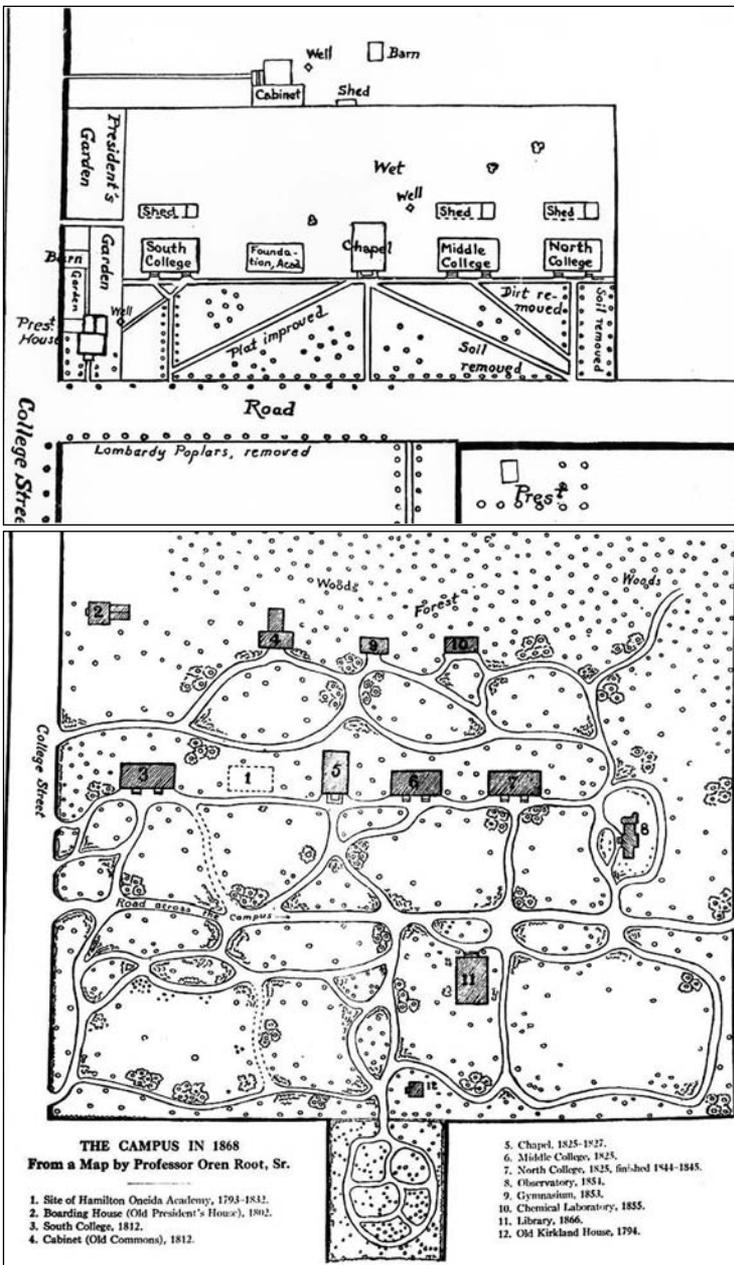
(ill. 4) ou la *Washington and Lee University* (anciennement *Washington College*; Lexington, Virginia) (1). Pour satisfaire cet idéal, on s'efforça souvent de remodeler les campus des établissements anciens. À Princeton, par exemple, le schéma directeur dressé par Joseph Henry en 1836 proposait la démolition ou le transfert de certains bâtiments afin de créer une composition symétrique et des échappées vers les pavillons d'association projetés.



4. Union College (gravure par J. Klein et V. Balch, vers 1820).

En quelques décennies, la tendance s'inversa et de nouveaux principes se généralisèrent, qui préconisaient d'accentuer l'irrégularité et l'asymétrie. Les plans olmstediens de nombreux *Land-Grant Colleges* participèrent de ce mouvement, qui toucha également toutes sortes d'établissements, notamment nombre des nouveaux collèges de femmes, tel le *Wellesley College* (Wellesley, Massachusetts), construit en 1875. Désormais démodés, plusieurs établissements préexistants tentèrent de refaçonner leurs campus pour en éliminer l'ordre et la régularité, comme le fit le *Hamilton College* (Clinton, New York) (ill. 5). Étonnamment, Princeton corrigea à nouveau son apparence pour rester en phase avec son temps : dans les années 1870, sous la présidence de James McCosh, on s'efforça de détruire la symétrie qui avait été si soigneusement créée quelques années plus tôt, en déménageant par exemple le *Philosophical Hall* et en le remplaçant par le pittoresque *Chancellor Green Library*, ainsi qu'en affectant à d'autres constructions des emplacements asymétriques.

(1) Construit à partir de 1824, *Washington and Lee* présente une juxtaposition frontale d'imposantes constructions à colonnes qui paraît être une version grecque de l'alignement de Yale.



5. Hamilton College, Clinton, New York. Plans du campus en 1853 (haut) et 1868 (bas).

Autour de 1900, la tendance s'inversa une nouvelle fois. Sous l'influence du mouvement *Beaux-Arts* (1) et d'autres courants de l'époque, l'ordre et la régularité revinrent en faveur, mais à une échelle plus grandiose et plus monumentale qu'auparavant. Parmi les nombreux établissements conçus pendant cette période, on compte Stanford, l'université de Californie à Berkeley (1901-1924), élaborée successivement par le Français Émile Bénard et l'Américain John Galen Howard (2), et le nouveau *Massachusetts Institute of Technology* (Cambridge, Mass.), dont les prémices remontent à 1913; au MIT, l'architecte Welles Bosworth – formé à l'École des Beaux-Arts de Paris – renonça à la tradition américaine des constructions séparées au profit de bâtiments continus, s'élevant autour de cours selon un plan en grille, et fit la synthèse de deux traditions distinctes : la cour d'honneur à la française et la rotonde jeffersonienne.

Une nouvelle fois, on chercha à remanier les établissements anciens. En témoigne le « plan d'évolution » étudié vers 1909 par Warren H. Manning – issu de cette nouvelle génération d'architectes-planificateurs professionnels – pour le petit *Gulford College* (Greensboro, Caroline du Nord), dont le plan irrégulier était typique de la fin du XIX^e siècle. Manning réclama la démolition de certains bâtiments qui avaient pour seul tort de s'élever à de mauvais emplacements (ill. 6).

Les architectes allèrent jusqu'à s'attaquer aux collèges et universités de grande étendue, pourtant plus difficiles à remanier. À Harvard même (où l'un d'eux voyait « un charmant esprit de fouillis médiéval ») (3), ils projetèrent vainement un plan qui tentait de rendre l'ensemble le plus régulier possible (4). Le critique Montgomery Schuyler, qu'on connut plus pondéré, succomba à cette mode au point que, dans un article écrit en 1909, il déplora le désordre d'Harvard, développa l'idée selon laquelle l'établissement nécessitait

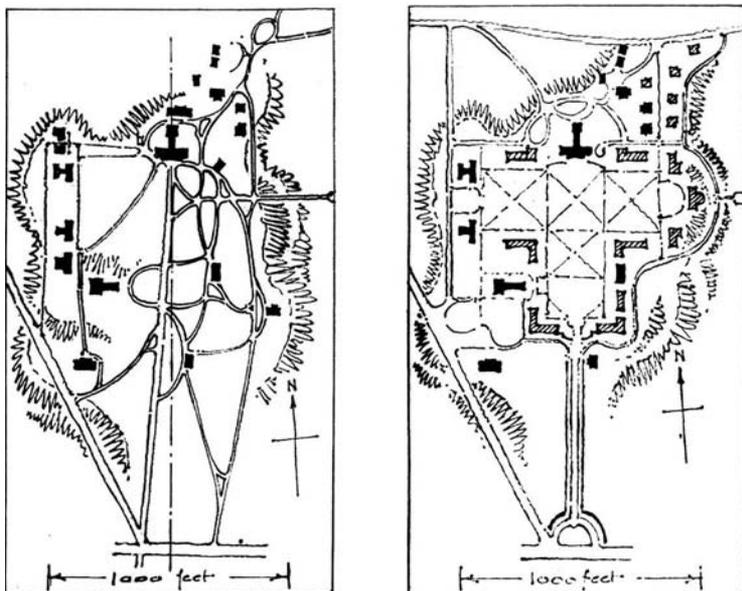
(1) En français dans le texte.

(2) En 1899, le schéma directeur de l'université avait fait l'objet d'un concours international – l'une des plus importantes compétitions architecturales qu'ait organisées les États-Unis à cette époque –, dont Bénard fut le lauréat. Celui-ci se rendit en Californie pour apporter quelques corrections à son projet, mais refusa le poste d'architecte en chef. L'université fit alors appel à Howard pour mettre à exécution la réalisation de cette « Cité du Savoir », ainsi que la qualifiait le programme du concours.

(3) Charles R. Ashbee: *Exhibition of University Planning and Building*, The University of London, 1912, p. 18.

(4) Ledit plan, proposé dès 1896, avait été étudié par l'agence Olmsted, que dirigeaient alors les deux fils du célèbre paysagiste.

des « axes » et des « perspectives », et préconisa une incroyable solution : « Ce but peut être atteint sans aucune démolition, mais par une simple migration des bâtiments » (1). Il alla même jusqu'à désigner ceux d'entre eux qui devraient être déplacés, parmi lesquels il incluait l'imposant Sever Hall, construit en briques par H. H. Richardson.



6. Guilford College, Greensboro, North Carolina. Plan existant et plan projeté, levés par Warren H. Manning, vers 1909.

Et, une fois encore, Princeton tenta de suivre le mouvement : le grand plan de Ralph Adams Cram (1906-1911) donnait aux nouveaux bâtiments projetés des emplacements susceptibles de restituer une axialité et une symétrie.

Les années 1930 et 1940 connurent un nouveau revirement sous l'effet de l'essor de l'architecture « moderne » et de son rejet des principes de composition classique. Ainsi, au *Goucher College* (Towson, Maryland), par l'agence *Moore and Hutchins*, et au *Florida Southern College* (Lakeland, Floride), par Frank Lloyd Wright, projetés tous deux en 1938, on accentua l'irrégularité jusqu'à personnaliser franchement la forme de chacun des bâtiments.

(1) Montgomery Schuyler : « Architecture of American Colleges. I: Harvard », *Architectural Record*, décembre 1909, p. 251.

Dans les dernières décennies enfin, on observe un retour à l'ordre classique et à la symétrie, comme l'attestent deux réalisations d'Edward Larrabee Barnes: la *State University of New York* (Purchase), projetée à partir de 1967 et construite de 1970 à 1979, et le nouveau bâtiment des Beaux-Arts du *Bowdoin College* (Brunswick, Maine), qui date de 1973.

Il ne s'agit pas de dire que ces bouleversements cycliques des principes de composition ont été complètement artificiels et n'avaient aucun sens. Ils répondaient souvent à une conjoncture nouvelle ou reflétaient les conceptions éducatives du moment. Il n'en demeure pas moins que les architectes ont trop souvent souscrit sans réserve aux tendances en vogue et qu'ils se sont parfois acharnés à les appliquer à des établissements pour lesquels elles étaient inadéquates, sinon inutiles.

Il serait généralement plus sage de commencer par identifier ce qui, dans ses traditions et son plan, caractérise véritablement un établissement donné, et alors seulement d'élaborer un parti s'appuyant sur ces spécificités et les valorisant, plutôt que de leur substituer les dernières lubies à la mode.

4. Des singularités à préserver

Il existe une variété de traits distinctifs – certains plus évidents que d'autres – qui suffisent à individualiser tel ou tel campus et méritent à ce titre d'être pérennisés. Dans la catégorie des modèles spatiaux, par exemple, on relève différentes sortes de quadrangles: à certains endroits, ils s'assimilent par leur ampleur à une place de village, comme à l'université de Géorgie (Athens), ou, un siècle plus tard, à celle du Wyoming (Laramie); en d'autres lieux, ce sont des cours plus intimes, qui résultent de la pression foncière de sites urbains et de la prolifération des bâtiments sur le pourtour du campus, comme les petits espaces créés autour de *Harvard Yard* (le cœur historique de l'université) par les dortoirs des étudiants de première année, construits au début du xx^e siècle; ailleurs enfin, ce sont des quadrangles de formes irrégulières, comme celui du *Wellesley College*, que compléta Paul Rudolph avec la construction du *Jewett Arts Center*, à partir de 1955 (1).

(1) Paul Rudolph fut, par la suite, l'auteur du *Art and Architecture Building* à Yale, en 1958, et du plan d'ensemble du *Tuskegee Institute* (Alabama) en 1960.

Un style architectural particulier peut caractériser un campus, tel que le gothique, le géorgien, le style « Pueblo » – style indien du sud-ouest – comme à l'université du Nouveau Mexique (Albuquerque), ou le style « rural italien » que Charles Klauder imagina en 1919 pour l'université du Colorado (Boulder), donnant à l'ensemble une silhouette angulaire qui lui semblait appropriée à la rugueuse topographie de la région.

Les campus peuvent également avoir leurs propres modes de circulation et de connexion : colonnades de Jefferson à l'Université de Virginie ; galeries couvertes à Stanford ; « échines piétonnières » formant deux longues diagonales, dont I. M. Pei fit le point de départ de son étude pour la réorganisation de la *Fredonia State University* (New York) vers 1964, ou réseaux compacts de circulations superposées dans des établissements urbains tels que le campus *Chicago Circle* de l'université de l'Illinois (Chicago), en 1961-1965, ou la *Cleveland State University* (Cleveland, Ohio), en 1971-1974.

Certaines caractéristiques de campus ne se laissent pas facilement appréhender. Outre les vestiges des plans olmstediens de certains *Land-Grant Colleges*, dont nous avons déjà parlé, il peut s'agir de la confrontation éloquent de constructions d'époques différentes. Ainsi à Yale, où les bâtiments élevés depuis la fin du XIX^e siècle à la périphérie du vieux campus contrastent avec les bâtiments plus anciens de l'intérieur (spécialement le *Connecticut Hall*) (1), que des trouées permettent d'entrevoir du dehors ; on peut citer également le rapport qu'entretiennent les deux bâtiments des sociétés de conférences du *Davidson College* (Davidson, Caroline du Nord), construits en 1849-1850, dont le vis-à-vis et la similitude d'aspect traduisent parfaitement le rôle que ces sociétés jouaient dans l'établissement à l'époque (2).

Les différents moyens de pénétrer au cœur des campus sont une autre caractéristique qu'il n'est pas aisé de repérer. Ainsi, le pavillon d'entrée du collège de Charleston (Caroline du Sud), construit en 1852 par E. B. White, témoigne par son apparence d'arc de triomphe de l'idéalisation du cursus classique lors de la fondation du collège. Les

(1) *Connecticut Hall* avait été le plus ancien des bâtiments formant le *Old Brick Row*. C'est également le seul d'entre eux qui subsiste de nos jours (voir *supra*).

(2) La plupart des collèges américains du début du XIX^e siècle comptaient deux semblables associations littéraires, qui se partageaient les étudiants et dont les noms respectifs évoquaient habituellement la civilisation grecque. Inspirés eux-mêmes des temples antiques, leurs bâtiments étaient presque toujours construits symétriquement, ce qui symbolisait le dialogue courtois qu'entretenaient leurs membres entre eux.

portails de fer forgé érigés à Harvard et dans d'autres établissements vers 1900 exprimaient en leur temps un tout autre état d'esprit (1), de même que les points d'entrée détournés et presque cachés qui, à Yale, donnent accès aux quadrangles d'inspiration gothique.

La plupart des établissements possèdent en propre un certain nombre de traits qui attestent la valeur historique de leurs campus. Et de la même manière que le travail d'aménagement est une procédure complexe, nécessitant de définir des priorités et de faire des choix ardu, la démarche historique peut s'avérer difficile : elle consiste à repérer, parmi les qualités d'un campus, celles qui sont les plus révélatrices, celles qui expriment le mieux les traditions de l'établissement, celles enfin qui peuvent être le plus utiles à son développement futur.

C'est dans une telle démarche que la compréhension du passé peut s'avérer si bénéfique à l'aménagement des collèges et universités.

Paul V. TURNER

Université de Stanford, Californie

(Traduit de l'anglais par Élisabeth Purdue et Marc Le Cœur)

(1) Henry James estimait que les portails et l'enceinte de briques ceinturant Harvard étaient « symboliques de la claustration, du contingentement et de l'exclusion » (cité par Schuyler, *op. cit.*, p. 262).

ÉCOLES LANCASTÉRIENNES,
citoyenneté républicaine et imagination spatiale
en Amérique au début du XIX^e siècle

par Dell UPTON

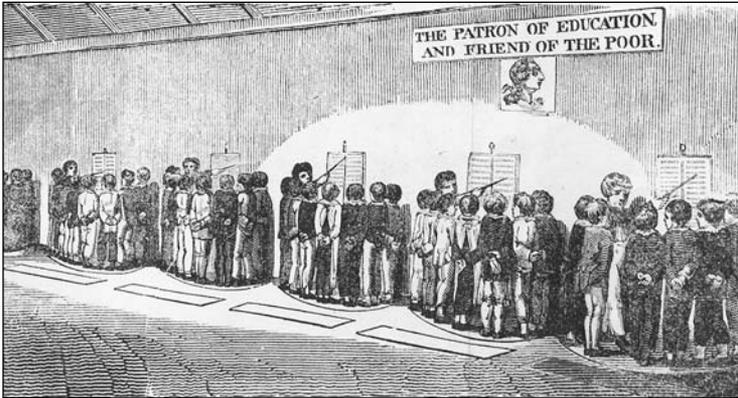
Dans les toutes premières années du XIX^e siècle, la pédagogie de Joseph Lancaster fut adoptée dans les écoles publiques de la plupart des grandes villes des États-Unis. Au milieu du siècle, elle avait perdu tout crédit et était abandonnée (1). Cependant le système lancastérien, également appelé enseignement mutuel ou *monitorial system*, associait la formation des jeunes à des dispositifs spatiaux particuliers, d'une façon qui mérite d'être examinée à la lumière de l'intérêt actuel pour la sphère publique (2). En effet, cette forme d'enseignement en dit long sur la conception de l'espace public et de la citoyenneté dans les premières années de la République américaine.

Joseph Lancaster (1778-1839) développa sa méthode à la fin des années 1790 à Londres, dans la *Royal Free School* de Borough Road, à Southwark. L'école de Borough Road était une école de charité et l'éducation lancastérienne visait surtout les pauvres. La caractéristique essentielle de l'école lancastérienne était le recours à des moniteurs. Dans une seule salle de classe de très grandes dimensions, un très grand nombre d'élèves était subdivisé en groupes plus petits, ou classes, selon leur niveau. Sous l'œil d'un moniteur, élève d'un niveau supérieur, chaque classe récitait ses leçons à l'un des emplacements en demi-cercle disposés le long des murs de la classe (ill. 1). Les élèves étaient organisés selon une hiérarchie de classes et de

(1) Ce texte est une version un peu réduite de l'article «Lancasterian Schools, Republican Citizenship, and the Spatial Imagination in Early Nineteenth-Century America» publié dans le *Journal of the Society of Architectural Historians*, n° 55, 1996, pp. 238-253.

(2) Nous avons adopté dans cette traduction le terme «enseignement mutuel» plus courant en France que «enseignement monitorial».

moniteurs s'élevant jusqu'au maître, qui avait l'œil sur l'ensemble de la salle d'école et supervisait les moniteurs le plus haut placés (1).



1. Royal Free School Borough Road, Londres. Les enfants récitant aux cercles.
J. Lancaster: *The British System of Education*, Londres, 1810.

Comme beaucoup d'autres plans de réforme sociale du début du XIX^e siècle, le lancastérianisme, et plus tard Joseph Lancaster lui-même, pénétrèrent la République américaine grâce à un réseau de philanthropes qui appartenaient à la Société des Amis ou Quakers. Ces hommes et ces femmes furent attirés par l'idée de réforme sociale en raison de leur croyance en une « lumière intérieure », ou étincelle divine, que tout le monde partagerait et qui pourrait être cultivée au bénéfice de chacun et de la société tout entière. En outre, les Quakers réformateurs étaient des hommes d'affaires prospères qui auraient pu jouer un rôle politique actif dans la nouvelle nation. Dans le troisième quart du XVIII^e siècle cependant, les Amis américains se retirèrent de façon spectaculaire et décisive de toute action politique. La réforme éducative, la réforme pénale et la création d'asiles de toutes sortes devinrent pour eux une façon d'agir sur l'évolution de la société, tout en se tenant à l'écart du champ politique.

(1) Les exposés fondamentaux sur le lancastérianisme comprennent le texte de Lancaster lui-même, *The British System of Education: Being a Complete Epitome of the Improvements and Inventions Practised at the Royal Free Schools, Borough-Road, Southwark*, Londres, 1810; Carl F. Kaestle (ed): *Joseph Lancaster and the Monitorial School Movement: A Documentary History*, New York, Teachers College Press, 1973, 189 p.; Carl F. Kaestle: *Pillars of the Republic: Common Schools and American Society, 1780-1860*, New York, Hill and Wang, 1983, pp. 40-44; Thomas A. Markus: *Buildings and Power: Freedom and Control in the Origin of Modern Building Types*, New York, Routledge, 1993, pp. 56-66.

En 1804, un Ami de Londres, Patrick Colquhoun, envoya une copie d'une des brochures de Lancaster à Thomas Eddy (1758-1827), un commerçant quaker né à Philadelphie et vivant à New York. Eddy en distribua un millier d'exemplaires dans ces deux villes et, en 1805, il persuada la *Free School Society*, dirigée par des Quakers, d'adopter le système d'enseignement mutuel à New York (1). Influencé par le travail d'Eddy à New York et par un Ami de Londres, Benjamin Shaw, Roberts Vaux, un réformateur quaker de Philadelphie (1786-1836), réussit à introduire l'enseignement lancastérien dans le nouveau système d'enseignement public de cette ville, en 1817 (2). Quand Joseph Lancaster émigra aux États-Unis, en 1818, il fit une tournée de conférences dans le nord-est du pays, conclue par un discours au Congrès, qui contribua à répandre et populariser ses idées. Il finit par ouvrir à Baltimore un institut lancastérien, qui dura peu, afin de former les futurs maîtres (3).

Grâce à des réseaux personnels de ce type, le lancastérianisme se répandit des grandes villes vers l'arrière-pays. Ainsi, sachant que Vaux soutenait la cause des écoles mutuelles, les instituteurs des petites villes lui écrivaient pour lui demander son avis sur l'architecture et la gestion des écoles (4). Dans les années 1830, il existait des écoles mutuelles jusqu'à St Charles (Missouri) à l'Ouest et jusqu'au Maine au

(1) Samuel L. Knapp: *The Life of Thomas Eddy; Comprising an Extensive Correspondence with Many of the Most Distinguished Philosophers and Philanthropists of This and Other Countries*, New York, 1884, pp. 42, 54, 164-165, 206; John Franklin Reigart: *The Lancasterian System of Instruction in the Schools of New York City*, New York, 1916, pp. 1-2.

(2) Lettres de Benjamin Shaw à Londres aux contrôleurs des écoles publiques à Philadelphie, 16 avril 1818, VP (Roberts Vaux Papers, Historical Society of Pennsylvania); de Benjamin Shaw à Londres, à Roberts Vaux, Philadelphie, 27 novembre 1818, VP; «System of General Education», *Hazard's Register of Pennsylvania*, 13, 1834, p. 147.

(3) Charles W. Thomson: *Diary Desultorum or a Journal of Passing Events [Diary 1818-1843]*, manuscrit [ms], New York Historical Society, 26 avril 1819; voir aussi Samuel Emlen, Burlington (New Jersey) à R. Vaux, 15 octobre 1818, VP; Peter E. Kurtze: «'A School House Well Arranged': Baltimore Public Schools on the Lancasterian Plan, 1829-1839» in Elizabeth Collins Cromley et Carter L. Hudgins (ed.): *Gender, Class and Shelter: Perspectives in Vernacular Architecture*, V, Knoxville, 1995, p. 70.

(4) Augustus Mulhenberg, Lancaster, (Pennsylvanie) à R. Vaux, 11 février 1823, 14 janvier 1822, 25 juin 1822; J. M. Patton, Milton (Pennsylvanie) à R. Vaux, 1er avril 1828; Coudy Raquet, Harrisburg (Pennsylvanie), à R. Vaux, 30 mars 1821; Coudy Raquet, Cincinnati, à R. Vaux, 15 juin 1821, VP.

Nord (1). Le lancastérianisme fut adopté comme pédagogie officielle à New York (1805), Albany (1810), Georgetown (1811), Washington D.C. (1812), Philadelphie (1817), Boston (1824) et Baltimore (1829) et le corps législatif de la Pennsylvanie envisageait de l'adopter dans tout l'État (2). L'enseignement mutuel était également utilisé dans les écoles du dimanche, les orphelinats, les centres d'éducation surveillée et les hospices des plus grandes villes de la nouvelle nation (3).

Le lancastérianisme était une méthode d'éducation très spatialisée dont les caractères distinctifs et le potentiel à créer des citoyens adaptés à la nouvelle société stimulaient l'imagination spatiale des républicains. Par « imagination spatiale », j'entends l'habitude de penser les relations sociales en termes physiques. L'imagination spatiale envisage les relations entre personnes comme la synthèse de propriétés physiques et non physiques. Elle évoque une sorte d'espace platonicien qui englobe tous les rapports possibles et tous les liens désirables. Cette fusion du matériel et du non-matériel ne peut jamais se réaliser dans le monde réel car l'imagination spatiale s'adresse plus au « falloir » qu'au « pouvoir » de la vie sociale et spatiale. L'école lancastérienne était un espace social imaginaire qui ne pouvait se réaliser totalement, mais elle était en si parfaite résonance avec l'imagination spatiale républicaine que longtemps, ses partisans ne parvinrent pas à renoncer à ses charmes, même lorsqu'il fut manifestement établi que sa réalisation pratique relevait de l'impossible (4).

(1) Timothy Flint: *Recollection of the Last Ten Years, Passed in Occasional Residences and Journeyings in the Valley of the Mississippi, from Pittsburg and the Missouri to the Gulf of Mexico, and from Florida to the Spanish Frontier*, Boston, 1826, p. 185; «System of General Education», *op. cit.*, p. 189.

(2) *First Biennial Report of the Trustees and Instructor of the Monitorial School*, Boston, Boston, 1826; C.F. Kaestle: *Pillars of the Republic...*, p. 42; John Claggett Proctor: «Joseph Lancaster and the Lancasterian Schools in the District of Columbia, with Incidental School Notes», *Records of the Columbia Historical Society of Washington, D.C.*, 25, 1923, pp. 1-35; «System of General Education», *op. cit.*, pp. 97-103, 122-125, 132-135, 146-147, 189, 235-238, 331-333, 391-393, 410-412; P.E. Kurtze: «A School House...», *op. cit.*, p. 70.

(3) Paul Boyer: *Urban Masses and Moral Order in America, 1820-1920*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1978, pp. 49-50.

(4) Cette étude s'intéresse moins à comprendre le système lancastérien dans sa totalité et encore moins à faire la part de ses emprunts (ce qui engendra la guerre à coups de pamphlets venimeux entre Lancaster et ses concurrents), qu'à étudier les aspects de son programme qui intéressaient les Américains.

1. Économie

Une éducation publique de masse semblait nécessaire à la jeune nation pour des raisons évidentes et, entre autres, à cause de la rapide stratification socio-économique de ses villes. Philadelphie, qui était la plus grande ville américaine en 1776 et un foyer du lancastérianisme en Amérique au début du XIX^e siècle, en offre l'exemple type. La ville des Quakers gonflait à un rythme qui inquiétait nombre de ses habitants. Sa population se multiplia par cinq entre 1750 et 1800, soit un taux de croissance de 3,4 % par an (1). Cette population urbaine était de plus en plus fragmentée : pauvres irlandais et écossais, immigrants allemands, Africains-Américains récemment affranchis à la suite des lois d'émancipation de la Pennsylvanie ou en raison de leurs efforts pour échapper à l'esclavage dans le Sud, tous grossissaient la classe déshéritée de la ville. En 1800, Philadelphie était dans l'ensemble plus riche et sa vie économique plus variée et plus animée qu'avant la Révolution, mais les écarts de richesses y étaient aussi plus importants. Au début du XIX^e siècle, les habitants des classes moyennes et pauvres disposaient d'une part beaucoup plus petite des ressources urbaines, leurs perspectives d'avenir étaient plus aléatoires et l'écart économique et culturel entre eux et l'élite urbaine se creusait, devenant difficile à franchir (2).

Les fondateurs d'écoles publiques urbaines aux États-Unis se situaient du bon côté de cette ligne de partage. Il s'agissait surtout de commerçants en activité ou retraités qui pensaient que la prospérité de la nation (et la leur) reposait sur une économie forte et sur une société civile disciplinée. Mais, quand ils regardaient autour d'eux, ils croyaient voir une ville envahie d'hommes, de femmes et d'enfants pauvres, sans emploi et souvent inaptes au travail, qui menaçaient la prospérité économique de la nation et sa paix civile. Pour ces gens qui

(1) Gary B. Nash, Bill G. Smith : « The Population of the Eighteenth-Century Philadelphia », *Pennsylvania Magazine of History and Biography*, 99, 1975, pp. 362-368.

(2) Thomas M. Doerflinger : *A Vigorous Spirit of Enterprise: Merchants and Economic Development in Revolutionary Philadelphia*, Chapel Hill, Institute of Early American History and Culture at Williamsburg, 1986, pp. 36, 38-39, 68, 157-158, 242-245, 284-334, 342-343; Billy G. Smith : « *The Lower Sort* » : *Philadelphia's Laboring People, 1750-1800*, Ithaca (N.Y.), Cornell University Press, 1990, pp. 63, 66, 68, 84-91, 124-125; Gary B. Nash : *The Urban Crucible: Social Change, Political Consciousness and the Origins of the American Revolution*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1979, pp. 250, 252-254, 257-259; Sharon V. Salinger : « Artisans, Journeymen and the Transformation of Labor in Late Eighteenth-Century Philadelphia », *William and Mary Quarterly*, 3rd ser., 40, 1983, pp. 69-74.

« savaient la valeur de l'argent » et qui parlaient un langage nouveau – pauvreté digne ou indigne, charité avisée ou gaspillée – le système des écoles mutuelles semblait offrir une éducation de masse à un prix modique, grâce à une économie de moyens inédite (1). « Le simple fait que l'on puisse instruire rapidement et efficacement dans tous les domaines de l'enseignement élémentaire 3 000 enfants sous la direction d'un maître compétent pour moins de 2,50 \$ par enfant et par an, est en soi concluant », écrivait le directeur de l'École modèle de Philadelphie (2).

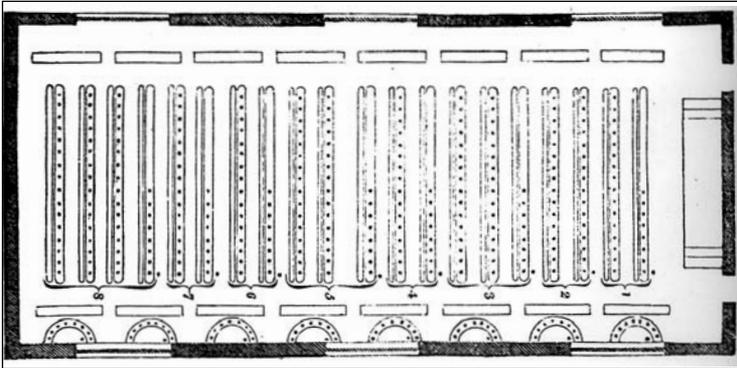
On arrivait à ce résultat en enseignant au plus grand nombre d'élèves dans l'espace le plus vaste et avec le moins de ressources possibles. La classe lancastérienne idéale était un espace sans cloisons : plus il était grand, mieux cela valait. Lancaster conseillait « un long rectangle ou parallélogramme avec un rapport de proportion de 3/5 (ill. 2). Le bureau du maître devait être placé sur une estrade, à l'un des bouts de la salle, et les bureaux et bancs des élèves, fixés sur le sol en pente, devaient tous faire face à l'estrade pour permettre au maître de voir et d'être vu de tous, à tout moment (ill. 3). La salle de classe devait être aussi ouverte que possible, comporter assez d'espace entre les rangées de bureaux pour permettre aux élèves de bouger sans se gêner : « Il ne sert à rien de remplir une salle de meubles, alors que les enfants ont besoin d'espace » (3).

En général, les écoles américaines ont suivi ce modèle. Le manuel de la *Free School Society* de New York (1820) reproduit le plan idéal de Lancaster ; le manuel de la ville, datant de 1850, comprend les plans de l'école publique 17 (PS 17) construite en 1840, suivant un schéma légèrement modifié (ill. 4). C'était un rectangle de 80 pieds sur 42 (24,30 m × 12,80 m). L'école secondaire occupait un étage entier et comptait quatorze rangées de bancs faisant face au bureau du maître avec, à chaque extrémité, des pièces de service. Le rez-de-chaussée était divisé en deux salles, une pour la maternelle et une pour l'école primaire. Dans les villes américaines, les écoles maternelles, et parfois aussi les écoles primaires, utilisaient les méthodes

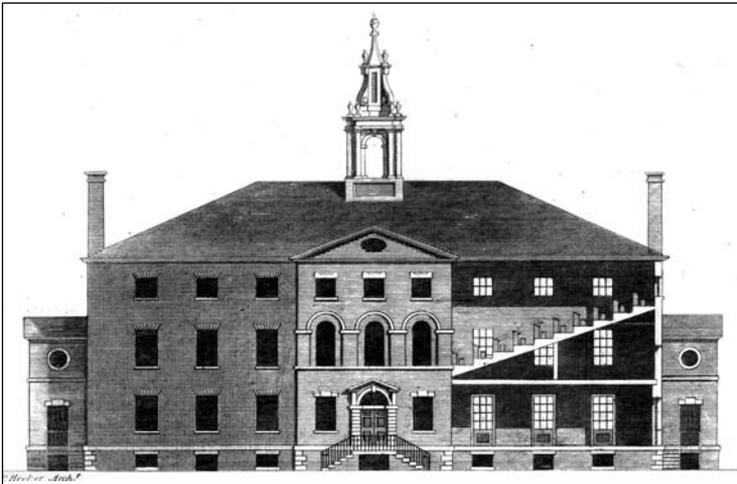
(1) À propos de cette idée nouvelle sur les pauvres qui en valaient la peine ou non au début du XIX^e siècle, voir Michael B. Katz : *In the Shadow of the Poorhouse : A Social History of Welfare in America*, New York, Basic Books, 1986, pp. 9-10, 12, 18, 24-25.

(2) J. L. Rhees : *A Pocket Manual of the Lancasterian System of Education, in its Most Improved State : As Practised in the Model School, First School District, Pennsylvania*, Philadelphia, 1827, p. 3.

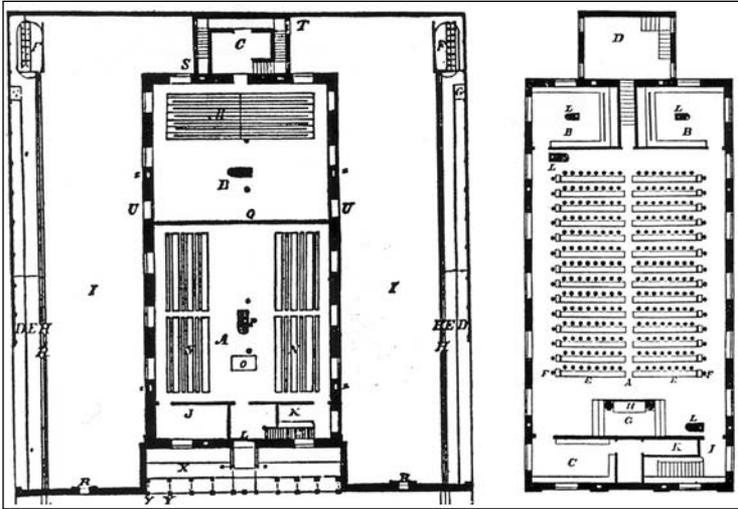
(3) J. Lancaster : *The British System...*, *op. cit.*, pp. 24-29.



2. Modèle de classe lancastérienne. J. Lancaster: *The British System of Education*, London, 1810.



3. École lancastérienne d'Albany de Philip Hooker, 1815. Le sol en pente d'une salle de classe. *American Magazine*, 1816.



4. École publique 17 (PS 17) de New York, après 1847. Le plan du rez-de-chaussée montre les salles de la maternelle (B) et de la primaire (A); celui du premier étage, la classe lancastérienne. John Franlin Reigart : *The Lancasterian System of Instruction in the Schools of New York City*, New York, 1816.

d'enseignement de Pestalozzi, insistant sur la simultanéité des développements physique et mental du jeune enfant (1); en conséquence, les deux salles du bas de la P.S. 17 différaient du plan auquel Lancaster accordait sa préférence en ce qui concernait la disposition des bureaux et l'espace libre dont disposait la classe (2).

Les contrôleurs des écoles publiques de Philadelphie perfectionnèrent les recommandations de Lancaster en déplaçant le bureau du maître au milieu du mur le plus long, dans l'école modèle de la ville (1818) et l'école de filles de Southwark (1820). La salle de classe de l'école modèle était un «quadrilatère oblong» de 80 pieds sur 40 (24,30 m × 12,15 m) avec trois rangées de tables et de bancs séparées par des passages de 3 pieds (90 cm). Des emplacements de lecture de trois pieds (90 cm) de diamètre, à 18 pouces (45 cm) les uns des autres, étaient indiqués par un fil de fer le long des murs latéraux (3). En 1828, J.M. Patton, de Milton en Pennsylvanie, envoya au gourou

(1) C.F. Kaestle : *Pillars of the Republic...*, *op. cit.*, p. 87.

(2) J.F. Reigart : *The Lancasterian System...*, *op. cit.*, pp. 24-29.

(3) J.L. Rhees : *A Pocket Manual...*, *op. cit.*, pp. 4, 8.

lancastérien, Roberts Vaux, le plan d'une nouvelle école, basée de toute évidence sur le bâtiment de Philadelphie. Malgré les innovations de certaines écoles de pointe de Philadelphie, les proportions oblongues de la Mifflin School (1825), qui existe encore, et les photos d'écoles de la ville, aujourd'hui démolies, ainsi que le bâtiment de Georgetown D.C. (1811) toujours en place, suggèrent qu'en général, les Américains avaient tendance à respecter les conseils de Lancaster (1) (ill. 5).



5. Ringgold School, Philadelphie, 1832 (aujourd'hui démolie). La coupole est caractéristique de la fascination républicaine pour les cloches, emblèmes du mouvement coordonné. Les similitudes avec la Mifflin School laissent penser que Philadelphie avait défini, au milieu des années 1820, un plan d'école standardisé.

(1) Les écoles lancastériennes de Philadelphie ont été cataloguées et nombre d'entre elles illustrées dans *The Public School Buildings of the City of Philadelphia from 1745 to 1845* de Franklin Davenport Edmunds (Philadelphie, 1913). Edmunds donne des informations intéressantes sur les dates, les coûts, les lieux, mais en revanche les données architecturales se limitent à des photos des bâtiments existants et des sites. La taille du bâtiment était notée par son volume en mètres cubes et il indiquait les aménagements intérieurs tels qu'ils étaient au moment où il écrivit, après le fractionnement de ces grandes écoles lancastériennes.

Lancaster soutenait que le système d'enseignement mutuel était la méthode éducative la plus économique, parce qu'elle permettait à un seul maître d'instruire jusqu'à 1 000 élèves dans une énorme salle (1). Il était possible de faire des économies appréciables, comparables à celles que l'on peut faire dans une usine qui fonctionne bien si l'on avait l'audace de construire des bâtiments de dimensions assez imposantes (2). Le Londonien Bernard Shaw tañca les contrôleurs des écoles publiques de Philadelphie parce que leur classe modèle était trop modeste : elle ne faisait que 30 pieds sur 50 (9,10 m × 15,24 m) et n'aurait qu'une capacité de 180 à 200 élèves. Un tel plan, selon Shaw, «saurait l'économie... Une salle de classe doit être bâtie pour accueillir au moins 500 enfants par étage : en effet un nombre inférieur ne garantirait pas un bon résultat au plan économique. Il pourrait en outre y avoir un étage pour les garçons et un étage pour les filles», ce qui répondrait ainsi au nombre magique de Lancaster, soit 1 000 (3). Bien que les bureaux des écoles en Amérique n'aient pas construit à l'échelle recommandée par Lancaster, leurs salles de classe étaient néanmoins très grandes. L'école de garçons n° 3 de Baltimore était faite pour accueillir 360 enfants (4). Le plan de Patton pour Milton prévoyait 250 enfants et l'école modèle de Philadelphie, dont il s'inspirait, était conçue pour 339 enfants (5).

Même si tous les enfants n'étaient pas toujours présents, ces vastes salles étaient bondées et pleines de ce qu'un responsable de Boston appelait euphémiquement «un bruit bien contrôlé» (6). À l'école modèle, les garçons disposaient chacun d'un espace de 18 pouces pour s'asseoir (45 cm) et les élèves de l'école de Patton bénéficiaient d'un luxueux espace de 20 pouces (50 cm), à peu près la largeur d'un siège en classe économique sur les vols d'aujourd'hui. Pourtant, Joseph Lancaster pensait, lui, que les classes américaines étaient trop spacieuses. Bien que le fondateur du système ait écrit qu'«on ne pou-

(1) *A Vindication of Mr Lancaster's System of Education, from the Aspersions of Professor March, the Quaterly, British and Anti-Jacobin Reviews XXX by a member of the Royal Institution*, Londres, 1812, p. 21 ; S.L. Knapp : *Life of Thomas Eddy...*, *op. cit.*, p. 209.

(2) C.F. Kaestle (ed.) : *Joseph Lancaster...*, *op. cit.*, pp. 11-14 ; T.A. Markus : *Buildings and Power...*, *op. cit.*, p. 56.

(3) Shaw aux contrôleurs des écoles publiques.

(4) P.E. Kurtze : «A School House...», *op. cit.*, p. 73.

(5) J.L. Rhees : *A Pocket Manual...*, *op. cit.*, pp. 4, 8.

(6) William Russell : *Manual of Mutual Instruction. Consisting of Mr. Fowle's Directions for Introducing in Common Schools the Improved System Adapted in the Monitorial School, Boston*, Boston, 1826, p. 32.

vait pas plus s'attendre à ce que des enfants confinés dans une petite salle de classe soient disciplinés, que s'attendre à ce que des soldats fassent leurs exercices sans terrain de manœuvre», il trouvait ridicule la réticence des Américains à entasser les corps (1). Dans une lettre à Roberts Vaux, Lancaster comparait sa classe spartiate de Baltimore à ces «palais de Philadelphie que l'on appelle classes» (2).

À une époque où les administrateurs d'institutions publiques de toutes sortes cherchaient à réduire leurs dépenses par tête et même à réaliser, si possible, un profit sur le travail de leur clientèle, les économies potentielles offertes par un système qui permettait d'instruire une quantité d'enfants dans de grandes classes nues tenues par quelques maîtres chichement rémunérés, étaient très motivantes pour les responsables des écoles publiques américaines. Cependant, l'intérêt économique ne peut expliquer à lui seul l'attrait de l'école lancastérienne.

2. La discipline

Des deux côtés de l'Atlantique, les lancastériens adoptèrent avec empressement l'enseignement mutuel parce qu'il offrait une stratégie prometteuse en terme d'ordre social. En fait, les Américains s'enthousiasmèrent plus pour le potentiel du système que pour son fondateur lui-même. Alors que Joseph Lancaster décrivait les bienfaits moraux et religieux de l'école publique en termes généraux, les pédagogues américains voyaient l'école comme le plus doux des dispositifs permettant d'encadrer les pauvres. John Ely, un maître lancastérien de Philadelphie, écrivait que les enfants pauvres constituaient «une sorte de vermine dans la société et que, s'ils ne pouvaient être corrigés, ils devaient au moins être retirés des rues» (3).

La Commission de contrôle institua donc des écoles pour les tout petits, sortes de proto-maternelles précédant l'école lancastérienne. Les éducateurs espéraient y recevoir des «enfants en général non corrompus, à un âge où l'esprit est ouvert à des impressions profondes et durables et où, faute de telles institutions, ils seraient exposés à la contamination et à la corruption qui sont nécessairement liées à

(1) J. Lancaster: *The British System...*, *op. cit.*, p. 2.

(2) Joseph Lancaster au rédacteur de *American Sentinel*, le 23 février 1821 ; coupe de presse envoyée à Roberts Vaux pour commentaire, VP.

(3) John Ely, Adelphi School, à Roberts Vaux, 4 juin 1817. L'école Adelphi était une institution privée, soutenue par les Quakers pour l'éducation des garçons afro-américains pauvres (*Philadelphia in 1824*, Philadelphie, 1824, p. 131).

l'errance dans la rue» (1). Dans ces écoles, et dans les classes d'enseignement mutuel, disait James Ronaldson à Roberts Vaux, les enfants allaient apprendre «à ne pas casser les fenêtres, à ne pas se bagarrer dans la rue, à ne pas briser nos clôtures, à ne pas voler ou prendre nos fleurs et nos fruits, à ne pas attendre à la sortie des théâtres pour quémander de l'argent, à ne pas insulter les plus faibles qu'eux et à faire honnêtement leur travail quand ils grandiraient» (2). Bref, les écoles publiques constituaient l'un des dispositifs d'un ensemble qui comprenait aussi, par ordre de sévérité croissante, les écoles du dimanche, les hospices, les asiles et les pénitenciers. Eddy, Vaux, Ronaldson et leurs adjoints avaient tout un arsenal à leur disposition, en tant que membres de conseils d'administration qui contrôlaient toutes les institutions sociales publiques et privées de la nouvelle cité républicaine (3).

À l'anarchie des rues, le système mutuel opposait la discipline militaire et la hiérarchie. Comme l'écrivaient les membres du conseil d'administration de l'école lancastérienne à Albany, dans l'État de New York, le système d'enseignement mutuel «imite l'armée. Les élèves sont divisés en classes qui correspondent à la section d'un régiment» (4). Cette image de réglementation militaire séduisait les républicains partisans de l'autorité comme John Ely, en dépit du manque notoire de discipline qui caractérisait les jeunes milices républicaines. Longtemps avant de devenir un disciple de Lancaster, Ely avait tenté de former un régiment d'un millier de garçons qui marche-

(1) *To the Senate and House of Representatives of the Commonwealth of Pennsylvania: The Memorial of the Subscribers, Citizens of the City and Liberties of Philadelphia*, 29 novembre 1829 (Philadelphie, 1830). Le dogme fondamental de la théorie de Pestalozzi était que les jeunes enfants étaient par essence innocents (Kaestle, *Pillars*, 87). Sur les écoles pour les tout petits, voir C.F. Kaestle: *Pillars of the Republic...*, *op. cit.*, pp. 47-51.

(2) James Ronaldson à Roberts Vaux, 6 avril 1829, VP. Lorsque Ronaldson parle de demander des coupons, il se réfère à la coutume qu'avaient les enfants pauvres de demander les talons des billets des habitués du théâtre qui quittaient la représentation avant la fin. Grâce à ces talons, les enfants pouvaient entrer dans le théâtre qui était généralement considéré comme un lieu immoral.

(3) Par exemple, R. Vaux était l'un des inspirateurs du pénitencier de l'État de l'Est, le *Friends' Insane Asylum*, du *House of Refuge* et des écoles publiques; il était aussi membre du conseil ou bienfaiteur de beaucoup d'institutions similaires.

(4) W. Russell: *Manual of Mutual Instruction...*, *op. cit.*, pp. 105-106. Voir la description du caractère militaire du système par moniteur, peut-être écrit par Lancaster lui-même, dans *Vindication of Mr Lancaster's System*, 32; voir aussi C.F. Kaestle (ed): *Joseph Lancaster...*, *op. cit.*, pp.16-17.

raient au pas trois fois par semaine dans la cour de la Maison d'État à Philadelphie (1).

Les termes utilisés par Ely, Ronaldson et les contrôleurs de Philadelphie pour parler de l'éducation des pauvres révélaient leur impatience devant la déviance sociale et leur aspiration à y trouver une solution satisfaisante. De ce point de vue, l'école lancastérienne était un organe de contrôle social. Certes, le système d'enseignement mutuel retirait les enfants des rues, mais si l'on observe ce qui se passait dans la classe, plutôt que le rapport de l'école à la société, il est clair que le lancastérianisme ne constituait pas une simple réponse à une situation donnée. C'était une institution qui, comme une multitude d'autres liées entre elles, traçait et défendait les contours de la citoyenneté républicaine (2). Discipliner les pauvres était l'objectif, mais la stratégie était d'apprendre aux pauvres à se discipliner eux-mêmes. Des murs marquaient les limites de la citoyenneté, mais ces limites n'étaient effectives que lorsqu'elles s'inscrivaient au cœur du citoyen lui-même.

L'idée d'un contrôle social externe cède la place à une notion psychosociale de maîtrise de soi. Michel Foucault nous a appris à reconnaître la façon complexe dont des institutions, comme l'école lancastérienne, utilisaient la surveillance visuelle et les postures corporelles (qu'il fondait, comme les surveillants de l'école lancastérienne d'Albany, sur l'entraînement militaire) pour inculquer un principe d'ordre social, en imprégnant le citoyen de normes de conduite et de valeurs. Pour Foucault, les clés du pouvoir social ne résident pas dans l'application d'une force répressive de l'extérieur, mais dans le contrôle et la connaissance de soi et des autres (3). Les lancastériens se réclamaient, ouvertement et explicitement, à la fois de l'usage d'un langage de contrôle social et des techniques d'auto-discipline. Leur vision « thérapeutique » de l'école et d'institutions du

(1) Elizabeth Drinker: *The Diary of Elizabeth Drinker*, Boston, éd. Elaine Forman Crane, 1991, 3 vol.; vol. 2, p. 1290 (11 avril 1800).

(2) Le plus important ouvrage dans ce domaine, même s'il ne traite pas les écoles, est celui de David J. Rothman: *The Discovery of the Asylum: Social Order and Disorder in the New Republic*, Boston, Little, Brown, 1971, 376 p.

(3) Hubert L. Dreyfus et Paul Rabinow: *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Chicago, University of Chicago Press, 1983 (2^e ed.), pp. 126-167, 178-195; J. G. Merquior: *Foucault*, Berkeley, University of California Press, 1985, pp. 85-118. Le texte clé pour mon propos est celui de Michel Foucault: *Surveiller et punir. La naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975, 318 p. Il y discute de la discipline militaire dans le chapitre « Les Corps dociles » et les écoles mutuelles sont mentionnées p. 152.

même genre était incontestablement répressive, mais c'était une forme de répression née de l'optimisme, une tentative dévoyée de recruter des citoyens républicains parmi les opprimés.

3. Citoyenneté républicaine

Des troubles des années 1765-1787, émergea un sentiment républicain qui fut le concept politique unificateur de la nouvelle nation. Le fondement de ce « concept protéiforme » était celui de la souveraineté du peuple qui voulait que les droits politiques fondamentaux, dont jouissent tous les hommes, préexistent aux institutions politiques et sociales, et constituent l'un des avantages naturels, communs à toute espèce humaine. En tant qu'hommes, nous attribuons la souveraineté, ou le pouvoir politique, à l'État, plutôt que nous ne dérivons notre propre pouvoir de notre appartenance à une classe sociale ou à un ordre reconnu par l'État et dépendant de lui, comme le proclamaient les théories politiques concurrentes (1).

Les républicains se trouvaient face à deux problèmes théoriques. Premièrement, la santé politique d'une république articulée sur une souveraineté individuelle, en accord avec le bien général. Alors que le principe de la souveraineté du peuple supposait que les citoyens aient le droit d'agir en toute liberté, l'idée d'une république telle que ses fondateurs l'imaginaient demandait qu'ils agissent fondamentalement de la même façon dans l'intérêt du bien commun. Mais comment pouvait-on concilier liberté innée et ordre social ? Les républicains concluaient que, dans un régime républicain, l'ordre devait venir de l'intérieur, de l'autodiscipline – de la vertu, comme ils l'appelaient – plutôt qu'elle n'était imposée de l'extérieur : les citoyens devaient partager des valeurs communes. Ceci soulevait un second dilemme : comment une république constituée de citoyens souverains, mais inégaux, pouvait-elle développer des valeurs communes ? Comment définir le bien commun et y travailler ?

(1) Gordon S. Wood : *The Creation of the American Republic, 1776-1787*, Chapel Hill, Institute of Early American History and Culture at Williamsburg, 1968 ; Joyce O. Appleby : *Liberalism and Republicanism in the Historical Imagination*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1992, pp. 292-293, 297-298, 305-306 ; Robert E. Shalhope : « Toward a Republican Synthesis: The Emergence of an Understanding of Republicanism in American Historiography », *William and Mary Quarterly*, 3rd ser., 29, 1972, pp. 49-80 ; Robert E. Shalhope : « Republicanism and Early American Historiography », *William and Mary Quarterly*, 3rd ser., 39, 1982, pp. 334-356 ; Daniel T. Rodgers : « Republicanism: The Career of a Concept », *Journal of American History*, 79, 1992, pp.11-38.

Les premiers républicains appliquèrent à ces questions des modes de pensée inspirés de la science contemporaine, de l'économie, de la philosophie ou de la religion (1). Beaucoup d'autres Américains connaissaient l'importance du «règlement invisible», intériorisé par des voies plus traditionnelles, notamment le discours chrétien de la providence et de l'âme. C'était particulièrement le cas pour ceux des Quakers qui importèrent le lancastérianisme et qui croyaient en une «lumière intérieure», produit du contact direct entre l'homme et Dieu. Pour d'autres protestants, le principe d'une unité morale fondamentale des hommes s'est trouvé renforcé, au XVIII^e siècle, par la montée de la religion évangélique, laquelle prêchait une responsabilité morale individuelle qui avait absolument besoin de la grâce divine pour s'épanouir (2). Si la «corrélation invisible» était une métaphore clé, l'ordre visible en était le complément. La sensation du contexte, la vision de l'ensemble dans lequel l'être se situait, devaient renforcer le point de vue individuel et maximiser l'efficacité sociale au sein d'une république. Les républicains entendaient cela littéralement : ils imaginaient la société républicaine sur le plan spatial. Elle était transparente, c'est-à-dire ouverte à l'examen et à la compréhension de tous ceux qui y accédaient ; classifiée, c'est-à-dire ordonnée selon des catégories fondées sur des ressemblances essentielles entre les diverses composantes ; et articulée c'est-à-dire caractérisée par des relations souples et définies par les individus.

John Dorsey, conservateur des poids et mesures à Philadelphie et ancien architecte, avait proposé une réforme monétaire qui reposait sur des prémisses tellement absurdes qu'elle met nettement en évidence le processus symbolique permettant à l'imagination spatiale républicaine de fondre le visible et l'invisible. En 1818, année où les écoles lancastériennes de la ville ouvrirent, Dorsey proposa de réduire les mondes matériel et économique à de simples équivalences. Sur la base d'une observation empirique qui voulait qu'un pied cubique d'eau porté à une température de 60° Fahrenheit pèse 1 000 onces (28,350 kg), un chiffre rond, Dorsey projetait d'établir un système uniforme permettant d'accorder unité de poids et unité de mesure linéaire, unité de capacité et unité monétaire des États-Unis. Séduit par l'idée d'une corrélation invisible et par le matérialisme de

(1) Par «modes de pensée» je veux dire des tournures d'esprit et des schémas d'explication communs à toutes les disciplines et adoptés pour servir de métaphores afin d'expliquer comment la souveraineté individuelle et le bien commun pouvaient s'articuler dans la citoyenneté républicaine.

(2) Isaac Rhys : *The Transformation of Virginia, 1740-1790*, Chapel Hill, Institute of Early American History and Culture at Williamsburg, 1982, pp. 263-264, 309-311.

la pensée républicaine à ses débuts, Dorsey voulait que soit fixée par la loi une relation universelle entre la masse, la dimension et la valeur monétaire de toute matière (1). Un pouce cubique d'un produit quel qu'il fût pèserait, par décret, une once (28,35 g) et vaudrait dix cents. D'un seul coup, le monde entier deviendrait limpide, articulé et assujéti à un système de classification universelle. La proposition de Dorsey reflétait l'imagination spatiale du début de la république dans ce qu'elle avait de plus chimérique.

Pour les pédagogues et autres réformateurs sociaux, les facultés morales, diversement décrites comme un organe ou une sorte d'entité physiologique, étaient affectées par l'environnement et pouvaient, en conséquence, avoir une influence somatique sur les valeurs humaines, en servant de lien entre le moral et le physique, le visible et l'invisible, la citoyenneté républicaine et l'espace républicain. Pour cette raison, l'ordre spatial visible était particulièrement important. L'environnement physique du corps était un outil essentiel susceptible d'aider à la construction du citoyen républicain si les relations sociales, politiques, économiques pouvaient être classées en relations physiques claires, universelles, biunivoques du même ordre que celles que Dorsey voulaient établir pour le volume, la masse et la valeur.

4. Éducation républicaine

Joseph Lancaster réalisa presque ce que John Dorsey avait imaginé. La clé de la pédagogie de Lancaster était une articulation bijective entre un enfant, un savoir et le monde matériel. Lancaster concevait le savoir comme un système simple découpé en strates qui pouvait être réduit à ses éléments constitutifs pour l'usage des élèves. En calcul, ils apprenaient d'abord la numération, puis passaient à l'addition, la soustraction, la multiplication et la division et, à Philadelphie au moins, ils étaient initiés à la « monnaie fédérale » et aux principes des intérêts simples et composés (2). Jusqu'à ce que les élèves aient parfaitement maîtrisé un niveau de connaissances, les maîtres, ou plutôt les moniteurs, ne devaient pas passer au niveau supérieur (3).

(1) John Dorsey à William Jones, président de la Second Bank of the United States, n.d. [ca. 1818], William Jones Papers, Uselma Clark Smith Collection, Historical Society of Pennsylvania.

(2) J.L. Rhees : *A Pocket Manual...*, *op. cit.*, pp. 15-16.

(3) J. Lancaster : *The British System...*, *op. cit.*, p. 7.

Même si les écoles du système mutuel étaient de grands bâtiments ouverts, c'étaient des espaces complexes, étudiés avec soin, qui ordonnaient symboliquement les relations entre les élèves et le savoir. La clé du système «dont on ne devait pas démordre», écrivait Lancaster, c'est: «Une place pour chaque chose et chaque chose à sa place» (1). Au nombre des outils spatiaux les plus notoires de Lancaster figurent les livres collectifs qu'il encouragea comme une innovation économique. «On se souviendra, écrivait-il, que le système habituel d'enseignement veut que chaque garçon ait son livre; mais un garçon ne peut lire ou écrire qu'une leçon à la fois dans ce livre [...] et donc, pendant que l'enfant apprend sa leçon sur une partie du livre, le reste du livre est inutilisé». En conséquence, Lancaster conseillait de démanteler le livre et d'en faire de grandes cartes avec des gros caractères qui, fixées aux murs ou sur des supports, pourraient être utilisées par plusieurs élèves à la fois (2). En démantelant le livre, Lancaster réduisait un ensemble intangible de connaissance – la langue anglaise en tant que système de signes traduisant des concepts abstraits – à des éléments discontinus, pouvant être utilement interchangeables. Ces éléments étaient dispersés sur des cartes disposées dans l'espace de façon à ce que chaque élève puisse y accéder individuellement. Le lancastérianisme inculquait l'esprit républicain – une façon d'agir indépendante, mais coordonnée, commandée par le partage des mêmes valeurs – en en inversant l'ordre dans la classe. Tous les élèves apprenaient la même chose, mais chacun apprenait individuellement. Le savoir commun était démantelé pour la consommation et chaque élève le recomposait.

La classe mutuelle servit aussi de laboratoire pour l'étude de certaines des incertitudes conceptuelles du républicanisme libéral capitaliste. Elle montrait que l'on pouvait accepter l'inégalité et cependant penser que des individus souverains pouvaient être gouvernés par des valeurs communes. L'image simple d'une école où les faits correspondaient à des sous à déposer dans les tirelires des élèves jusqu'à ce que les pièces de cinq et dix *cents* et les dollars de la connaissance s'accumulent, représentait la ressemblance essentielle, le règlement invisible qui s'appliquait à tous les citoyens de la république, mais permettait aussi de les comparer. Pendant qu'ils récitaient leurs

(1) *Idem*, p. 3.

(2) *Idem*, pp. 12-13. Pour les commentaires américains voir *First Biennial Report...*, *op. cit.*, pp. 29-30; J.F. Reigart: *The Lancasterian System...*, *op. cit.*, p. 44. William Russell doutait du bien fondé économique des livres communs aux États-Unis même s'il reconnaissait leur valeur en raison du système spatial uniforme de connaissance qu'ils créaient. Les écoles de Philadelphie les utilisèrent.

leçons, les élèves des écoles lancastériennes étaient constamment évalués et classés les uns par rapport aux autres. Ils occupaient les postes de moniteurs selon le degré de leur compétence. Le meilleur portait une médaille qui indiquait qu'il était le «Premier» ou la «Première» et qu'il/elle conservait jusqu'à ce qu'il soit détrôné, au cours de la leçon même ou pendant la leçon suivante (1). De cette façon, les attributs invisibles des élèves – leurs bribes de connaissances – devenaient visibles et classifiés. De plus, la nature éphémère du succès, la possibilité d'être détrôné à tout moment donnaient à l'école une qualité dynamique renforcée par les déplacements soigneusement réglés que les élèves devaient faire pour aller de leur bureau aux postes de moniteurs. Tout cela satisfaisait aussi le sens aigu de la volatilité du bonheur et du rang social du début du XIX^e siècle.

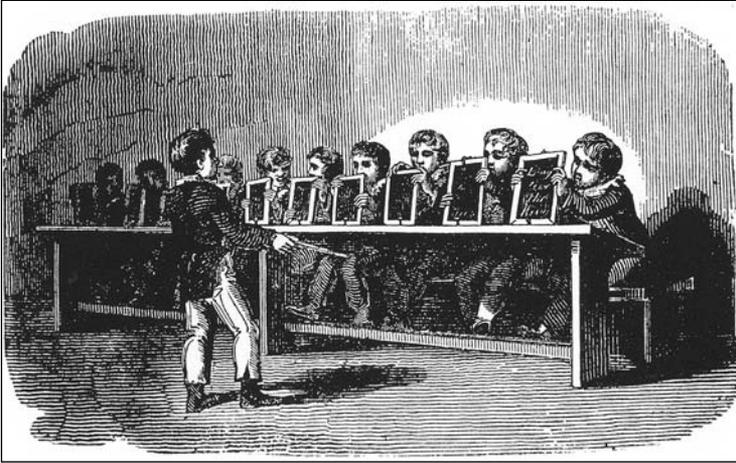
Cette vision matérialiste de l'éducation stimulait l'imagination spatiale républicaine. Le Conseil des écoles de Philadelphie créa un poste administratif spécial – celui de Grand moniteur général de l'ordre – pour mettre en œuvre le principe «d'une place pour chaque chose» (2). Les membres du Conseil d'administration des écoles de Boston adoptèrent la maxime de Lancaster qui conseillait de regrouper les classes pour chaque matière, mais ils appliquèrent également la disposition ordinaire des classes comportant des rangées de bancs, ce qui nuisait à la fluidité préconisée par Lancaster. «Chaque rangée de bureaux (et il y en a huit à dix) constitue une classe; et chacune de ces classes écrit des mots différents parce que chacune porte sur une leçon d'orthographe différente de l'autre» (3).

William Russell, un lancastérien basé à Boston, mit au point une chorégraphie d'ensemble qui réglait minutieusement chaque mouvement. Les élèves se déplaçaient aux commandements des moniteurs «Prêt», puis «Debout», «Déplacez-vous», «Allez». Pendant les leçons d'écriture, ces mêmes moniteurs donnaient des ordres: «Prenez les ardoises!». Chaque élève posait son ardoise devant lui: «Nettoyez les ardoises!» Chaque élève effaçait jusqu'à ce que la cloche retentisse et donne le signal d'arrêter et de mettre les mains derrière le dos tous en même temps (ill. 6).

(1) J. Lancaster: *The British System...*, *op. cit.*, pp. 7-8, 54; J.L. Rhees: *A Pocket Manual...*, *op. cit.*, pp 14-15.

(2) J.L. Rhees, *id.*, pp. 17-19.

(3) *First Biennial Report...*, *op. cit.*, p. 9.



6. Royal Free School, Borough Road, London. Le mouvement chorégraphié: les élèves montrent à leur maître ce qu'ils ont écrits sur leur ardoise.
J. Lancaster: *The British System of Education*, London, 1810.

Ces images aux innombrables variations sont répandues dans la littérature sociale américaine du XIX^e siècle et constituent un élément essentiel de la conception républicaine de l'espace. L'autorégulation morale se traduisait directement en un panorama chorégraphié (1). Le fondement physiologique de la moralité impliquait que la danse de la vie pouvait être une façon d'incarner et d'insuffler les valeurs morales. Dans les institutions qui formaient ou transformaient les républicains, le mouvement coordonné forgeait le caractère. Les élèves lancastériens formés pour devenir des citoyens, parlaient et bougeaient comme un seul homme. Les détenus adultes, qui avaient échoué à se bâtir en tant que citoyens, étaient rééduqués grâce à des techniques associant silence et mouvements, tels que la marche au pas emboîté, une marche en ordre serré où les prisonniers bougeaient de leur propre gré en étant si proches les uns des autres qu'ils devaient suivre le mouvement des autres pour ne pas tomber (ill. 7). L'exercice lancastérien et la marche au pas emboîté des prisonniers étaient très esthétisés, ce qui faisait miroiter des aspects de ce que

(1) À propos des images chorégraphiques de la vie sociale, voir Dell Upton: *Holy Things and Profane: Anglican Parish Churches in Colonial Virginia*, New York, Cambridge (Mass.), Architectural History Foundation / MIT Press, 1986, partie 3.

pouvait être une société républicaine. On entrevoyait l'accomplissement de ce rêve dans les maintiens raides et les mouvements contrôlés que les citoyens distingués arboraient dans la rue et dans la discipline scandée à la cloche que des civils comme les ouvriers d'usine, voire les clients des hôtels, partageaient avec les écoliers, les détenus et les pensionnaires de toutes sortes d'asiles (1).



7. Pénitencier d'État, Auburn, New York. La chorégraphie républicaine dans ses aspects thérapeutiques : des prisonniers marchant au pas emboîté.

John W. Barber, Henry Howe: *Historical Collections of the State of New York*, New York, 1842, p. 78.

De fait, le nombre d'espaces publics ou privés, commerciaux ou cérémoniels, pénitentiaires ou thérapeutiques organisés selon de tels principes et censés engendrer des conduites semblables, suffit à traduire la portée de la conception républicaine de l'espace (2). Le pénitencier, l'école et le quadrillage urbain entre autres, se distinguaient comme les trois bornes repères qui limitaient l'espace républicain. Les prisonniers, les écoliers et les citoyens ordinaires mimaient la

(1) John Kasson: *Rudeness and Civility: Manners in Nineteenth Century Urban America*, New York, Hill and Wang, 1990, pp.7, 30, 93-94, 99; Richard L. Bushman: *The Refinement of America: Persons, Houses, Cities*, New York, Knopf, 1992, pp. 63-69; Kenneth L. Arnes: *Death in the Dining Room and Other Tales of Victorian Culture*, Philadelphie, Temple University Press, 1992, pp. 186-187, 206-213; J.L. Rhees: *A Pocket Manual...*, *op. cit.*, p. 11, 26.

(2) Pour une brève discussion de ces autres types d'espaces, voir Dell Upton: «Another City» in Catherine E. Hutchins (ed.): *Everyday Life in the Early Republic*, Winterthur (Del.), Henry Francis du Pont Winterthur Museum, 1994, pp. 61-117.

souveraineté individuelle, articulée sur le bien commun, sur des terrains de jeux soigneusement conçus. Les citoyens adultes qui s'auto-dirigeaient, exerçaient leur liberté restreinte dans un quadrillage citoyen que l'on en vint à interpréter au début du XIX^e siècle comme une trame dynamique mais neutre qui ne prescrivait aucune fonction particulière et ne faisait valoir aucun site à l'avance, un paysage qui pouvait adapter et articuler un nombre maximum de fonctions disparates, dans un ordre clair, embrassant tout. Le quadrillage guidait avec douceur le flux de la vie républicaine comme les points de repère sur une scène de théâtre guident l'acteur (1). Quand un citoyen errait, les limites du quadrillage se resserraient en murs de cellule qui contraignaient plutôt qu'ils ne guidaient simplement l'action. Dans les classes ouvertes des écoles lancastériennes, les lignes du quadrillage étaient visibles dans les rangées de bancs et les chemins marqués par des fils de fer qui indiquaient les mouvements à suivre pour rentrer et sortir, aller vers les postes de moniteurs et en revenir. S'il est vrai que ces limites étaient plus restrictives que celles du quadrillage urbain, elles étaient moins dures que celles du pénitencier, car les responsables de l'éducation avaient bon espoir que l'éducation transformerait les élèves en citoyens qui fixeraient eux-mêmes leurs limites. Dans le système mutuel, on inculquait à l'élève le fait que les Américains s'en remettaient à des quadrillages et des cellules pour imposer le monde adulte : l'élève devenait une cellule en soi. Bref, plus qu'elle ne satisfaisait à un besoin économique, à une efficacité illusoire ou à un contrôle social au sens élémentaire, la pédagogie de Joseph Lancaster convenait à une vision politique spécifique, très spatialisée. Elle offrait un modèle tangible du genre de société que réclamait l'élite républicaine.

Contrairement aux citadins, aux clients des hôtels, aux visiteurs des cimetières et même aux détenus, les élèves lancastériens ne laissèrent aucun témoignage connu de leur expérience. Cependant, le faible nombre d'inscriptions, l'absentéisme scolaire, l'indifférence générale des jeunes et des parents, dictés par la nécessité de gagner sa vie et par un anti-élitisme répandu, bien qu'imparfaitement exprimé dans les classes populaires, constituent certainement une forme de réponse, de même que le démantèlement du système d'éducation lancastérien

(1) Pour d'autres discussions détaillées de la signification du quadrillage au début de la République, voir Dell Upton : « Another City », op. cit., pp. 67-71 et Dell Upton : « The City as Material Culture », in Anne E. Yentsch et Mary C. Beaudry (ed.) : *The Art and Mystery of Historical Archaeology : Essays in Honor of James Deetz*, Boca Raton (Floride), 1992, pp. 53-56.

au milieu du XIX^e siècle. Il échoua en partie parce que l'élégance théorique du système ne tenait pas compte de la complexité de l'apprentissage chez l'homme. Il échoua parce que les élèves apprenaient peu dans les classes mutuelles, à cause d'une pédagogie basée sur une conception erronée de la nature, de la langue et de l'intelligence. Il échoua surtout pour la raison même qui assura initialement son succès: parce que c'était un produit de l'imagination spatiale, une nébuleuse de métaphores, une vision passionnément utopiste de la société républicaine, travestie en pédagogie. La focalisation sur le système et l'ordre éclipsait les besoins individuels des élèves.

Un à un, les conseils d'administration des écoles urbaines abandonnèrent l'enseignement mutuel. Philadelphie se rendit en 1831, Baltimore en 1839 et le District de Columbia en 1844. En 1853, New York, qui avait été la première à importer la méthode de Joseph Lancaster, fut la dernière des grandes villes à y renoncer (1).

Dell UPTON

Université de Virginie

(Traduit de l'anglais par Françoise Balogun)

(1) Sam Bass Warner Jr. : *The Private City: Philadelphia in Three Periods of its Growth*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press, 1987 (2^e édition), p. 116; P.E. Kurtze : « A Scholl House... », *op. cit.*, p. 75; J.C. Proctor : « Joseph Lancaster... », *op. cit.*, p. 13; J.F. Reigart : *The Lancasterian System...*, *op. cit.*, p. 1.

COUVERT, DÉCOUVERT, REDÉCOUVERT...

L'invention du gymnase scolaire en France (1818-1872)

par Marc LE CŒUR

«Le progrès n'est jamais que le passage du connu à l'inconnu, par la transformation des méthodes admises. Ce n'est pas par soubresauts que se produit le progrès, mais par une suite de transitions.» (1)

Le 1^{er} janvier 1818, était fondé «le premier établissement public français d'éducation physique» (2), au sein du pensionnat de M. Durdan, 9, rue d'Orléans [rue Daubenton], aux confins du Quartier latin. Onze ans plus tard, le 27 août 1829, un gymnase de plein air était mis en service pour la première fois dans un collège royal, à Louis-le-Grand (3), mais il fallut attendre encore près de quarante ans pour qu'on adjoigne à celui-ci un local proprement destiné aux exercices corporels. Pendant les trois décennies suivantes, ce bâtiment se dressa à l'écart du reste de l'établissement. Puis, parachevant la reconstruction presque totale de l'ancien collège jésuite, un nouveau gymnase couvert fut livré à la rentrée des classes de 1898, auquel on avait assigné une position de choix : au fond de la cour d'honneur, face à l'entrée principale du lycée.

L'histoire séculaire du collège puis lycée Louis-le-Grand est à la fois singulière et exemplaire. Elle peut témoigner, à elle seule, des ambitions comme des errements des politiques éducatives successives (4). Ainsi, la tardive apparition de la gymnastique scolaire, ses

(1) Viollet-le-Duc : *Entretiens sur l'architecture*, tome II, Paris, 1872, pp. 90-91.

(2) Ph. Artru, G. Bellan et R. Rivière : *Deux siècles d'architecture sportive à Paris. Piscines, gymnases...*, Paris, Délégation à l'Action artistique de la Ville de Paris, 1984, p. 42.

(3) G. Émond : *Histoire du collège de Louis-le-Grand, ancien collège des Jésuites à Paris, depuis sa fondation jusqu'en 1830*, Paris, 1845, pp. 275 et 411.

(4) Voir Marc Le Cœur : «Les lycées dans la ville : l'exemple parisien (1802-1914)», *Histoire de l'éducation*, n° 90, mai 2001, pp. 131-167.

progrès laborieux puis sa consécration se sont illustrés et matérialisés de manière éloquente dans cet établissement.

Pour l'historien Pierre Arnaud, lequel entend «affirmer le primat du culturel sur le pédagogique», ce nouvel enseignement, comme tout autre, ne pouvait s'installer durablement que s'il répondait à une demande sociale (1) : «L'absence d'une culture physique nationale et intégratrice ne serait-elle pas [...] la principale cause du retard scolaire de la gymnastique?», s'interroge-t-il (2). Sans déprécier l'importance du facteur culturel, il nous paraît pourtant que cette hypothèse doit être nuancée. La gymnastique, telle qu'elle était pratiquée dans les lycées français au XIX^e siècle, ne pouvait se passer d'appareils – Amoros distingue les «machines» [fixes] des «instruments» [mobiles] (3) – et, plus tard, d'un abri. Or l'imperfection, voire l'absence de ces équipements dans la plupart des établissements, et la difficulté qu'eut l'administration à établir précisément les besoins en la matière, contrarièrent longtemps, elles aussi, la progression de l'éducation physique. Cette étroite corrélation entre un local et/ou un matériel spécifiques, d'une part, et une discipline particulière ou une certaine pratique pédagogique, d'autre part, caractérise l'architecture des lycées et collèges à l'époque contemporaine. À la spécialisation progressive des enseignements et à leur multiplication, répondra une réflexion sans cesse affinée sur l'espace scolaire. Presque toutes les disciplines seront concernées, et la gymnastique, plus que toute autre.

Ces dernières années, deux ouvrages pionniers ont étudié les gymnases des établissements d'instruction, dans des territoires circonscrits (4). Mais, absorbés par les réalisations existantes ou ayant existé, leurs auteurs ont négligé de retracer la gestation de ces équipements d'un type nouveau. C'est à cette histoire faite de tâtonnements et d'expérimentations que nous nous attelons ici. Nous verrons ainsi comment se posa préalablement la question de la position des gymnases dans la capitale, puis au cœur des collèges royaux; comment,

(1) Pierre Arnaud : *Le Militaire, l'écolier, le gymnaste. Naissance de l'éducation physique en France (1869-1889)*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1991, p. 30.

(2) *Ibid.*

(3) Colonel Amoros : *Nouveau manuel complet d'éducation physique, gymnastique et morale*, Paris, nouvelle édition très augmentée, 1848 [1^{re} éd. en 1834], vol. I, p. 1.

(4) Ph. Artru, G. Bellan et R. Rivière, *op. cit.*; Antoine Le Bas : *Architectures du sport, 1870-1940. Val-de-Marne, Hauts-de-Seine*, Paris, Inventaire général/Connivences, coll. «Cahiers de l'inventaire», n° 23, 1991.

sous le Second Empire, l'administration a vainement tenté, à trois reprises, de définir des modèles uniformes de gymnases couverts, et quelle est la part d'innovation que portent en elles ces études sollicitées ; comment, enfin, ces locaux sont parvenus à s'inscrire dans les plans des lycées, à l'aube de la Troisième République.

I. OÙ IL EST QUESTION DE LOCALISATION...

Présentée par de grands écrivains et philosophes du passé (de Platon à Montaigne, de Rabelais à Rousseau) comme l'une des disciplines propres à former les jeunes gens au même titre que les sciences et les lettres, les arts et la musique, la gymnastique est ressuscitée à partir de la seconde moitié du XVIII^e siècle, à l'initiative des Allemands J.C.F. Guts Muths (1759-1839) et F.L. Jahn (1778-1852), du Suisse J.H. Pestalozzi (1746-1827) et du Suédois P. Ling (1776-1839). Mais, au commencement du XIX^e siècle, rares encore sont les Français qui s'intéressent à l'éducation physique et, en dépit de quelques tentatives éphémères (1), celle-ci peine à s'introduire à Paris. Surtout, elle reste absente des écoles centrales puis des lycées napoléoniens, où seuls les *exercices militaires* et les jeux des récréations offrent aux enfants l'occasion de quelques mouvements. En 1803, Amar Durivier et Jauffret, auteurs du premier traité français de gymnastique, déplorent que « l'éducation physique n'a fait aucuns progrès sensibles, ni dans les familles, ni dans les maisons consacrées à l'instruction publique [et que] tous les excellens conseils prodigués à ce sujet dorment encore ensevelis dans les livres où leurs auteurs les ont déposés » (2). Cinq ans plus tard, au lendemain de la création de l'Université impériale, Basset, ancien professeur de belles-lettres à la ci-devant école militaire de Sorèze, préconise à son tour l'« éducation physique », car, écrit-il, les exercices du corps sont « inséparables d'une éducation libérale et vigoureuse » (3). Mais ces propos isolés ne trouvent encore aucun écho auprès du gouvernement. Aussi la

(1) Voir Ph. Artru, G. Bellan et R. Rivière, *op. cit.*, pp. 41-42.

(2) M.A. Amar Durivier et L.F. Jauffret : *La Gymnastique de la jeunesse. Traité élémentaire des jeux d'exercice, considérés sous le rapport de leur utilité physique et morale*, Paris, Debray, An XI (1803), p. 35.

(3) M.C.A. Basset : *Essais sur l'organisation de quelques parties de l'instruction publique*, Paris, 1808, p. 28. Fondées en 1776, les éphémères écoles royales militaires ne négligeaient pas l'éducation physique des enfants qui leur étaient confiés, mais l'expérience était restée sans lendemain (voir Marcel Spivak : *Les Origines militaires de l'éducation physique française, 1774-1848*, thèse de 3^e cycle, Université Paul-Valéry-Montpellier III, 1975, pp. 29-37 et 40).

France accuse son retard sur plusieurs pays européens lorsqu'arrive à Paris un disciple espagnol de Pestalozzi : le colonel Francisco Amorós y Ondéano, marquis de Sotelo (1770-1848), qui va vraiment révéler la gymnastique aux Français.

1. Amoros et les prémices de la gymnastique à Paris

L'ascension d'Amoros est fulgurante (1). En quelques mois, il pose les fondements de la gymnastique scolaire et militaire, et parvient à convaincre de l'intérêt de sa méthode jusqu'aux plus hautes sphères de l'État. Il sera toutefois écarté de cet enseignement au moment même où celui-ci prendra son envol, victime d'une administration parfois inconséquente et du conservatisme de certains provinciaux, victime sans doute aussi de son caractère impétueux. Son action n'en est pas moins déterminante.

En 1817, il a ouvert un cours de gymnastique à l'Institut académique des nations européennes, 8, rue Monsieur, à l'arrière des Invalides. Ce premier essai a retenu l'attention du ministre de l'Intérieur, dont dépend encore l'instruction publique, et c'est à la demande de celui-ci que le préfet de la Seine s'est mis en quête d'un nouveau lieu : ce sera le pensionnat de M. Durdan, dont le gymnase est fondé grâce au concours financier de la ville (2). Là, le ministre peut éprouver la pratique d'Amoros, que nombre de Parisiens, civils comme militaires, plébiscitent déjà. Après quelques mois, les ressources municipales ne permettant pas de donner à cette institution l'extension que son succès et son « caractère d'utilité publique » rendent chaque jour plus nécessaire, l'édile invite les administrations de la Guerre et de l'Intérieur à prendre dorénavant en charge le gymnase et à lui trouver un site plus vaste et mieux adapté (3).

(1) Voir Dr Jean Philippe : « Les gymnases d'Amoros à Paris », *Revue pédagogique*, 15 novembre 1913, pp. 401-428 ; Marcel Spivak : « Le colonel Amoros, un promoteur de l'Éducation physique dans l'armée française (1770-1848) », *Revue historique de l'Armée*, 1970, n° 2, pp. 65-81 ; *id.* : « Amoros et l'introduction de la gymnastique à Paris », *Bulletin de la Société de l'histoire de Paris et de l'Île-de-France*, 1974-1975, pp. 241-253.

(2) Lettre du préfet Chabrol au ministre de l'Intérieur, 9 mars 1819 (*Mémoire pour le Gymnase normal militaire et civil, fondé et dirigé, à Paris, par M. le colonel Amoros*, Paris, mai 1824, p. 32).

(3) « Rapport de M. le préfet de la Seine sur l'établissement de gymnastique de M. Amoros », mars 1819 (*ibid.*, pp. 39-40).

Le Gymnase normal militaire est ainsi fondé le 4 novembre 1819, place Duplex, entre le Champ-de-Mars et la barrière de Grenelle, sur un terrain de près de cinq hectares qui se couvre de machines intrigantes, plus élaborées que celles de la pension Durdan. Son pendant civil, dont la direction est également confiée à Amoros, est officiellement créé un an plus tard, par un arrêté ministériel qui stipule notamment que le nouvel établissement devra admettre gratuitement les «élèves Royaux et communaux [c'est-à-dire les boursiers] des Collèges royaux et les élèves de toutes les écoles royales» (1). Aucun emplacement précis ne lui est encore affecté, mais après qu'un accord soit intervenu entre les administrations intéressées, il sera décidé que les gymnases militaire et civil se partageront «provisoirement» les installations de la place Duplex.

2. Un gymnase ? Des gymnases ?

Avant que le ministère de l'Intérieur n'entreprenne son infructueuse recherche du terrain adéquat, une question avait été débattue, qui consistait à savoir s'il convenait de former un grand établissement central, sur le modèle du *Turnplatz* qu'avait fondé Jahn à Berlin en 1811, par exemple, ou s'il fallait introduire la gymnastique (et le matériel afférent) au sein même des établissements d'instruction publique, ainsi que la Prusse s'appropriait à le faire. Dans un premier temps, on n'envisagea que la première solution. En 1817, le docteur Bally, membre (comme Amoros) de la Société pour l'enseignement élémentaire, se prenait ainsi à rêver à la création d'un «institut conçu sur un plan vaste, et sur des bases larges», et proposait d'approprier à cette fin la petite île Louviers, à l'arrière de l'île Saint-Louis (2). Mais bientôt, l'expérience de la pension Durdan révéla que la pratique de la gymnastique pouvait se faire très avantageusement sur les lieux mêmes où vivent et étudient les enfants. Vers 1819, au nom d'une commission de médecins, Bally aspirait désormais à voir se multiplier semblables installations dans les collèges royaux : «C'est une grande conception que d'avoir fondé une palestres dans une de ces enceintes où l'on renferme les enfans pour cultiver leur intelligence. Si cet exemple était imité dans ces grands cloîtres, qu'on désigne sous les noms de lycées ou de collèges, on rendrait au corps ce que les

(1) Arrêté ministériel du 25 octobre 1820 (art. 2), AN, F 17 2647.

(2) M. Bally : «Éducation physique. Coup d'œil sur l'histoire de la gymnastique», *Journal d'éducation*, août 1817, pp. 262-263.

entraves lui ravissent. (1)» À la même époque, le susnommé Basset, devenu censeur au collège royal de Charlemagne, «[faisait] des vœux pour que chaque maison destinée à la jeunesse soit une succursale de l'institution de M. Amoros» (2). Un rapport rendu à la commission de l'instruction publique trancha le débat : ses auteurs – Cuvier, Raynal et Daburon, tous trois inspecteurs de l'Université – s'y disaient favorables à ce «qu'un système de gymnastique fût établi dans chaque établissement d'instruction publique», mais jugeaient néanmoins cette innovation encore prématurée, arguant que, ne se rattachant pas aux «usages antérieurs», celle-ci n'avait aucune réussite assurée (3). Aussi proposaient-ils de procéder par étapes, se bornant à recommander «l'introduction [dans les collèges royaux] de quelques exercices, plus propres que les jeux qui y sont admis à favoriser le développement du corps», changements pouvant «conduire par degrés à de plus grands» (4).

La réserve des trois rapporteurs est légitime. Les proviseurs parisiens d'alors sont, en effet, peu enclins à remettre en question l'hégémonie exclusive des exercices de l'esprit. À preuve qu'ils prétextent bientôt l'éloignement du Gymnase normal pour refuser d'y envoyer leurs élèves (alors qu'il n'est pas rare que ceux-ci se rendent au Champ-de-Mars voisin les jours de promenade), ce qui contraint Amoros, en 1821, à inciter le ministère de l'Intérieur à fonder des succursales de son établissement «près des trois foyers principaux d'enseignement, ou des quartiers latins qui se trouvent aux environs de Sainte-Geneviève, du collège royal de Charlemagne et du collège royal de Bourbon [lycée Condorcet] » (5). En vain. Cinq ans plus tard, il ne reçoit pas plus d'élèves boursiers et l'administration ne cesse désormais de lui reprocher le non-respect des termes du décret du 25 octobre 1820.

Dans le même temps, la pratique de la gymnastique se répand dans la capitale, où plusieurs riches particuliers vont jusqu'à se constituer un gymnase à demeure. Les établissements militaires entreprennent

(1) Cité dans Cliais : *Gymnastique élémentaire, ou cours analytique et gradué d'exercices propres à développer et fortifier l'organisation humaine*, Paris, 1819, p. 28.

(2) Cité dans M. Amoros : *Gymnase normal, militaire et civil. Idée et état de cette institution au commencement de l'année 1821*, Paris, 1821, p. 62.

(3) *Ibid.*, p. 39.

(4) *Ibid.*, pp. 39-40. Ce point ne sera pas exécuté.

(5) *Ibid.*, p. 126.

également de s'équiper, à l'instar de la caserne de la rue Culture Sainte-Catherine [rue de Sévigné] où, dès 1819, Amoros a fondé un gymnase spécial pour l'entraînement des sapeurs-pompiers de la ville de Paris. En mai 1829, on recense quatorze gymnases civils ou militaires répartis en France, dont six fonctionnent dans des pensions particulières, mais aucun dans un établissement d'instruction public et civil, alors qu'au Danemark «on compte autant de Gymnases que d'écoles, et il y en a 4000» (1). Ce qu'ignore encore Amoros, c'est qu'un gymnase est en train d'être établi à son insu au collège royal de Louis-le-Grand, sous la direction du capitaine Pierre-Louis Schreuder (1796-mort après 1891), qu'il avait lui-même formé à l'institution Durdan. Deux ans plus tard, Schreuder fonde un nouveau gymnase, au collège royal d'Henri IV cette fois (1^{er} novembre 1831), mettant ainsi un terme à la période d'acculturation de la gymnastique qu'avaient préconisée Cuvier, Raynal et Daburon.

Ces deux créations marquent la disgrâce d'Amoros, mais aussi la victoire de ses idées et de sa méthode, car c'est bien telle qu'il l'a conçue que l'éducation physique fait ici son entrée officielle dans des collèges royaux après une décennie de tergiversations. Délaissé par le gouvernement et dorénavant sans objet, le Gymnase normal civil fermera ses portes en mai 1833, quatre ans et demi avant son pendant militaire. Étrangement, le projet de créer «un établissement de gymnastique qui serait commun à tous les lycées de Paris» ressurgira en 1853... pour être sitôt rejeté en raison du «dérangement considérable dans les études» qu'occasionnerait le déplacement des élèves (2). La fondation du premier véritable gymnase scolaire atteste pourtant que, dès 1829, l'administration a compris que l'éducation physique ne pouvait prospérer que si des appareils étaient installés à portée des collégiens.

3. Caractère des premiers gymnases scolaires

Cette innovation dans un contexte peu favorable s'explique par la singularité du collège de Louis-le-Grand: depuis plus de dix ans, celui-ci manifeste un intérêt particulier pour la gymnastique, et, de l'aveu même d'Amoros, on a voulu y établir sa méthode «avant même qu'elle ne fut nulle part» (3); en janvier 1819, l'établissement

(1) Anonyme [Amoros?]: *Gymnase normal militaire et civil*, Paris, mai 1829, p. 4.

(2) *Bulletin administratif de l'instruction publique* [ci-après: *BAIP*], 1854, p. 92.

(3) Lettre d'Amoros au ministre de l'Instruction publique, 31 août 1829, AN, F 17 2647.

lui envoyait huit élèves, et, cinq ans plus tard, son proviseur, M. Malleval, était le seul de la capitale à figurer dans la liste des personnes ayant « approuvé ou protégé » le Gymnase normal (1).

Le nouveau gymnase est établi en quatre mois dans le jardin de l'infirmerie du collège, en bordure de l'actuelle rue Cujas (2). Le choix de cet emplacement excentré et réservé d'ordinaire à la promenade des convalescents, permet de subordonner l'utilisation des appareils à des horaires déterminés ainsi qu'à la surveillance du maître, afin de prévenir les accidents comme les dégradations. Il permet également de conserver intacte la superficie insuffisante des cours de récréation. De même, le gymnase d'Henri IV est organisé sur la large terrasse arborée qui s'étend au sud des bâtiments. En 1843, l'« Indication des locaux nécessaires pour l'établissement d'un collège royal » stipulera encore, à propos des cours d'infirmerie, que « les appareils gymnastiques peuvent y être établis » (3); et en 1845, un article du *Magasin pittoresque* précisera que « le moindre jardin suffit pour placer un portique, un mât horizontal ou de voltige, un mât vertical, un cheval de bois et des barres parallèles », toutes pièces « [composant] déjà un gymnase assez complet » (4).

Dès leur origine, en effet, les gymnases s'articulent principalement autour d'un imposant portique de bois, auquel sont suspendus cordes, échelles, perches et trapèzes, et sur le sommet duquel les enfants doivent apprendre à se déplacer (ill. 1). Amoros estime à son sujet qu'il « serait difficile de trouver ou d'inventer une machine gymnastique plus utile [...], et applicable à un plus grand nombre d'exercices » (5). De fait, le travail au portique sera la plus constante des activités physiques pratiquées dans les collèges et les lycées.

Durant les premières années de la Monarchie de Juillet, on note de nombreuses créations de nouveaux gymnases : après Louis-le-Grand, Henri IV puis Saint-Louis (15 mars 1836), une poignée de collèges royaux des départements et certains services hospitaliers de la capitale inaugurent leurs propres installations ; plusieurs établissements

(1) *Mémoire pour le Gymnase normal militaire et civil...*, *op. cit.*, pp. 31 et 55.

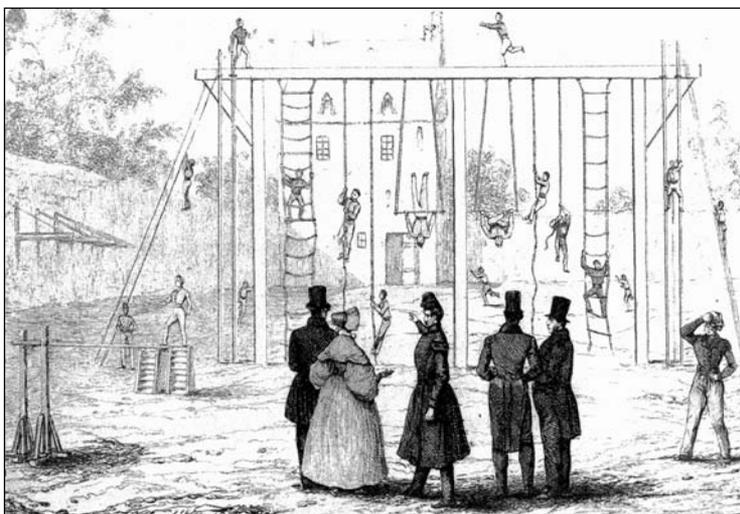
(2) G. Émond, *op. cit.*, p. 275 ; Gustave Dupont-Ferrier : *Du collège de Clermont au lycée Louis-le-Grand (1563-1920)*, tome II, Paris, 1922, pp. 172-173.

(3) *Bulletin universitaire*, 1843, p. 132.

(4) Anonyme [Napoléon Laisné?] : « De la gymnastique. Moyens d'établir un gymnase à peu de frais », *Le Magasin pittoresque*, novembre 1845, p. 379.

(5) Colonel Amoros : *Nouveau manuel complet...*, *op. cit.*, vol. II, p. 256.

privés voient le jour, et le Suisse P.H. Clais (1782-1854) se voit confier l'enseignement de l'éducation physique dans quelques écoles parisiennes. Le mouvement est lancé, du moins en apparence. Enfin, sous la Seconde République, la gymnastique est introduite, quoiqu'encore timidement, dans les écoles publiques: la loi du 15 mars 1850, dite loi Falloux (art. 23), l'inscrit parmi les matières que «peut comprendre» l'enseignement élémentaire, et le décret présidentiel du 24 mars 1851 (art. 1^{er}) rappelle qu'elle est l'une des disciplines pratiquées dans les écoles normales primaires (1). Dans l'enseignement secondaire, elle tarde à être véritablement prise en considération...



1. Un gymnase scolaire en 1835 (Louis-le-Grand? Henri IV?). On reconnaît là des appareils préconisés par Amoros: outre un grand portique et ses agrès, un «mât horizontal ou de voltige» (premier plan, à gauche), et quatre «barres ou perches à suspension pour les hommes» (scellées au mur). (A. Hugo: *France pittoresque ou description pittoresque, topographique et statistique des départements et colonies de la France*, tome I^{er}, Paris, Delloye, 1835, vis-à-vis la page 68.)

(1) Un règlement daté du 14 décembre 1832 l'avait déjà inscrite dans le cours des études.

II. OÙ IL EST QUESTION DE LOCAL...

Mésestimant l'action d'Hippolyte Fortoul, l'historiographie a longtemps fait du seul Victor Duruy le promoteur institutionnel de l'éducation physique dans les lycées (1). À quinze ans d'intervalle, en 1854 et 1869, les deux ministres ont pourtant manifesté la même volonté de propager et de réglementer cette discipline ; à cette fin, ils ont tous deux lancé une enquête sur les installations existant dans les établissements, et nommé une commission dont les travaux ont pareillement inspiré les termes d'un arrêté ou d'un décret, et du programme d'exercices gradués qui lui était annexé. Mais il faut attendre la loi du 27 janvier 1880 pour que l'enseignement de la gymnastique soit explicitement déclaré «obligatoire dans tous les établissements d'instruction publique de garçons dépendant de l'État, des départements et des communes». Pendant de longues années, le ministère n'a donc pas réussi à imposer cette importante réforme dans l'enseignement secondaire. Le problème des équipements n'est pas étranger à cet échec.

1. Esquisse d'un gymnase couvert

Le rapport de la commission instituée par Fortoul le 7 novembre 1853 est l'acte fondateur de la gymnastique scolaire (2). Après en avoir exposé les avantages puis dressé la liste des exercices auxquels devront se livrer les élèves, il a réclamé que les leçons soient obligatoires («Un cours facultatif est rarement pris au sérieux»), gratuites («Un cours déclaré obligatoire ne peut être que gratuit»), régulières («Il y aura leçon chaque jeudi») et uniformes («L'enseignement de la gymnastique doit être le même dans tous les lycées»).

(1) Ainsi, Paul Gerbod occulte complètement ce qui a précédé le décret du 3 février 1869 (*La Vie quotidienne dans les lycées et collèges au XIX^e siècle*, Paris, Hachette, 1968, p. 137), et, pour Pierre Arnaud, les décisions antérieures à celui-ci «témoignent de contradictions, de revirements et d'hésitations certaines» (*op. cit.*, p. 29). Selon ce même auteur, l'arrêté de 1854 avait rendu la gymnastique «facultative» tandis que le décret de 1869 en avait fait une discipline «obligatoire» (P. Arnaud : *Le Corps en mouvement. Précurseurs et pionniers de l'éducation physique*, Toulouse, Privat, 1981, pp. 97-98). C'est une erreur. Ainsi qu'on va le voir, on trouve dans les articles premier de chacun des textes une formulation analogue sinon identique, qui, dans les deux cas, euphémisait d'évidence le caractère obligatoire de l'éducation physique.

(2) Docteur Bérard : «Rapport du président de la commission», *BAIP*, 1854, pp. 70-94.

Ce bouleversement n'est pas seulement pédagogique, il est aussi matériel : le rapport demande que des gymnases soient établis dans tous les lycées à pensionnat, c'est-à-dire dans l'ensemble des établissements français à l'exception de Bonaparte [Condorcet] et Charlemagne, à Paris ; surtout, pour éviter que les exercices soient suspendus par temps froid ou pluvieux, il prescrit la construction de gymnases couverts, avec une insistance toute particulière (1).

Pour l'heure, la commission ne donne aucune indication sur les dimensions et l'aspect de ces édifices, et se contente de renvoyer laconiquement à une réalisation existante : « Si on veut prendre pour modèle le bâtiment construit à l'hôpital des Enfants, on trouvera des devis tout faits. Il y aura économie et bonne exécution. Ce bâtiment a coûté 16,000 francs » (2). Elle précise seulement que le local devra pouvoir accueillir simultanément cinquante élèves, et être converti à l'occasion en salle de distribution de prix ; il remplacera ainsi « ces constructions d'un jour, pour lesquelles certains lycées ne dépensent pas moins de mille à douze cents francs par an » (3). Cette dernière exigence est très importante, car elle contient en germe l'idée de local polyvalent, promise à un grand avenir. Par local polyvalent, nous n'entendons pas un espace qui, n'ayant aucune affectation particulière, peut se prêter incidemment à plusieurs utilisations distinctes, mais bien un espace qui présente, de façon permanente, les conditions requises pour au moins deux usages précis.

Sans même savoir si les mesures préconisées sont réellement applicables, le ministre adopte les conclusions du rapport : le règlement sur l'enseignement de la gymnastique, arrêté le 13 mars 1854, énonce que celle-ci « fait partie de l'éducation des lycées de l'Empire » (art. 1^{er}), et qu'un gymnase couvert « est spécialement affecté aux exercices » (art. 3) (4). Peu après, Napoléon Laisné (1810-1896),

(1) « Il faut instituer des gymnases couverts ou abandonner le projet sur lequel la Commission a été appelée à délibérer » (*ibid.*, p. 92).

(2) *Ibid.* Le gymnase de l'hôpital des Enfants malades, rue de Sèvres, était l'un des trois établissements « où les exercices corporels sont l'objet d'un enseignement méthodique et rationnel », qu'avait visités la commission, à plusieurs reprises, pour nourrir sa réflexion. Les deux autres étaient un gymnase militaire – l'école de Vincennes (future école de Joinville) – et un gymnase privé – celui d'Hippolyte Triat, avenue Montaigne (*ibid.*, pp. 70-71).

(3) *Ibid.*, p. 92. Faute de disposer d'une salle assez spacieuse pour contenir une grande assemblée, nombre d'établissements étaient encore condamnés à élever une tente dans une de leurs cours pour abriter cette cérémonie qui concluait solennellement l'année scolaire.

(4) *Ibid.*, pp. 94-95.

un ancien collaborateur d'Amoros devenu le successeur de Schreuder dans les lycées parisiens, est prié d'étudier un projet de gymnase modèle d'après celui qu'il a lui-même conçu pour les Enfants malades en 1852 (1).

Pour comprendre l'adoption de ce bâtiment comme prototype officiel, il importe de remonter un peu le fil du temps.

2. Un bâtiment exemplaire

À la veille de la Révolution, un partisan de la gymnastique subordonnait son introduction dans les collèges à la construction d'une « espede de cloître, qui semblable à celui des Religieux, seroit adossé aux bâtimens, & regneroit autour de la cour », ou, à défaut, à celle d'une « espede de hallier autour des bâtimens » (2). Ces « vastes promenoirs » destinés à abriter les élèves « pendant l'hiver & dans les mauvais tems de l'été » n'étaient qu'une transposition des portiques couverts ou *xystes*, qui s'élevaient dans les palestres de l'Antiquité (3). Le modèle antique imprégna longtemps l'imaginaire des concepteurs de gymnases. En 1821, le grandiose projet (non réalisé) de reconstruction du Gymnase normal qu'avait commandé Amoros à l'architecte Martin-Pierre Gauthier s'y référait explicitement (4), tout comme le programme du concours du grand prix de Rome d'architecture de 1852 (sujet : *un gymnase*), qu'avait rédigé l'académie des Beaux-Arts (5).

Cet archétype obsolète était pourtant peu approprié au climat français et aux besoins réels de la gymnastique renaissante. Il était rapidement apparu, en effet, que de simples galeries ne sauraient suffire à la

(1) Sur la genèse de ce premier gymnase médical, voir Napoléon Laisné : *Gymnastique pratique contenant la description des exercices, la construction et le prix des machines*, Paris, Hachette, 1879, pp. XLIII-XLV. Pendant longtemps, les gymnasiarques durent organiser eux-mêmes les conditions matérielles d'un enseignement dont ils pouvaient seuls apprécier les besoins ; ce furent donc des bâtisseurs par nécessité, parfois des inventeurs, autant que des pédagogues.

(2) [Fr. Menard de la Groye] : *Plan d'éducation nationale*, Paris, 1789, pp. 453-454.

(3) Voir Pierre Chabat : *Dictionnaire des termes employés dans la construction*, tome II, Paris, 1876, pp. 945-946 et 1481.

(4) Colonel Amoros : *Nouveau manuel complet...*, *op. cit.*, vol. I, pp. 46-51 et planche XV.

(5) Voir Anonyme : « Concours pour le grand prix d'architecture », *Revue générale de l'architecture et des travaux publics*, 1852, col. 304.

pratique régulière des exercices, et qu'un vaste local clos était indispensable. À l'idéal antique vint donc se substituer une seconde référence, tacite cette fois, puisée dans la tradition nationale : la salle de jeu de paume, dont d'Aviler avait écrit qu'elle est « beaucoup plus longue que large, fermée de murs jusques à une certaine hauteur, au dessus desquels sont des piliers de charpente, qui portent un comble à deux égouts avec plafond » (1).

Le premier véritable gymnase couvert moderne semble avoir été celui du Gymnase normal. Il s'agissait d'un local de fortune, construit au début des années 1830 en bordure de la place Duplex ; Laisné se souviendra qu'il consistait en « un grand hangar très-mal clos, ce qui rendait les exercices pénibles pendant l'hiver », et que son sol « était couvert d'un sable usé mêlé de poussière » (2). Le bâtiment principal du Gymnase civil et orthosomatique de la rue Jean-Goujon, établissement privé fondé en 1834 par Amoros lui-même, était plus sophistiqué ; dessiné par l'architecte François Thiollet, il était couvert d'une verrière s'élevant à plus de sept mètres de hauteur (3) et offrait au regard des passants une façade simulant celle d'un temple antique, chargée de sculptures et d'inscriptions édifiantes qui tenaient à la fois de la réclame et du programme pédagogique (4). Très différent était le gymnase de Triat, inauguré en 1846, dont la démesure et la spectaculaire profusion d'agrès ne laissaient pas d'impressionner les Parisiens (5).

À l'hôpital des Enfants malades puis à la Salpêtrière l'année suivante, Laisné fut confronté à un problème inédit : construire un local dans un établissement qui n'avait pas vocation à promouvoir la gymnastique, et où l'espace et les crédits étaient immanquablement restreints. Ces deux bâtiments – en fait, de simples « boîtes » élevées sans le secours d'un architecte – contrastaient par leur modestie avec leurs analogues. Au contraire des autres gymnasiarques, soucieux de leur renommée, Laisné n'avait pas besoin de frapper les esprits par des constructions dispendieuses, car son public se recrutait sur place, parmi une population d'enfants mal portants ou convalescents ; en

(1) Augustin-Charles d'Aviler : *Dictionnaire d'architecture civile et hydraulique, et des arts qui en dépendent*, nouvelle édition, Paris, 1755, p. 205.

(2) Napoléon Laisné : *Observations sur l'enseignement actuel de la gymnastique civile et militaire*, Paris, 1870, p. 4.

(3) Ph. Artru, G. Bellan et R. Rivière, *op. cit.*, p. 45.

(4) Col. Amoros : *Nouveau manuel complet...*, *op. cit.*, vol. I, pp. 54-59, et planche LIV.

(5) Voir Eugène Chapus : *Le Sport à Paris*, Paris, 1854, pp. 249-250.

autre, ses gymnases n'avaient qu'une mission thérapeutique; il n'y avait là aucune connotation morale (comme chez Amoros), pas plus qu'il ne s'agissait d'organiser des divertissements faits de mouvements d'ensemble (comme chez Triat).

On comprend d'autant mieux l'intérêt que porte la commission de 1853-1854 au bâtiment des Enfants malades que les lycées ont plus d'un trait commun avec les hôpitaux, que Laisné lui-même partage son temps entre ces deux types d'établissements et que ses élèves ont, ici et là, sensiblement le même âge. De plus, ce gymnase est le plus transposable de tous ceux qui existent alors à Paris.

3. Première enquête sur la gymnastique scolaire

Le 18 avril 1854, avant d'avoir reçu l'étude commandée à Laisné, le ministre demande aux recteurs de lui rendre compte des installations gymnastiques des lycées de leur ressort; par leur intermédiaire, les proviseurs sont invités à faire connaître la nature de leurs équipements et, s'il y a lieu, à faire des propositions pour rendre applicable l'arrêté du 13 mars (1).

De cette enquête, il ressort que, sur soixante-quatre lycées, trente-quatre établissements (53,1 %) disposent des appareils indispensables aux leçons et dix seulement (15,6 %), d'un local réservé aux exercices. Il apparaît également que ces équipements ne présentent aucune uniformité. On compte huit portiques à Amiens; deux à Angers, Bourges, Laval, Nîmes et Poitiers; un seul dans les autres établissements; leur hauteur varie de 3,20 mètres (Nantes) à six mètres (Avignon); leur longueur, de quatre (Lyon, Mâcon) à quinze mètres (Louis-le-Grand). Les rares gymnases couverts diffèrent eux-mêmes par leurs dimensions et leur état: la salle du lycée de Douai (1 666 mètres carrés) est, par exemple, plus de dix fois plus spacieuse que celle du lycée de Pau (143,50 mètres carrés). À Pau toujours, elle a une hauteur de 7,50 mètres; à Vendôme, de 4,10 mètres...

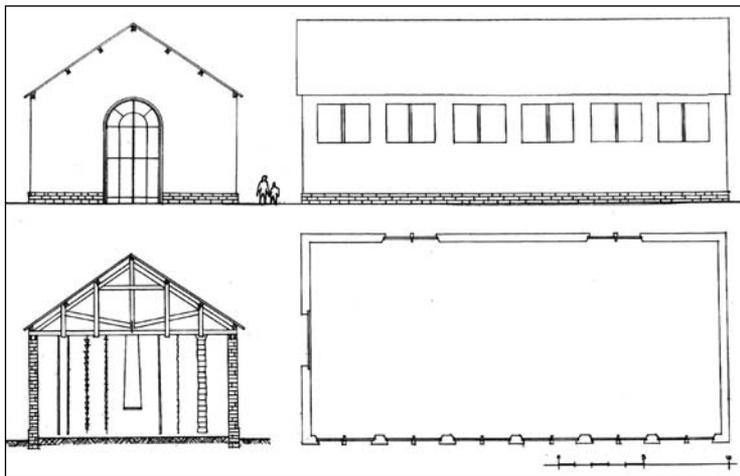
Pour ce qui concerne l'avenir, la variété des solutions considérées trahit l'embarras des proviseurs, dont beaucoup ne peuvent concevoir la construction d'un nouveau bâtiment, aussi simple soit-il, dans leur établissement. Rares sont ceux qui envisagent d'édifier le gymnase prescrit sans se voir concéder un terrain additionnel et sans quéman-

(1) Sur les réponses à cette circulaire, voir AN, F 17 6916.

der une improbable subvention municipale. Certains se disent incapables de rien proposer ou mettent en avant le climat favorable de la région dans l'espoir d'une dérogation à la règle commune. D'autres recourent à des expédients, et suggèrent l'appropriation d'une ou plusieurs de leurs salles, voire de la chapelle, la couverture partielle ou totale d'une cour de récréation, l'utilisation de galeries couvertes, etc. Encore ces propositions sont-elles vaguement spéculatives, car, à la vérité, la plupart des chefs d'établissements restent dans l'expectative. Ne pouvant tous se rendre à Paris pour visiter l'édifice dont la commission a demandé qu'on s'inspirât, ils attendent que le projet de gymnase modèle annoncé leur soit communiqué.

4. Du local clos au hangar modulable

Laisné remet les plans et devis de deux projets à la fin du mois d'avril (1). Le premier gymnase, dit de 1^{re} classe, est de même dimension que celui des Enfants malades : vingt-cinq mètres sur douze, soit trois cents mètres carrés d'un seul tenant (ill. 2). C'est un bâtiment



2. [D'après] Napoléon Laisné, «Gymnase couvert de 1^{re} classe, [...] d'après celui établi à l'hôpital des enfants rue de Sèvres à Paris, avec modification dans la construction mais de même dimension», 10 avril 1854 (reproduction moderne de la planche originale, AN, F 17 6916).

(1) Les plans sont datés du 10 avril 1854, et les devis, du 26 avril suivant (AN, F17 6916). Chargé simultanément d'étudier «la forme et la dimension des appareils qui seront mis en usage», le commandant d'Argy – commandant de l'école de gymnastique de Vincennes – remet son propre travail quelques jours plus tard (*idem*).

rectangulaire, très simple d'aspect et couvert d'un toit à deux versants. Une porte de chêne cintrée, haute de six mètres, est ouverte dans l'un des pignons, qui serait construite «sur le même plan que celle du chemin de fer de l'ouest, pavillon de gauche sur le boulevard du Montparnasse, au rez-de-chaussée». Les murs gouttereaux sont percés, dans leur partie supérieure, de vastes fenêtres géminées, douze d'un côté, quatre de l'autre; le second pignon est aveugle. À l'intérieur, la charpente de bois est laissée apparente; la commission ayant proscrit les déplacements acrobatiques des élèves sur le sommet des portiques, Laisné peut envisager de suspendre les agrès directement à un entrait, à six mètres de hauteur, ce qui permet de faire l'économie dudit portique et de libérer totalement le sol de la salle. Ainsi, rien ne viendrait entraver les mouvements des enfants, et le bâtiment pourrait aisément accueillir les cérémonies de distribution de prix. Son coût total est évalué à 17 114,68 francs.

Le second gymnase, dit de 2^e classe, ne se différencie du précédent que par ses dimensions: 14,75 mètres de long sur neuf de large (soit 132,75 mètres carrés); cinq mètres de hauteur sous l'entrait; huit fenêtres sur une face, quatre sur l'autre. Son coût est deux fois moindre: 8 594,69 francs.

Bien que ces deux projets répondent parfaitement aux vœux de l'administration, ils ne semblent avoir fait l'objet d'aucune diffusion; plus tard, Laisné lui-même confiera ne pas savoir «ce qu'ils [sont] devenus, ni s'ils [ont] servi à quelque chose» (1). Comptent-ils parmi les «divers projets de gymnases couverts» que le ministre dit avoir reçus durant l'année 1854 et auxquels il n'a pas donné suite en raison des «dépenses considérables» que ceux-ci auraient entraînées (2)? Nous l'ignorons. Ce qui est sûr, en revanche, c'est qu'à la fin de cette même année, Fortoul sollicite Louis-Joseph Duc (1802-1879) (3), architecte des lycées impériaux de Paris, auquel il demande d'étudier à son tour, et aussi rapidement que possible, «un projet de gymnase couvert modèle» (4).

(1) N. Laisné: *Observations sur l'enseignement...*, *op. cit.*, p. 37.

(2) Lettre du ministre à Duc, 9 décembre 1854, AN, F 17 6916.

(3) Grand prix de Rome d'architecture en 1825, Duc fut notamment l'architecte de la colonne de Juillet (avec Alavoine) et du palais de Justice. Comme architecte des lycées de Paris, il fut chargé de la construction de l'actuel lycée Michelet, à Vanves, et de l'extension du lycée Bonaparte.

(4) Lettre du 9 décembre 1854, citée.

Dans sa lettre de commande, Fortoul n'évoque plus le bâtiment des Enfants malades. Pressé par le temps (le ministre entend que « tout soit debout » au 1^{er} avril suivant) et soucieux « de ménager [...] les ressources des établissements », il consent à ce que les salles de gymnastique ne soient que des abris, validant ainsi leur fréquente assimilation à des « hangars » ou aux préaux couverts qu'on commence à élever dans les cours des lycées (ill. 3), et propose de recourir à un système constructif qui est en train de bouleverser la pratique architecturale : « on pourrait, comme dans les gares de chemin de fer, établir une simple tente en fer sans parois latérales » (1). Ce revirement référentiel révèle l'état d'indécision dans lequel se trouve l'administration, qui ne sait comment faire appliquer promptement l'arrêté du 13 mars. Les mots du ministre marquent toutefois un progrès notable dans la caractérisation des gymnases couverts.



3. Préau couvert dans l'une des cours du lycée Saint-Louis (ca. 1866) : construction mixte associant la fonte, le bois et le zinc. Le lambrequin de bois découpé assimile cet abri à une tente.

Depuis quelques années, l'architecture métallique est en plein essor et plusieurs édifices ont démontré les propriétés du nouveau matériau (mise en œuvre rapide et économique, possibilité de couvrir de grands espaces en limitant le nombre et l'épaisseur des points d'appui). En particulier, les gares de chemin de fer s'imposent

(1) *Ibid.*

comme des symboles de la modernité dès le début des années 1850, alors que s'achèvent à Paris les chantiers de la gare de l'Est et de la gare de Lyon, et que sont reconstruites les gares Saint-Lazare et Montparnasse, bâtiment dont Laisné citait complaisamment un détail. En outre, les nouvelles directives de Fortoul s'accordent parfaitement avec les idées de l'empereur qui, quelques mois plus tôt, a été appelé à se prononcer sur le projet de reconstruction des halles centrales de la capitale. L'anecdote est célèbre. Se référant lui-même à l'architecture ferroviaire, Napoléon III s'était exclamé : « Ce sont de vastes parapluies qu'il me faut ; rien de plus ! » (1), à la suite de quoi le préfet Haussmann avait réclamé à l'architecte Baltard « du fer, du fer, rien que du fer ! » (2).

L'engouement pour la construction métallique – et son corollaire : la métaphore de la tente ou du parapluie – coïncide donc avec l'apparition de nouveaux besoins dans l'architecture scolaire (3). Mais un tel mode de construction ne peut être adopté avec économie et simplicité que dans les villes avoisinant les centres de production métallurgique. C'est du moins ce qu'expose Duc au ministre pour justifier son renoncement à étudier une « simple tente en fer » (4). Cette même conscience des disparités régionales – au niveau climatique, cette fois – lui fait également rétorquer qu'il ne peut s'en tenir à l'étude d'une « disposition uniforme pouvant convenir aux différentes latitudes de la France » (5). Il obtient donc qu'à la commande d'un projet unique soit substituée celle d'un « triple projet » (6).

Conformément à sa décision, Duc a fait un usage modéré du métal dans les trois projets qu'il remet en mai 1855, et envisagé de traditionnelles charpentes de bois ; les matériaux qu'il a choisis sont, écrit-il, « d'un emploi facile dans toutes les villes et permettraient la plus grande économie possible d'exécution » (7). Contrairement aux études précédentes, ces nouveaux gymnases présentent des dimensions iden-

(1) *Mémoires du baron Haussmann*, tome III, 3^e éd., Paris, 1893, p. 479.

(2) *Ibid.*, p. 480.

(3) Plus d'un siècle plus tard, on observe encore qu'« avec les salles de sports [...], c'est presque toujours un problème de couverture de grandes dimensions qui est posé » (Maurice Besset : *Nouvelle architecture française*, Teufen (Suisse), Arthur Niggli, 1967, p. 127).

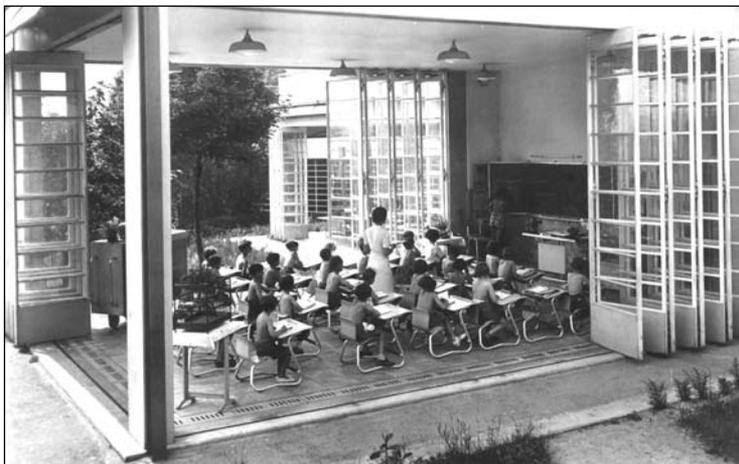
(4) Lettre de Duc au ministre, 28 mai 1855, AN, F 17 6916.

(5) *Ibid.*

(6) *Ibid.*

(7) *Ibid.*

tiques, calquées sur celles du bâtiment des Enfants malades : vingt-cinq mètres de long sur douze de large, avec une hauteur à peine plus élevée (6,50 mètres). Quant à leurs coûts estimés, ils se rapprochent, là aussi, du gymnase des Enfants, soit 16 706,44 francs (1^{er} projet), 18 586,07 francs (2^e projet) et 11 068,42 francs (3^e projet). Le premier d'entre eux (« couvert et fermé par des châssis ouvrant pendant l'été », et « pouvant être chauffé ») évoque les études de Laisné ; le troisième (« couvert et constamment ouvert ») reprend le principe de la tente suggéré par le ministre ; le deuxième, en revanche, est complètement original ; « couvert et fermé par des châssis mobiles qui s'enlèveraient et le mettraient en plein air pendant l'été », il semble préfigurer les pavillons de classes conçus par les architectes Beaudouin et Lods à l'École de plein air de Suresnes... en 1931 (1) (ill. 4) !



4. Pavillon d'une classe de l'École de plein air de Suresnes (E. Beaudouin et M. Lods, arch. ; 1931-1935). Sur trois faces, les parois sont escamotables ; au nord, le mur de maçonnerie est plein (Paris, collection particulière).

Chargé de rédiger un rapport à leur sujet, M. Dunoyer, chef de la 2^e division au ministère, souligne que les projets de Duc, « conçus avec le talent et le goût qui caractérisent les œuvres de cet habile architecte », sont plus élégants que ceux qu'a étudiés son prédécesseur, et qu'ils « paraissent satisfaire en tous points aux besoins de

(1) Notons que le parti retenu pour le premier projet – un mur de maçonnerie faisant face à une paroi vitrée qui, orientée au midi, « [diminuerait] les difficultés du chauffage » (*ibid.*) – annonce lui aussi les pavillons de Suresnes.

l'enseignement de la gymnastique et aux vues de la commission à ce sujet » (1). Leurs dimensions lui paraissent néanmoins insuffisantes pour accueillir les cérémonies de distribution de prix. Qu'à cela ne tienne, Duc proposera d'augmenter d'une ou deux travées chacun de ses gymnases, et de « modifier légèrement les dimensions de hauteur et de largeur afin d'obtenir une proportion avec l'extension en longueur » (2). Dès lors, les bâtiments projetés n'ont plus aucun rapport avec celui des Enfants malades.

Les nouvelles études sont rendues le 4 septembre et définitivement acceptées trois semaines plus tard, en dépit de leur coût élevé (3). Le 29 septembre, le ministre commande à Duc seize copies de chacun des trois projets, qui seront envoyées aux recteurs... puis oubliées. Mort prématurément en juillet 1856, Fortoul n'a donc pas pu résoudre le problème des gymnases couverts et imposer des normes en la matière. En 1861, le projet de « programme pour les bâtiments » des lycées impériaux, pourtant très détaillé sur quantité d'objets, se contente d'énoncer qu'une « gymnastique couverte sera établie dans une des cours de récréation à l'endroit le plus convenable » et qu'un « grillage [la séparera] de l'emplacement destiné aux jeux des élèves » (4). Sans plus de précision...

5. Les lycées tardent à s'équiper

Appelé au gouvernement en juin 1863, Victor Duruy prend rapidement conscience de la défaillance de l'éducation physique. Pour remédier à l'inefficacité de l'arrêté de son devancier, il nomme une commission le 15 février 1868, qu'il présidera en personne, et ordonne une nouvelle enquête sur l'enseignement de la gymnastique dans les lycées, qu'il étend également aux collèges et écoles normales.

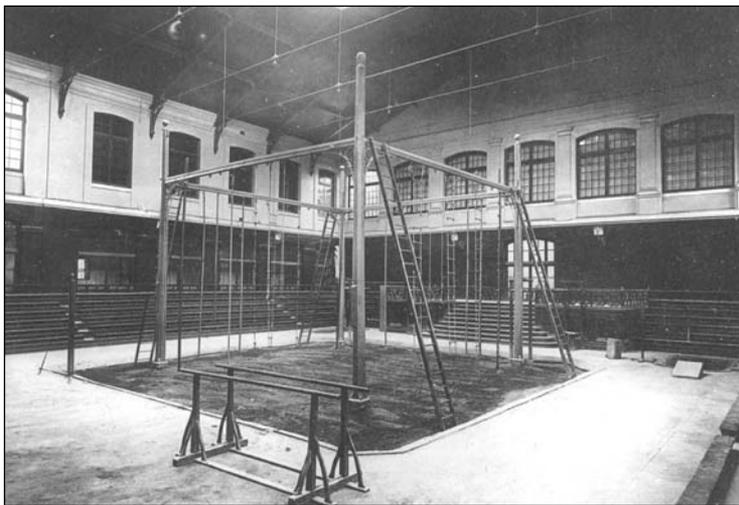
(1) « Note pour Monsieur le Ministre. Projets de construction de gymnases couverts », juin 1855, AN, F 17 6916.

(2) Lettre de Duc au ministre, 4 septembre 1855, AN, F 17 6916.

(3) Les dernières estimations se montent, pour le premier projet, à 21 439,84 francs (une travée supplémentaire) ou 25 622,14 francs (deux travées supplémentaires); pour le deuxième projet, à 23 852,12 ou 27 879,11 francs; pour le troisième projet, à 14 204,46 ou 16 602,64 francs.

(4) *Lycées impériaux. Programme pour les bâtiments. Projet*, 1861, AN, F 17 7571. Ce texte avait été rédigé par une commission composée de quatre architectes, dont Duc lui-même. Sur la question des règlements de construction, voir Marc Le Cœur: « L'architecture et l'installation matérielle des lycées. La réglementation et sa mise en œuvre (1802-1940) », Actes du colloque *Lycées et lycéens en France, 1802-2002* (à paraître).

Des réponses recueillies alors, il résulte que sur quatre-vingt-deux lycées, soixante-sept (81,7 %) ont une collection d'appareils et d'agrès, et quarante-deux (51,2 %) disposent d'un gymnase couvert, ce qui marque un progrès notable par rapport aux chiffres de 1854, mais révèle encore les carences d'un trop grand nombre d'établissements (1). En outre, beaucoup de gymnases sont « ou mal ou incomplètement installés » (2). Les lycées d'internes de l'académie de Paris reflètent les discordances nationales : si tous professent la gymnastique, seuls ceux qui sont extérieurs à la capitale possèdent déjà un local affecté à cet usage (3). Après avoir donné ses premiers asiles à l'éducation physique, Louis-le-Grand, Napoléon [Henri IV] et Saint-Louis se sont laissés distancer par d'autres établissements, en particulier par le lycée du Prince-Impérial, à Vanves, où Duc vient d'élever le plus majestueux des gymnases couverts (ill. 5).



5. Salle de gymnastique du lycée du Prince-Impérial [Michelet], à Vanves (L.J. Duc, arch. ; 1867-1868). Le sol parqueté et la cuve de sciure de bois sont d'usage. Le quadruple portique central et surtout les équipements du pourtour (gradins et estrade) sont plus inhabituels. Outre les distributions de prix, on y célébrait les cérémonies de première communion et de confirmation (Paris, collection particulière).

(1) Docteur Hillairet : « Rapport à Son Exc. M. le Ministre de l'Instruction publique sur l'enseignement de la gymnastique dans les lycées, collèges, écoles normales et écoles primaires », *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique* [ci-après : *BAMIP*], 1869 (I), p. 305.

(2) *Ibid.*, p. 304.

(3) Sur les réponses des établissements de l'académie de Paris, voir AN, F 17 6914.

Plus long, plus précis et plus ambitieux que celui de 1854, le rapport de la nouvelle commission est rendu après une année de travail. Il ne s'agit pas ici de rentrer dans le détail de son contenu, sinon pour dire qu'il rappelle que la stricte application du programme énoncé est principalement soumise à une exigence : « Tant qu'on n'aura pas édifié des gymnases couverts dans tous les établissements scolaires, on aura encore très-peu fait », écrit ainsi le rapporteur, avant que de faire, pour la première fois, le clairvoyant constat que « cette lacune dans l'organisation des gymnases a certainement contribué pour une bonne part à y retarder les progrès de l'enseignement des exercices du corps » (1).

Le 3 février 1869, entérinant les propositions de la commission, Napoléon III signe un décret où il est déclaré notamment que la gymnastique « fait partie de l'enseignement donné dans les lycées impériaux et les collèges communaux » (art. 1^{er}), et que « les appareils de gymnastique nécessaires aux exercices qui en comportent l'emploi [...] seront construits ou installés dans tous les lycées » (art. 3) (2). À la suite de quoi, Victor Duruy souligne que les nouveaux programmes doivent entrer en application « immédiatement », et que la construction des gymnases couverts ne doit elle-même souffrir d'aucun retard (3). La fermeté du ton adopté par le ministre et la caution qu'a apportée à la question l'empereur en personne traduisent la détermination du gouvernement : quinze ans après l'arrêt d'Hippolyte Fortoul, la gymnastique doit entrer une fois pour toutes dans l'enseignement public.

6. L'ultime tentative de modélisation : un gymnase en kit

Cette impulsion que donne l'État à l'éducation physique produit rapidement ses effets : à l'automne 1868, les lycées d'internes de la capitale ont entrepris de bâtir des gymnases couverts dans une partie reculée de leurs terrains. Projeté de longue date, celui de Louis-le-Grand est construit par l'architecte Thomas, en collaboration avec Napoléon Laisné qui enseigne toujours dans l'établissement, pour un prix avoisinant les estimations des gymnases modèles : 18 868,02 francs (4) (ill. 6). Placé en bordure de la cour de l'infirmerie, vis-à-vis

(1) Docteur Hillairet, *op. cit.*, p. 340.

(2) *BAMIP*, 1869 (I), pp. 246-247. Ce décret régleme également l'enseignement de la gymnastique dans les écoles primaires communales et les écoles normales primaires.

(3) Circulaire aux recteurs, 9 mars 1869, *ibid.*, pp. 268 et 270-271.

(4) Lettre du proviseur Girard au vice-recteur Mourier, mai 1872, AN, AJ 16454 ; et archives du lycée Louis-le-Grand. Cette salle, d'une superficie initiale de 250 m²

des appareils de plein air, il est perpendiculaire à la rue Cujas, ce qui permet aux familles de s'y rendre directement lorsque s'y tiennent des cérémonies officielles. Par l'ampleur de ses proportions, il se démarque étrangement des bâtiments anciens.



6. Bachelier, « Lycée de Louis-le-Grand, Paris » (lithographie, ca. 1875). Depuis 1868, un gymnase couvert s'élève au fond de la cour de droite, face aux équipements de plein air (au milieu des arbres). (Paris, Musée Carnavalet ; © Photothèque des musées de la Ville de Paris / photographie Philippe Joffre).

Au ministère, l'architecte Charles Le Cœur (1830-1906), que s'est attaché Duruy quelques mois plus tôt, est chargé d'examiner les projets qu'ont préparés plusieurs établissements des départements : l'école normale de Cluny – où la commission de 1868 a proposé de créer une école normale de gymnastique –, les lycées de Nevers, Tournon, Napoléonville [Pontivy] et Lons-le-Saunier (1). Le 13 avril, Le Cœur s'est lui-même vu confier un projet de gymnase couvert

(20 mètres sur 12,50), sera agrandie en juillet 1872 par l'architecte Lheureux, pour pouvoir accueillir « les exercices gymnastiques des écoles primaires ».

(1) « Travaux de Monsieur Ch. Le Cœur Architecte pour le Ministère de l'Instruction publique. Courant des années 1869 et 1870 », AN, F 17 6916. En juin 1869, Duruy le désigne également pour la construction du lycée de Bayonne. Dix ans plus tard, il deviendra le principal architecte de l'administration de Jules Ferry (voir Marc Le Cœur : *Charles Le Cœur (1830-1906), architecte et premier amateur de Renoir*, Paris, Réunion des Musées nationaux, 1996, pp. 59-77).

pour le lycée de Bourg, ainsi que des «projets types de gymnases pour les grands lycées et les lycées de moyenne importance» (1). Cette dernière commande va à l'encontre de la prudence de la commission de gymnastique, laquelle, instruite par l'expérience, déclarait sagement ne pas pouvoir «indiquer des règles précises pour l'installation des gymnases couverts, ni fixer les dimensions qu'ils doivent avoir», et préférait s'en tenir à une définition claire des besoins, plus à même de contenter architectes et chefs d'établissements (2). Mais l'administration, une fois encore, est impatiente.

En juin, l'architecte adresse deux projets au ministre, qui, afin de satisfaire à la diversité des moyens et des situations, se déclinent chacun en neuf versions différentes, selon qu'on désire un édifice de deux cents, deux cent cinquante ou trois cents mètres carrés, isolé de toutes parts, adossé d'un côté à un mur existant ou adossé de deux côtés (3). Chaque projet (et les multiples variantes qui en découlent) se distingue par son mode de construction et son coût : dans le projet n° 1, la charpente est en bois, «avec un léger emploi de tringles en fer pour en augmenter la résistance et de sabots inférieurs en fonte pour protéger le pied des poteaux contre une détérioration trop rapide»; dans le projet n° 2, la charpente est «entièrement en fer», et le bois «n'est employé qu'en certains points où il sera nécessaire d'accrocher ou de suspendre les agrès et instruments destinés aux exercices»; pour l'architecte, ce second projet «offre de bien plus grandes garanties de durée [...] et présente [...] un aspect plus monumental que le premier, ce qui ne sera pas indifférent dans la majeure partie des lycées qui sont de beaux édifices» (4); quant au chiffre de la dépense, très inférieur à celui des projets antérieurs, il s'échelonne entre 6 500 et 12 000 francs (projet n° 1), 9 500 et 16 000 francs (projet n° 2) (5).

À l'inverse de Duc, Le Cœur n'hésite donc pas à faire entrer le fer dans la construction : aux objections de son illustre confrère, il oppose un bâtiment consistant «dans une combinaison de pièces de fonte qui, fabriquées dans un atelier spécial, seraient envoyées, à la demande de chaque Lycée, et livrées à des prix économiques et bien

(1) «Travaux de Monsieur Ch. Le Cœur...», *op. cit.*

(2) Docteur Hillairet, *op. cit.*, p. 341.

(3) Lettre de Le Cœur au ministre, 3 juin 1869, AN, F 17 6916. Nous n'avons pas retrouvé les plans de l'architecte.

(4) *Ibid.*

(5) *Ibid.*

déterminés conformément à [ses] devis» (1). Ainsi, l'éloignement des centres de production n'est plus un handicap. Ce procédé est doublement moderne : d'abord, parce qu'en adoptant une solution retenue pour la fourniture des livres et que Duruy vient juste d'étendre aux appareils de gymnastique (2), Le Cœur ravale l'édifice projeté au rang d'objet industrialisé et produit en série; ensuite, parce qu'il inaugure là l'idée de préfabrication dans la construction scolaire.

Approuvés à la mi-juin par la commission de gymnastique, ces plans sont envoyés le 3 juillet à Adolphe Mourier, vice-recteur de l'académie de Paris,... puis égarés. Les copies réclamées à l'architecte en janvier 1870 ne connaissent pas un meilleur sort. À la fin de l'année suivante, celui-ci relance l'administration, alors que «le lycée de Bourg paraît devoir construire de suite une gymnastique couverte suivant [son] projet» (3). Mais en juin 1872, le susdit Mourier objecte que «les emplacements pour les Gymnases dans les établissements se présentent dans des conditions si diverses, les crédits disponibles sont eux-mêmes si différents, qu'il [lui] semble difficile, en principe, d'adopter l'unité, le mode et les matériaux de construction proposés par le postulant» (4). Tandis que M. de Féraudy, directeur de l'École normale de gymnastique, vient d'étudier une alternative aux projets de Le Cœur, il apparaît désormais «qu'il n'y a pas lieu, en pareille matière, de généraliser et que chaque projet de construction doit être étudié et approuvé séparément» (5). Le temps des plans types est donc révolu, au moment même où les gymnases couverts sont en passe de devenir des équipements ordinaires. Au début de 1875, le ministre Arthur de Cumont déclare que les «obstacles matériels» qui avaient retardé l'introduction de la gymnastique dans les établissements scolaires «tendent à disparaître de jour en jour», grâce aux subventions que le gouvernement a accepté d'octroyer à cet effet (6).

(1) Lettre de Le Cœur au ministre Jules Simon, 29 décembre 1871, AN, F 17 6916. À cette date, l'architecte annonce que la maison Clairin, rue de Vaugirard, «est prête à traiter pour cette fabrication, aux prix qui ont servi de base à [ses] devis» (*ibid.*).

(2) À l'issue d'une adjudication publique, un fabricant est désigné comme fournisseur officiel de l'ensemble du matériel exigé par les programmes, ce qui permet aux établissements de pouvoir tout commander sur catalogue, à une même adresse et au moindre coût (voir : Circulaire ministérielle du 9 mars 1869, *BAMIP*, 1869 (I), p. 272). Le 20 avril, la fourniture des appareils de gymnastique a été adjugée à M. Walcker (voir : arrêté du 21 avril 1869, et annexes, *ibid.*, pp. 548-556).

(3) Lettre du 29 décembre 1871, citée.

(4) Lettre du vice-recteur Mourier au ministre J. Simon, 20 juin 1872, AN, F 17 6916.

(5) *Ibid.*

(6) Circulaire aux recteurs, 31 janvier 1875, *BAMIP*, 1875, p. 91.

Et en avril 1878, le vice-recteur Mourier annonce enfin que « tous les lycées et écoles normales primaires sont pourvus de gymnases couverts », et que « beaucoup de collèges en possèdent » (1). Plus rien ne paraît s'opposer à la propagation puis à la pérennisation de la gymnastique d'un bout à l'autre du pays.

Il a fallu douze ans (1817-1829) pour que l'administration consente à installer un gymnase de plein air dans un établissement public d'enseignement secondaire, vingt-cinq ans (1829-1854) pour qu'elle comprenne qu'une salle était indispensable aux exercices, puis encore dix-huit ans (1854-1872) pour qu'elle convienne qu'en la matière les lycées ne pouvaient se satisfaire de canons uniformes et qu'une explicitation des besoins, jointe à une aide financière, étaient le plus sûr moyen de les aider à s'équiper.

La recherche d'un standard architectural était donc une chimère, qu'on pouvait d'ailleurs déceler dans l'inflation du nombre de variantes proposées simultanément (deux... puis trois... puis dix-huit !). Pour autant, et bien qu'elles semblent avoir été inopérantes, les études de Laisné, Duc et Le Cœur n'ont pas été totalement vaines. Encouragés à innover et libres de contraintes artistiques ou stylistiques, leurs auteurs ont contribué à la mise au point de solutions que la postérité consacrera, tout particulièrement dans le domaine scolaire, ce qui corrobore les propos de Siegfried Giedion, selon qui l'on rencontre « les faits décisifs d'où toute une évolution en puissance est sortie, [...] dans des bâtiments ordinaires, purement utilitaires et non pas dans les évocations gothiques ou classiques du XIX^e siècle » (2).

Dans les années 1890, les installations gymnastiques des lycées n'ont plus qu'un lien ténu avec celles qu'avait naguère imaginées Amoros (ill. 7). Peu à peu, libérant la cour affectée aux exercices, tous les appareils ont été regroupés à l'intérieur. Le dedans a triomphé du dehors. Après avoir longtemps désigné un équipement plus ou moins nombreux, communément à ciel ouvert, le *gymnase* ne réfère

(1) Note d'Adolphe Mourier, 26 avril 1878, citée dans : *Enseignement de la gymnastique dans l'Université*, Paris, Imprimerie nationale, 1878, p. VI. Dans cette même note, Mourier confirme que « l'administration n'a pas adopté un modèle unique de gymnase » : « Après études de modèles divers qui lui ont été présentés, elle s'est réservé l'examen des plans et devis de gymnases à construire dans les divers édifices universitaires. Les subventions de l'État ont été considérables » (*ibid.*).

(2) Siegfried Giedion : *Espace, Temps, Architecture*, Paris, Denoël/Gonthier, 1978 [1^{re} éd. en anglais en 1941], tome I, p. 151.



7. Nouveau gymnase du lycée Louis-le-Grand (Ch. Le Cœur, arch., 1898). En 1893, une véritable salle des fêtes, avec scène, petit foyer et tribune, avait été construite en bordure de la rue Cujas, qui devait servir aussi aux leçons de gymnastique. On décida rapidement de dissocier les deux fonctions, et de bâtir un gymnase dans l'axe de la cour d'honneur (Paris, collection particulière).

dès lors qu'à une salle spécialement aménagée pour pratiquer des activités physiques, c'est-à-dire à un espace *couvert* par essence. Ce simple glissement métonymique exprime, en un saisissant raccourci, l'évolution dont nous venons de retracer les grandes lignes.

Marc LE CŒUR
Historien de l'art
Doctorant, Université de Paris-I

DIRECTION DES ARCHIVES DE FRANCE

**MÉMOIRES DE LYCÉES
ARCHIVES ET PATRIMOINE**

**ACTES DE LA JOURNÉE D'ÉTUDES DU 8 JUILLET 2002
AU CENTRE HISTORIQUE DES ARCHIVES NATIONALES**

**publiés sous la direction de Thérèse CHARMASSON
et Armelle LE GOFF**

Cet ouvrage est issu de la journée d'études organisée par le Centre historique des Archives nationales à Paris, le 8 juillet 2002. Un grand nombre de lycées s'apprêtent, en effet, à célébrer leur bicentenaire, mais il y a loin des lycées de 1802, conçus pour une future élite sociale, aux lycées pour tous du XXI^e siècle. À partir d'études de cas précis parisiens et provinciaux, les contributions des différents auteurs, abondamment illustrées de reproductions de documents d'archives, permettent de faire connaître les différentes sources disponibles pour retracer et comprendre les grandes étapes de cette histoire, ainsi que les clés d'accès aux documents. Sont ainsi mis en lumière les potentialités et l'intérêt qu'offrent ces sources, comme en témoigne l'état des lieux de la recherche qui clôt l'ouvrage.

1 vol. de 198 p.

Prix : 19 €

**Direction des Archives de France
Institut national de recherche pédagogique**

2003

TENDANCES DE L'ARCHITECTURE SCOLAIRE EN ALLEMAGNE AU XX^e SIÈCLE

Par Romana SCHNEIDER

Aux lendemains de la fondation de l'Empire allemand, les premières écoles primaires gratuites sont créées à Berlin et, en 1909, on inaugure déjà la trois centième (1). Pour la première fois, un programme scolaire diversifié, d'ampleur nationale, est mis en place par l'État. Dans les grandes villes allemandes, surtout, se développe ce que l'on a appelé la *Reformarchitektur* (l'architecture réformatrice) englobant, en particulier, la conception des bâtiments scolaires. Lors de l'édification des nouveaux quartiers périphériques, on cherche à ne plus exiler l'école sur des terrains résiduels, mais à en faire un centre intellectuel vivant, situé au cœur même de ces agglomérations. Elle doit devenir un « édifice fier et agréable à vivre », comme le déclare le directeur du Service municipal d'architecture de Munich, Theodor Fischer (2). Depuis le début du siècle, l'un des nombreux indices du nouveau rôle accordé à l'éducation, et du même coup à l'architecture scolaire, est en effet la place revendiquée pour l'école qui, plus que l'église ou le bâtiment administratif, doit marquer l'accent architectural du quartier. À Munich, exerce alors également Georg Kerschensteiner, un pédagogue influent et un pionnier de la diffusion de l'idée d'*Arbeitsschule* (école active), développée aux États-Unis par le philosophe et pédagogue John Dewey. En tant que directeur de l'enseignement de la ville, il réorganise le système éducatif à partir de 1895 et introduit dans les programmes scolaires des cours en ateliers, des travaux manuels, du dessin, de la gymnastique, des enseignements ménagers et des leçons de biologie faites dans les jardins des écoles.

(1) Ce texte est une version revue de l'article « Menschen bilden » publié dans le catalogue de l'exposition du Musée de Francfort : *Architektur im 20. Jahrhundert Deutschland*, Francfort, 2000, pp. 315-323. Ce n'est qu'à partir de 1891 que le travail des enfants de moins de 13 ans sera légalement interdit. Chiffres cités par Claus-Peter Gross : *Adlers Fittichen*, Berlin, Arenhövel, 1986, p. 167 et suivantes.

(2) Th. Fischer : « Das Schulgebäude », *Dekorative Kunst*, vol. IX, Munich 1902, pp. 170-184.

D'autres villes construisent des écoles qui s'éloignent des modèles anciens de la caserne et du couvent. Au nombre des multiples propositions d'améliorations pédagogiques qui commencent à prendre forme à travers des expressions spatiales variées, figure le dessin de nouvelles écoles plus accueillantes, confortables et belles (1). Au tournant du vingtième siècle, médecins, pédagogues et architectes plaident pour qu'une place prépondérante soit accordée à la lumière, aux espaces verts, à la couleur et aux matériaux (2). Les questions de fonctionnalité du mobilier, de l'hygiène, des systèmes de chauffage et de ventilation sont débattues dans d'innombrables publications et congrès (3). Mais les exemples marquants de cette architecture scolaire d'avant-guerre, liée à la tradition, « aimable » (Fritz Schumacher) inspirée de la maison d'habitation, sont bientôt qualifiés de « palais scolaires » par les architectes du Mouvement moderne ; ils ne suffisent pas, loin s'en faut, à répondre aux besoins et ne parviennent pas à masquer une politique d'éducation autoritaire, contraire aux principes pédagogiques novateurs (4). Une formule du pédagogue Ludwig Gurlitt, reproduite en exergue de l'un des nombreux périodiques spécialisés dans le domaine de l'architecture scolaire, révèle à quel point l'éducation et l'enseignement servent alors, à l'évidence, les intérêts nationaux de l'Empire allemand qui venait tout juste d'accéder au rang de puissance mondiale : « Les peuples qui sauront s'imposer dans la compétition pacifique sont ceux qui ont les meilleures écoles, c'est-à-dire les mieux adaptées à leur temps. Nous sommes sur nos gardes, inquiets qu'un peuple l'emporte sur nous en armement guerrier. À très juste titre ! Mais nous ne devons pas moins veiller à garder aiguës nos armes intellectuelles. Oui, des écoles archaïques seraient un danger plus grand encore pour notre peuple que des canons ou des vaisseaux de guerre archaïques » (5).

(1) Voir par exemple Fedor Lindemann : *Das künstlerisch gestaltete Schulhaus*, Leipzig, 1904.

(2) En 1903, dans le cadre de l'Exposition des ateliers d'artisanat de Dresde, Richard Riemerschmid présente une salle de classe répondant aux principes les plus modernes : murs et plafonds blancs, mobilier bleu clair et sol vert.

(3) Des contributions sur ce thème sont, par exemple, publiées régulièrement dans le périodique *Das Schulhaus. Zeitschrift für Bau, Einrichtung und Ausstattung der Schulen* dès 1899, première année de sa parution.

(4) Voir à ce sujet l'étude sur l'hygiène scolaire et la pédagogie de guerre de Ulrich Bendele : *Krieg, Kopf und Körper. Lernen für das Leben – Erziehung zum Tod*, Francfort/Main, Ullstein, 1984.

(5) *Das Schulzimmer* (éditée par le fabricant de meubles scolaires Paul Johannes Müller, Berlin) n° 2, 1908, 6^e année. Une année avant la publication de la phrase citée, Ludwig Gurlitt (1855-1931) démissionna de l'Éducation nationale. Il avait rendu l'école responsable de l'esprit de sujétion du peuple allemand et revendiquait une école libérale et plus orientée vers l'art.

1. Le mouvement de réforme – *Reformbewegung*

Contre le système rigide de déploiement d'un pouvoir national et économique, qui prend racine dans le XIX^e siècle, s'est développé, au début du XX^e siècle, un mouvement de réforme concernant tous les domaines de la vie. Les valeurs favorables à l'émotion et à la fantaisie, le refus du nivellement et de la dépersonnalisation sont prônés par un mouvement d'éducation artistique qui voit dans la créativité et l'individualité les bases de la formation de l'individu (1). Le mouvement de l'*Arbeitsschule* (école active) s'élève contre la *Lernschule* (école du savoir) du XIX^e siècle, obsédée par l'acquisition, et il insiste, en particulier, sur le principe de l'autonomie dans un sens soit spirituel, soit manuel, soit d'apprentissage professionnel. Un troisième courant cherche à transformer non seulement les enseignements mais aussi toute la vie scolaire. Contre « l'école de masse » apparaissent les premiers îlots d'éducation (des internats) aux marges de la société bourgeoise : *Lebensgemeinschaftsschulen* (écoles communautaires), *Landerziehungsheime* (maisons d'enfants rurales), *Waldorf-Schulen* (écoles Waldorf), *Kinderdörfer* (villages d'enfants) et *Kinderrepubliken* (Républiques d'enfants) dans lesquels l'auto-éducation, la morale, la culture du corps, les travaux manuels, mais aussi les cours et la pratique de l'art étaient particulièrement valorisés. À Hellerau, la cité-jardin fondée près de Dresde, en 1909, des « écoles anti-autoritaires de réforme pédagogique dans lesquelles l'auto-détermination et un rapport équilibré entre les travaux manuels et intellectuels sont les principes pédagogiques conducteurs » (2) étaient déjà prévues. L'architecte Heinrich Tessenow – qui y construisit un établissement d'enseignement de gymnastique rythmique (3), rapidement devenu un symbole du progrès universel, faisant de cette cité-jardin un pôle d'attraction pour les réformateurs de tous horizons, nationaux ou étrangers – s'est efforcé, comme un grand nombre d'architectes, de faire des principes réformateurs non seulement l'idée directrice de l'architecture des écoles, mais aussi d'une transformation de la ville et de la société tout entière.

(1) On peut citer quelques personnalités qui ont eu une forte influence au sein de ce mouvement : August Julius K-Langbehn (*Rembrandt als Erzieher*, 1889), Ferdinand Avenarius, le fondateur de la revue *Kunstwart*, Alfred Lichtwardt, directeur de la Kunsthalle de Hambourg, après avoir été enseignant (*Übungen im Betrachten von Kunstwerken*, 1898).

(2) Wolf Dohrn : « Hellerauer Schulpläne », *Gartenstadt I*, n° 5, 1912, pp. 85-87 cité par Marco de Michelis : *Heinrich Tessenow 1876-1950. Das architektonische Werk*, Stuttgart, DT. Verl.-Anst., 1991.

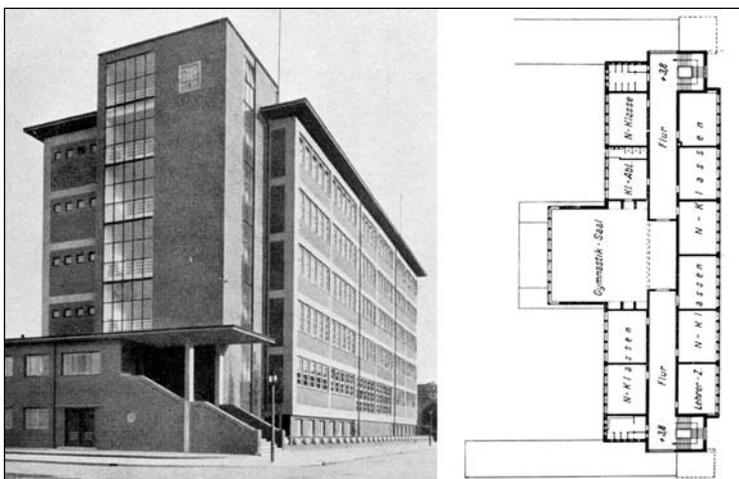
(3) L'école de campagne (*Landeschule*) qu'il construisit entre 1925 et 1927 à Klotzsche, près de Dresde, était aussi inspirée par la pédagogie réformiste. Cette école, remarquable par son architecture, fut rasée après la chute du Mur de Berlin.

Peu d'écoles ayant été détruites par la Première Guerre mondiale (1), cela n'a pas encouragé à combler le retard, déjà ancien, de la construction scolaire. Les puissants élans réformateurs des années vingt n'ont donc pas eu l'opportunité, qu'ont eue après 1945 les tendances réformatrices pourtant moins puissantes, de construire du nouveau après une destruction totale. Les réformes de l'enseignement ont donc dû être conduites, pour la plupart, au sein des anciennes « écoles casernes ». Et là où, malgré des budgets insuffisants, on prit la décision de pallier la pénurie d'espace par la construction de solides édifices, l'ampleur des projets a toujours été remise en question. L'architecte Fritz Schumacher, qui contrôla jusqu'en 1933 la construction de plus de trente nouvelles écoles à Hambourg, rapporte que le budget était si drastiquement réduit pendant la crise économique, que quelques constructions restèrent un temps en attente, comme à l'état de ruines. Si certains de ses édifices affichaient une « rigueur austère » et un « dénuement crispé », c'est parce qu'il dut alors se résoudre à la voie de la « pure objectivité » (ill. 1, 2). Des exigences d'hygiène sociale innovatrices, comme un large ensoleillement, une aération, l'emploi de la couleur, caractérisent les nouveaux édifices scolaires. L'aménagement de salles spécialisées et de salles de fête (*aula*) s'inscrit également dans le sens des réformes pédagogiques (2). Par la suite, F. Schumacher résumera le rôle particulier qui échet à l'architecture scolaire dans cette période de la première République allemande, agitée par les conséquences de la guerre : « L'école est devenue de loin la mission publique prioritaire et, en même temps, celle dont le programme est élaboré avec le plus de sensibilité et de goût pour l'expérience. Il est bien rare que des concepts intellectuels trouvent si clairement leur expression dans des bâtiments, comme ce fut le cas avec les mouvements pédagogiques de l'après-guerre qui, au lieu de soumettre l'enfant à une discipline de travail intensif, privilégiaient l'éveil à la nature, la joie de créer, l'hygiène du corps et la musique. Toutes ces intentions se répercutèrent dans l'architecture scolaire, notamment des écoles primaires, qui acquit une nouvelle mission » (3).

(1) Voir Hellmut Becker : « Schulbau in der modernen Gesellschaft », in Karl Otto (ed.) : *Schulbau. Beispiele und Entwicklungen/School Buildings, Examples and Developments*, Stuttgart, Koch, 1961, p. 12.

(2) Voir Maik Bruhns : « Großstadtkultur und Baukunst. Fritz Schumacher in Hamburg », in Hartmut Frank (ed.) : *Fritz Schumacher. Reformkultur und Moderne*, Stuttgart, Hatje, 1994, p. 114 et suivantes.

(3) Fritz Schumacher : *Strömungen in deutscher Baukunst seit 1800*, Cologne, Seemann, 1955 (2^e éd.), p. 164.



1.-2. École de la Meerweinstraße à Hambourg, 1927-1930, architecte Fritz Schumacher. Bâtiment symétrique pour garçons et filles, comprenant 36 classes, distribuées de part et d'autre d'un couloir central.

J. Vischer: *Der neue Schulbau*, Stuttgart, J. Hoffmann, 1931, p. 69.

2. Expériences novatrices durant la République de Weimar

La Constitution de la République de Weimar de 1919 institua, pour la première fois, l'école primaire obligatoire; le système éducatif moyen et supérieur fut donc conçu sur cette base. Le rapport officiel de la Conférence du Reich pour l'enseignement, qui eut lieu en 1920, définit le cadre législatif de l'école primaire. La mission et les méthodes de la nouvelle éducation, conformes aux idées des réformateurs, y sont ainsi décrites: «L'ensemble du système éducatif a pour mission de faire de l'individu, à partir de son noyau de vie, un homme instruit. [...] La nouvelle école doit devenir une école de l'expérience. [...] En intégrant chaque individu dans une communauté vivante et laborieuse, elle lui ouvre et exige de lui une activité conforme à sa nature. [...] Elle [l'école] fait ainsi la démonstration des formes fondamentales de l'activité humaine collective dans leur développement progressif, du groupe enfantin ludique jusqu'au travail consciencieux de la communauté» (1). En conséquence, la

(1) Cité d'après Werner Oechslin *et al.*: *Der neue Schulbau*, Zurich, GTA/ETH, 1993, p. 77 et suivantes.

nouvelle constitution de la République mentionne aussi, dans l'article 148, l'obligation pour toutes les écoles d'assurer non seulement une éducation bourgeoise, mais aussi un enseignement pratique, c'est-à-dire de groupes. Ainsi est ancré dans la loi l'un des plus importants concepts des réformateurs (1). On tente alors d'appliquer à la lettre une réforme scolaire globale, notamment à la périphérie des grandes villes, où sont construits, selon les principes d'un urbanisme moderne, de grands lotissements d'habitation pour les ouvriers et les classes sociales à faibles revenus. Des hommes politiques et des fonctionnaires aux idées progressistes, accordant à l'architecture scolaire une place majeure dans le renouvellement de la société, font appel à des architectes socialement engagés. Des exemples particulièrement marquants d'édifices scolaires modernes sont ainsi édifiés dans le *Nouveau Francfort* (2), sous la responsabilité du directeur du Bureau d'architecture, Ernst May, dans le *Nouveau Berlin* (3) sous celle du conseiller municipal à la construction, Martin Wagner, ainsi qu'à Hambourg, Celle, Dresde, Kiel, Cologne et Magdeburg. Fini « l'école-caserne » du *Gründerzeit* dans les rues étroites et bruyantes du centre ville ; fini les fastes du style passé ; place à un enseignement libre, dans un cadre naturel, à un rapport d'égalité entre enseignants et enseignés, telles sont les revendications affichées.

Ces exigences sont traduites architecturalement par ce que l'on a appelé les écoles-pavillons qui, sur le plan pédagogique, prennent modèle sur les *Waldschulen* (écoles de forêts) fondées avant la Première Guerre mondiale (4). Le type pavillonnaire est caractérisé par une répartition des salles de classes et des autres lieux d'enseignement dans des édifices de plain-pied, isolés au centre d'un espace vert. Les pavillons des classes sont généreusement vitrés, dotés de fenêtres coulissantes permettant une ouverture de la pièce sur toute sa largeur et ils ont un accès direct au jardin dans lequel l'enseignement peut se tenir par beau temps. Ces pavillons présentent d'autres avan-

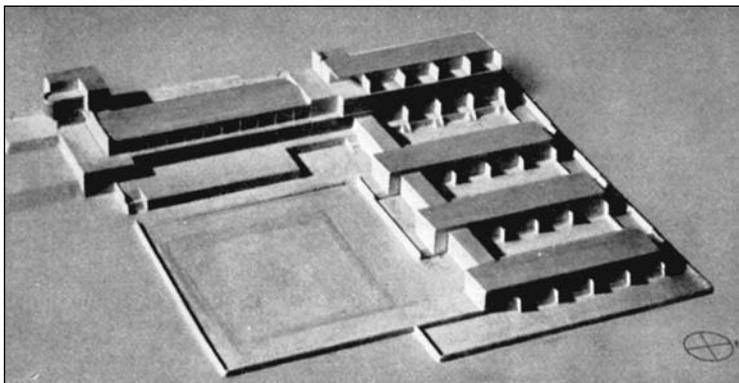
(1) Voir Adreas Flitner: *Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Jenaer Vorlesungen*, Munich et Zurich, Piper, 1993 (2^e éd.), pp. 77 et suivantes. *Werk*, n° 11, 1947, 34^e année, pp. 357-358.

(2) Titre du périodique publié par Ernst May durant ses fonctions au sein de la municipalité, de 1925 à 1930.

(3) Un périodique similaire fut publié à Berlin par Martin Wagner de 1926 à 1933.

(4) En Allemagne, la première école de forêt fut fondée à Berlin, dans le quartier de Charlottenburg, en 1904. Les écoles de plein-air, comme on les appela plus tard, étaient initialement destinées à l'éducation des enfants malades ou convalescents des grandes villes. Tous les programmes de la vie quotidienne s'y déroulaient des mois durant en plein air. Des halles couvertes en permettaient l'usage quel que fût le temps.

tages, tels que l'éclairage bilatéral, la ventilation transversale et la grande profondeur des pièces qui, résultant d'un plan au sol presque carré, laisse plus de liberté dans l'aménagement mobilier et permet le travail des élèves en groupes, par exemple, c'est-à-dire un enseignement pratique. En 1928, il est même convenu, entre le Bureau d'architecture et l'administration scolaire de Francfort-sur-le-Main, de ne plus construire d'établissements scolaires que de type pavillonnaire, « afin de favoriser l'enseignement en plein air, le lien à la nature, à la lumière, à l'air et au soleil » (1) (ill. 3). Mais ce programme ne put être mené à bien en raison de la crise économique et, dans les quartiers chers et denses du centre ville, l'idéal des *Freiflächenschulen* (écoles en espaces libres), comme on les qualifia dans cette ville, ne put être atteint (2). Là où les conditions ne permettaient pas une école pavillonnaire, on s'efforça d'en conserver du



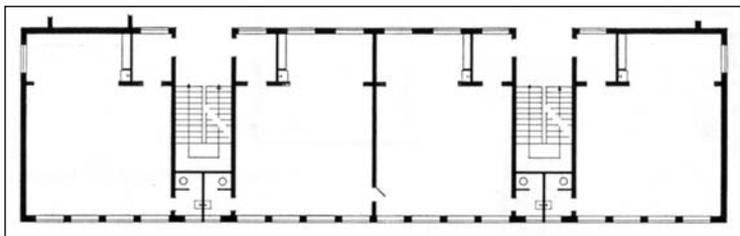
3. Friedrich Ebert-Reformschule à Francfort-sur-le-Main, dans le quartier de Bornheim, 1928-1930, architecte Ernst May. Les salles de classes, qui s'ouvrent chacune par une façade entièrement vitrée sur un jardin, sont alignées en quatre ailes parallèles distribuées par un couloir légèrement descendant. À l'Ouest, un bâtiment collectif accueille la salle des fêtes et la salle de gymnastique.

J. Vischer: *Der neue Schulbau*, Stuttgart, J. Hoffmann, 1931, p. 84.

(1) Walter Schütte: « Grundsätzliches über neue Volksschule », *Der Baumeister*, n° 12, 1930, p. 19.

(2) Sur l'histoire de la construction scolaire et des jardins d'enfants à Francfort à l'époque de la République de Weimar, voir Heike Risse: *Frühe Moderne in Frankfurt am Main 1920-1933*, Francfort/Main, Societäts Verlag, 1984, p. 36 et suivantes, ainsi que Christoph Mohr et Michael Müller: *Funktionalität und Moderne. Das neue Frankfurt und seine Bauten 1925-1933*, Francfort/Main, Fricke, 1984, p. 291 et suivantes.

moins les avantages au sein d'édifices à plusieurs étages. L'école Heinrich-Kromer, construite en 1928 par l'architecte viennois Franz Schuster, à Niederursel près de Francfort, devint en ce sens un modèle du genre. Le principe de sa conception architecturale, passée à la postérité sous le nom de «type Schuster», repose sur l'idée de la suppression du corridor dans les étages et l'implantation des cages d'escaliers entre deux salles de classes, de manière à les agrandir à toute la profondeur du bâtiment et à permettre un ensoleillement bilatéral et une ventilation transversale (ill. 4).



4. Variante du «type Schuster» conçu par l'architecte Franz Schuster pour une école de Francfort en 1927. Il consiste à supprimer les couloirs de distribution en plaçant un escalier entre deux classes, ce qui permet de les éclairer et de les ventiler sur deux de leurs faces.

W. Berger: *Schulbau von Heute für Morgen*, Göttingen, Berlin, Francfort, Musterschmidt, 1960, p. 33

Ce que l'architecte F. Schumacher décrit comme la «délicate expérience consistant à regrouper les multiples types d'établissements scolaires en une seule école d'enseignement général de 3 000 élèves» (1) est aussi tentée dès 1926 et formalisée par l'architecte Bruno Taut pour l'école du Dammweg à Berlin-Neukölln, sur l'initiative du conseiller scolaire d'arrondissement, Kurt Löwenstein, en collaboration avec le pédagogue Fritz Karsen. Sous l'influence de ce dernier, trois principes fondamentaux de l'Éducation nouvelle trouvent leur expression dans la conception architecturale. Il s'agit d'une *Arbeitsschule* (école active) dans laquelle les élèves réunis en groupes peuvent acquérir un savoir de façon autonome. Des salles spécialisées sont prévues pour ce mode d'enseignement. Le rôle de l'enseignant est comparable à celui d'un collègue, d'un organisateur ou d'un maître d'atelier. Cet établissement doit être, au-delà, une «école communautaire» ouverte toute la journée, permettant à tous d'avoir accès à l'ensemble des services collectifs tels que la piscine, la bibliothèque ou le gymnase. Il s'agit au fond d'une école d'ensei-

(1) F. Schumacher: *Strömungen in deutscher Baukunst...*, op. cit., p. 165.

gnement général qui rassemblerait les différentes formes scolaires sous un même toit, afin de proposer aux élèves une grande diversité de choix. B. Taut a conçu une salle d'étude de forme carrée, dotée sur tout son pourtour d'un éclairage zénithal, qui constitue la base de l'ensemble du projet (ill. 5). L'école, avec ses salles de cours réparties des deux côtés d'une distribution sinueuse, métaphore du chemin de vie de l'élève, est située à l'intérieur d'un grand ensemble d'immeubles d'habitation (ill. 6). Il est prévu que les habitants du quartier



5.-6. École d'enseignement général de Dammweg dans le quartier de Neukölln à Berlin conçue par le pédagogue Fritz Karsen et l'architecte Bruno Taut, en 1927. Le pavillon modèle (qui a été récemment reconstruit) et le plan d'ensemble de l'école non réalisée. J. Vischer: *Der neue Schulbau*, Stuttgart, J. Hoffmann, pp. 12, 83.

utilisent aussi les espaces extérieurs du complexe scolaire, ce qui explique que le plan de B. Taut ne prévoit pas de cour d'école séparée. L'ensemble du site, étendu en longueur, est articulé par des ailes à plusieurs étages réservées à l'enseignement commun et qui abritent en leur centre une vaste salle de rassemblement, ainsi que des salles spécialisées et un gymnase. Mais la réalisation de ce projet échoua, une fois encore, pour des raisons financières. Seule une classe d'essai put être réalisée. Cette « école de la société à venir » (Fritz Karsen) ne se serait pas seulement distinguée par la combinaison d'une pédagogie socialiste et d'une architecture fonctionnelle, une conception du reste soumise à un calcul pragmatique de coût et de rentabilité (1), mais aussi parce qu'elle aurait constitué le centre spirituel d'un quartier d'habitation et défini l'espace public urbain, à l'instar de ce que préconisaient les architectes réunis au sein des Congrès internationaux d'architecture moderne (2).

3. La régression du national-socialisme

Sous le national-socialisme, le *Führerprinzip* est appliqué à l'enseignement et à l'éducation comme à tous les autres domaines de la vie sociale. Les enfants juifs sont expulsés des écoles publiques. De nombreuses écoles réformatrices sont dissoutes. De la pédagogie réformatrice, on retient tout ce qui relève de la pensée traditionnelle et collective, et s'accorde à l'idéologie nazie (3). On relègue au second plan l'éducation purement intellectuelle pour privilégier un entraînement physique marqué par une discipline militaire et exacerber certains traits de caractère, tels que l'obéissance, la brutalité et l'abnégation. Dans cet État qui abolit expressément la liberté de la personne et les autres droits fondamentaux, une seule formule vaut : « Tu n'es rien, ton peuple est tout ». Les déclarations de l'architecte

(1) Cf. Antonia Gruhn-Zimmermann : « Schulbau für eine neue Gesellschaft », *Der Architekt*, n° 9, 1995, pp. 528-531.

(2) Les Congrès internationaux d'architecture moderne, fondés en 1928, ont pour objectif déclaré de « rendre l'architecture à sa vocation véritable, c'est-à-dire économique et sociologique : Une planification systématique des édifices scolaires ne peut être conduite qu'à partir d'une planification aussi systématique du quartier d'habitation et des espaces verts correspondants ». (Werner M. Moser : « Schule im Stadtorganismus », *Schweizer Erziehungs-Rundschau*, n° 4, 1932, p. 85).

(3) Voir Bruno Schonig : « Die Ambivalenz der Reformpädagogen. Anmerkungen zu einigen Untersuchungen über das Verhältnis von Reformpädagogik und Nationalsozialismus » in Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum e. V. (ed.) : *Mitteilungen & Materialien*, n° 44, 1995, pp. 112-118.

Karl Bonatz sur les « nouveaux édifices scolaires dans l'arrondissement de Berlin-Neukölln », qui peuvent être comprises comme une réplique implicite au projet d'école du Dammweg, dont les initiateurs durent émigrer après 1933, sont représentatives de la norme instaurée dans le domaine de l'architecture : « Contrairement aux revendications d'espaces exagérées, et en partie pour cette raison non concrétisées, du système précédent, la nouvelle administration s'est sciemment limitée, en plus des salles d'enseignement général, aux espaces absolument indispensables pour les besoins communs [...]. Que soit encore une fois rappelé, en comparaison, qu'il y a quelques années les maîtres pensaient pouvoir s'arranger sans ameublement libre de la classe, sans lumière zénithale, sans murs de verre escamotable, sans galerie devant chaque classe et autres dispositifs similaires [...]. Après avoir fixé les principes programmatiques de base, il incombait aux services d'architecture de définir le type le plus fonctionnel pour répondre au programme de construction. Il s'est avéré [...] qu'en règle générale, les édifices à deux étages dotés de couloirs centraux, distribuant des classes de part et d'autre, étaient les plus adéquats et avantageux pour les quartiers périphériques [...]. Cela n'exclut pas que des ailes spéciales abritant des salles polyvalentes soient dotées de couloirs latéraux » (1).

4. Le renouveau de l'après-guerre

Les conséquences de la Seconde Guerre mondiale ont été catastrophiques : dans les grands centres urbains, les bombardements ont détruit la plupart des établissements scolaires avec tout leur équipement. Les écoles de campagne ont souvent été utilisées comme annexes d'hôpitaux militaires ou pour l'hébergement des réfugiés ; le mobilier a été détruit ou brûlé comme bois de chauffage. Aussi, dans l'immédiat après-guerre, les cours ont-ils été dispensés en alternance pour répondre aux exigences de l'enseignement obligatoire. Vers 1950, l'école incarne en Allemagne, comme peu d'autres équipements, l'espoir d'un renouveau social. La classe de plein air redevient alors le symbole d'une libération, hors des contraintes et du désir d'espaces verts. L'architecte Rudolf Schroeder affirme qu'« en tant qu'écrin de l'être intime », la salle de classe doit fournir un espace d'épanouissement à ce qui est « naturel, sobre, sain » (2). Dans les

(1) Cité par Anna Treut : *Architektur im Dritten Reich 1933-1945*, Berlin, 1967, p. 239.

(2) Cité par Werner Durth et Niels Gutschow : *Architektur und Städtebau der fünfziger Jahre*, Bonn, Dt. Nationalkomitee für Denkmalschutz, 1987.

années cinquante, il réalise à Kiel, sa ville natale, de nombreuses écoles (1), parmi lesquelles l'impressionnante *Goetheschule*, une construction pavillonnaire classique au meilleur sens du terme, dont le modèle est très largement repris les années suivantes (ill. 7). Le critique Ulrich Conrad reconnaît à la construction scolaire « de la deuxième moitié des années cinquante, une très vivante évolution » et il souligne que « l'acte de protestation que constitue l'école pavillonnaire de vaste étendue, qui fut l'une des premières réponses très controversée à l'idée toujours en vigueur de l'école-caserne, a fait place à des conceptions plus variées » (2). Il mentionne, en premier lieu, les idées appliquées par Hans Scharoun, dès 1951, dans son plan pour l'école primaire publique de Darmstadt. Ce projet, qui ne fut pas réalisé, fut élaboré lors des Entretiens de Darmstadt, un séminaire portant sur le thème-clé de « L'homme et l'espace ». Outre H. Scharoun, dix architectes avaient été invités à prendre part à ce programme et à soumettre à la discussion des plans, parmi lesquels six concernaient des établissements d'enseignement (3).

La proposition de H. Scharoun met clairement en lumière sa façon de penser l'architecture comme un élément d'un ensemble social et urbain à créer (ill. 8). Pour lui, l'école n'est pas seulement un lieu du développement humain, c'est aussi une composante de la ville à venir et un modèle de nouvelle société. Dans son projet scolaire complexe et organisé, qui ressemble à l'un de ses « paysages urbains », la nature des différents espaces est censé refléter le développement intellectuel des enfants (4). Cet architecte, qui dirigea de 1945 à 1950, le département pour la construction et l'habitat de Berlin, a certainement eu

(1) Voir l'article de Matthias Landt : « Die Schulbauten » in Ulrich Höhns (ed.) : *Rudolf Schroeder. Neues Bauen für Kiel. 1930-1960*, Hambourg, Dölling und Galitz, 1998.

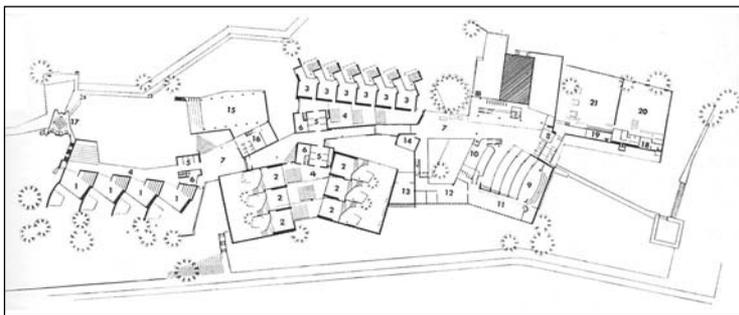
(2) Ulrich Conrads : *Neue deutsche Architektur 2*, Stuttgart, 1962 (introduction).

(3) Otto Bartning, Paul Bonatz, Willem Marinus Dudok (École primaire avec jardin d'enfants), Peter Grund, Ernst Neufert, Franz Schuster (Jardin d'enfants avec garderie et crèche, 1952-1960), Rudolf Schwarz (École de filles avec école de formation professionnelle), Otto Ernst Schweizer (École primaire avec jardin d'enfants), Hans Schwippert (Lycée d'enseignement général Georg Büchner, 1957-1960), et Max Taut (Lycée Ludwig Georg, 1953-1955) ; voir Eva-Christine Raschke : « Die Schulentwürfe der Darmstädter Ausstellung und ihre Stellung innerhalb des modernen Schulhaus », in Michael Bender et Roland May (ed.) : *Architektur der fünfziger Jahre. Die Darmstädter Meisterbauten*, Stuttgart, Krämer, 1998, pp. 132-136.

(4) Une analyse détaillée de ce projet est faite par Matthias Shirren : « Wind und Wasser, Raum und Zeit. Der Darmstädter Schulentwurf im Werk von Hans Scharoun », in M. Bender et R. May (ed.) : *Architektur der fünfziger Jahre...*, op. cit., pp.122-131.



7. Goetheschule à Kiel, réalisée par Rudolf Schroeder en 1950.
E. Broedner, I. Kroeker : *Moderne Schulen*, Munich, H. Rinn, 1951, p. 111.



8. Projet de Hans Scharoun pour les Entretiens de Darmstadt, 1951. 1. Classes des plus petits – 2. Classes des moyens – 3. Classes des plus âgés – 4. Halle commune – 9. Salle d'assemblée – 10. Bibliothèque – 15. Gymnase – 17. Observatoire – 20, 21 Jardins.

Neue deutsche Architektur, Stuttgart, G. Hatje, 1956, p. 79.

connaissance des «Principes fondamentaux pour la démocratisation du système éducatif en Allemagne», formulés en juin 1947 par le Conseil de contrôle de l'administration des Alliés, qui contient cette formule résonnant comme un manifeste : «Les différences sont un fait, elles seront observées comme des valeurs, car il est admis qu'un certain degré de différence constitue une spécificité souhaitable et

que la force de la démocratie repose sur ces différences, plutôt que sur l'uniformité» (1). De 1955 à 1962 est construite, sur les plans de H. Sharoun, la Geschwister-Scholl-Schule de Lünen, un projet proche de celui de Darmstadt et qui suscitera également un intérêt retentissant (ill. 9). Cet établissement de filles ressemble aussi à un petit lotissement original de maisons basses alignées, comparable à celui planifié par l'architecte dans l'immédiat après guerre pour Friedrichshain, à Berlin-Est. Ici aussi se répète une répartition spatiale suivant les classes d'âge, pour les petites, dans des salles de classes orientées au sud, et pour les grandes, à l'étage avec vue sur le ciel. La forme particulière de l'unité que constitue la salle de classe, que l'architecte nomme «appartement scolaire», comporte quatre éléments : un hall d'entrée avec vestiaire, la salle principale, la salle de travail en groupe et la cour-jardin. La surface au sol des deux pièces intérieures est d'environ 80 m². Mais l'organisation réglementée de l'établissement ne sut saisir cette offre d'une abrogation des immuables contraintes, et «la conséquence fut une dégradation» (2).

L'école Roland, construite à Düsseldorf par Paul Schneider-Esleben entre 1959 et 1961, peut être considéré comme un nouvel essai de réconciliation de l'art et de la vie et une illustration de l'incapacité de la société à tolérer les manifestations ludiques et artistiques à l'école (ill. 10). Cet établissement n'a pas le caractère d'une «province pédagogique» d'un Hans Scharoun et, sous l'aspect plutôt austère de son architecture, elle suit une tendance architecturale différente de celle des cités scolaires des années cinquante. C'est une structure en béton brut constituée de deux ailes à trois étages – l'une pour les jeunes enfants, l'autre pour les plus grands – disposées parallèlement autour d'une cour intérieure ouverte. Les élèves du premier cycle disposent de leur propre cour, située en bordure du terrain, directement accessible depuis les salles de classes. L'ensemble du mobilier et de l'équipement a été conçu par l'architecte et produit en série par la firme Casala (3). Son originalité résidait dans des jeux et des machines ludiques, créés par des artistes encore jeunes à l'époque, pour les enfants de l'école. Les petits auraient pu s'en donner à cœur joie dans leur cour d'école sur l'imposant *Gliedermann* (pantin) en bois de teck de Josef Beuys. Les plus âgés auraient pu eux-mêmes activer le *Schattenspiel* (Jeu d'ombres) de Günter

(1) Cité par Jörg C. Kirschenmann et Eberhard Syring : *Hans Scharoun. Die Forderung des Unvollendeten*, Stuttgart, Dt. Verl.-Anst., 1993, p. 200.

(2) W. Durth, N. Gutschow : *Architektur und Städtebau...*, op. cit., p. 95.

(3) La Rolandschule est aujourd'hui classée aux monuments historiques.



9. Geschwister-Scholl-Schule à Lünen, construite par Hans Scharoun entre 1955 et 1962.

C. Bürckle : *Hans Scharoun*, Zurich, Munich, Londres, Artemis, 1993, p. 128.



10. École Roland à Düsseldorf, construite par Paul Schneider Esleben entre 1959 et 1961.

L'Architecture d'aujourd'hui, n° 107 (4-5/1963) p. 80.

Uecker, *l'Elektrisches Lichterspiel* (Jeu de lumières électrique) d'Otto Piene et le *Farborgel* (Orgue de couleurs) de Heinz Mack. La stèle d'acier placée par P. Schneider-Esleben, l'initiateur de ces travaux d'artistes, devant le long bâtiment des salles de classes, devait servir d'amplificateur à la sonnerie des récréations (1). Cependant, sous la pression de groupes politiques adverses, le service d'architecture fit fermer l'ensemble du bâtiment peu de temps avant l'inauguration de l'école avec l'aide de la police, en présence des médias. Les objets d'art furent déclarés «emplacements dangereux». La sculpture de J. Beuys fut enlevée par le service municipal des ordures et jetée devant la porte du domicile de l'artiste (2). Les câbles électriques du *Lichterspiel* de O. Piene furent coupés, le *Farborgel* de H. Mack mis hors fonction et recouvert d'un grillage, le *Schattenspiel* de G. Uecker bloqué et entouré de planches, la stèle d'acier de P. Schneider-Esleben déplacée. Ces objets d'art n'ont été remis en place que très récemment.

En 1961, le pédagogue Helmut Becker évoquait ainsi la recherche de solutions aux questions scolaires, dans la situation qui était alors celle de l'Allemagne: «Nous vivons aujourd'hui dans une société définie par le travail et non plus par un ordre hiérarchique. Cette société n'est plus tenue à un modèle unique d'individu; ses différents groupes incarnent différents modèles. Aussi cette société est-elle une tentative de vivre en liberté et de rendre possible cette liberté à travers la collaboration de chacun et du groupe. Aucun de ces modèles ne peut décider, lui-même, d'un type d'école. L'école est beaucoup plus un lieu où chacun apporte sa contribution suivant des références multiples; les enseignants doivent y faire l'expérience de la liberté et de la coopération, et la transmettre aux enfants» (3). Dans la République démocratique allemande, à l'inverse, la pédagogie est conduite par une orientation marxiste-léniniste unique, suivant le modèle soviétique. La pédagogie réformatrice bourgeoise est rejetée, l'instruction religieuse supprimée, les écoles privées interdites. À partir de 1946, est établi un modèle d'«École unifiée». L'enseignement polytechnique joue un rôle prépondérant dans ce système éducatif caractérisé, aux yeux des voisins de l'Ouest, par une rigoureuse discipline de travail, une orientation visant à l'uniformisation, des exigences de per-

(1) Anna Klapheck fait une description détaillée de l'école dans son article «Das fröhliche Schulhaus», *Werk und Zeit*, n° 3, mars 1961, 11^e année, p. I.

(2) Paul Schneider-Esleben la vendit un jour plus tard à la Collection Ströber de Darmstadt.

(3) Hellmut Becker: «Schulbau in der modernen Gesellschaft...», *op. cit.*, p. 13.

formances extrêmes et une totale politisation. Quant à l'architecture scolaire, elle est constituée, pour l'essentiel, de projets à grande échelle, réalisés en fonction de conditions économiques qui ne correspondent pas aux critères de l'Ouest.

5. La bureaucratisation des années 1970

Après cette période, caractérisée par un *boom* de la construction scolaire et des réformes pédagogiques, un nouveau type d'école apparaît en République fédérale, au début des années 1970: la *Gesamtschule* (école d'enseignement général), dite aussi *Mittelpunkt Schule* (école de regroupement primaire intercommunal) ou *Schulzentrum* (centre scolaire) (1). Équipé de toutes les innovations techniques, cet établissement d'éducation cherche à offrir une égalité des chances à tous les enfants. La salle de classe traditionnelle est devenue complètement obsolète sur le plan technique. La tendance est aux espaces polyvalents, de dimensions variables. Apparaissent de grandes salles que la lumière du jour ne suffit plus à éclairer et dont l'aération ne peut plus être assurée naturellement. On recourt alors aux techniques d'éclairage et de climatisation des bureaux de vastes dimensions. Les «écoles de verre» de l'après-guerre sont alors considérées comme trop coûteuses, tant sur le plan de la construction que de l'entretien. Mais bientôt, cette école d'enseignement général n'est plus envisagée que comme une fabrique d'apprentissage bureaucratique qui «déconcerte des enseignants éprouvés et rend agressifs des élèves abandonnés à eux-mêmes»; à quoi s'ajoute son architecture rebutante, «un labyrinthe abstrait dans lequel enseignants et enseignés déambulent sans se voir et où l'éducation est vouée à l'échec» (2). On oublie qu'elle a été créée (3) pour répondre

(1) Une large étude rétrospective de la construction scolaire des années soixante-dix et, particulièrement, de l'école d'enseignement général Steilshoop, a été réalisée par Gert Kähler: «Wiedergesehen: Gesamtschule Steilshoop» in Hamburgische Architektenkammer (ed.): *Architektur in Hamburg. Jahrbuch 1997*, pp. 106-111.

(2) *Der Spiegel*, n° 17, 1980, n° 18, 1981.

(3) The Architects Collaborative of Cambridge (Mass.) créa en 1960 avec la Senior Highschool de Wayland (Mass.), l'une des premières écoles dans lesquelles fut dissoute la traditionnelle disposition des classes. Le cours place en priorité les intérêts et aptitudes individuels des élèves (de 16 à 18 ans), ainsi que l'initiative et la responsabilité personnelles, et met à leur disposition diverses grandes salles de travail, auditorium, bibliothèque, théâtre, laboratoires, salles de dessin et autres salles spéciales pour le travail en petits, moyens et grands groupes, conduits et coordonnés par des enseignants réunis en équipes.

aux bouleversements politico-éducatifs de 1968 et on abandonne, alors, la réalisation de groupes scolaires de si grandes dimensions.

L'architecte Günther Behnisch s'oppose à cette tendance, critiquant ces grands complexes destinés à concentrer deux à trois mille élèves qu'il qualifie de «technocratiques, administratifs». «En enlevant son école au village, à la localité, au quartier, on les prive du même coup de la possibilité de venir à bout, grâce à l'école, des problèmes autres que purement scolaires». G. Behnisch exige «que l'école porte l'empreinte du lieu où elle se trouve. Tant chez ses usagers, que dans son organisation, son architecture». «Nous ne devrions pas pour cela, écrit-il, nous en remettre à l'administration de la culture, qui se doit d'uniformiser toutes les écoles. En ce qui nous concerne, nous pouvons et devons chercher l'original, l'individuel» (1). C'est à cette époque que son bureau acheva le Progymnasium de Schäfersfeld à Lorch. Les salles de classe, regroupées autour d'une halle, dans un environnement rural plein de charme, ont une forme de pentagone offrant «toute liberté d'utilisation, un mobilier variable et un regroupement ou une division en salles de petites ou de grandes dimensions». La halle centrale, lieu de rassemblement, absorbe une partie de la circulation interne, ce qui permet d'éviter la vaste extension horizontale des écoles pavillonnaires. «Dans le cadre d'ensemble, chacune des parties de l'école a été dotée d'une forme et d'un environnement propres» (2).

*
* *

La dimension esthétique de l'architecture scolaire prend une place grandissante depuis les années 1980, marquées également par une diminution considérable et continue du nombre des élèves. À en croire les périodiques d'architecture spécialisés, qui les publient régulièrement, les exemples de bonne architecture actuelle sont relativement nombreux. Ils ne se laissent pas réduire à des caractéristiques uniformes. Les architectes créent toujours de nouveaux espaces originaux, produisant une architecture scolaire variée et stimulante. On demande simplicité, clarté, lisibilité et la proximité de la nature ;

(1) Interview de Günther Behnisch par Max Fengler : «Unbehagen an Schulbau der Gegenwart», *Architektur + Wohnwelt*, 5, 1975, pp. 319, 323.

(2) *Behnisch & Partner, Bauten 1952-1992*, Stuttgart, Hatje, 1992, p. 82 et suivantes.

des lieux d'apprentissage et de vie variés dans lesquels l'enfant est accepté et conforté dans son individualité. Des types d'écoles déjà jugés dépassés peuvent, grâce aux nouvelles techniques, être interprétés de façon tout à fait nouvelle. Même dans le cas de terrains résiduels, il existe aujourd'hui des solutions inventives. Tout cela est synonyme de progrès culturels essentiels qui ont certainement une influence positive. Mais cela ne veut pas dire pour autant que l'architecture de l'école assure elle-même une fonction pédagogique. Elle ne peut combler ou compenser les déficits pédagogiques et sociaux.

Romana SCHNEIDER
Deutsches Architektur Museum, Francfort.
(Traduit de l'allemand par Monique Rival)



Paedagogica Historica

International Journal of the History of Education

Paedagogica Historica publie des articles dans l'ensemble du champ de l'histoire de l'éducation, dans ses dimensions sociales, culturelles et philosophiques.

Dotée d'un comité éditorial représentatif des courants historiographiques les plus actifs au plan international, et proposant des articles en trois langues – français, anglais et allemand –, elle entend être la revue de référence dans son champ, par l'attention particulière qu'elle accorde aux questions théoriques et méthodologiques, par les critères de sélection des articles qu'elle publie et par la place qu'elle consacre à la couverture de la bibliographie internationale.

Elle publie six numéros par an, et est également consultable en ligne.

Rédacteur en chef : Frank Simon, Université de Gand (Belgique).

Abonnement :

Institutions : 300 US \$ (incluant l'accès en ligne).

Individus : 85 US \$

Editeur :

Taylor and Francis, Rankine Road, Basingstoke,

Hants RG24 8 PR, Royaume-Uni



***Entre moyens de fortune et constructions spécifiques
LES ÉCOLES DE PLEIN AIR AUX ÉTATS-UNIS
à l'époque progressiste (1900-1920)***

par Marta GUTMAN

Au début du xx^e siècle, la création d'écoles de plein air en Europe, à l'intention d'enfants menacés par la tuberculose, déclencha une demande d'équipements du même genre pour les enfants américains. Dès 1912, il y avait des écoles et des classes de plein air dans quarante-quatre villes américaines, car le mouvement avait obtenu le soutien d'organisations bénévoles consacrées à la prévention de cette maladie, de fondations privées engagées dans la sauvegarde de la santé publique, d'œuvres de bienfaisance, d'œuvres sociales, de conseils des écoles et de hauts fonctionnaires (1). Affirmant que la stabilité politique d'une démocratie dépendait de la bonne santé et de l'éducation de ses citoyens, les partisans de ces écoles voulaient que les enfants de faible constitution, qui, dans les écoles publiques, avaient besoin de programmes de plein air adaptés à leurs cas particuliers, aient les mêmes chances que les autres. Sherman C. Kingsley, fervent avocat de cette cause aux États-Unis, déclarait en 1916: « Notre peuple pense que l'enseignement secondaire est la base scolaire minimum nécessaire à tout citoyen. En conséquence, nous avons rendu les écoles accessibles à tous les enfants et avons également décrété que chaque enfant doit pouvoir bénéficier de ces privilèges éducatifs » (2).

(1) Ellwood P. Cubberley: *Public Education in the United State: A Study and Interpretation of American Educational History*, Boston, Houghton Mifflin, 1919, édition revue en 1934, pp. 582-583; voir aussi P. P. Claxton: « Letter of Transmittal » in Department of the Interior Bureau of Education (ed.): *Open Air Schools*, Washington (D.C), Government Printing Office, 1917, pp. 5-6.

(2) Sherman C. Kingsley: « Open-Air Schools and Open-Window Rooms – How to Build and Equip Them », *Journal of Outdoor Life*, 13, 1916, n° 9, p. 258. Sur l'hygiène scolaire et la citoyenneté, voir notamment Lawrence Augustus Averill: « School Hygiene and Training Citizenship », *American Journal of School Hygiene*, 3, 1919, n° 2.

L'idée du privilège de classe transparait dans ces mots, cependant le réformateur américain se joignit à d'autres militants pour lier les écoles de plein air à un ensemble de causes progressistes. Comme l'écrit Jean-Noël Luc, le mouvement devint «un lieu de développement de la médecine préventive, un instrument de politique municipale de l'enfance, un laboratoire pédagogique et un espace d'invention architecturale» (1). J.-N. Luc se réfère ici à des exemples européens, mais ce type de raisonnement trouve un écho aux États-Unis où des mesures novatrices, introduites au nom de la santé publique, en vinrent à influencer la pédagogie et le mode de construction des écoles pour tous les enfants. Leonard Ayres écrivait en 1910: «Selon toute vraisemblance, les futurs historiens de l'histoire de l'éducation reconnaîtront l'école de plein air, non seulement comme un outil thérapeutique, mais aussi comme un grand pas en avant vers une école du futur où il ne sera pas nécessaire que l'enfant soit faible d'esprit, délinquant ou tuberculeux ou qu'il fasse l'école buissonnière pour bénéficier des meilleures conditions d'enseignement» (2). Il se peut que Ayres, directeur du Service d'hygiène de l'enfant à la Russell Sage Foundation, ait exagéré les premiers bienfaits de l'école de plein air. Mais ses prévisions se sont révélées exactes à long terme, puisque les améliorations pratiques mises en place pour les petits citadins souffrant de handicaps de santé, ont aidé à ouvrir de nouvelles perspectives dans le domaine de l'architecture des écoles publiques (3). En d'autres termes, et contrairement à l'évolution politique habituelle à l'époque progressiste, des réformes qui s'adressaient au départ aux enfants d'immigrants et de la classe ouvrière bénéficièrent en définitive à un groupe beaucoup plus étendu (4).

(1) Jean-Noël Luc: «L'École de plein air: une histoire à découvrir» in Anne-Marie Châtelet, Dominique Lerch et Jean-Noël Luc (dir.): *L'École de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du xx^e siècle*, Paris, Recherches, 2003, p. 10.

(2) Leonard P. Ayres: *Open-Air Schools*, New York, Doubleday, Page & Co, 1910, p. 9.

(3) La Russell Sage Foundation, créée en 1907 à New York, a soutenu de nombreux programmes de réforme pendant l'époque progressiste, certains d'entre eux étant consacrés aux enfants. Voir John M. Glenn et al.: *The Russell Sage Foundation, 1907-1946*, New York, Russell Sage Foundation, 1947; Daniel T. Rodgers: *Atlantic Crossings: Social Politics in a Progressive Age*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1998, p. 27.

(4) Les histoires de la réforme pendant l'ère progressiste mettent l'accent sur la dégradation des valeurs et usages de la classe moyenne. Voir Paul Boyer: *Urban Masses and Moral Order in America, 1820-1920*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1978; Richard Hofstadter: *The Age of Reform. From Bryan to F.D.R.*, New York, Alfred A. Knopf, Publishers, 1956; Robert H. Wiebe: *The Search for Order 1877-1920*, New York, Hill and Wang, 1967.

En général, les écoles publiques, y compris des écoles de plein air, ne sont pas mentionnées dans les histoires de l'architecture américaine où la forme, le design, la qualité de l'auteur priment et où, ni les moyens mis en oeuvre pour construire des bâtiments publics ordinaires, ni la fonction, ni l'emploi de ces bâtiments ne sont considérés comme fondamentaux (1). Toutefois, l'influence de l'idéologie du plein air sur la forme des établissements scolaires a été, jusqu'à un certain point, reconnue aux États-Unis à travers les innovations attribuées aux architectes originaires d'Europe centrale à la fin des années 1920 (2). Compte tenu du peu d'attention accordée aux premières expériences d'écoles de plein air et de l'intérêt actuel porté aux échanges culturels transnationaux, cet article propose de mettre en évidence les premiers balbutiements américains d'un mouvement international qui allait humaniser l'architecture de l'école publique. Comme le montre l'ouvrage édité par Anne-Marie Châtelet, Dominique Lerch et Jean-Noël Luc, il y eut, en Europe, jusqu'en 1920, une période d'expérimentation durant laquelle le souci du bien-être social et la philanthropie furent les moteurs de la construction des premières écoles de plein air, souvent informelles, pour les enfants faibles et anémiés. Dans l'entre-deux-guerres, les sociaux démocrates, les libéraux mais aussi les fascistes inscrivirent la santé de l'enfant à leur programme politique; les États investirent donc plus volontiers dans la construction d'écoles et engagèrent des architectes de renom pour faire les plans de ce que l'on considère comme des exemples d'architecture radicalement novatrice (3).

(1) Pour plus d'information, voir Marta Gutman : « School Buildings / Architecture : United States », in Paula S. Fass (ed.) : *Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society*, New York, Macmillan Reference, 2003; Dell Upton : *Architecture in the United States*, New York, Oxford University Press, 1998. Le texte de Dell Upton fait exception « Lancasterian Schools, Republican Citizenship, and the Spatial Imagination in Early Nineteenth-Century America », *Journal of the Society of Architectural Historians*, 55, September 1996. Voir *supra*, pp. 87-108.

(2) Voir Susan R. Henderson : « The Pavilion Schools of Frankfurt Am Main in the 1920s » (texte présenté lors du colloque *The Designing Modern Schools: Landscapes, Buildings, Material Culture*, Berkeley, Université de Californie, mai 2002). Pour les effets de l'idéologie du plein air sur les modèles d'habitations, voir Richard Plunz : *A History of Housing in New York City: Dwelling Type and Social Change in the American Metropolis*, New York, Columbia University Press, 1990, pp. 74, 103-105; Robert A. M. Stern, Gregory Gilmartin and John Montague Massengale : *New York 1900 : Metropolitan Architecture and Urbanism 1890-1915*, New York, Rizzoli International Publications, 1983, pp. 286-289.

(3) A.M. Châtelet, D. Lerch, J.N. Luc (dir) : *L'École de plein air...*, *op. cit.* Je suis reconnaissante à Ning de Coning-Smith de m'avoir aidée à clarifier les informations données dans ce paragraphe.

Les États-Unis ont suivi une voie semblable, bien que les différences régionales aient plus directement marqué l'invention architecturale. Après l'évocation du contexte international dans lequel se sont déroulés les échanges d'idées, on situera les premières écoles de plein air construites avec les « moyens du bord », sur la côte Est et dans le Mid West, par rapport à l'évolution des bâtiments publics des villes américaines (1). Ces bâtiments seront comparées à ceux qui ont été érigés comme écoles de plein air en Californie à la même époque. Le but de la comparaison est de mettre en évidence que le style est un marqueur insuffisant de l'invention. D'après Andrew Saint, qui s'est intéressé aux écoles britanniques, « Le plan pavillonnaire, la séparation du hall, [...] un mouvement général vers un morcellement des écoles en unités informelles » débuta à l'époque qui nous intéresse (2). En Californie, les écoles de plein air ainsi conçues ont ouvert la voie à d'autres expérimentations. Ces constructions mettaient en avant, de façon concrète, les ambitions des réformateurs de l'école de plein air qui, en affirmant que ce qui est « primordial pour une éducation solide, c'est la bonne santé physique », contribuèrent à affirmer « le droit à l'air pur » de tous les élèves, et pas seulement des enfants chétifs (3).

I. UN ÉCHANGE TRANSATLANTIQUE

Les pédagogues et médecins des États-Unis, qui s'intéressaient aux expériences faites dans les institutions de plein air en Europe, ont participé à l'échange transatlantique d'idées et de méthodes qui, d'après Daniel T. Rodgers, a caractérisé et enrichi nombre d'expériences sociales à cette époque progressiste (4). D. T. Rodgers identifie plusieurs mécanismes d'échanges transnationaux qui aidèrent à la diffusion rapide de l'idéologie du plein air. L'intérêt général apporté à la santé publique et à sa relation avec l'hygiène scolaire a certainement aidé à repenser la pédagogie et son lien avec la forme du bâtiment scolaire. Les conférences et expositions internationales, les voyages intercontinentaux ont grossi le flot d'idées et renforcé

(1) Voir Marta Gutman : *On the Ground in Oakland: Women and Institution Building in an Industrial City*, thèse de doctorat, University of California, 2000.

(2) Andrew Saint : « Premiers jours de l'école de plein air anglaise », in A.M. Châtelet, D. Lerch, J.N. Luc (dir) : *L'École de plein air...*, op. cit., p. 68.

(3) Sherman Culver Kingsley (ed.) : *Open Air Crusaders: A Report of the Elizabeth McCormick Open Air School, Together with a General Account of Open Air School Work in Chicago and a Chapter on School Ventilation*, Chicago, United Charities of Chicago, 1910, p. 7.

(4) Daniel T. Rodgers : *Atlantic Crossings...*, op. cit.

l'échange de modèles parmi les réformateurs scolaires et les hygiénistes. Ainsi que l'a montré A.-M. Châtelet, les quatre conférences internationales sur la tuberculose qui se sont tenues dans différentes villes d'Europe et d'Amérique, entre 1905 et 1912, ont encouragé l'expérimentation, tout comme les cinq conférences internationales d'hygiène scolaire qui eurent lieu, à la même époque, à Nuremberg (1904), Londres (1907), Paris (1910), Buffalo (1913), et Bruxelles (1915) (1). L'architecture et l'aménagement scolaires furent discutés à la conférence de Buffalo où toute une session, complétée par une exposition de plans, fut consacrée aux écoles de plein air (2). Des sociétés internationales propagèrent également l'intérêt pour les écoles de plein air dans les revues dont la plus importante, l'*International Magazine of School Hygiene*, publiée de 1905 à 1914, réunit des articles en allemand, en français et en anglais. Des organisations professionnelles nationales et des publications grand public aidèrent également à faire circuler l'information sur les écoles de plein air (3).

(1) Thomas A. Storey, Frederic A. Woll et Julian Park (ed.) : *Fourth International Congress on School Hygiene, Transactions*, Buffalo, The Courier Company, 1913, 5 vol. ; James Kerr et White E. Wallis (ed) : *Second International Congress on School Hygiene, Transactions*, Londres, 1907, 3 vol. ; voir aussi Anne-Marie Châtelet : « Le Mouvement international... », *op. cit.*, pp. 21-30.

(2) John V. Van Pelt, architecte new-yorkais, a exposé des maquettes, des plans et des croquis de l'école de plein air idéale. Les écoles de plein air étaient aussi mentionnées dans les expositions montées par le Buffalo Department of Education, le Chicago Board of Education, les Cincinnati Departments of Health and Education, le Elizabeth McCormick Memorial Fund à Chicago, le National Child Welfare Committee et le Philadelphia Department of Medical Inspection of Schools. Voir *Fourth International Congress...*, *op. cit.*, vol. 1, pp. 48, 51, 55, 60, 62, 70, 78. Durant la session sur les écoles de plein air, il y eut des communications de Van Pelt, Ogden Woodruff, Franklin W. Barrows, George J. Holmes, Byron U. Richards, Harold Brown Keyes, Walter W. Roach, Luis Miro Quesada, A. Vidal, C. Robertson. L'intérêt que Van Pelt porta à l'architecture des écoles de plein air est aussi mentionné dans Siegfried Maia Hansen Upton : *Open-Air Schools*, New York, Teachers College, Columbia University, 1914, p. 35.

(3) À propos de l'intérêt que les experts de l'hygiène scolaire ont porté à ce sujet aux États-Unis, voir *American Journal of School Hygiene* et *American School Hygiene Association*. Parmi les textes qui s'y rapportent voir en particulier, Francis E. Fonczak : « Buffalo's Campaign for Open-Air Schools », *Proceedings of the Tenth Congress of the American School Hygiene Association*, vol. 7, 1917 ; Charles S. Kaiser : « Some Lines of progress in School Architecture », *Proceedings of the Eighth Congress of the American School Hygiene Association*, vol. 5, 1916 ; Sherman C. Kingsley : « Some Lessons from the Open-Air Schools », *ibid.* ; W. F. Snow : « Schools and the Social Hygiene Movement », *ibid.* ; John B. Todd : « Cloth Window Open-Air Schools », *ibid.* ; Berry Loudun : « A plea for the Open-Air School », *American Journal of Hygiene*, 3, n° 4, 1919. On peut avoir un aperçu de l'intérêt manifesté pour le sujet en consultant la bibliographie de *Open-Air Schools*, *op. cit.*, pp. 60-67 qui inclut ouvrages publiés en

Cette pédagogie du plein air a fortement attiré l'attention de réformateurs des deux côtés de l'Atlantique, parce qu'elle offrait une réponse aux controverses sur le rôle de l'État face au changement de valeur sociale de l'enfant. En ce qui concerne l'Angleterre, « l'idéal de l'école de plein air était », selon A. Saint, « de rendre les enfants bien portants, heureux et libres », mais aussi d'en faire des travailleurs compétents, des citoyens responsables et donc « les serviteurs efficaces et productifs de l'État nation » (1). L'intérêt général pour les bienfaits des activités de plein air, conjugué à l'amélioration rapide de la santé des élèves, servit aussi la cause (2). « Peu d'innovations pédagogiques ont eu un si rapide attrait sur l'imagination populaire », écrivait Ayres en 1910, en faisant référence à l'école de Charlottenburg ouverte en 1904, dans une forêt de pins près de Berlin, et considérée comme la première école de plein air moderne (3). On s'attendait à la guérison rapide des enfants, a expliqué le pédagogue américain, étant donné les progrès accomplis dans la compréhension des causes de la tuberculose et le succès, dans les sanatoriums et les camps de vacances d'été, de traitements similaires – climatothérapie (exposition à la lumière du soleil et à l'air pur toute l'année), régime alimentaire nutritif, activité physique et repos (4). « Ce qui n'avait pas été prévu et qui fut une grande surprise, écrivit-il, c'était que les enfants n'accusaient pas de retard scolaire, même si leur temps de travail à l'école représentait moins de la moitié de celui de leurs camarades des classes ordinaires. Non seulement ils maintenaient bien leur niveau scolaire, mais ils surpassaient même leurs camarades des classes normales » (5).

France, en Allemagne et en Italie. Il y eut un débat sur les écoles de plein air dans les revues professionnelles mais aussi dans *The Survey*, *The Outlook*, *Good Housekeeping*, *Journal of Outdoor Life* et *McClure's Magazine*.

(1) A. Saint : « Premiers jours de l'école de plein air anglaise », in A.-M. Châtelet, D. Lerch, J.-N. Luc (dir.) : *L'École de plein air...*, *op. cit.*, p. 56. À propos de l'évolution de la valeur sociale de l'enfant pendant la période progressiste voir Viviana Zelizer : *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*, New York, Basic Books, 1985.

(2) A. Saint : « Premiers jours de l'école... », *op. cit.*, p. 73.

(3) L.P. Ayres : *Open-Air Schools*, *op. cit.*, p. 4. Le premier projet d'école de plein air fut formulé en Allemagne au début des années 1880, voir A.M. Châtelet : « Le mouvement international des écoles... », *op. cit.*, p. 21.

(4) J.-N. Luc : « L'école de plein air... », *op. cit.*, pp. 15-17.

(5) L.P. Ayres : *Open-Air Schools*, *op. cit.*, pp. 4-5 ; voir aussi Harald Ludwig : « Les Écoles de plein air en Allemagne, une forme de l'Éducation nouvelle », in A.-M. Châtelet, D. Lerch, J.-N. Luc (dir.) : *L'École de plein air...*, *op. cit.*, pp. 39-48.

Pendant cette période de dialogue et de débat international, selon D. T. Rodgers, la politique américaine était ouverte, et cela de façon tout à fait étonnante étant donné le cours ultérieur de l'histoire, à ce qu'il appelle « les modèles étrangers et les idées importées ». En même temps, fait-il remarquer, les différentes parties impliquées « modifiaient tout ce qu'elles s'appropriaient » et, au premier chef, les Américains qui travaillaient au sein de ces réseaux d'échanges intellectuels et culturels dont ils subissaient l'influence (1). Cette remarque se vérifie pour les écoles de plein air, domaine où les idées européennes trouvèrent un terrain fertile aux États-Unis, mais s'américanisèrent, pourrait-on dire, au fur et à mesure de la construction d'installations pédagogiques spéciales pour les enfants faibles.

Involontairement peut-être, cet aspect fut sous-estimé dans un rapport sur les écoles de plein air commandé par le Bureau américain de l'Éducation en 1916. Reconnaisant ce qu'il devait à la recherche de Ayres, Sherman Kingsley et Fletcher Dresslar, les auteurs, notaient que l'implantation et la disposition des bâtiments de l'école de la forêt (*Waldschule*) de Charlottenburg avaient influencé les plans des écoles de plein air des grandes villes d'Angleterre, de Suisse et d'ailleurs. Ils s'attachèrent à faire l'éloge de cette école qui permettait « aux maîtres de s'allier la nature dans leur importante tâche d'enseignement ». Outre la construction bon marché (les bâtiments étaient préfabriqués), ils vantaient les mérites de l'implantation des bâtiments, isolés, et le fait que l'école disposât d'un gymnase en plein air avec une enceinte réservée aux bains de soleil, de vastes terrains comportant des jardins ornementaux et des potagers, d'abris pour les animaux de compagnie et autres programmes d'activités de plein air (2). Cependant, même en Europe, toutes les installations n'étaient pas situées sur des terrains aussi vastes que dans l'exemple allemand. Il en allait de même aux États-Unis où les premières écoles de plein air furent construites en ville avec des moyens de fortune (3).

II. LE RECOURS À DES MOYENS DE FORTUNE

Quand on compare les premières expériences de réalisations d'écoles de plein air aux États-Unis avec leurs pendants européens,

(1) Daniel T. Rodgers : *Atlantic Crossings...*, *op. cit.*, pp. 4, 31.

(2) Sherman C. Kingsley et F.B. Dresslar : *Open Air Schools*, Washington (D.C.), Government Printing Office, 1917, pp. 9-11 ; voir aussi L.P. Ayres : *Open-Air Schools*, *op. cit.*, pp. 13-25.

(3) S.C. Kingsley, F.B. Dresslar : *Open Air Schools*, *op. cit.*, 1917, p. 9.

on trouve des justifications à l'architecture de l'Ouest de l'Atlantique. « Les premières écoles de plein air, écrivaient Kingsley et Dresslar, commencèrent dans des quartiers moins favorisés que les écoles de plein air européennes. Là, comme dans de nombreux autres domaines aux États-Unis, c'est l'initiative privée qui ouvrit la voie, en usant d'expédients comme l'utilisation d'écoles désaffectées, d'anciens transbordeurs, de toits, de vérandas ou de tentes et de bâtiments réaménagés » (1). Cette observation suggère que la disparité des formes architecturales venait de la différence des commanditaires et laisse entendre, qu'en Europe, il n'était pas besoin d'user d'expédients en raison de la largesse de l'État. Mais, des deux côtés de l'Atlantique, on usa de solutions informelles, et les associations bénévoles et les fondations privées jouèrent un rôle important en tant que commanditaires des écoles de plein air (2). Même en Angleterre, où les écoles de plein air reçurent rapidement une aide de l'État, le conseil municipal de Londres utilisa des bâtiments existants pour les héberger et, plus tard, adopta des constructions préfabriquées semblables aux structures bon marché en place à Charlottenburg (3).

En architecture, les choix sont toujours liés à l'aspect économique de la production des bâtiments et donc, dans le cas présent, le mode de construction des écoles publiques donne une indication de l'engagement de l'État en faveur du bien-être social de l'enfant. Toutefois, comme le note A. Saint, les positions n'étaient pas toujours claires à cette époque d'intenses débats sur l'orientation à donner aux politiques de l'enfance : l'État moderne devait-il exister pour éduquer les enfants ? Ou bien les enfants devaient-ils être éduqués pour soutenir l'État ? En Angleterre, pendant la première phase expérimentale des écoles de plein air, les architectes plaidaient pour d'élégantes écoles de plein air, alors que les pédagogues et les responsables progressistes préféraient des constructions bon marché. Ils étaient d'avis que c'était les enfants, et non les bâtiments, qui devaient commander les décisions à prendre. Les enseignants « considéraient comme suspecte toute architecture ayant un contenu rhétorique » écrit A. Saint. « Il n'y avait pas d'opposition entre l'architecture ancienne et la nouvelle, mais

(1) *Ibid.*, p. 15.

(2) A.-M. Châtelet : « Le mouvement international des écoles... », *op. cit.*, pp. 25-27.

(3) A. Saint : « Premiers jours de l'école de plein air anglaise », *op. cit.*, pp. 58-62 ; voir aussi L.P. Ayres : *Open-Air Schools*, *op. cit.*, pp. 29-42 ; Marjorie Cruikshank : « The Open-Air Movement in English Education », *Paedagogica Historica*, vol. 17, n° 1, 1977.

entre l'architecture et aussi peu d'architecture que possible, juste des huttes, un abri, quelque chose qui n'entrave pas les soins » (1).

Sur la côte est et dans le Mid West, le développement des écoles de plein air a suivi le processus indiqué, passant de l'informel au formel, en termes d'aspect comme de méthodes de construction. Sur la côte ouest, la norme était aux écoles construites spécifiquement pour cet usage. Toutefois, que le résultat fût une classe rénovée, une extension sur le toit, un nouveau bâtiment ou une combinaison de tout cela à la fois, les architectes américains, comme leurs collègues européens, répondaient à la nécessité de faciliter le traitement des enfants affaiblis, tout en essayant d'obtenir pour tous « le droit intégral à l'air pur et à l'hygiène ». Les débats de l'époque, dont l'objet était d'assurer les meilleures conditions physiques possibles pour stimuler les enfants, portaient sur les mérites des écoles de plein air, de tel type de fenêtres et d'autres dispositifs techniques (2). Construire des installations de plein air dans un contexte urbain était une gageure à laquelle les concepteurs européens avaient aussi été confrontés.

En janvier 1908, la première école de plein air pour enfants américains fut ouverte dans les bâtiments d'une école publique ordinaire à Providence, Rhode Island. Deux médecins, qui travaillaient au sein de la Ligue pour l'éradication de la tuberculose dans cette ville, demandèrent à l'organisation de soutenir la création d'une école de plein air qui, disaient-ils, étaient la suite logique du camp d'été qu'ils avaient ouvert pour les enfants malades. La Ligue appuya le projet et travailla à faire aboutir l'expérience auprès de l'administration scolaire qui était apparemment disposée à reconnaître ses mérites, parce que « l'établissement de la première classe sans divisions pour les enfants arriérés aux États-Unis avait déjà donné la preuve de son caractère progressiste » (3). La proposition d'utiliser un bâtiment

(1) A. Saint : « Premiers jours de l'école de plein air anglaise », *op. cit.*, p. 69.

(2) L.P. Ayres : *Open-Air Schools*, *op. cit.*, pp. 124-130; Siegrid Maia Hansen Upton : *Open-Air Schools*, *op. cit.* La variété des textes présentés à la session sur les écoles de plein air à la conférence de Buffalo donne une bonne idée de l'importance du débat sur l'architecture voir *Fourth International Congress...* 2^e vol, *op. cit.* et notamment Franklin W. Barrows : « Open Window Schools in Buffalo » ; George J. Holmes : « Results of Open-Air Treatment in Public Schools in Newark, N.J. » ; Byron U. Richards : « The School Room Window » ; John V. Van Pelt : « The Architecture of Open-Air Schools » ; Ogden Woodruff : « Fresh Air Schools in New York City ».

(3) S.C. Kingsley, F.B. Dresslar : *Open-Air Schools*, *op. cit.*, p. 17.

scolaire en brique inoccupé au centre de la ville fut acceptée : l'administration des écoles payait le salaire de l'enseignant et donnait les fournitures scolaires tandis que la Ligue prenait en charge le coût de la nourriture et du transport, mettant ainsi en place un mode de fonctionnement qui allait être suivi dans d'autres villes.

La municipalité chargée de la rénovation du local mettait à disposition des moyens modestes, mais non négligeables, pour transformer une salle de classe en classe de plein air. Une grande partie du mur faisant face au sud fut supprimée et remplacée par des fenêtres ouvrant du sol au plafond et qui faisaient grand effet en façade (ill. 1, 2). Les transformations intérieures étaient moins apparentes pour le public mais tout aussi importantes pour les élèves. Les autorités scolaires locales installèrent deux fourneaux, l'un pour préparer des repas spéciaux et l'autre pour chauffer le local en hiver. Les élèves étaient assis à des bureaux mobiles, face au maître et dos à la paroi vitrée. Un système de gonds et de poulies permettait de garder les fenêtres grandes ouvertes et de donner l'air pur nécessaire. En plus du poêle, des chauffettes en saponite, des sacs-couvertures et des vêtements d'extérieur permettaient aux enfants d'avoir chaud.

Selon les rapports évaluant ces réformes, ces caractéristiques matérielles, associées à une stricte sélection des élèves, un régime spécial, un enseignement de l'hygiène, des programmes d'activités en plein air, beaucoup de repos et une surveillance médicale conduisirent rapidement à une amélioration de la santé et des résultats scolaires. Les enfants prenaient du poids, notait Ayres, et « il y avait aussi des progrès en vivacité, en exactitude... que les chiffres ne peuvent mesurer » (1). L'inscription passa de dix à presque trente élèves au cours des deux premières années, même si plusieurs enfants rejoignirent les classes régulières de l'école publique. L'amélioration de leur état de santé leur permettait de suivre le travail scolaire « au lieu de prendre du retard », selon Ayres (2). Ce qu'il choisissait de vanter (être exact et éveillé) ou au contraire de mépriser (avoir un retard scolaire) corrobore l'idée d'A. Saint, selon qui les États intervenaient en faveur des enfants malades pour diverses raisons, y compris le besoin d'avoir une main-d'œuvre en bonne santé et instruite.

(1) L.P. Ayres : *Open-Air Schools*, *op. cit.*, p. 51.

(2) *Ibid.*



1.-2. École de plein air, Providence, Rhode Island, extérieur et intérieur.
L.P. Ayres : *Open-Air Schools*, 1910, planche 48.

Le succès de l'expérience de Rhode Island, conjugué au besoin pressant de multiplier les installations, encouragea l'utilisation de moyens de fortune dans les écoles de plein air d'autres villes américaines. En 1908, l'Association bostonnienne de secours et de contrôle de la tuberculose ouvrit une École pour la vie en plein air (*School for Outdoor Life*), en utilisant une tente comme abri et réfectoire. La même année, le Service d'éducation de la ville de New York établit une école de plein air sur un transbordeur utilisé pour isoler les tuberculeux, pour que les enfants puissent être instruits à bord. D'autres écoles furent ouvertes sur des bateaux et des fonds furent rapidement mis à disposition afin que les bâtiments des écoles publiques fussent adaptés à l'éducation en plein air. En 1910, la première installation ouvrit ses portes au cœur de Little Italy à Manhattan. Plusieurs salles de l'école publique 21 furent converties pour servir de classes de plein air : les activités de plein air avaient lieu sur le toit terrasse qui était exposé au soleil. Comme à Providence, le Conseil de l'éducation paya toutes les dépenses, sauf la nourriture qui fut fournie par le Comité de lutte anti-tuberculeuse d'une organisation de bienfaisance locale. En 1910, des écoles de plein air avaient été établies à Hartford (Connecticut) dans une tente dressée sur le terrain d'une école, à Pittsburg (Pennsylvanie) sur la véranda d'un sanatorium, à Rochester (N.Y.) dans une école publique et à Chicago (Illinois) (1).

Grâce à la publicité faite par Sherman Kingsley, directeur général de l'Union des organisations de bienfaisance à Chicago, les expériences de plein air de cette ville frappèrent l'imagination du public. Le Conseil de l'éducation et l'Institut de la tuberculose de Chicago

(1) *Idem*, pp. 51-72.

parrainèrent la première école de plein air de la ville qui ouvrit dans une grande tente au cours de l'été 1909, et proposèrent d'avoir des installations fonctionnant toute l'année. « Dans l'esprit de beaucoup de gens, cela semblait parfaitement convenir à des activités d'été, mais ils pensaient que ce serait abandonné quand on mettrait de côté les vêtements d'été à l'approche du froid » écrivit Kingsley. « Pour convaincre ces sceptiques et pour bénéficier des résultats déjà acquis, il apparaissait tout à fait souhaitable de continuer à mener l'expérience ici, comme elle avait été menée ailleurs, pendant l'hiver » (1). L'école de plein air Elizabeth McCormick ouvrit ses portes à l'automne. Son nom faisait référence à la fondation (et à la riche famille) qui avait offert son soutien financier. L'Union des institutions de bienfaisance de Chicago gérait l'école en coopération avec le Bureau de l'éducation (2).

Dans cet exemple, le lieu remarquable – l'école maternelle Mary Crane à Hull House, déjà associée aux idéaux progressistes – signalait que les élites culturelles étaient disposées à coopérer avec les autorités publiques sur les questions de santé publique et d'éducation (ill. 3, 4) (3). Sans aucun doute, l'autorisation reçue de la famille Crane, pour utiliser ce qu'on appelait « une sorte de tente permanente » sur le toit de l'école et d'autres salles de l'établissement, ajoutait de la crédibilité à l'entreprise. L'accord de Jane Addams, directrice de la Maison des œuvres sociales, eut un effet semblable. Six enfants, qui avaient eu un traitement de plein air sous une véranda de Hull House, furent transférés à la nouvelle école. Au total, 35 enfants qui avaient entendu parler du programme dans les cliniques où l'on soignait la tuberculose ou bien par les infirmières qui se rendaient à domicile, par les œuvres sociales ou par les travailleurs d'organisations de bienfaisance, furent inscrits pour l'année scolaire 1909-1910 (4).

(1) S.C. Kingsley (ed.): *Open Air Crusaders...*, *op. cit.*, p. 36.

(2) Le McCormick Memorial Fund, ainsi appelé en l'honneur d'Elizabeth McCormick, morte dans son enfance, a soutenu avec ferveur le mouvement des écoles de plein air en finançant des écoles de plein air à Chicago, en publiant des informations techniques et en offrant des conseils aux commissions des écoles pour l'organisation d'écoles de plein air. P.P. Claxton: « Letter of Transmittal », *op. cit.*; Kingsley est devenu directeur du McCormick Memorial Fund.

(3) À propos de l'intérêt que les familles riches, comme les McCormick et les Crane, portaient à la philanthropie à Chicago, voir Helen Lefkowitz Horowitz: *Culture and the City: Cultural Philanthropy in Chicago from the 1880s to 1917*, Chicago, University of Chicago Press, 1989.

(4) S.C. Kingsley (ed.): *Open Air Crusaders...*, *op. cit.*, p. 38.



3. École de plein air Elizabeth McCormick, école maternelle Mary Crane, Hull House, Chicago, Illinois ; architectes : Pond and Pond.
S.C. Kingsley : *Open-Air Crusaders*, 1910, p. 40.



4. "We Are Going to Keep Healthy, All Right". École de plein air Elizabeth McCormick, école maternelle Mary Crane, Hull House, Chicago, Illinois.
S.C. Kingsley : *Open-Air Crusaders*, 1910, p. 30.

Le modeste bâtiment sur le toit, fait de plaques de fibrociment et de fenêtres mobiles, servait de dortoir à l'école de plein air et une autre tente servait d'abri par mauvais temps. Kingsley faisait remarquer le caractère urbain de cette solution quand il notait : « L'Allemagne a mis ses enfants malades à l'école dans des forêts de pins ; Boston a mis ses petits patients dans des classes sur les toits ; il restait à Chicago à apporter les arbres aux enfants et à donner à ses élèves une école de forêt sur un toit de la ville » (1). Les arbres et autres plantes apportées sur le toit aidèrent à protéger du vent et du froid les enfants vêtus en costumes d'Esquimaux.

À Chicago, la rapide amélioration de la santé et du niveau scolaire fut comparable aux résultats obtenus dans les autres villes. Le bruit courait même que les enfants aimaient tant l'école McCormick qu'ils demandaient à rester pendant les vacances d'hiver (2). De tels succès confortaient ceux qui réclamaient que fussent accueillis tous les enfants présentant un handicap. Kingsley notait : « Aucune leçon plus convaincante que ces petits enfants vêtus en esquimaux, en plein air sur un toit au quatrième étage par tous les temps, ne pouvait venir du nord-ouest ou de l'autre côté du lac, pendant ce rude hiver 1909-1910 » (3). Quand on l'attaqua sur les conditions de l'école sur le toit, le réformateur invita habilement les responsables et les médecins à venir visiter le lieu et à faire part de leurs observations au cours d'une réunion publique. Kingsley nota que la visite, suivie de photos de presse évocatrices (ill. 4), persuada les responsables des mérites du plein air et de la nécessité de ventiler toutes les classes. En plein hiver, le Bureau de l'éducation équipa une autre école publique de salles de classe à larges fenêtres ouvrantes ; au mois de septembre suivant, la directrice du bureau, Ella Flagg Young, ordonna que toutes les fenêtres des écoles publiques soient ouvertes au moins trois fois par jour. « On ouvrait les 20 000 fenêtres » nota Kingsley (4).

(1) *Idem*, p. 41.

(2) *Idem*, pp. 65-72.

(3) *Idem*, pp. 37-38. En 1912, l'école de plein air Elizabeth McCormick n° 2 ouvert sur le toit de Bowen Hall, près de l'école maternelle Crane. Voir S.C. Kingsley, F.B. Dresslar : *Open-Air Scholls...*, *op. cit.*, p. 20.

(4) S.C. Kingsley : *Open Air Crusaders...*, *op. cit.*, p. 9 ; voir aussi S.C. Kingsley : "Some Lessons from the Open-Air Schools", *op. cit.* ; William E. Watt : *Open Air : A Statement of What Is Being Done and What Should Be Done to Secure Right Air in Homes, Schools, Offices, Factories, Churches, etc.*, Chicago, Little Chronicle Co., 1910. Watt était le directeur de la Graham Watt School à Chicago, la première école « aux fenêtres ouvertes » de la ville.

Kingsley dressa un bilan flatteur des effets à long terme de l'éducation de plein air (sinon son côté humain) dans *Open-Air Crusaders* (Les croisés du plein air), petit ouvrage publié par l'Association des œuvres de bienfaisance de Chicago et distribué gratuitement grâce à une subvention de la McCormick Memorial Foundation. S'il est vrai que le faible nombre d'élèves par maître pouvait paraître onéreux aux responsables de la ville, préoccupés par la question budgétaire, l'alternative, selon Kingsley, l'était encore plus. «Un État qui dépense chaque année 1 187 000 \$ pour éduquer des enfants qui meurent de tuberculose avant d'atteindre leur vingtième année ferait bien de prendre le temps de réfléchir aux bénéfices de la prévention». Et il insistait : «Une ville doit veiller à la santé de ses citoyens» (1).

Quelques années plus tard, un enseignant de l'école de plein air intégrée à l'école Horace Mann à New York soutenait le même raisonnement. Evoquant les statistiques données au Congrès international d'Hygiène de Buffalo en 1913, Siegfried Upton notait dans le *Teachers College Bulletin* que 3 % de la population scolaire des États-Unis – environ 1 million d'enfants tuberculeux et pré-tuberculeux – avaient besoin d'une éducation de plein air. Les bienfaits étaient évidents pour les quelque 1 500 enfants qui, dans le pays tout entier, étaient inscrits dans de tels programmes (2). «Dans les écoles de plein air, les enfants reçoivent l'enseignement dans de petites classes de 20 élèves environ, ils sont bien nourris, équilibrés, bien reposés, bien exposés à l'air et peu fatigués», remarquait Upton, «alors que les enfants des écoles ordinaires doivent travailler dans des classes mal ventilées de cinquante, voire soixante-dix élèves avec un seul maître, dans de moins bonnes conditions sur les plans de l'alimentation, de l'habillement et du repos» (3). Upton, comme Kingsley, était d'avis que les Conseils des écoles devaient prendre totalement en charge les écoles de plein air et couvrir leurs dépenses. Sans doute étaient-elles plus chères à faire fonctionner que les écoles traditionnelles, mais l'investissement était payant, surtout en termes de santé de l'élève et de longévité. Selon Upton, «la question n'est donc pas de savoir si une ville est en mesure de créer des écoles de plein air, mais si elle peut se permettre de ne pas les créer» (4).

(1) S.C. Kingsley (ed.) : *Open Air Crusaders...*, *op. cit.*, p. 80.

(2) Siegfried Maia Hansen Upton : *Open-Air Schools*, *op. cit.*, p. 2.

(3) *Idem*, p. 39.

(4) *Idem*, p. 2.

III. DES CONSTRUCTIONS SPÉCIFIQUES DE LA CÔTE OUEST

Cette thèse eut des effets sur l'action publique dès 1916, lorsque le ministère de l'Éducation américain publia le rapport de Kingsley et Dresslar. Les auteurs proclamaient fièrement que 1000 classes de plein air fonctionnaient dans 168 villes américaines et que trente-deux États géraient des écoles de plein air, pour la plupart publiques (1). Ils indiquaient aussi que des projets de nouvelles constructions étaient engagés et qu'une volonté d'étendre l'éducation de plein air à toute la population scolaire se manifestait. «L'école de plein air a atteint un stade où elle se concrétise de façon permanente dans des bâtiments conçus et construits pour servir à cette affectation précise», notaient les auteurs, qui donnaient des exemples pris dans tout le pays (2). Il ne fait aucun doute que l'accroissement énorme du soutien apporté, à cette époque, à la construction d'écoles publiques aida à convaincre des Conseils des écoles d'étendre leur financement aux écoles de plein air. Un examen détaillé de cette question dépasserait le cadre de cet article, mais il faut toutefois remarquer que les principales écoles de plein air furent construites dans les États où la baisse de la demande en main d'œuvre enfantine dans les usines encourageait la fréquentation scolaire et où la prospérité agricole garantissait la construction de nouvelles écoles (3).

La Californie était l'un de ces États. Elle se plaçait en tête pour ce qui est de la normalisation de l'éducation de plein air, «avec des villes entières construisant leurs locaux scolaires en suivant le principe de l'école de plein air», comme l'indiquait le rapport de 1916 (4). Cet État était tout désigné pour expérimenter dans ce domaine car, en plus des éléments indiqués ci-dessus, il disposait de grands terrains constructibles dans les villes et leurs alentours, et son climat tempéré convenait à l'éducation de plein air. Il n'est pas très surprenant de constater le développement du discours sur les écoles au fur et à mesure que se construisaient dans tout l'État, au début du siècle, des écoles pavillonnaires et des écoles-terrasses bien aérées, aux bâtiments bas et étirés. Dans son évaluation de l'architecture de

(1) S.C. Kingsley, F.B. Dresslar: *Open Air Schools...*, *op. cit.*, pp. 175, 264-270; voir aussi S.C. Kingsley: "Open-Air Schools and Open-Window Rooms – How to Build and Equip Them", *Journal of the Outdoor Life*, XIII, n° 10, 1916.

(2) S.C. Kingsley, F.B. Dresslar: *Open-Air Schools*, *op. cit.*, p. 23.

(3) Hal Hansen: «Urban School Systems» in Paula S. Fass (ed.): *Encyclopedia of Children and Childhood...*, *op. cit.*

(4) S.C. Kingsley, F.B. Dresslar: *Open-Air Schools*, *op. cit.*, p. 177.

plein air publiée en 1917 dans *Architectural Forum*, William Hayes n'en mentionnait pas les bienfaits pour les enfants. En effet, «l'école de plain-pied avec des salles de plein air et une circulation à l'extérieur est un genre de construction logique dans la majeure partie de la Californie car elle répond bien aux conditions climatiques» (1). Selon, l'architecte, les écoles de plein air étaient historiquement associées à l'idée de santé et au succès de l'éducation progressiste.

Un autre défenseur de la cause, Edward Hyatt, directeur de l'Instruction publique à l'époque, attira l'attention sur les conditions matérielles des bâtiments scolaires, en publiant des rapports et des brochures qui eurent une certaine influence (2). *School Architecture and School Improvement* (Architecture scolaire et progrès scolaire), un rapport de 152 pages écrit en 1909, donnait des exemples de constructions scolaires progressistes aux États-Unis dans l'intention d'obtenir le soutien des responsables scolaires de l'État à une amélioration des constructions scolaires. «Nos écoles publiques doivent afficher un air de prospérité», écrivait Hyatt qui liait les bonnes mœurs aux progrès matériels et à la santé. «Nous ne devons pas permettre à nos petites filles de recevoir des leçons de négligence à l'école. Nous ne devons pas permettre que des vitres brisées et un cadre scolaire négligé contaminent nos petits garçons et en fassent des paresseux, des vauriens» (3).

(1) William C. Hays : «Recent Distinctive Schoolhouses in California. Part I», *Architectural Forum*, 29, n° 5, 1918, p. 112.

(2) À propos de Hyatt, voir Solomon Philip Jaeckel : *Edward Hyatt, 1858-1919 : California Educator*, University of California, 1965. La section californienne de la Women's Christian Temperance Union a parrainé la publication de brochures sur la santé publique dès 1911. Les titres de certaines brochures – *The Cigarette Boy*, *John Barleycorn : A Message to Teachers of California*, *Alcohol and Efficiency*, *Safety First : Stop ! Look ! Listen !, What a Pity : A Story for the School Children of California* – font penser que les pédagogues californiens espéraient mettre la pédagogie au service de la santé publique et de la moralité. Pour une comparaison avec le Danemark, voir Ning de Coninck-Smith : «Danger is Looming Here : Moral Panic and Urban Children's and Youth Culture in Denmark, 1890-1914», *Child and Youth Culture, Working Paper*, Odense, Dept. of Contemporary Cultural Studies, Southern Denmark University, 2000.

(3) Edward Hyatt : *Twenty-Third Report of the Superintendent of Public Instruction for the School Years Ending June 30, 1907 and June 30, 1908*, Sacramento, State Printing Office, 1909, p. 3. La brochure fut d'abord publiée comme document de la Biennale *California School Report* et sortit plus tard en tant que publication indépendante. Voir Edward Hyatt : *School Architecture in California*, Sacramento, State Printing Office, 1914 ; Edward Hyatt : *To California School Men and Women and Others Interested in Education : Illustrated Pamphlet Treats of California School Architecture*, Sacramento, State Printing Office, 1910.

Le rapport de 1909 ne traitait pas en détail des écoles de plein air, mais faisait état d'écoles de plain-pied ou à un étage, vantées comme des exemples du nouveau style californien d'architecture scolaire. En réalité, l'étude d'un cas exemplaire, celui de l'école élémentaire polytechnique (*Polytechnic Elementary School*) de Pasadena (ill. 5, 6), laissait entrevoir les avantages qu'il y aurait à intégrer dans l'architecture scolaire les deux tendances (1). Comme l'écrivait l'architecte Myron Hunt, «c'est [une école] de plain-pied dans ce qu'on appelle le style californien [...]. Les longs corridors à l'air libre bourdonnent de la vie des enfants. Ils jouent là quand ils le veulent; et donc la colonnade est l'espace où se déroule une grande partie de la vie sociale de l'école». Il poursuivait: «Les salles de classe sont conçues pour faire entrer autant de lumière et d'air frais que possible. Les fenêtres sont très nombreuses, contrairement à l'habitude, elles sont larges et le soleil pénètre dans tous les coins du bâtiment» (2). Hunt indiquait aussi que le plan était flexible, car il était possible d'ajouter des salles de classe sans gêner le plan de base. Ceci dit, une des photos montre des bureaux rivés au sol, une pratique en contradiction avec les méthodes employées dans les écoles de plein air dans le reste du pays (ill. 6).

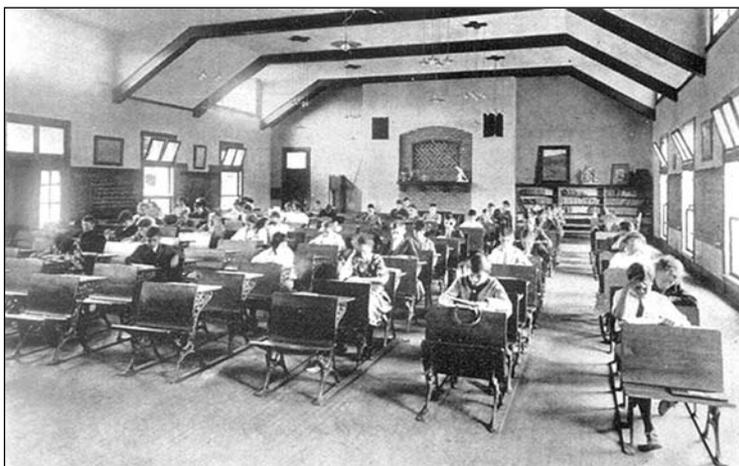
Le compte rendu de Hunt, dans le rapport de 1909, soulignait certains avantages de l'éducation de plein air, mais le directeur des écoles de l'État comprenait autrement la portée de l'idéologie du plein air. Pour lui, elle était liée à une conception architecturale de l'école qui visait à l'économie et au pragmatisme. «Nous recevons de fréquentes demandes d'information sur les écoles de plein air, les écoles qui servent à accueillir les excédents d'élèves, les écoles temporaires, les écoles mobiles. J'observe avec intérêt et curiosité ce genre de bâtiments dans tout l'État depuis un certain temps» (3). Il faisait remarquer les réussites obtenues dans plusieurs villes, y compris San Diego et Oakland. En 1912, les électeurs d'Oakland approuvèrent un contrat de 2 000 000 \$ et la commission bénévole, qui contrôlait les dépenses scolaires de la municipalité, fit un rapport

(1) Myron Hunt: «A Generous California School», *Twenty-Third Report...*, *op. cit.*, pp. 135-138; voir aussi Fletcher B. Dresslar (ed.): *American Schoolhouses, United States Bureau of Education*, Washington, Government Printing Office, 1911, pp. 121-122, pl. 85; Willaim C. Hays: «One-Story and Open-Air Schools in California», *Architectural Forum*, 27, n° 1, 1917, pp. 4-6.

(2) E. Hunt: *Twenty-Third Report...*, *op. cit.*, p. 135.

(3) E. Hyatt: «California Schoolhouse for 500 \$. Outdoor Schoolhouses at Fresno», *Conservation of Health Bulletin*, n° 6, 1913, p. 1.

exhortant à construire une classe de plein air dans chaque nouvel établissement. La commission voulait également transformer les salles de classe ordinaires en salles de plein air et retirer aux enseignants et aux élèves le contrôle des « mesures de transformation » (1).

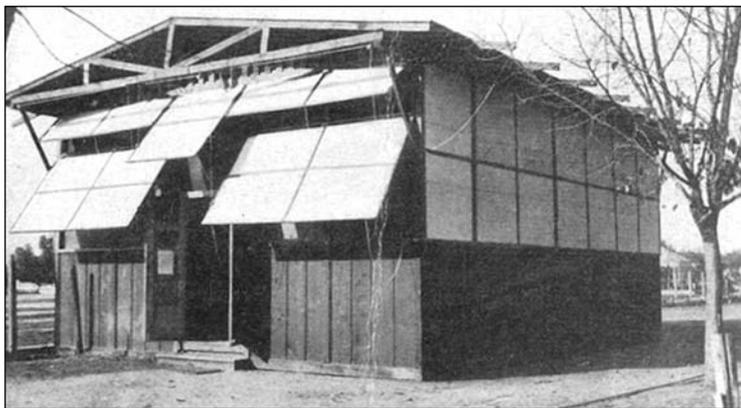


5.-6. Polytechnic Elementary School, Pasadena, California, architectes : Myron Hunt and Elmer Grey. Vues de l'extérieur et de l'intérieur.
F.B. Dresslar : *American Schoolhouses*, 1911, pl. 85.

De tous les cas qu'il étudia, Hyatt préférait la modeste construction de Fresno, où le directeur des écoles de la ville et un membre de l'école normale d'instituteurs de la région avaient collaboré à la

(1) S.C. Kingsley, F.B. Dresslar : *Open-Air Schools*, *op. cit.*, pp. 27-29. Le fait de retirer le financement des écoles à la municipalité est caractéristique cette période ; voir Hal Hansen : «Urban School Systems» in Paula S. Fass (ed.) : *Encyclopedia of Children and Childhood...*, *op. cit.*

conception d'une école de plein air bon marché à une classe (ill. 7). Les fonctionnaires la destinaient à l'accueil des surplus d'élèves, dans cette ville à croissance rapide, centre de la communauté agricole de la Central Valley. Séduit par la « beauté, l'utilité et le coût peu élevé de l'idée de Fresno », Hyatt décida de la promouvoir dans un numéro du bulletin *Conservation of Public Health*, produit par son service : « California Schoolhouse for 500 \$: Outdoor Schoolhouses at Fresno » (Une école californienne pour 500 \$: les écoles de plein air de Fresno). Probablement publié pour la première fois en 1911, le prospectus connut un nouveau tirage en 1913, sans doute à l'occasion de la Conférence internationale sur la santé à l'école qui eut lieu à Buffalo, l'été de cette année-là (1).

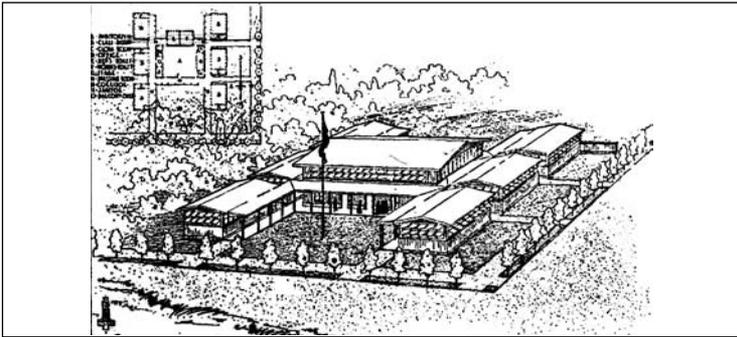


7. "Porte d'entrée de l'école de plein air avec les stores en partie relevés" Fresno, California. "California Schoolhouse for \$ 500", 1911, 1913, p. 5.

« California Schoolhouse for 500 \$ » différait des autres opuscules publiés dans la série *Conservation of Public Health*, car il servait un but plus pratique que moral. Outre le fait qu'elle présentait une description de l'école de Fresno, cette brochure de dix pages incluait des photos du bâtiment, une liste des matériaux, plusieurs dessins et une annonce indiquant que l'on pouvait se procurer un calque des plans détaillés de la construction pour 25 cents auprès de l'architecte d'État J.B. Woollett. Celui-ci proposait aussi un dessin démontrant qu'il

(1) E. Hyatt contribua à la promotion de la conférence de Buffalo dans une autre brochure de la série, voir E. Hyatt : "The Congress on School Hygiene [seconde édition]", *Conservation of health Bulletin*, n° 8, 1914.

était possible de combiner les unités individuelles en une école à plusieurs salles de classe (1) (ill. 8). Le plan, avec une cour au centre de laquelle se dresse le bâtiment administratif, ressemble au plan de l'école élémentaire polytechnique de Pasadena. Cependant, la différence des coûts de construction donne une idée des différences sociales entre les deux communautés : il coûtait deux fois plus cher de construire une classe à Pasadena qu'à Fresno. Même à une époque où il y avait abondance de fonds, Hyatts reconnaissait la nécessité de solutions pragmatiques pour la construction des écoles publiques. Il expliquait que le bâtiment administratif du plan Woollett pouvait être construit en briques, mais reconnaissait qu'un matériau de construction moins durable pouvait mieux convenir. « Il faut rappeler que les meilleures écoles du pays sont irrémédiablement démodées, inadéquates, mal adaptées à leur mission dès qu'elles atteignent vingt ans d'âge ». Hyatt remarquait : « L'avenir connaîtra sans doute autant de changements que le passé. Dans de nombreux cas, il pourrait être judicieux d'utiliser ces constructions temporaires qui respectent l'hygiène et ne coûtent pas cher, de les remplacer selon les besoins, en les modifiant au fur et à mesure que notre connaissance de la construction scolaire progresse » (2). Voilà des termes bien modérés de la part d'un pédagogue qui pressait l'État d'investir dans l'architecture de bâtiments publics.



8. «Une grande école de plein air». Architecte, J. W. Woollett, architecte d'État. "California Schoolhouse for \$ 500", 1911, 1913, p. 5.

(1) «California Schoolhouse...», *op. cit.* Le plan de Woollett fut aussi publié dans S.C. Kingsley, F.B. Dresslar : *Open-Air Scholls, op. cit.*, p. 31.

(2) E. Hyatt : "California Schoolhouse for 500 \$. Outdoor Schoolhouses at Fresno", *op. cit.*, pp. 1-2.

Dans les années 1920 en Californie, alors que les principes du plein air étaient intégrés dans la pratique architecturale, les besoins des enfants malades continuèrent à marquer les architectes, qui appliquaient les leçons apprises des premiers bâtiments de fortune. Comme sur la côte est et dans le Mid West, des moyens techniques relativement simples furent utilisés pour assurer la ventilation des classes de plein air, dans les années 1910 et au début des années 1920. Par exemple, les fenêtres en trois parties superposées et les portes pliantes qui ouvraient la classe sur les cours adjacentes, dans une école de San Diego, ressemblait aux dispositifs utilisés pour aérer les écoles de plein air à Providence, New York et Chicago (ill. 9). D'autres idées de plans furent retenues des premières expériences, entre autres les pièces séparées pour la préparation de la nourriture, pour l'enseignement et pour le repos des enfants. Dans tous ces cas, ceux qui préconisaient l'école de plein air, mettaient en avant les progrès accomplis par les enfants : gain de poids, attention plus soutenue, meilleurs résultats scolaires, etc. Au début des années 1920, un architecte écrivait : « Un tel succès devrait mener à l'obligation d'avoir au moins une classe de plein air dans chaque école » (1).

*
* *

Dans les années 1920, les Conseils des écoles de Californie se rangèrent à cet avis et, dans tout l'État, la conception des écoles suivit, dans une certaine mesure, les principes du plein air (2). Ainsi la situation en Californie ressemblait-elle à celle de l'Europe, où l'on assista à la prolifération des écoles de plein air dans l'entre-deux-guerres et où les États sollicitèrent les architectes pour la conception d'un environnement scolaire plus humain pour les enfants des écoles

(1) Robert T. Legge : "The Hygiene of Schools", in John J. Donovan et al. (ed.): *School Architecture: Principles and Practices*, New York, Macmillan Company, 1921, 212 p. ; voir aussi James O. Betelle : « Essentials of High School Planning » in A.D.F. Hamlin, C.B.J. Synder (ed.): *Modern School Houses, Part II Illustrating and Describing Recent Examples of School House Design executed in the United States*, New York, The American Architect, 1915, pp. 51, 55.

(2) Outre les sources citées, voir W.C. Hays : « One-Story and Open-Air Schools in California », *Architectural Forum*, 27, n° 1, 1917, pp. 3-12; *Id.* : « One-Story and Open-Air Schools in California. Second and Concluding Paper », *Architectural Forum*, 27, n° 3, 1917, pp. 57-65; *Id.* : « Recent Distinctive Schoolhouses in California. Part II », *Architectural Forum*, 29, n° 6, 1918, pp. 151-155; *Id.* : « Recent Distinctive Schoolhouses in California. Part III », *Architectural Forum*, 30, n° 1, 1919, pp. 5-12; William Templeton Johnson : « An Open-Air School in California », *Journal of the American Institute of Architects*, 4, n° 4, 1916, pp. 162-164.



9. Classe de plein air, Francis W. Parker Elementary School, San Diego, California. Architecte : William Templeton Johnson. R.T. Legge : "Hygiene of Schools", in J.J. Donovan (ed.): *School Architecture, Principles and Practices*, 1921, p. 213.

publiques. Il est important de reconnaître les différences formelles entre ces expériences : rétrospectivement, les écoles de plein air construites en Californie dans les années 1910 et au début des années 1920 n'ont pas l'air « modernes », si l'on considère comme modernes les expériences stylistiques radicales menées en France, en Allemagne et en Autriche. Toutefois, les liens entre le style, l'innovation pédagogique et les politiques progressistes étaient fortuits en Californie, comme ils l'étaient ailleurs aux États-Unis et en Europe. Comme le soutient A. Saint et comme j'en apporte ici la démonstration, le style architectural est un marqueur insuffisant du progrès et de la modernité dans la conception d'une école (1). Au cours de la première phase expérimentale de l'école de plein air aux États-Unis, les écoles édifiées avec des moyens de fortune, comme celles qui furent spécifiquement conçues pour cette fonction, traduisaient le pouvoir

(1) Pour une comparaison avec le logement, voir Gwendolyn Wright : *Moralism and the Model Home : Domestic Architecture and Cultural Conflict in Chicago, 1873-1973*, Chicago, University of Chicago Press, 1980.

croissant de l'État et son intérêt grandissant pour la santé publique, la stabilité sociale et les besoins des enfants. Tout aussi important, l'intérêt démontré pour la flexibilité, le pragmatisme, l'économie et l'invention technique, si net dans la série d'exemples étudiés ici, constitue un exemple pour les architectes enclins à des expérimentations stylistiques plus radicales. Les constructions scolaires qu'ils rejetèrent, à travers leur pratique si ce n'est dans leurs productions écrites, étaient peut-être simples, voire conservatrices d'apparence, mais ces bâtiments indiquaient en même temps l'ouverture de leurs commanditaires et de leurs concepteurs aux modèles internationaux et à l'échange des idées.

Marta GUTMAN

Université de Californie, Berkeley.

(Traduit de l'anglais par Françoise Balogun)

Je remercie Ning de Coninck-Smith et A. Eugene Sparling qui ont fait une lecture critique de cet article.

**LE RENOUVELLEMENT
DE L'ARCHITECTURE SCOLAIRE GRECQUE
dans les années 1930
Le rôle de Nikos Mitsakis**

*par Andreas GIACOUMACATOS
et Ezio GODOLI*

Durant le gouvernement Venizelos (1928-1932) la question de l'architecture scolaire est abordée en Grèce en termes de production de masse (1). Le ministre de l'Instruction publique, Gheorghios Papandreou (janvier 1930-mai 1932), donne une impulsion décisive à la mise en œuvre d'un programme ambitieux. Dans une entrevue accordée en 1931 au quotidien *Ethnos*, il en résume le contenu et tire un bilan des premières réalisations: «Après avoir pris la décision de construire dans toute la Grèce de nouveaux bâtiments scolaires, nous avons orienté nos efforts dans deux directions: les écoles de villages et de petites villes et les écoles des grands centres urbains. Je suis heureux de déclarer aujourd'hui – et c'est la première fois que nous fournissons publiquement ces données – que nous avons construit en tout 3000 nouvelles écoles communales. Ce nombre comprend, bien entendu, les écoles en cours de construction et celles dont l'édification est programmée et pour lesquelles les terrains, les financements et tout autre élément nécessaire à la construction ont déjà été prévus » (2).

(1) Ce texte est extrait de l'ouvrage publié par Andreas Giacomacatos et Ezio Godoli: *L'Architettura delle scuole e il razionalismo in Grecia*, Firenze, Modulo, 1985. Qu'A. Giacomacatos soit remercié pour sa collaboration à la mise au point de cette version.

(2) Entrevue accordée le 4 septembre 1931. En 1933, G. Kalyvas fournit des données qui contredisent celles Papandreou: «Le programme prévoyait la construction de 1897 écoles, dont le coût s'élevait à 1500000000 drachmes [...]. À ce jour, 1809 écoles sont achevées, ou presque, et 178 sont en cours de construction» («Écoles nouvelles en Grèce», *L'Architecture d'aujourd'hui*, 1933, n° 2, p. 69). Tandis que Patroklos Karantinos relate en 1938: «En 1930 il a été décidé d'édifier presque 4000 nouvelles écoles dans les villes et dans les campagnes. Cette édification est à présent presque entièrement achevée, de sorte qu'aujourd'hui notre problème des bâtiments scolaires est en grande partie résolu». (P. Karantinos ed.: *Les Nouvelles Écoles*, Athènes, 1938).

Une autre source indique qu'entre 1928 et 1932, 1 745 écoles primaires et 64 écoles secondaires ont été construites et que l'on a effectué des travaux d'agrandissement dans soixante écoles primaires et onze écoles secondaires (1). Elle mentionne également qu'en 1932, 1 118 écoles primaires et 62 écoles secondaires sont en cours de construction et qu'il reste à construire 178 bâtiments scolaires.

Pour faire face au travail de conception que suppose un programme aussi vaste, G. Papandreou procède, en 1930, à une réorganisation du bureau technique du ministère. Il n'existait jusqu'alors qu'une Direction générale des services techniques (2). À l'initiative du ministre, on crée, en 1930, une Direction du service architectural, dépendant de la Direction générale, à laquelle on confie la conception des nouvelles écoles. On en propose la direction à Nikos Mitsakis (3) qui possédait déjà une expérience en la matière parce qu'il avait travaillé, en 1926, comme architecte pour le ministère de l'Instruction. Il fut le garant de la participation d'architectes proches du Mouvement moderne, tels que Patrocle Karantinos (1903-1976) ou Dimitris Pikionis (1887-1968), à la réalisation du programme ministériel (4). Il semble que l'architecte Aristotelis Zachos, qui jouissait alors d'un grand prestige, ait aussi contribué de façon déterminante à orienter le choix des collaborateurs du nouveau bureau vers des représentants de la nouvelle architecture grecque. L'architecture scolaire constitua ainsi le principal banc d'essai et domaine d'affirmation de la jeune architecture. Celle-ci s'y imposa avec d'autant plus de succès que les données mêmes du programme – un budget serré et de brefs délais d'exécution – imposèrent un effort de rationalisation se reflétant dans le langage architectural.

(1) C. Lefas: *L'œuvre législative du ministère de l'Instruction, 1930-1932*, Athènes, 1932, vol. II, pp. 447-463.

(2) Cette Direction fut confiée à l'architecte Nikos Balanos jusqu'en 1928, au français Ernest Hébrard en 1929 puis à Theodoros Michalopoulos à partir de 1930.

(3) Dans sa fonction de directeur du nouveau service N. Mitsakis aurait été remplacé pendant une brève période (octobre 1930-juin 1931) par Theodoros Michalopoulos et Kostas Dimou. Au cours de cette même période la direction générale des services techniques est à nouveau confiée à E. Hébrard.

(4) Le «Mouvement moderne» désigne l'ensemble des théories et des expériences qui, entre la Première et la Seconde Guerres mondiales, ont caractérisé l'affirmation et l'évolution d'une nouvelle pratique architecturale. Cf. *l'Encyclopédie de l'art*, Paris, Librairie générale française, 1991. Parmi les architectes de cette tendance ayant participé à ce programme, on pourrait également citer Ioannis Despotopoulos, Vassilis Duras, Nikolaos Kakouris, Spyros Lengheris, Kyriakos Panayotakos, Gheorghios Petritsopoulos, Anghelos Siagas, Thoukididis Valentis, Gheorghios Zongolopoulos.

1. La qualité de l'architecture scolaire du ministère Papandreou

S'ils doivent être réalisés rapidement et dans le respect des contraintes économiques, les nouveaux bâtiments scolaires doivent en outre – selon les indications ministérielles suggérées par Ernest Hébrard – être adaptés aux conditions climatiques, avoir une structure portante en béton armé et des murs de remplissage en briques ou en pierre locale. Le type prédominant comprend six salles de classes réparties sur deux étages ; lorsqu'une salle des fêtes proprement dite n'est pas prévue, les trois salles de l'étage supérieur doivent pouvoir être réunies au moyen de cloisons amovibles pour remplir cette fonction. En ce qui concerne l'orientation, deux solutions sont proposées aux concepteurs de projets. Dans les régions froides et venteuses, les salles doivent être orientées au sud et les couloirs, vitrés, au nord ; dans les régions à climat chaud ou tempéré et peu venteuses, les salles de classes doivent être orientées au nord et les couloirs, qui peuvent rester ouverts comme des coursives, au sud, de façon à ce que les encorbellements de leur plancher tiennent également lieu de brise-soleil. On conseille, en outre, de réaliser les toitures en béton armé pour les rendre utilisables comme lieux de jeux et de récréation et on recommande l'usage de la couleur comme élément de définition de l'espace architectural. Pour les ouvertures, on préconise l'utilisation de fenêtres en bandeau pour garantir un éclairage uniforme.

Au-delà des erreurs de programmation, de certaines carences dues à l'inadéquation des moyens techniques ou d'une insuffisante prise en compte de certaines données pédagogiques, l'ampleur de l'intervention et la rapidité de l'exécution constituent un indéniable succès du gouvernement Venizelos et de la nouvelle architecture grecque. Malgré les contraintes multiples imposées aux concepteurs, ils ont souvent atteint des résultats d'un niveau qualitatif remarquable qui n'ont d'ailleurs pas manqué de reconnaissance internationale. Dans les revues spécialisées de nombreux pays (1), l'attention de la critique contemporaine s'est focalisée principalement sur ce secteur d'activité des architectes grecs. Même dans des recueils, comme celui d'Alberto Sartoris ou d'Agnoldomenico Pica (2), et dans certaines histoires de l'architecture moderne, l'apport grec au Mouvement

(1) *Architecture d'aujourd'hui* ou les *Cahiers d'Art* en France, *Architettura* ou *Quadrante* en Italie, *Die Form, Bauwelt, Der Baumeister* ou *Wasmuth's Monatshefte für Baukunst* en Allemagne, *A.C. Documentos de Actividad Contemporanea* en Espagne.

(2) A. Sartoris : *Gli elementi dell'architettura funzionale*, Milano, Hoepli, 1932 ; A. Pica : *Nuova architettura nel mondo*, Milano, Hoepli, 1938.

moderne a fini par être principalement identifié avec l'architecture scolaire, étrangement ignorée dans l'ouvrage classique d'Alfred Roth (1). Les appréciations positives émises par les participants au Congrès international d'architecture moderne d'Athènes, qui furent largement répercutées par la presse quotidienne locale, confirment de façon significative cette orientation de la critique. Le 4 août 1933, le quotidien *Neos Kosmos* publie un article intitulé «L'admiration des étrangers pour nos nouveaux bâtiments scolaires, indices d'une civilisation avancée», dans lequel on peut lire un jugement de l'architecte français Pierre Chareau sur le bâtiment scolaire de la rue Koletti construit par Nikos Mitsakis: «Il est évident que l'architecte qui a conçu ce magnifique bâtiment a évité de copier les projets de l'Occident. Je dirais même qu'il est parvenu à adapter complètement l'édifice au climat, avec les terrasses et le système des coursives [...]. En outre, le résultat est exemplaire d'un point de vue esthétique. Mais ce qui m'impressionne le plus, c'est qu'une initiative aussi courageuse et moderne n'ait pas provoqué une réaction acharnée et que l'on ait pu trouver un ministre assez éclairé et avec des idées assez larges pour adopter cette initiative».

La documentation la plus vaste sur ces nouvelles écoles a été publiée en 1938, dans un ouvrage de grand format, bilingue (grec/français), publié par la Chambre technique de Grèce. Il a été conçu par l'architecte Patrocle Karantinos qui, en 1935, a sollicité le célèbre fondateur du Bauhaus, Walter Gropius, pour une introduction (2). Il présente 134 écoles, soit à peine 3 % des bâtiments réalisés, dont malheureusement un bon nombre figurent sans datation. Il s'agit d'un bilan limité quantitativement et qui vise clairement à privilégier la production des architectes rationalistes, dans une période critique pour la nouvelle architecture. En effet, celle-ci subit alors, outre les attaques polémiques des cercles académiques, certaines défections au sein même du mouvement: durant les années de gestation du livre, des figures charismatiques comme Dimitris Pikionis, et dans une moindre mesure, Nikos Mitsakis, contribuent à l'affirmation de

(1) A. Roth: *The New School, La Nouvelle École. Das Neue Schulhaus*, Zurich, Gisberger, 1950.

(2) P. Karantinos: *Nouvelles écoles*, Athènes, 1938. Dans le brouillon de la lettre en français qui figure dans les archives de Karantinos, on peut lire: «Nous espérons quelques mots de votre part qui ne serviront pas seulement à enrichir cette édition, la première édition des travaux d'architecture en Grèce, mais conféreront une ampleur particulière à cet ouvrage, qui témoigne de l'effort des architectes hellènes». Voir également A. Giacomacatos: *Éléments pour l'architecture grecque moderne. Patroklos Karantinos*, Athènes, 2003, pp. 67-131.

caractères architecturaux vernaculaires. Le parti pris de l'ouvrage est donc de faire émerger la primauté de l'apport rationaliste sur les plans esthétique et social. Bref, ce que propose P. Karantinos est un bilan qui se veut un rappel à l'ordre contre les tentations de défection de ceux qui estiment que la nouvelle architecture a déjà épuisé ses ressources propres et qu'elle est sur le point de se figer en une sorte de nouvel académisme.

2. Les premières écoles de Nikos Mitsakis

Dans le livre de P. Karantinos, une attention particulière est réservée à Nikos Mitsakis (1), qui a joué un rôle actif dans le renouveau de l'architecture scolaire. Parmi ses premiers projets connus, figurent ceux de 1926 pour deux écoles, à Kastoria (ill. 1) et à Selinous. Au-delà de leur modeste valeur, ces exercices sont significatifs parce



1. N. Mitsakis, école primaire à Kastoria, 1926.

qu'ils illustrent une tentative précoce de s'affranchir des modèles stylistiques convenus. La recherche d'un caractère architectural régional se manifeste par des solutions stylistiques qui traduisent l'influence évidente de deux figures de proue de l'architecture néo-grecque, Aristotelis Zachos et Dimitris Pikionis. Les arcades des fenêtres et le

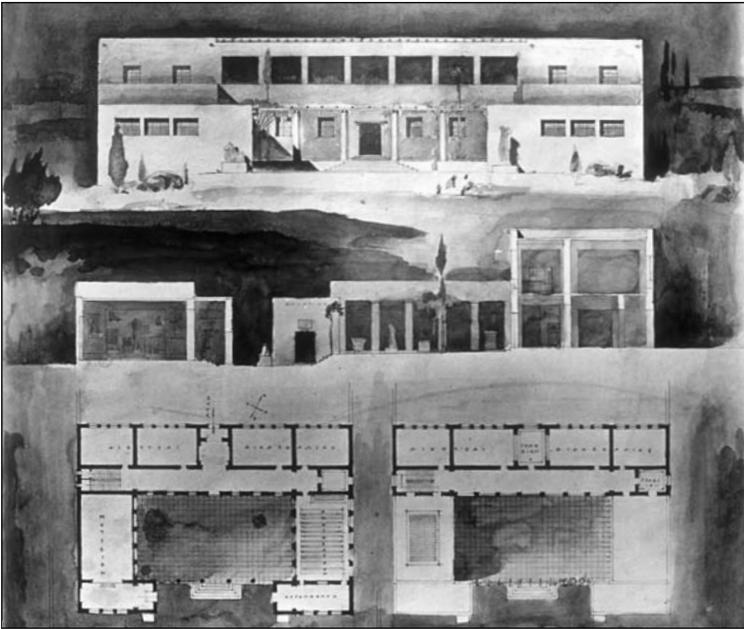
(1) Nikos Mitsakis (Pyrgos Peloponnèse 1899 - Athènes, 1941) a étudié l'architecture à l'École polytechnique d'Athènes où il obtint son diplôme en 1921. En 1926, il est engagé au sein du bureau de conception des édifices scolaires du ministère de l'Instruction. À partir de 1931, il fut également assistant dans la faculté d'architecture de l'école Polytechnique d'Athènes, où il a collaboré avec le professeur Ernest Hébrard jusqu'en 1933. Bien qu'il ait été une figure de proue de la Nouvelle architecture grecque, Mitsakis n'a jamais adhéré au groupe grec des Congrès internationaux d'architecture moderne.

portique d'entrée de l'école de Kastoria sont empreints du style néo-byzantin de A. Zachos, qui ne peut être assimilé à celui des renouveaux européens des XIX^e et XX^e siècles. Tandis que ces derniers retiennent les grands monuments de la civilisation de Byzance pour leur opulence formelle, leur richesse de parements de marbre et leur polychromie emphatique, le style néo-byzantin de A. Zachos s'inspire d'une architecture modeste, celle du haut Moyen Âge, considérée comme dépositaire des anciennes traditions populaires.

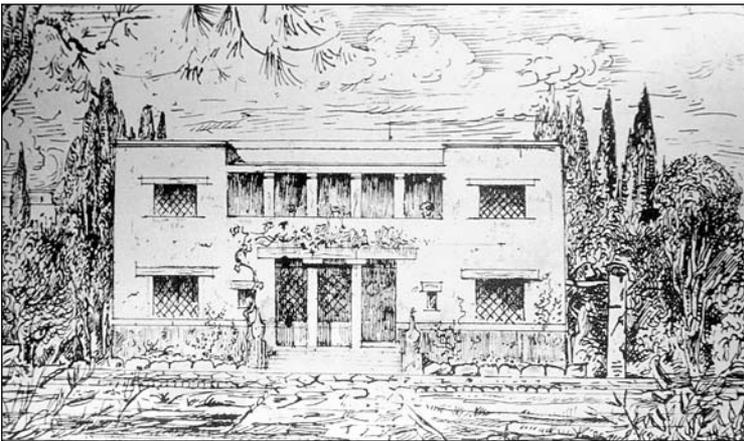
N. Mitsakis révèle surtout, dès ses débuts professionnels, notamment dans l'école de Selinous, une affinité élective avec D. Pikionis, auquel le liait une amitié qui remontait à leurs années d'études à l'École polytechnique d'Athènes. Sa production des années 1926-1928 révèle en effet un parallélisme culturel frappant avec l'expérience de son ami. L'archaïsme formel et la relecture de l'architecture insulaire qui caractérisent les écoles de Nea Kokkinia au Pirée, de Naxos (ill. 2) et de Kefalovryssi renvoient à la relecture du « style de Priène » proposée par D. Pikionis dans la maison Karamanos (ill. 3) et à ses exhortations à rechercher dans l'étude de l'architecture insulaire les bases d'un langage qui réponde à une sensibilité moderne, tout en étant enraciné dans une tradition autochtone. Dans un texte autobiographique rédigé aux alentours de 1934, N. Mitsakis reconnaît ces sources : « Dans les écoles de Selinous et de Kefalovryssi on observe une élaboration de l'archaïque [...] tandis que l'école secondaire de Naxos (1927) procède d'une compréhension plus profonde de l'esprit qui caractérise l'architecture locale, à travers la création d'une cour fermée, dont se dégage une atmosphère d'intimité obtenue par la disposition des corps de bâtiments du musée et de l'amphithéâtre de part et d'autre de l'entrée, avec une rupture de perspective due à une ondulation tranquille qui résulte de l'articulation en gradins et qui introduit du mouvement dans la symétrie, sans oublier la richesse tonale des ouvertures pratiquées sur les surfaces » (1).

L'école secondaire de Naxos (ill. 2), qui abrite également un musée archéologique, présente une symbiose d'éléments méditerranéens et classiques sans précédent dans l'architecture grecque de l'époque. Le projet s'articule autour d'une cour centrale dont le périmètre est constitué au sud par le corps de bâtiment à deux étages

(1) Le document est conservé dans les archives de la famille Mitsakis. Sa datation est déduite de certaines références au numéro 4 de l'*Architecture d'aujourd'hui* de 1934. Il constitue le seul énoncé théorique de la conception de l'architecture de N. Mitsakis.



2. N. Mitsakis, École secondaire à Naxos, avec une aile réservée au musée archéologique, 1927.



3. D. Pikionis, maison Karamanos à Athènes, 1925.

comprenant huit salles de cours ; à l'est et à l'ouest par deux ailes basses en L, formées de deux volumes parallélépipédiques plus bas, abritant le musée archéologique et le laboratoire de physique et de chimie. L'entrée, au nord, est marquée par quelques colonnes surmontées d'une architrave. À l'expression méditerranéenne de l'agencement des volumes et du traitement des surfaces – parois blanches et lisses trouées par de petites ouvertures – répondent les notes du classicisme archaïque des façades des deux ailes basses sur la cour avec leur faux portique. Il s'agit d'un vocabulaire classique extrêmement épuré, réduit à de délicates moulures, qui entend donner à la cour la qualité d'un patio à l'ancienne, en référence à des modèles d'architecture domestique. Vers l'extérieur, cette architecture présente en revanche des surfaces nues, exemptes de tout attribut classique dans lesquelles se découpent des fenêtres aux arêtes vives. Dans le texte autobiographique précédemment évoqué, N. Mitsakis parle de « sa résistance instinctive à l'égard de la répétition mimétique et sans discrimination des formes architecturales – bonnes ou mauvaises – de l'Occident » pour réaffirmer sa volonté d'enraciner son œuvre dans la tradition autochtone. Cette revendication d'altérité par rapport à l'expérience rationaliste est une marque distinctive de sa personnalité ainsi que de celle de D. Pikionis.

D. Pikionis, auquel son ami Giorgio de Chirico a attribué « une profonde intelligence de métaphysicien » (1), et N. Mitsakis poursuivent un idéal hellénique intemporel fondé sur des valeurs métahistoriques. Ils entendent ainsi réaffirmer une identité nationale, par opposition à la grécité maniériste d'un historicisme tardif hérité d'une culture architecturale d'importation surtout allemande. La redécouverte du style de Priène et de l'architecture insulaire de la Méditerranée n'est autre que la revalorisation d'un art de construire élémentaire, enraciné dans la sensibilité esthétique du peuple et dépositaire d'une rationalité qui constitue la valeur spirituelle principale d'une tradition ininterrompue. Elle s'oppose au néoclassicisme des personnes cultivées qui avait constitué, depuis les années de l'indépendance nationale, la nouvelle tradition de l'architecture grecque fondée, au cours de la période ottonienne, par ces mêmes Bavarois qui furent les auteurs des transformations de Munich en une « nouvelle Athènes » pour Louis I^{er}. C'est dans cette perspective culturelle qu'il faut juger le rapport discontinu de N. Mitsakis avec le rationalisme européen au cours des années 1930. Certes, le catalogue de sa bibliothèque témoigne d'un intérêt pour les réalisations contempo-

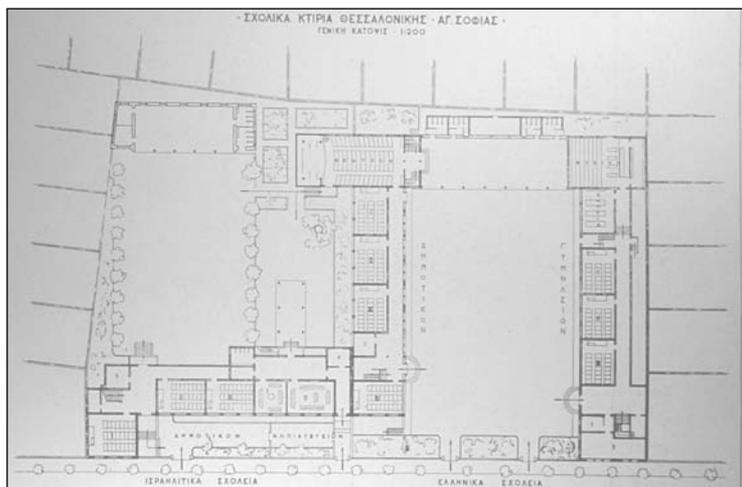
(1) G. De Chirico : *Memorie della mia vita*, Milano, Rizzoli, 1962, p. 44.

raines du Mouvement moderne et, en particulier, pour Le Corbusier. Mais cet intérêt est influencé de façon prépondérante par une vision critique qui tend à déceler dans la nouvelle architecture des liens ancestraux avec la civilisation méditerranéenne.

3. L'écriture moderne d'un enracinement dans la tradition

L'attention apportée au *genius loci*, à l'esprit des lieux, constitue le trait distinctif du complexe scolaire Aghia Sofia de Salonique qui comprend une école primaire, une école secondaire et des écoles hébraïques (ill. 4, 5). Réalisé entre 1928 et 1932, et conçu à l'époque où E. Hébrard dirigeait le service architectural du ministère de l'Instruction publique, il respecte les choix stylistiques néo-byzantins qui avaient présidé à l'architecture de la reconstruction de Salonique, moyennant une adaptation aux exigences structurelles du béton armé et une intégration d'attributs modernistes. Son caractère néo-byzantin, tout comme celui des ensembles architecturaux situés le long de l'axe de la rue Aristotelous dont il est inspiré, n'aspire pas à une rigueur érudite. Il ne capte de la tradition que quelques suggestions qu'il transpose dans un vocabulaire architectural épuré du chromatisme typique des autres renouveaux néo-byzantins et réduit à l'essentiel en ce qui concerne les éléments structurels apparents, réalisés en béton armé et teintés de réminiscences historiques. Le résultat concilie avec bonheur une donnée fonctionnelle et une architecture de la mémoire : les façades, composées de piliers avec arcs en plein cintre au rez-de-chaussée et fenêtres en bandeau cadencées par de petits pilastres au premier étage, évoquent l'architecture paléochrétienne, mais elles fournissent également une réponse adéquate aux besoins d'hygiène des locaux comme le réclamait la culture rationaliste.

Le lycée scientifique du quartier athénien d'Ambelokipi présente une sorte de catalogue des possibilités expérimentées par N. Mitsakis pour parvenir à un langage qui soit enraciné dans la tradition tout en répondant à une sensibilité moderne (ill. 6). Le projet est une variation intéressante sur un type assez répandu dans l'architecture scolaire grecque, celui de deux corps de bâtiments parallèles reliés par un corps de bâtiment plus bas, portique ouvert sur la cour destinée aux sports. N. Mitsakis introduit un élément de dissymétrie en variant les volumes des deux corps de bâtiments principaux : le bâtiment réservé à l'amphithéâtre de physique et au laboratoire de chimie est moitié moins long que celui qui abrite les huit salles de classes. À cette différence de volumes correspond également une différenciation de langage. La nudité austère du bâtiment des laboratoires, avec les fenêtres



4.-5. N. Mitsakis, le complexe scolaire Aghia Sofia de Salonique, 1928-1932. Photographie du bâtiment à peine achevé, plan.

aux arêtes vives qui se découpent sur des surfaces uniformes enduites de blanc, fait contrepoint à l'ordre classique du bâtiment des classes, dont la façade vers la cour présente au rez-de-chaussée un système de pilastres aux chapiteaux parallélépipédiques avec un jeu continu d'architraves et, au premier étage, un bandeau de fenêtres rythmées par de petits pilastres. L'usage de la couleur contribue à différencier encore les deux bâtiments. À la blancheur homogène du corps de bâtiment des laboratoires s'oppose le traitement chromatique de la trame classique du bâtiment des classes, où pilastres, architraves et



6. N. Mitsakis, lycée scientifique dans le quartier Ambelokipi, Athènes, 1931. Vue générale et portique du gymnase.

murs de remplissage du rez-de-chaussée sont traités, comme dans des œuvres précédentes de N. Mitsakis, avec différentes tonalités de rouge pourpre qui se réfèrent à l'architecture minoenne.

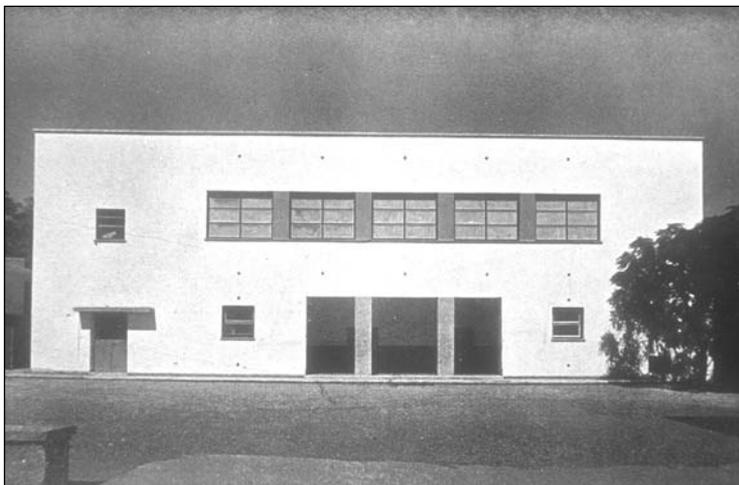
Le lycée d'Ambelokipi est une œuvre emblématique dans la mesure où elle est le point de convergence de deux pistes de recherche distinctes, celle d'une architecture moderne méditerranéenne qui réinterprète la leçon d'austérité formelle de l'architecture des îles et celle qui, selon les indications de D. Pikionis, tente d'harmoniser un classicisme, rappelant le style de Priène, avec les techniques de construction moderne. Ce travail cherche de nouveaux accords entre différents registres expressifs, mais il ne va pas au-delà et demeure l'expression d'une architecture conçue en termes de volumes compacts et de traitements de surfaces, jouant habilement sur les variations de rapport entre les ouvertures et les murs aveugles, modulée selon des règles de proportions classiques. Une fois encore, la référence formelle prend le pas sur l'exploitation des possibilités d'expression offertes par l'adoption de la technique du béton armé. Cette œuvre, comme d'autres écoles antérieures de N. Mitsakis, peut être lue comme une architecture de la dissimulation de l'élément constructif, c'est à dire comme une architecture dans laquelle l'utilisation de structures en béton armé se traduit par les formes caractéristiques des constructions réalisées entièrement au moyen de murs ordinaires en pierres ou en briques.

Les dessins de N. Mitsakis pour l'annexe de l'école normale néo-classique Maraslion, qui avait été construite par Dimitrios Kallias, sur un terrain adjacent au lycée féminin Aristotelis, datent de 1930. L'édifice, disposé sur trois niveaux, se compose d'un petit pavillon muni d'installations sanitaires, d'un corps de bâtiment à deux étages, comprenant des ateliers pour les activités manuelles au rez-de-chaussée et une salle des fêtes au premier, et d'un portique couvert d'un toit à deux pans, pour les activités sportives. La partie la plus intéressante de cet ensemble est constituée par le bâtiment central à deux étages (ill. 7). Le principal élément nouveau, sur lequel se fonde la valeur esthétique de l'œuvre, est constitué par le dosage savant des ouvertures sur la façade principale guidé par l'utilisation de tracés harmoniques. Comme l'école se trouve dans un contexte architectural néoclassique, N. Mitsakis s'oriente vers un classicisme fondé sur l'utilisation de tracés régulateurs, typique de certaines expériences françaises comme celle d'Auguste Perret dans la maison Cassandre (1924) ou de Le Corbusier dans la villa de Vaucresson (1922). Comme l'observe justement François Loyer : « On voit là clairement l'influence des études de Le Corbusier pour la façade de Garches : N. Mitsakis s'attache lui aussi à purifier les volumes, à les aplanir et obtenir une composition de façade d'un caractère presque purement pictural [...]. Enfin, le recours à un système de proportion harmonique est d'un classicisme extraordinaire, très riche en symbolisme : car ne sommes-nous pas là en plein pythagorisme ? [...] Ici, vraiment, le néo-hellénisme a pris tout son sens. C'est – avec l'adoption de formules mieux adaptées aux techniques du béton – l'essentiel de l'importance historique de l'Annexe du Maraslion » (1).

4. Vers un rationalisme méditerranéen

À partir de 1931, année de la conception de l'école primaire de la rue Distomou dans le quartier athénien de Kolonos, la recherche de N. Mitsakis, probablement stimulée par les expériences contemporaines du rationalisme européen, manifeste des signes de renouvellement qui se traduisent par une prise en compte plus attentive du rapport entre l'élément constructif et la forme architecturale (ill. 8). La composition fondée sur l'assemblage de volumes compacts fait place à une architecture qui revalorise le plan comme élément de définition de la forme architecturale et interprète les possibilités

(1) F. Loyer : *Architecture de la Grèce contemporaine*, doctorat du troisième cycle en philosophie, Université de Paris, Faculté des lettres et sciences humaines, 1966, pp. 464-466.



7. N. Mitsakis, l'annexe de l'école normale Maraslion à Athènes. Vue du bâtiment central et du préau.



8. N. Mitsakis, école primaire de la rue Distomou dans le quartier Kolonos à Athènes, 1931.

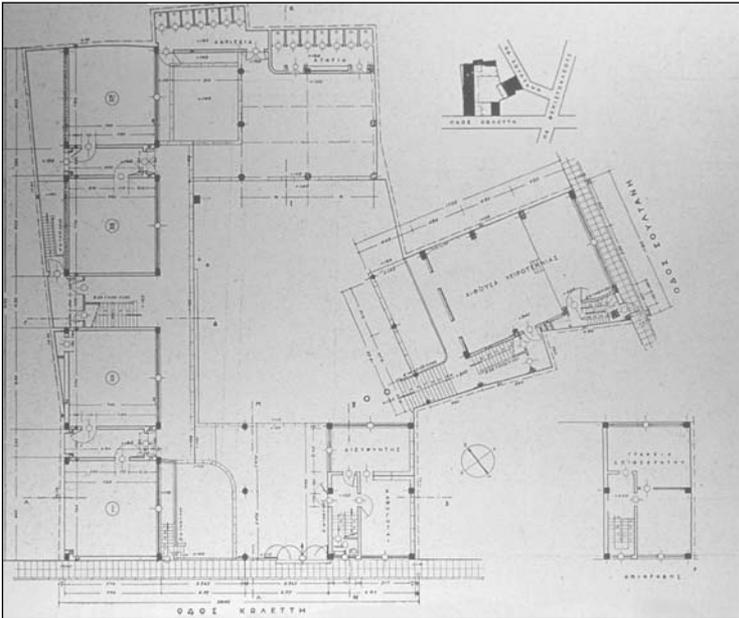
esthétiques et constructives des amples porte-à-faux autorisés par les structures en béton armé. Cette réflexion sur l'élément constructif engendre une orientation nouvelle dans l'architecture de N. Mitsakis qui, même si elle épouse la poésie de la Nouvelle objectivité (1), ne néglige pas pour autant les besoins particuliers d'un pays méditerranéen. Le thème du plancher utilisé comme brise-soleil, suivant

(1) La Nouvelle objectivité (*Neue Sachlichkeit*) est une tendance artistique qui s'affirme en Allemagne au début des années 1920.

l'exemple de la villa de Carthage de Le Corbusier (1), n'est pas seulement à l'origine d'un renouveau du langage des formes, mais a des incidences sur le plan du bâtiment scolaire. Les couloirs typiques des bâtiments scolaires précédents font place à une galerie orientée vers le sud-est et protégée par le ressaut de la toiture. Malgré l'adhésion à des thématiques communes au rationalisme européen, cette école présente toujours des connotations spécifiquement méditerranéennes : le concept d'une architecture dont le centre de gravité est constitué par la cour intérieure, sur laquelle s'ouvrent la galerie, le portique du préau et la vaste terrasse au niveau de la rue. Le thème méditerranéen du patio est aussi proposé, avec une référence philologique plus précise, dans l'atrium situé à proximité de l'entrée.

Le plancher faisant office de brise-soleil réapparaît dans d'autres œuvres de N. Mitsakis : l'école secondaire de Zante (1931), l'école normale de Mytilène (1932), l'école primaire de la rue Koletti à Athènes (1932), l'école primaire du quartier Nea Kallipolis au Pirée (1932-1937). Dans l'école de la rue Koletti, un des bâtiments les plus célébrés par la presse grecque et internationale, il prend la forme d'une coursive-balcon qui dessert à chaque étage quatre salles de classes auxquelles il confère le statut de cellules autonomes (ill. 9, 10). Ces coursives-balcons sont accessibles par un escalier à claire-voie, ouvert au sud-est et vitré au nord-ouest, et ne se développent pas sur toute la longueur du bâtiment, ce qui expose au soleil les fenêtres des deux classes situées aux extrémités de chaque étage, un choix discutable du point de vue fonctionnel. D'autres intentions se superposent, dans cette œuvre, à la prise en considération des exigences d'usage. Encore une fois, N. Mitsakis cherche à instaurer une dialectique entre des thématiques rationalistes et une reprise de l'architecture méditerranéenne. Comme l'école primaire de Kolonos, l'école de la rue Koletti est un organisme replié vers l'intérieur, sur une cour fermée par deux corps de bâtiments d'un étage, constitués de loggias couvertes d'une toiture-terrasse qui repose sur des piliers de section ronde. Tandis que l'une de ces loggias est utilisée comme aire de sports et n'est fermée que du côté nord-est par le bloc sanitaire, l'autre, tangente à la rue Koletti, est en partie fermée pour accueillir des salles pour les professeurs et la direction. Un autre corps de bâtiment à deux étages, avec un atelier pour les travaux manuels et une salle des fêtes, était prévu sur le quatrième côté de la cour mais n'a pas été réalisé. L'axe longitudinal de ce corps de bâtiment était incliné, plutôt que perpendiculaire au bloc des salles de classes, à

(1) La villa de Le Corbusier a été publiée dans *L'Architecture vivante* (printemps-été 1929), revue qui figure dans la bibliothèque de N. Mitsakis.

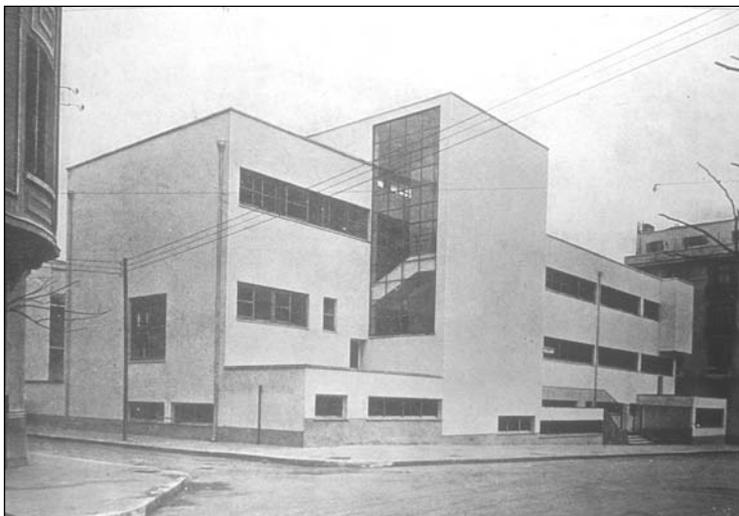


9-10. N. Mitsakis, école primaire de la rue Koletti à Athènes, 1932.

cause de l'irrégularité de la parcelle. Ce n'est pas un hasard si, à l'encontre des règles fonctionnelles, la façade nord-ouest du bâtiment des classes présente des ouvertures, certes aptes à garantir des conditions acceptables d'aération et d'éclairage, mais de surface beaucoup plus réduite que celles de la façade sud-est. La présence de fenêtres vers la cour intérieure, associée à celle des coursives et des loggias latérales, instaure une gradation des rapports entre les espaces fermés et les espaces ouverts, comme l'a souligné François Loyer : « Il existe une gradation des espaces depuis la rue, gradation psychologique et esthétique, non fonctionnelle : on traverse une entrée pour aboutir de nouveau à l'extérieur, dans la cour, véritable atrium d'où l'on peut revenir vers des espaces proprement internes – les classes – par l'intermédiaire d'un jeu d'espaces semi-ouverts – portiques et coursives. C'est le dialogue de ces éléments qui donne sa portée esthétique à l'édifice [...]. Nous retrouvons ainsi une ligne de recherches qui ne paraissait pas devoir se réduire à nos cadres de pensée : lorsque Pikionis, à Pefkakia, et Mitsakis, pour Nea Kallipolis et Kolonos, se livraient à des recherches d'espace dans le plan, brisaient les volumes, dispersaient les classes, en graduaient l'accès, ils préparaient une nouvelle forme esthétique appropriée au climat et à la tradition de la Grèce, il redécouvraient non seulement la pratique mais surtout le sens des espaces dans l'architecture traditionnelle de la Méditerranée : cette prodigieuse gradation qui, dans le « mégaron » mycénien, nous conduit du plein air à l'intérieur par le moyen si modeste d'un portique, nous la retrouvons rue Koletti, pour la première fois depuis les débuts de l'architecture néo-hellénique » (1).

En 1933, N. Mitsakis signe le projet de l'école supérieure pour filles entre les rues Stavrou, Diehl et Theodoras, à Salonique, qui constitue un événement marquant et le moment de rapprochement majeur avec le rationalisme européen dans le cadre de sa production (ill. 11, 12). Dans cette œuvre, qui donne l'exacte mesure d'une assimilation profonde et raffinée du langage rationaliste, les citations corbuséennes se combinent à une définition de la forme architecturale comme expression de l'élément constructif et de l'analyse fonctionnelle, proche de la poésie de la Nouvelle objectivité. L'habileté avec laquelle N. Mitsakis parvient à rompre la compacité du volume parallélépipédique dans la façade nord, qui donne sur la rue, par une orchestration savante de volumes en ressaut, illustre de façon exemplaire son talent éprouvé de concepteur. À l'extrémité orientale de la façade, le volume de la cuisine fait saillie au rez-de-chaussée et

(1) F. Loyer, *idem*, p. 572.



11.-12. N. Mitsakis, école supérieure de filles des rues Stavrou, Diehl et Theodoras à Salonique, 1933. Façades sur rue et sur cour.

répond, dans une composition en L, au volume abritant les escaliers, désincorporé du bâtiment à la manière de Le Corbusier. Ce bâtiment, qui est plus élevé que celui des classes pour permettre un accès à la toiture-terrace, permet une heureuse coupure des bandes horizontales des fenêtres des couloirs. Ses parois latérales, presque entièrement vitrées, contrastent avec la paroi aveugle du front de rue et laissent apparaître, en transparence, la structure en béton armé des

escaliers ; une solution qui évoque l'Office de l'emploi de Vienne-Liesing de l'architecte Ernst Plischke (1932). En contrepoint, à l'extrémité occidentale de la façade, on trouve le volume de la salle de dessin, au rez-de-chaussée, et celui qui permet l'extension d'une salle probablement réservée aux professeurs, au deuxième étage. La façade méridionale vers la cour présente une surface presque totalement vitrée, absolument inédite dans l'architecture scolaire grecque, qui révèle en façade la trame structurelle. Le concept de pan de verre n'est cependant pas développé jusqu'à ses dernières conséquences, en ce sens que les ouvertures ne sont pas encadrées exclusivement par la grille des poteaux et des planchers. En effet, tandis qu'on trouve au rez-de-chaussée des portes-fenêtres correspondant au gymnase qui s'ouvre sur la cour, au premier et au deuxième étage, la surface vitrée est légèrement réduite par la présence de murets bas qui s'apparentent plus à des plinthes qu'à des allèges. L'uniformité de cette paroi est interrompue par le vide de la loggia du hall d'entrée, d'où part l'escalier qui relie le premier étage à la cour. Il n'est pas sans rappeler certains projets de Le Corbusier comme celui pour la villa Meyer à Paris, pour la maison Cook à Boulogne-sur-Seine ou la villa Stein à Garches. L'exposition au sud d'une façade presque entièrement vitrée peut sembler hérétique dans les conditions climatiques de la Grèce, mais il faut tenir compte qu'une ville du nord du pays, comme Salonique, connaît un climat plus rigoureux que celui de l'Attique ou des îles. Le désir d'objectivité, annoncé par la façade méridionale, trouve sa pleine expression dans les intérieurs où la trame des piliers et des poutres qui supportent les planchers est laissée apparente.

*
* *

Dans la seconde moitié des années 1930, on perçoit une nette chute de tension créatrice dans les écoles de N. Mitsakis. Elles oscillent entre la répétition d'anciens projets et une attirance pour les thématiques vernaculaires. Dans l'école primaire d'Elliniko, près d'Athènes, le thème de la coursive *brise-soleil* est transformé, au premier étage, en une galerie continue munie de colonnes qui soutiennent un toit à pan incliné dans lequel on peut entrevoir la récupération des structures en bois que l'on retrouve dans la tradition architecturale de la maison macédonienne. L'école d'Elliniko est du reste contemporaine de la restructuration du couvent de Mega Spileo, dans le Péloponnèse, une œuvre qui marque l'adhésion de N. Mitsakis au courant vernaculaire amorcé par D. Pikionis, en 1933, avec l'école primaire expérimentale de l'université de Salonique, présentée par l'auteur, dans son autobiographie, comme une tentative de synthèse

entre l'œcuménisme internationaliste du Mouvement moderne et la prise en compte de caractères ethniques. Dans l'œuvre de N. Mitsakis, comme dans celle de D. Pikionis, la reconquête d'une identité nationale se tourne alors vers des modèles d'architecture populaire comme ceux de la maison macédonienne qui, parce qu'ils sont très répandus dans les zones marquées par la civilisation turque, sont en définitive très peu caractéristiques sur le plan national et représentent, au contraire, dans les Balkans une sorte de *koiné* internationale du style populaire.

Andreas GIACOUMACATOS

Université de Thessalonique

Ezio GODOLI

Université de Florence

(Traduit de l'italien par Katarina Cavanna)

Gérard BODÉ et Philippe MARCHAND (dir.)

**FORMATION PROFESSIONNELLE
ET APPRENTISSAGE
XVIII^e – XX^e siècles**

En janvier 2001, l'UMR 8529 CERSATÉS et le Service d'histoire de l'éducation (INRP et CNRS) ont organisé à Lille un colloque sur l'histoire de la formation professionnelle et technique en Europe du XVIII^e au XX^e siècle. Il était en effet opportun, au moment où les modèles de formation tendent à se rapprocher et où les interrogations sur leurs évolutions se multiplient, de faire le point sur les apports de la recherche historique dans ce domaine.

Inscrite dans la longue durée et intégrant une dimension comparatiste, l'histoire de la formation professionnelle et technique a été abordée sous quatre angles. Celui des politiques de formation, tout d'abord, dont ont été interrogés les origines, les champs d'application et les retombées affectives. Celui des modèles de formation, ensuite, depuis l'apprentissage jusqu'aux types de formation plus complexes ou plus évolués. A également été analysée la façon dont les évolutions survenues ont été ressenties par les différents acteurs et les résistances qu'elles ont éventuellement rencontrées. Ce qui a conduit, enfin, à ancrer fortement l'histoire des formations techniques et professionnelles dans celle des populations ouvrières concernées.

Les communications rassemblées dans ce volume attestent ainsi que l'histoire de la formation technique et professionnelle est aujourd'hui devenue, aux plans national comme international, une composante importante de l'histoire économique, sociale et culturelle.

1 vol. de 520 p.

Prix : 33 €

**Revue du Nord –
Institut national de recherche pédagogique**

2003

**ÉCOLES D'APRÈS-GUERRE
DANS LE HERTFORDSHIRE :**
Un modèle anglais d'architecture sociale

par Andrew SAINT

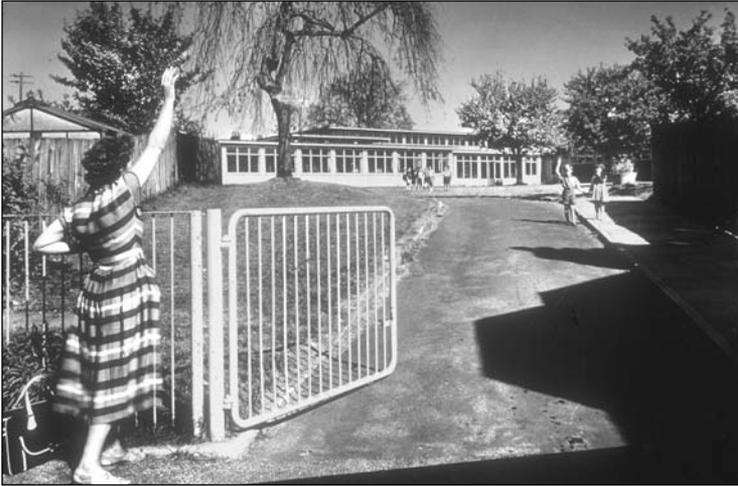
L'architecture sociale peut être définie comme une architecture conçue pour servir et pour stimuler non seulement quelques *happy few*, mais aussi la population dans son ensemble. Dans l'art de la construction, ce qui est probablement le plus difficile à réaliser est de conserver un bon équilibre entre ces exigences. Un édifice digne d'entrer dans les mémoires doit stimuler l'œil et rafraîchir l'esprit, mais il peut ne pas correspondre parfaitement à la fonction qu'il est censé remplir. À l'inverse, un bâtiment visant un but social peut ne pas être stimulant du tout. Souvent, l'étude approfondie des besoins et des contraintes, et leur traduction en termes de construction n'aboutissent qu'à une merveille pratique et anonyme que personne ne remarque ni n'apprécie.

Une véritable architecture sociale, dans le sens suggéré ci-dessus, n'est devenue un idéal poursuivi avec constance qu'au début du xx^e siècle. Depuis lors, elle n'a été développée que par intermittence et dans certains types de bâtiments, lorsque la politique adoptée par l'État, les structures administratives, les modes culturelles et, surtout, l'argent l'ont permis. À ce titre, la période 1930-1975 et l'école primaire en Europe se distinguent comme un champ particulièrement fécond. On se propose d'étudier d'abord le contexte puis l'histoire et les conséquences d'une expérience de ce type qui fut une bouffée d'air : la politique de construction menée après 1945 par un service administratif de l'éducation en Grande-Bretagne, le Conseil du Hertfordshire (ill. 1).

1. Modernisme et égalitarisme

Un des buts du modernisme en architecture, souvent oublié aujourd'hui, était l'égalitarisme. Dans l'entre-deux-guerres, les architectes progressistes estimaient que les avantages et les plaisirs de l'architecture n'avaient jusqu'alors été prodigués qu'à une minorité

de la population. Grâce à un renouvellement de l'action publique, de l'organisation, de la recherche et de la technologie, ils devaient désormais être accessibles à tous. L'ère du chef d'œuvre individuel, privé ou public, semblait révolue ; l'âge des programmes de constructions arrivait.



1. Aboyne Lodge Infants School, St Albans. Architectes : Hertfordshire County Council, 1949-1950. La photo illustre une éducation centrée sur l'enfant que les écoles de l'après-guerre étaient conçues pour promouvoir.

Les premiers symboles de la production de masse – l'automobile, l'avion et les premiers biens d'équipement à l'usage du consommateur, images d'une beauté fonctionnelle apparemment naturelle – aidèrent à l'épanouissement de ces idées. Pourquoi, par exemple, avait-on besoin de tant de temps pour construire ? Pourquoi ne pas standardiser et produire en masse une grande partie de l'architecture ? Pourquoi le chantier de construction était-il si imprévisible, désordonné et bizarre comparé à l'ordre qui régnait dans l'usine ? Ne devait-il pas être un lieu où l'on pourrait assembler rapidement et sous contrôle des éléments fabriqués à l'avance ? Pourquoi les concepteurs étaient-ils coupés des donneurs d'ordre ? Devaient-ils vraiment faire partie de services indépendants et recevoir les commandes une par une sans pouvoir, de ce fait, profiter de la chance d'enrichir leurs connaissances d'un projet à l'autre et de tirer les leçons des erreurs commises ? Architectes et clients ne pourraient-ils pas appartenir au même groupe, échangeant régulièrement des idées et des informations dans un rapport d'égalité ?

La crise aiguë du logement dont a souffert l'Europe après la Première Guerre mondiale offrit les premières occasions de se saisir de ces questions de façon concertée. Elles prirent la forme de divers programmes nationaux ou municipaux de construction, coordonnés par des architectes, mais régis par le concept de production. Ce fut l'Allemagne de Weimar qui prit l'initiative du mouvement. Ses programmes de logements conduits par des architectes dans les années 1920, couplés aux démarches expérimentales du Bauhaus de Walter Gropius dans sa seconde phase, à Dessau, ouvrirent la perspective d'une architecture qui deviendrait un secteur spécifique de la production industrielle. Mais ces initiatives prirent fin après l'effondrement de l'économie allemande, en 1929. Gropius et quelques autres expérimentèrent par la suite des systèmes industriels de logements préfabriqués, cuivre et bois. Leur principal objectif était de maintenir en activité les entreprises partenaires. Mais, sans le soutien de l'État, ils étaient condamnés à l'oubli (1).

Lorsque, après 1945, les gouvernements européens relancèrent des programmes de construction à grande échelle, dans le cadre de la reconstruction, le logement fut à nouveau en tête des priorités et prit le pas sur les autres secteurs. Malgré les efforts des architectes et de nombreux autres acteurs, il faut bien admettre que, dans la plupart des pays, les logements construits à la hâte au cours des trente années de l'après-guerre furent, au mieux, une déception sur le plan artistique et, au pire, un désastre sur le plan pratique. Les raisons de cet échec sont trop complexes pour être développées ici (2). On se bornera à dire que les mésaventures du logement de l'après-guerre ont beaucoup contribué à discréditer la foi en une architecture sociale conçue de façon plus large.

À partir des années 1970, les architectes revinrent de plus en plus à leurs anciennes habitudes de réfléchir à des bâtiments singuliers plutôt qu'à des programmes. Les écoles évoluèrent cependant un peu différemment. L'histoire de la construction de bâtiments scolaires destinés à de jeunes enfants est, pourrait-on dire, l'un des rares succès incontestables du Mouvement moderne en architecture au plan international.

(1) Voir par exemple Gilbert Herbert : *The Dream of the Factory-Made House*, Cambridge (Mass.), MIT Press, 1984, 407 p.

(2) Parmi les nombreux livres écrits sur le logement de l'après-guerre en Angleterre voir en particulier Miles Glendinning et Stefan Muthesius : *Tower Block*, New Haven, Yale University Press, 1994, 420 p. et Nicholas Bullock : *Building the Post-War World*, Londres, Routledge, 2002, 287 p.

2. L'architecture publique et le développement d'équipes salariées

L'idée d'un programme de construction scolaire prit forme à la fin du XIX^e siècle. Les nations les plus riches ressentaient l'obligation grandissante d'offrir une forme d'éducation universelle, si elles voulaient conserver une main d'œuvre compétitive et disciplinée. Depuis la Révolution française, les États avaient encouragé financièrement la construction d'écoles. Avec le temps, les aides financières eurent tendance à n'être attribuées que si les conditions particulières, les spécifications et parfois les modèles de plans imposés par le ministère ou le service concerné étaient respectés. C'était une façon classique de procéder, dans le domaine des bâtiments publics, pour une demande sporadique. Avant 1870, c'était principalement les églises et les municipalités qui pourvoyaient aux besoins en écoles. Leur niveau de financement permettait rarement des programmes vraiment continus de développement des constructions.

Au fur et à mesure que, dans chaque pays, se développait un réseau complet d'écoles primaires, tant en milieu urbain qu'en milieu rural, ce mode de fonctionnement commença à se modifier. La plupart des administrations continuaient à construire des écoles en attribuant l'exécution au coup par coup ou par petits groupes à des architectes privés, parfois après concours. Mais de grandes villes comme Berlin, Londres et Paris construisent de façon assez suivie à partir des années 1870 pour avoir leur propre personnel technique, acheter des terrains et rédiger des cahiers des charges servant de référence au travail des architectes privés. Dans certains cas, ils avaient même commencé à faire des plans d'écoles en interne (1).

On peut faire remonter à 1872 l'origine du modèle anglais d'une « architecture du secteur public », qui a dominé après-guerre et s'est épanouie avec les innovations du Herfordshire. Cette année-là, le *London School Board* (Commission des écoles de Londres) nomma E. R. Robson comme architecte de son vaste programme d'urgence de création d'écoles. Les deux premières années de son existence, la Commission avait attribué la construction d'une ou de plusieurs

(1) Cf. par exemple, Malcolm Seaborne et Roy Lowe: *The English School, its Architecture and Organization*, Tome II: 1870-1970, London, Routledge and Kegan Paul, 1977, pp. 25-31; Anne-Marie Châtelet: *La naissance de l'architecture scolaire, les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914*, Paris, Honoré Champion, 1999, 446 p.; Jörn-Peter Schmidt-Thomsen: « Schülen der Kaiserzeit », in *Berlin und seine Bauten*, Teil V, Band C, Schülen, Berlin, Ernst und Sohn, 1991, pp. 1-113; *Nederland naar School: Twee eeuwen bouwen voor een veranderd onderwijs*, Rotterdam, NAI Uitgevers, 1996, 255 p.

écoles à la fois, par voie de concours. Elle abandonnait désormais ce système, jugeant qu'il menait à l'échec et au gaspillage. À dater de ce moment, et jusqu'en 1946, presque toutes les écoles de Londres furent conçues par l'équipe de Robson et de ses successeurs qui, improvisée à ses débuts, devint un important groupe d'experts (1).

La fonction d'architecte « officiel » ou « d'État » est bien sûr ancienne et honorée, et nulle part elle ne le fut plus qu'en France. Même en Angleterre où le secteur privé dominait, des architectes occupaient depuis longtemps des fonctions d'experts dans des services de l'administration de l'État et dans les services municipaux, mais ils avaient rarement été tenus de consacrer tout leur temps à cette fonction. Robson, bien sûr, ne faillit pas à cette tradition : il dirigeait un cabinet privé indépendant, tout en travaillant pour les écoles de Londres. Mais après sa démission en 1884, le personnel du bureau d'architecture du *London School Board*, sous la direction de son successeur T. J. Bailey, ne compta plus que des employés municipaux à plein temps. De même, lorsque dans les années 1890, le *London County Council* (Conseil municipal de Londres) entreprit de grands projets de construction de logements municipaux, le gros du travail de conception fut fait au sein de l'administration, ce qui contribua au développement d'un important Bureau d'architecture. En 1904, le *London School Board* fut intégré au *London County Council*, ce qui engendra un groupe de 100 à 150 architectes employés à plein temps, dont le tiers environ s'occupaient des écoles. C'était une très grande équipe pour l'époque.

En théorie, les avantages d'un service public d'architecture sont doubles. D'abord, la continuité des commandes doit engendrer un cycle où l'expérience acquise en construisant et en utilisant un bâtiment d'un certain type peut être fructueuse pour le suivant. Ensuite, la proximité des experts en matière d'éducation et d'architecture au sein d'une institution unique doit permettre l'échange d'idées. De fait, au sein du *London School Board*, on nota une certaine amélioration au fur et à mesure de la construction des écoles. L'effet bénéfique des échanges est en revanche plus difficile à mettre en évidence. Nous connaissons tous des administrations dans lesquelles des services indépendants les uns des autres mobilisent diverses compétences pour réaliser une tâche commune, sans bien communiquer. Les

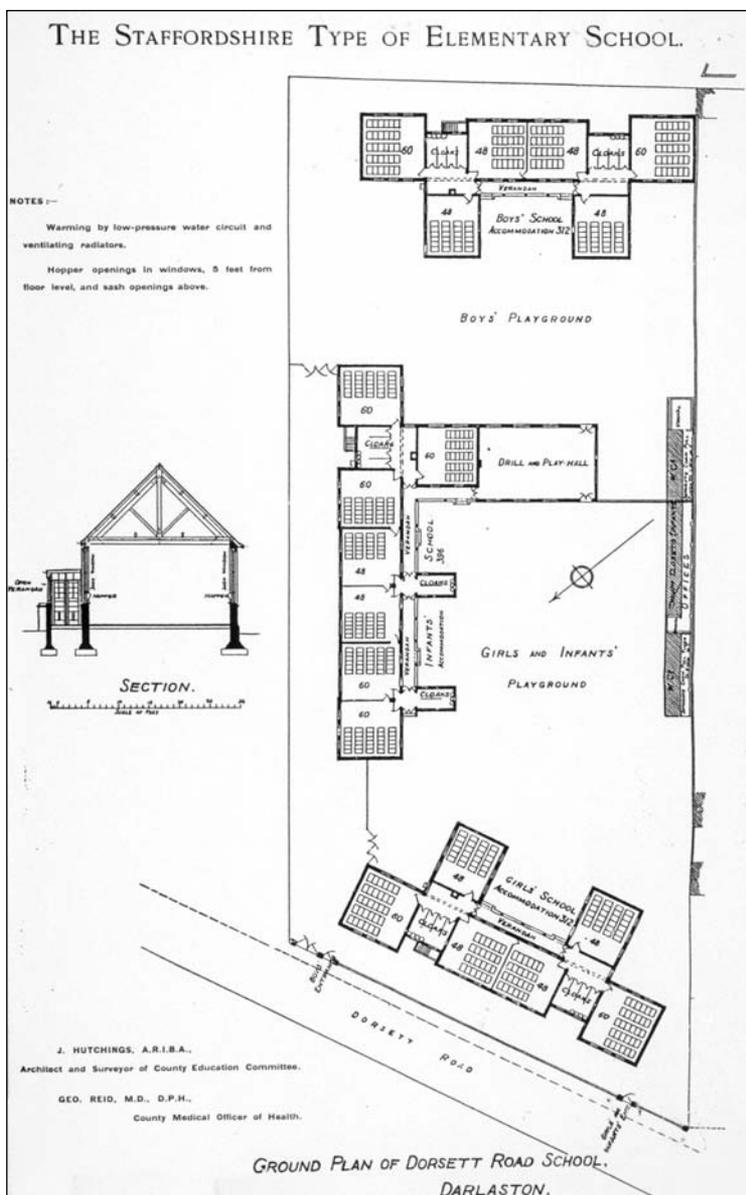
(1) La politique architecturale du *London School Board* et l'architecture de Robson et de ses successeurs sont bien étudiées dans l'ouvrage de Deborah E. B. Weiner: *Architecture and Social Reform in Late-Victorian London*, Manchester, Manchester University Press, 1994, pp. 52-156.

raisons en sont parfois personnelles, parfois institutionnelles. Dans le cas qui nous intéresse, ni les architectes, ni les pédagogues de la Commission des écoles n'avaient beaucoup d'espace d'expérimentation. Les uns et les autres étaient soumis aux règlements stricts et aux exigences que leur imposait l'*Education Department* (Comité national pour l'Éducation), auprès duquel Robson devint conseiller après avoir quitté le *London School Board*. Nous savons qu'il y eut des échanges entre Robson et les élus durant les premières années d'existence de cette commission. Mais en 1900, il restait encore à développer une administration qualifiée dans le domaine de l'éducation, disposant de l'envergure et de l'assurance nécessaires pour articuler des points de vue cohérents sur les constructions scolaires, comme celle qui allait, le moment venu, fonctionner dans le Hertfordshire.

3. Médecins, pédagogues et architectes

Dès 1910, la réalisation des écoles primaires anglaises était due, en majorité, à de petites équipes d'architectes employés par des services locaux d'enseignement. En conséquence, les innovations en matière d'architecture scolaire commencèrent au niveau local, à la lumière de l'expérience acquise. Le *Board of Education* (Conseil national de l'éducation), qui avait succédé à l'*Education Department*, exerçait certainement une influence, mais ses quelques architectes vérifiaient et approuvaient les plans qui leur étaient envoyés, sans prendre part à la construction. Cette situation condamnait l'administration centrale à une attitude passive qui apparaissait, de plus en plus, comme un inconvénient.

Il est à noter que le premier échange de grande portée entre des architectes travaillant au sein des autorités locales et certains de leurs collègues n'eut pas lieu avec des spécialistes de l'éducation, mais avec des médecins et des experts sanitaires, qui manifestaient un grand intérêt pour la forme des bâtiments scolaires. Le résultat mena à l'adoption du plan dit pavillonnaire avec des salles de classe de plain-pied, éclairées et ventilées sur deux faces, souvent alignées et desservies par un couloir commun. Ce fut le docteur George Reid, médecin scolaire du comté de Staffordshire qui, le premier, proposa un tel plan, en 1902 (ill. 2). Il trouva un allié en la personne du *county surveyor* (responsable des bâtiments du comté) et deux écoles expérimentales de construction légère furent réalisées. Ce système fut adopté au niveau national surtout grâce à George Widdows, architecte du Derbyshire, le comté voisin. Le Derbyshire ayant un important programme de constructions scolaires, dont beaucoup d'écoles



2. Dorsett Road School, Darlaston : « The Staffordshire type of elementary school », 1907. Nouveau type d'école à rez-de-chaussée avec des classes bien ventilées, conçu par le Dr George Reid, médecin scolaire du comté de Staffordshire, avec J. Hutchings, county surveyor.

dans des villes minières en expansion, l'équipe de Widdows put travailler sur le concept du plan pavillonnaire et l'affiner au fur et à mesure de la construction des bâtiments. C'est là que l'idée du développement soutenu d'écoles primaires « légères et simples », qui allait être reprise dans le Hertfordshire, trouva sa première expression (1).

Que le plan pavillonnaire pour les salles de classes et son corollaire, l'école légère de plain-pied, en bois ou en acier, dotée de larges vitres et de portes ouvrant sur l'extérieur, ait été une invention britannique ou qu'il se soit développé parallèlement à ce qui se faisait ailleurs, mériterait qu'on s'y attarde. Ce qui est certain, c'est qu'il connut un succès retentissant dans toute l'Europe de l'entre-deux-guerres et de l'après-guerre. En Angleterre, trois corps distincts l'approuvaient. Les architectes l'appréciaient parce qu'il avait l'air nouveau et moderne, les médecins et hygiénistes parce qu'il était aéré et garantissait la salubrité et les administrateurs parce qu'il n'était pas cher à construire. Mais le gros inconvénient de la disposition pavillonnaire de plain-pied était qu'elle nécessitait beaucoup de d'espace. C'est pourquoi elle a été développée dans de petites villes ou dans des banlieues où les terrains étaient bon marché, plutôt que dans des villes où ils étaient chers et où il était en général nécessaire de construire sur deux niveaux.

Dès les années 1920, le département de l'Éducation avait pressé les autorités locales anglaises de construire des bâtiments moins coûteux, légers et donc moins durables. On pressentait aussi que l'enseignement secondaire allait bientôt être institué pour tous jusqu'à l'âge de quinze ans et qu'il pèserait lourdement sur les budgets de l'éducation. Il y avait donc une demande de plus en plus pressante pour que soient mises à l'étude d'autres méthodes pour la construction d'écoles primaires simples.

Les années 1936-1939 furent finalement une brève période d'essor dans le domaine de la construction scolaire. La personnalité de C. G. Stillman, architecte du comté de Sussex, émerge alors. Stillman répondit à l'essor démographique de la côte du Sussex en réalisant rapidement des ensembles de classes pavillonnaires alignées pour six écoles différentes, utilisant un système provisoire de montants et de poutres d'acier d'un module identique. Cette technique apportait peu de raffinement sur le plan éducatif ou environnemental,

(1) Sur Reid, Widdows et le plan pavillonnaire, voir M. Seaborne et P. Lowe: *The English School...*, *op. cit.*, pp. 75-85.

mais elle permettait une production rapide. Son succès conduisit Stillman à jouer un rôle important pendant la guerre dans la planification des écoles d'après-guerre.

4. Éducation centrée sur l'enfant et souplesse d'esprit

Au moment de la Seconde Guerre mondiale, donc, la plupart des innovations que l'on trouve dans les écoles du Hertfordshire s'annonçaient déjà : habitude de penser en termes de programmes de constructions et non en termes de bâtiments singuliers ; équipes d'architectes employés par le secteur public qui travaillaient pour l'administration locale et développaient leur expertise d'un projet à l'autre ; l'idéal d'une collaboration avec les membres d'autres professions au sein d'une administration donnée, bien qu'il y ait encore beaucoup de chemin à faire dans ce domaine ; volonté de s'attaquer aux coûts et d'encourager la préfabrication, au motif que l'école moderne ne pouvait que gagner à être plus légère, moins chère, plus souple et moins contraignante que l'école victorienne qui l'avait précédée.

Il manquait encore deux éléments pour produire des écoles primaires : une attention aux théories modernes de l'enseignement et du développement de l'enfant, et une structure assez souple au sein de l'administration locale pour promouvoir et soutenir l'innovation.

Comme ailleurs, les méthodes d'enseignement centrées sur l'enfant arrivèrent dans le système anglais d'éducation par la médecine et la protection sociale. Elles apparurent dans les écoles de plein air pour enfants pré-tuberculeux qui étaient, d'après les statistiques, au nombre de 153 en 1938 (1), et dans les écoles maternelles. L'État avait négligé ces dernières pendant les quarante premières années du xx^e siècle. La raison en tenait, d'une part, aux contraintes budgétaires et, d'autre part, à une réaction aux premières difficultés rencontrées dans les écoles victoriennes. Comme, à l'origine, aucune limite d'âge n'était imposée pour l'entrée dans les écoles publiques, des mères qui travaillaient y déposaient des enfants très jeunes. Or, beaucoup de réformateurs du début du xx^e siècle pensant que les bébés et les tout-petits devaient rester avec leurs mères aussi longtemps que possible,

(1) *Times Educational Supplement*, 14 mai 1938, p. 166 cité dans Grant Rodwell : « Australian Open-Air School Architecture », *History of Education Review*, 24 (2), 1995, p. 30. Pour les écoles de plein air anglaises, voir Andrew Saint : « Premiers jours de l'école de plein air anglaise (1907-1930) » in A. M. Châtelet : *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du xx^e siècle*, Paris, Éd. Recherches, 2003, pp. 56-79.

l'État n'était pas pressé de leur ouvrir des places à l'école. Cependant, un réseau structuré d'écoles maternelles privées se développa avec le temps, presque toujours aménagées dans des locaux de fortune. Aussi des pionniers de l'école maternelle et des écoles de plein air, comme Margaret McMillan, disaient souvent que moins il y avait de bâtiments et plus il y avait d'air frais et de nature, mieux les enfants se portaient : l'architecture et l'enfermement ne faisaient que gêner cet enseignement par le jeu et l'activité développée par ces écoles.

À l'époque de la Seconde Guerre mondiale, les théories centrées sur l'enfant – qui signifiaient entre autres la fin du *chalk and talk* (« la craie et le sermon ») et la fin des rigides rangées de tables – faisaient juste leur apparition dans les petites classes du primaire (4 à 7 ans). On comprend ainsi que le premier architecte progressiste qui arriva dans le Hertfordshire en 1943, Mary Crowley, ait été la fille d'un ancien médecin scolaire de Bradford, pionnier des écoles de plein air, Ralph Crowley. Mary Crowley, bientôt rejointe par son futur époux, David Medd, allait dessiner les plans des premières écoles primaires du Hertfordshire. Entre 1950 et les années 1970, le couple conçut une série d'écoles expérimentales pour le département de l'Éducation. Tout au long de leur carrière, ils restèrent très au fait de la pensée progressiste en matière d'éducation primaire.

Le dernier ingrédient dans la formule du Hertfordshire fut la flexibilité. L'expérience et l'assurance acquises durant la Deuxième Guerre mondiale en étaient la clé. Beaucoup de jeunes architectes britanniques mobilisés évitèrent le champ de bataille. Ils furent, à la place, appelés à des tâches techniques ; certains dans le domaine de la construction, d'autres de l'ergonomie, d'autres encore dans le camouflage et les trompe-l'œil – sensibles en particulier à l'art du trucage et à l'improvisation. Le cycle rapide plans-réalisation-utilisation, propre au temps de guerre, suivi de la répétition du modèle à la lumière des leçons apprises, leur inculquèrent le sens pratique et le respect des collaborateurs. C'était une préfiguration, sous forme intensive, des programmes de construction à venir en temps de paix. Quand ces architectes quittèrent l'armée, beaucoup entrèrent dans le secteur public, car ils pensaient que les activités de la reconstruction de l'après-guerre pouvaient être conduites en utilisant les techniques opérationnelles qu'ils avaient apprises au cours des six années précédentes.

5. L'expérience du Hertfordshire

Le Hertfordshire est, avec une superficie de 400 000 acres (1 620 km²), un comté de dimensions moyennes, au nord de Londres. Dans les années 1940, il présentait quelques particularités. C'était un comté rural depuis toujours, mais le développement suburbain avait depuis longtemps affecté les villes et les villages (il ne comportait pas de grandes agglomérations), le long des principales routes et voies ferrées menant à Londres. La tension entre campagne et banlieue dans le Hertfordshire est l'un des thèmes d'un célèbre roman anglais, *Howards End* de E. M. Forster. Il s'enorgueillissait aussi d'abriter les constructions pionnières d'Ebenezer Howard : Letchworth (1903) et Welwyn Garden City (1919) se trouvaient dans le comté. Quand après 1946, le gouvernement créa des villes nouvelles, dans le cadre de la politique de « dispersion » des grandes villes, le Hertfordshire n'en compta pas moins de trois : Stevenage, Hemel Hempstead et Hatfield (avec laquelle fut planifiée l'extension de la cité-jardin voisine de Welwyn).

Ainsi, avant même le *baby boom* de l'après guerre, beaucoup de nouveaux logements avaient été construits ou prévus. Il fallait leur adjoindre des écoles puisque l'État s'engageait, par l'intermédiaire des autorités locales, à garantir l'existence d'écoles gratuites dans un proche périmètre des habitations. Cet engagement était exceptionnel, puisque d'autres secteurs comme le logement ou les établissements de santé n'en bénéficièrent jamais. De plus, la loi sur l'éducation (*Education Act*) de 1944 avait porté l'âge de fin de scolarité obligatoire à quinze ans, ce qui impliquait un nouveau développement d'écoles secondaires.

En 1945, le Hertfordshire accusait déjà un retard au niveau de ses capacités d'accueil scolaire. Des projets d'écoles devant desservir les nouveaux logements avaient, dans les années 1930, été remis à plus tard, et de nombreux bâtiments scolaires avaient été endommagés ou négligés durant la guerre. L'administration commençait tout juste à se défaire de ses habitudes de gestion et d'équipement au jour le jour. Ce ne fut qu'en 1938 que les différents services furent regroupés en un bureau central et, avant la nomination en 1945 de C. H. Aslin, précédemment architecte municipal de la ville de Derby dans le Midlands, il n'existait pas de département d'architecture. La construction d'écoles fut sa tâche la plus urgente, en fait presque sa tâche unique, puisque contrairement à l'administration des zones urbaines, celle des comtés ne construisait pas de logements. La coupure de la guerre et le manque de précédents sur le plan local le plaçaient dans une situation

où tout était à faire. Il put donc rassembler et former une équipe toute fraîche qui allait se mettre à travailler aussi vite que possible à la construction de 175 écoles primaires en quinze ans.

L'équipe d'Aslin avait un gros avantage sur les architectes qui s'étaient précédemment attaqués à la construction d'écoles: le soutien d'un haut fonctionnaire de l'éducation, plein d'imagination et prêt à s'intéresser aux rapports entre pédagogie et formes construites, en la personne du dynamique John Newsom, qui était arrivé dans le Hertfordshire en 1940 (1). Newsom avait de bonnes relations avec les fonctionnaires de Londres et les réformateurs de l'éducation. Il avait aussi encouragé l'élaboration de programmes et de modes d'enseignement centrés sur l'enfant. Collaborateur souple et plein d'entrain, il incita le personnel, architectes et éducateurs, à échanger librement des idées au bureau, à la cantine, au pub, sur le chantier, et dans les écoles elles-mêmes. Il finit par associer les meilleurs instituteurs. Tout cela était facilité par l'optimisme ambiant et le besoin urgent de reconstruction de l'après-guerre. L'expérimentation était permise: au niveau local les responsables politiques intervenaient peu auprès des experts. Quand ils le faisaient, Aslin et Newsom étaient prêts à protéger leurs collaborateurs.

Cependant, le programme de constructions scolaires était en proie à de grandes difficultés. Après la guerre, la main d'œuvre, les matériaux et l'argent manquaient. On craignait de ne pas avoir les moyens de construire autre chose que des baraquements temporaires standardisés. Des baraquements furent, de fait, dressés partout dans le comté afin de retarder le moment de construire de nouvelles écoles secondaires. Mais ce n'était pas ce que les architectes souhaitaient. Les années 1940 connurent un débat national sur les moyens de produire une architecture moderne, industrialisée. Devait-elle consister en unités entières, ce qui voulait dire des baraquements, des appartements et des maisons produits en masse? Ou bien en composants? En d'autres termes: les différents éléments d'une construction – la structure, le revêtement, les fenêtres etc. – ne pouvaient-ils pas être fabriqués individuellement mais avec des dimensions calculées et spécifiées d'une façon telle qu'ils puissent être coordonnés en une composition chaque fois différente et adaptée au lieu particulier et au cahier des

(1) Stuart Maclure: *Educational Development and School-Building*, Londres, Longman, 1984, raconte l'histoire des écoles anglaises d'après-guerre en insistant davantage sur les directives en matière d'éducation que *Towards A Social Architecture*, et rend hommage à Newsom.

charges ? La deuxième solution était nettement plus intéressante, subtile et responsable. Elle était aussi plus difficile et demandait plus de temps. De taille modeste, l'école primaire, qui répondait à des exigences relativement simples, semblait se prêter parfaitement à l'essai.

Les architectes du Hertfordshire s'engagèrent donc dans une aventure sans précédent. Ils allaient inventer une méthode ou un langage d'architecture préfabriquée qui varierait d'une école à l'autre et évoluerait chaque année en fonction des changements techniques et pédagogiques. Le guide de cette exploration dans ce domaine vierge fut Stirrat Johnson-Marshall, nommé adjoint d'Aslin en 1946 et auquel ce dernier confia tout le programme de constructions scolaires du comté. Penseur, interlocuteur, collaborateur et inspirateur intuitif, plus que concepteur inné, Johnson-Marshall avait eu une « bonne guerre ». Il pensait qu'un nouveau style national de construction d'écoles pouvait être élaboré à partir de l'inventivité improvisée de la période de guerre. Bientôt, il rassembla autour de lui une équipe de jeunes architectes qui, pour la plupart, allaient partager et faire partager ses idées.

Il était inévitable d'avoir recours à une forme ou à une autre de préfabrication. Il y avait en effet pénurie de briques et les maçons étaient mobilisés par l'effort national de construction de logements. De toutes façons, le département de l'Éducation recommandait depuis longtemps des écoles plus légères, aux dimensions normées. Elles seraient plus faciles à concevoir et plus rapides à réaliser (mais, pour le moment, pas moins chères), si on utilisait un système constructif tramé. La première chose était de choisir un « système ». S'il n'y avait pas eu d'urgence, les architectes du Hertfordshire auraient pu en inventer un. Au lieu de cela, ils empruntèrent une structure légère en acier comportant des fenêtres à cadre d'acier et un revêtement de béton mis au point par Hills & Company. C'était l'une des nombreuses entreprises d'ingénierie impliquées dans la production de guerre et qui espéraient se placer désormais sur le marché du logement et des écoles avec les systèmes brevetés qu'elles avaient mis au point. L'intention des architectes était de se saisir du système de Hills, d'en revoir la conception et de le réviser chaque année en collaboration avec le fabricant. De cette façon, il deviendrait de plus en plus flexible et se transformerait en un « langage » qui pourrait « dire » ce que les architectes et éducateurs voulaient qu'il dise avec, en tête, les besoins des enfants.

Ainsi, bizarrement, les écoles primaires de l'après-guerre du Hertfordshire n'eurent pas comme point de départ une esthétique

choisie par des architectes, mais un morceau brut de technologie mis au point pour d'autres desseins. Le système Hills original consistait en une structure d'acier légère, fine, incluant des toits à deux pentes et des panneaux de revêtement en béton austère qui suscitèrent longtemps une certaine réprobation (ill. 3). Tel qu'il se présente dans les premières écoles, Burleigh School à Cheshunt et Essendon Village School, il semble original, voire excentrique (ill. 4). Ces écoles sont de petits bâtiments de plain-pied qui ne ressemblent manifestement à rien de ce qui existait précédemment en matière d'architecture, même si certains voient dans leur légèreté et leur ouverture une touche scandinave.



3. Structure en acier Hills, construite pour la Greenfields School, Oxhey, Hertfordshire, 1951.

Il fallait jouer avec le système Hills pour obtenir un effet « architectural ». Il était crucial de développer d'abord le module de base dimensionnel choisi, pour fonctionner dans les deux directions. Sous l'influence de Stillman, le département de l'Éducation avait conseillé aux autorités chargées des constructions scolaires d'adopter un module d'usage commun de 8 pieds 3 pouces (env. 2,5 m) pour les écoles primaires préfabriquées. Cette dimension avait été choisie de façon à ce que la classe standard mesure 24 pieds (env. 7,3 m) de longueur, obtenue en disposant des groupes de trois travées de 8 pieds 3 pouces chacune, sur un même axe. Ce plan dit « en travées » menait naturellement à la réplique de classes pavillonnaires en longs alignements, une tradition déjà dépassée dans les années 1940.



4. Essendon Village School, looking towards the hall. Architectes : Hertfordshire County Council, 1947-1948. L'une des deux premières écoles primaires à avoir été construite en utilisant le système Hills, d'une structure d'acier légère avec un remplissage en béton.

Les architectes du Hertfordshire étaient farouchement opposés à cet alignement de classes. Comme ils avaient accepté le module recommandé, ils devaient aussi accepter les classes de 24 pieds, mais ils voulaient en varier la disposition. En particulier, ils voulaient détruire le vieux schéma de classes comportant des rangées d'élèves faisant face au tableau noir, une grande fenêtre à gauche et une lumière venant du haut du couloir du côté opposé. Après qu'ils eurent libéré la contrainte modulaire de façon à pouvoir varier les dispositions dans les deux directions, en quadrillage plutôt qu'en travées, ils purent avancer ou reculer les classes carrées les unes par rapport aux autres. C'était déjà le cas des classes maternelles de Burleigh où Mary Crowley avait inséré des petits jardins entre les classes des tout-petits. En 1949, après avoir perfectionné le système, ils purent aménager les plans de façon à briser les lignes droites, empêchant ainsi les enfants de courir dans les couloirs, et à créer des classes éclairées sur deux côtés contigus. Cela contribuait à une atmosphère plus agréable et encourageait le travail en cercles par petits groupes, qui était la grande idée progressiste du moment dans l'enseignement primaire (ill. 5).

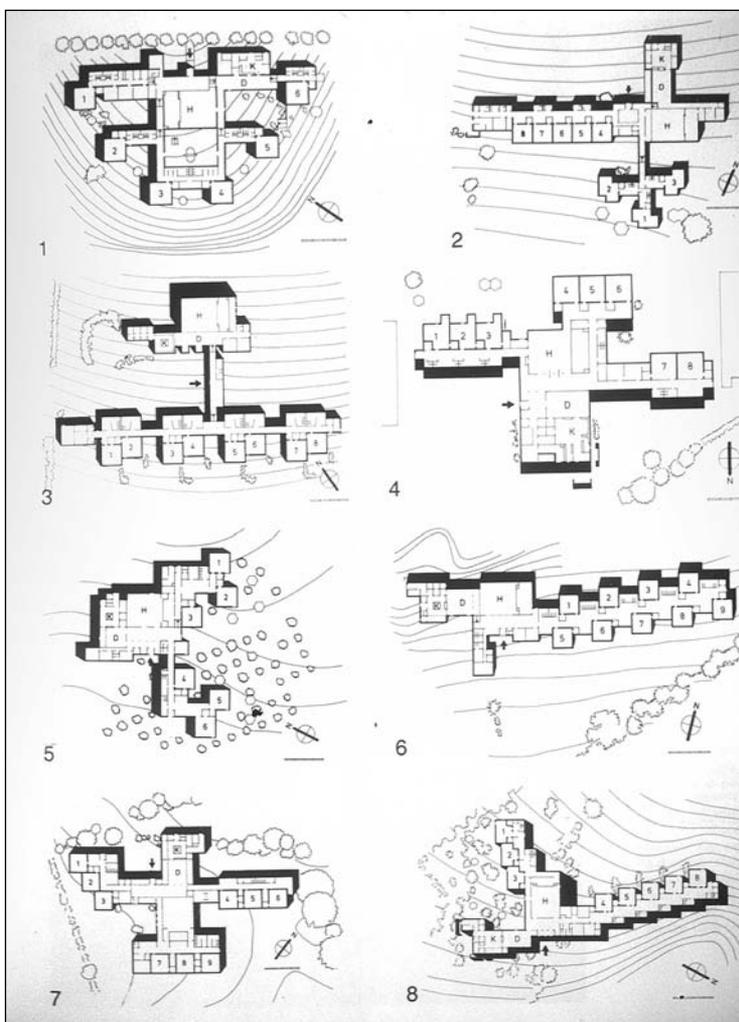
Ainsi, ce qui pouvait paraître comme une démarche de travail purement technique ayant pour but l'agencement dimensionnel des écoles préfabriquées aboutit à de nouvelles façons d'enseigner. Malgré la présence de Newsom, c'est surtout dans ce sens que les choses se passèrent. Après-guerre, le Hertfordshire restait un comté



5. Classe de Monkfrith School, East Barnet, Hertfordshire, Architectes : County Council, 1949-1950. Le mobilier est composé de tables mobiles à la taille des enfants et la lumière arrive de tous côtés dans la classe.

fondamentalement conservateur. Les autorités étaient satisfaites que les architectes aient l'initiative, mais elles étaient opposées aux manifestations de radicalisme de la part des enseignants eux-mêmes.

Créer une ambiance propice à l'enseignement et à l'apprentissage grâce au progrès technique fut le fondement de la philosophie du Hertfordshire. Au fur et à mesure du développement des programmes de construction, au rythme de dix à douze écoles par an, le système Hills s'assouplit, fut doté de toits plats et adapté pour permettre de changer aisément de direction ou de niveau. La méthode de la préfabrication par éléments plutôt que par unités, et du plan quadrillé plutôt qu'aligné, annonçait des écoles toutes différentes les unes des autres, bien que partageant un langage commun (ill. 6) ; les extérieurs cependant restaient encore ternes. L'architecture avec un grand A n'était pas le but. L'école n'était pas censée être un monument imposant, mais correspondre à l'échelle des enfants. Les meilleures sont celles qui sont bien inscrites dans le paysage comme Templewood à Welwyn Garden City (que Le Corbusier visita en 1950 et trouva « jolie ») et Oakland à East Barnet (ill. 7). Oakland fut l'une des écoles dont la réalisation fut confiée, pour des raisons de rapidité, à des architectes privés à condition qu'ils utilisent le système Hills tel qu'il avait été développé par l'équipe d'architectes constituée au sein des institutions du Hertfordshire.



6. Huit écoles primaires parmi celles du programme du Hertfordshire entre 1947 et 1950, montrant la flexibilité possible du plan après le développement du système Hills.

1. Monkfrith Infants School, East Barnet; 2. Cowley Hill School, Borehamwood;
 3. Belswains School, Hemel Hempstead; 4. Morgans Walk School, St Albans;
 5. Aboyne Logde Infants School, St Albans; 6. Spencer School, St Albans; 7. Warren Dell School, Watford; 8. Templewood School, Welwyn Garden City.



7. Oakland School, Barnet, classes maternelles. Architectes : Architects' Co-operative Partnership for Hertfordshire County Council, 1949-1950. L'image montre les classes étagées.

L'intérieur était ce qui comptait le plus. Jusqu'au début des années 1950, lorsque les restrictions budgétaires firent sentir leurs effets, il alliait finesse et générosité. Il offrait des espaces de circulation pleins de lumière, des classes d'où les enfants pouvaient sortir librement pour entrer en contact avec la nature (ou simplement regarder dehors) et de grands réfectoires. Peu de choses ne furent pas repensées. Le mobilier scolaire standard, par exemple, fut rejeté par l'équipe qui le trouvait à la fois franchement laid et mauvais tant sur le plan ergonomique que sur le plan éducatif. Un nouveau mobilier en bois, adapté à la taille des enfants, fut conçu au sein d'un programme dirigé par David Medd et mené à bien par Oliver Cox (ill. 8). En ce qui concerne l'équipement, l'astuce était de dénicher un fournisseur imaginatif et de le convaincre de développer de nouveaux modèles en laissant miroiter par la suite des ventes importantes dans le Hertfordshire et peut-être au-delà. Tout cela prit du temps et fit suite à bien des négociations.

Le choix des couleurs fut aussi pensé : apaisantes pour la salle de classe, fortes et primaires pour les couloirs afin de stimuler les jeunes yeux avides. Disposant du « un pour cent artistique », quelques écoles financèrent des peintures murales ou d'autres œuvres d'art dans les halls ou ailleurs, ce qui, depuis, a été beaucoup imité. En général, les enfants préféraient les œuvres mineures, conçues pour répondre à leur sensibilité, aux peintures et sculptures d'artistes plus sophistiqués, achetées de temps en temps par Newsom. Cependant, celui-ci faisait parfois des affaires magnifiques. Un des plus célèbres groupes « Mère et enfant » d'Henry Moore se dresse aujourd'hui à l'extérieur d'une école secondaire de Stevenage.



8. Oakland School, Barnet, classes maternelles. Le mobilier en bois adapté à la taille des enfants dans une des classes.

6. Le rayonnement des écoles préfabriquées

Stirrat Johnson-Marshall resta dans le Hertfordshire moins de trois ans. Même si, en décembre 1948, peu de nouvelles écoles avaient été ouvertes, l'intérêt suscité par sa nouvelle approche s'était déjà largement répandu. Il fut donc choisi comme architecte en chef du département de l'Éducation. Il accepta le poste avec le but avoué d'appliquer, au plan national, les leçons qu'il avait apprises avec les écoles du Hertfordshire. C'est exactement ce qui se passa. Au cours des années 1950, le département de l'Éducation fit pression sur les autorités locales chargées des constructions scolaires pour imposer des écoles préfabriquées sur un système en quadrillage et conçues en étroite association avec les éducateurs. Certaines réagirent avec enthousiasme, d'autres moins. Cependant, le département garda toujours une réputation plus libérale dans sa politique de construction que les autres administrations, même si avec le temps, celles-ci imitèrent ses méthodes d'action. La plupart du temps, il joua de cette alternance de la carotte et du bâton caractéristique des relations entre le gouvernement central et les autorités locales.

Johnson-Marshall mit une condition à sa nomination : il voulait que le gouvernement le laissât former une petite équipe au sein du ministère pour construire des écoles modèles. C'était tout à fait nouveau : le gouvernement anglais n'avait jusqu'alors jamais construit de bâtiments scolaires. Au début, cette équipe (le Groupe de développement de la section architecture et construction du département de l'Éducation) se concentra sur les écoles secondaires qui avaient été très négligées durant les années pionnières de l'après-guerre. Le caractère de l'enseignement secondaire en Angleterre a toujours été sujet à polémiques, ce qui fut rarement le cas pour l'enseignement primaire. Il était clair, dès le départ, que les écoles secondaires posaient des problèmes d'échelle, de destination et de complexité différents. Les succès de l'approche programmatique simple entreprise par le Hertfordshire ne pouvaient être réitérés. Néanmoins, pendant les années 1950, l'équipe du département construisit une série de six écoles secondaires expérimentales en testant et en développant chaque fois des concepts pédagogiques et techniques différents.

Entre temps, les autorités locales qui acceptaient d'être guidées par le département développaient des systèmes originaux pour la pré-fabrication d'écoles. L'exemple le plus frappant fut celui du Nottinghamshire. Là, deux architectes qui s'étaient fait la main dans le Hertfordshire, Dan Lacey et Henry Swain, s'associèrent à un ingénieur de l'industrie automobile, Lister Heathcote, pour créer un système en acier léger semblable à celui du Hertfordshire, mais susceptible de répondre aux nombreuses difficultés des sites scolaires du Nottinghamshire, affectés par l'affaissement des mines. Ils travaillèrent par la suite avec les autorités d'autres régions minières pour diffuser ce système, élément clé du Consortium du programme spécial des autorités locales (CLASP - Consortium of Local Authorities Special Programme). Lors de la triennale de Milan de 1960, le succès de l'école construite par le CLASP marqua, en Europe, le début d'une période de rayonnement international des constructions anglaises.

Mais qu'advint-il du Hertfordshire lorsque Johnson-Marshall prit ses fonctions au département de l'Éducation ? Si en 1948, les programmes de construction d'écoles commençaient tout juste à se mettre en place, le principe même de ce développement était déjà fermement ancré. Pendant plus de dix ans, après son départ, le système Hills avec ses modules de 8 pieds 3 pouces resta l'élément de base des écoles primaires du comté. De nombreux architectes du Hertfordshire trouvaient cependant que ce module était trop grand. On expérimenta des éléments plus petits : d'abord 3 pieds 4 pouces, soit approximativement 1 mètre (la dimension adoptée pour les

écoles expérimentales du département de l'Éducation après 1948), puis 2 pieds 8 pouces (81 cm), taille d'un module qui resta propre au comté. Le Hertfordshire continua à produire, jusque dans les années 1970, des écoles qui montraient une rare habileté technique, même si la vieille passion pour le partenariat avec les pédagogues et les four-nisseurs s'était quelque peu éteinte.

7. La fin des systèmes

Dès lors, les jours des écoles préfabriquées et du programme de constructions scolaires géré par les autorités locales étaient comptés. Ils avaient été mis sur pied pour faire face à des conditions de demande et de pénurie qui n'avaient plus cours. Nombre d'écoles, construites à trop bon marché, paraissaient défraîchies et monotones. Entre temps, les écoles en briques avaient connu un retour en grâce. Elles avaient l'avantage de ne pas coûter plus cher, de plaire aux tra-ditionalistes et de durer plus longtemps.

Le coût fut le facteur principal du déclin des programmes. En raison de l'urgence qu'il y avait à construire des écoles après guerre et de l'idée qu'il ne fallait pas enclâsser les enfants dans des palais, les architectes, administrateurs et éducateurs n'avaient pas construit pour durer. Les écoles des années 1950 et 1960 en souffrirent particulièrement. On en avait construit tellement qu'il avait fallu progressivement comprimer les coûts en raison de la dépense que cela représentait pour la nation. L'une des innovations du Hertfordshire, là encore liée à la théorie de la préfabrication par éléments, était l'analyse des coûts qui déboucha plus tard sur leur planification. Avec un système préfabriqué, il était plus facile de connaître le compte détaillé des dépenses et grâce à la reproduction des modèles, de savoir où l'on pouvait faire des économies à l'avenir. Comme l'argent se faisait plus rare, il fallait faire des choix. Il était tentant, par exemple, d'économiser sur les fondations, que personne ne voyait, au profit d'apports utiles sur le plan pédagogique. Avec une absence de vanité qui semble aujourd'hui surprenante, nombre d'architectes considéraient qu'ils étaient là pour construire autant d'écoles que nécessaire en partageant l'argent disponible de manière égale et responsable. À l'avenir, pensaient-ils, on disposerait de plus de moyens et les écoles qu'ils construisaient pourraient être remplacées et améliorées.

Ils avaient raison quant au caractère éphémère de leurs bâtiments. Des six écoles modèles que le département de l'Éducation édifia dans les années 1950, par exemple, trois sont maintenant détruites. Mais ils

avaient tort de penser que le secteur public continuerait à faire preuve d'ouverture d'esprit, à se montrer disposé à l'expérimentation, à la collaboration et à la continuité, dans le domaine de la construction scolaire. Aujourd'hui, le système du service d'architecture des autorités locales a pour ainsi dire disparu. Là où il continue à prospérer, comme dans les comtés du Hampshire et de l'Essex, c'est parce que le flux migratoire se maintient en direction de ces régions prospères, et prolonge le besoin de programmes continus de constructions scolaires. Le Hampshire, en particulier, s'est illustré dans les années 1980 et 1990 par sa stratégie de réactualisation des innovations techniques et pédagogiques qui avaient marqué l'architecture scolaire d'après guerre, tout en recherchant une image architecturale plus excitante pour ces écoles. Ce qui fut fait en sollicitant la collaboration d'architectes privés de premier plan pour certaines des écoles nouvellement construites.

*
* *

Les premières écoles du Hertfordshire sont, dans leur ensemble, bien conservées. Elles peuvent sembler d'une simplicité naïve à la lumière des développements conceptuels ultérieurs des écoles primaires. Elles n'ont cependant jamais tout à fait perdu leur air de nouveauté; un étrange mélange de rudesse, de fraîcheur et de fragilité que même le revêtement de béton fatigué ne peut totalement dissiper. Parfois, le premier né est le meilleur, parce qu'il a été le plus nourri d'amour. Cela peut sembler contradictoire avec la philosophie du développement d'un produit ou d'un bâtiment que l'on améliore et embellit sans cesse jusqu'à ce qu'il atteigne la perfection. Pourtant, l'idée vaut aussi dans la fabrication industrielle. Bien que le modèle T ne soit pas la meilleure voiture de Ford, c'est celui qui est le plus mémorable. Malgré son ingéniosité fortuite, il est peut-être le plus proche d'une œuvre d'art.

Les écoles du Hertfordshire sont-elles, quant à elles, des œuvres d'art? Il est impossible de répondre de façon catégorique. Leurs architectes avaient un solide idéal esthétique et ils savaient l'effet spatial qu'ils recherchaient. D'un autre côté, ils mirent surtout leurs talents au service de l'amélioration des composants, des systèmes et des programmes de construction, en vue d'élaborer un langage constructif plutôt que de construire un bâtiment parfait. Ils n'avaient ni le temps, ni les moyens financiers pour faire autre chose. La tâche immédiate était de servir les enseignants et les enfants. Le meilleur pouvait être remis à plus tard.

Protégés dans leurs bureaux du service public du besoin de chercher des clients, Johnson-Marshall et ses collaborateurs ont indubitablement oublié que l'architecture doit être consciente de son image si elle veut survivre et prospérer. La postérité les en a punis. Ces cinquante dernières années, la seule école anglaise de l'après-guerre vraiment connue des architectes sur le plan international est une école secondaire de Hunstanton, dans le Norfolk, réalisée par Alison et Peter Smithson, en 1950, à la suite d'un concours. Dessinée à la manière alors en vogue de Mies van der Rohe, sans véritable recherche ou collaboration sur le plan pédagogique, l'école de Hunstanton se révéla lente à réaliser, coûteuse et peu pratique; elle souleva de vives plaintes de la part des enseignants et déplut tant aux architectes du département de l'Éducation que les Smithson n'ont plus jamais été chargés de réaliser une école. Cependant, les manuels d'architecture, qui préfèrent l'image à la qualité de l'expérience pédagogique, continuent de citer l'école d'Hunstanton et les Smithson et d'ignorer le courage et le civisme qui animèrent l'expérience du Hertfordshire et de ses descendants. Comment, lorsque l'on bâtit dans une démocratie moderne, associer les idéaux d'un service public responsable, persévérant et efficace, à ceux d'un art exigeant? La réponse aujourd'hui reste toujours aussi insaisissable.

Andrew SAINT

Université de Cambridge

(Traduit de l'anglais par Françoise Balogun)

Cet article s'inspire pour l'essentiel du livre de l'auteur *Towards A Social Architecture. The Role of School-Building in Post-War England*, New Haven, Yale University Press, 1987, 267 p., particulièrement du chapitre consacré aux écoles du Hertfordshire pp. 58-91. Les références indiquées en notes concernent uniquement les informations qui ne figurent pas dans ce livre.

Service d'histoire de l'éducation

Jean Ferrez

Au service de la démocratisation

*Souvenirs du ministère de l'Éducation nationale
1943-1983*

Texte établi et présenté par
Marie-Thérèse Frank et Pierre Mignaval

De 1943 à 1983, Jean Ferrez a été un responsable du ministère de l'Éducation nationale, notamment au service de la carte scolaire et de l'enseignement technique. À ces différents postes, il a été un artisan majeur de l'œuvre de démocratisation menée par le ministère de l'Éducation nationale.

Cet ouvrage de souvenirs résulte de onze entretiens accordés au Service d'histoire de l'éducation et constitue la première édition intégrale du témoignage d'un haut fonctionnaire de l'Éducation nationale. Il allie la richesse et la précision du contenu sur l'évolution du système éducatif, à l'engagement d'un grand serviteur de l'école publique.

1 vol. de 266 p.

Prix : 23 €

Institut national de recherche pédagogique

2004

L'ARCHITECTURE SCOLAIRE PAVILLONNAIRE en Suisse alémanique, dans les années 1950

par This OBERHÄNSLI

Une des sources de l'architecture scolaire peut être cherchée dans les lieux de formation et d'éducation de l'Antiquité, tels que le gymnase et la palestra destinés à l'apprentissage physique et intellectuel (1). Ces lieux avaient alors un caractère public, dans la mesure où ils concernaient les citoyens libres, et ils ont été à l'origine des plus célèbres écoles de philosophie grecque, comme l'Académie de Platon ou le Lycée d'Aristote. La palestra peut être décrite comme une école en anneau. Autour d'une grande cour, en général carrée et cernée d'une colonnade continue, sont distribuées une couronne de salles d'importance variable. La cour intérieure et la colonnade servent de lieux d'exercice; les salles, d'espaces de préparation et de conférences. Toutes les pièces s'ouvrent sur la cour à travers le péristyle, de telle façon que les salles de classe ont une relation directe avec ce qui se passe dans ces lieux. Ce concept spatial est apparenté avec les galeries des cloîtres médiévaux, dont la fonction est en partie similaire. Dans la seconde moitié du xx^e siècle, la construction scolaire moderne pavillonnaire s'inspire à nouveau, ponctuellement, de ce type de plan. Une deuxième source importante de cette architecture est la pensée hygiéniste formulée, pour l'essentiel, au xix^e siècle (2).

(1) Cet article est issu de la thèse que T. Oberhänsli a publiée en 1996: *Vom « Eselstall » zum Pavillonschulhaus*. Lucerne, Stadt Luzern, 294 p.

(2) Voir en particulier, Geneviève Heller: « *Propre en ordre* ». *Habitation et vie domestique 1850-1930 : l'exemple vaudois*, Lausanne, Éd. d'en bas, 1979, 240 p. et « *Tiens-toi droit!* » *L'enfant à l'école au 19^e siècle: espace, morale et santé. L'exemple vaudois*, Lausanne, Éd. d'en bas, 1988, 292 p.

1. L'hygiène scolaire dans les textes

Dès le début du xvii^e siècle, dans son tableau d'une société utopique illustré par la ville idéale de Christianopolis, Johann Valentin Andreae ne se contente pas d'esquisser un modèle d'école, il aborde aussi les questions d'hygiène et d'hygiène scolaire (1). Des propositions plus concrètes encore concernant l'hygiène scolaire sont formulées dans l'ouvrage de Joseph Furttentbach paru en 1649, *Teutsches Schule-Gebäw* (Le bâtiment d'école allemand) (2), qui accorde une importance particulière à l'aération des salles de classes. Pour répondre à ce problème classique, Furttentbach met au point une fenêtre pivotante, d'un modèle resté longtemps encore en usage durant le xx^e siècle (3). Plusieurs ouvrages paraissent au xviii^e siècle (4) et, dans la seconde moitié du xix^e siècle, la théorie hygiéniste atteint son apogée avec une véritable marée de publications. Avec son ouvrage *Hygiène scolaire*, publié en 1864 et traduit dès l'année suivante en langue allemande, Louis Guillaume devient l'hygiéniste le plus important et le plus célèbre de la Suisse (5).

La Suisse alémanique manquant d'hygiénistes scolaires éminents, on se référait le plus souvent à des ouvrages parus en Allemagne ou en Autriche. Deux personnalités eurent, dans ce domaine, une certaine notoriété : Georg Varentrapp avec sa brochure *Der heutige Stand der hygienischen Forderungen an Schulbauten* (L'état actuel des exigences hygiéniques dans les établissements scolaires), parue en 1868, et Adolf Baginski avec le *Handbuch der Schulhygiene* (Manuel de l'hygiène scolaire), de 1877 (6). La Suisse contribue,

(1) Johann Valentin Andreae : *Christianopolis*, (Strasbourg 1619), Stuttgart, 1975.

(2) Joseph Furttentbach (le Jeune) : *Teutsches Schul-Gebäw*, Augsburg, 1649.

(3) Une présentation détaillée du développement de Furttentbach est proposée par K. Otto : *Ueber den Anteil der Hygiene an der Entwicklung des deutschen Schulhauses*, Hamburg, (thèse), 1911, pp. 1, 7, 31.

(4) Johann Peter Frank : *System einer vollständigen medicinischen Polizey*, Mannheim, 1780 ; Johann Ignaz Felbinger : *Anleitung, Schulgebäude auf dem Lande wohl anzulegen*, Vienne, 1783.

(5) L'hygiéniste scolaire allemand G. Varentrapp lui attribue par exemple l'introduction des pupitres à deux places.

(6) Georg Varentrapp : *Der heutige Stand der hygienischen Forderungen an Schulbauten*, Braunschweig, 1868. Par l'intermédiaire du président de la Commission scolaire, F. Wüest, la ville de Lucerne se référa aux exigences d'hygiène scolaire énoncées par G. Varentrapp ; Adolf Baginsky : *Handbuch der Schulhygiene*, Berlin, Denicke, 1877, 515 p.

pour sa part, aux recherches sur l'hygiène scolaire avec diverses études portant sur des thèmes spécifiques de la médecine scolaire, tels que les effets d'une mauvaise posture et les bancs permettant de les prévenir (1). Dans leurs domaines, des auteurs tels que Bernhard Becker, F. Fahrner, J. Frey, L. Guillaume ou encore Albert Wanzenried sont connus et reconnus au-delà des frontières suisses (2).

Au tournant du xx^e siècle, les exigences d'hygiène scolaire sont présentes non seulement dans la conscience des architectes scolaires, mais aussi dans les prescriptions légales. Ce fut le cas à Lucerne avec l'ordonnance cantonale du 30 septembre 1891 promulguée dans le cadre de l'élargissement de la législation sur l'éducation du 26 septembre 1879. Dès lors que ces aspects de l'hygiène scolaire furent pris en compte par la législation, la quantité des publications abordant ces questions se réduisit sensiblement. En contrepartie, on vit se multiplier les inventaires sur les conditions d'hygiène dans les écoles, mais aussi dans d'autres bâtiments. Trois études sur la situation de l'hygiène scolaire en Suisse permettent de démontrer l'évolution du mouvement hygiéniste au xx^e siècle :

– En 1898, Adolphe Combe s'intéressa aux vitrages, aux dimensions des pièces, aux modes d'éclairage, à la législation sur l'architecture scolaire et naturellement aux installations sanitaires. Dans son étude, il entreprit des comparaisons de l'état des lieux dans les différents cantons et en dressa les tableaux statistiques, se plaçant ainsi dans la tradition des ouvrages sur l'hygiène de la deuxième moitié du xix^e siècle (3).

– En 1910, André Schnetzler, connu par ses études sur l'architecture de l'habitation, portant sur des aspects sociaux et hygiéniques, publia une analyse de la situation de l'hygiène scolaire. Parallèlement aux

(1) Varrentrapp fait par exemple plusieurs fois référence à des analyses ou des exemples suisses. Lorsqu'il aborde la question des bancs d'école, ses comparaisons renvoient à des modèles suisses (Varrentrapp, pp. 7, 30 et suivantes).

(2) B. Becker: *Ein Wort über das Schulwesen mit besonderem Bezug auf körperliche Bildung*, Bâle, Schweighauser, 1860; F. Fahrner: *Das Schulkind und der Schultisch*, Zurich, 1865; L. Guillaume: *Die Gesundheitspflege in den Schulen*, Aarau, J.J. Christen, 1865 (Genève 1864); A. Wanzenried: *Das physische Leben unserer Generation und die Volksschule*, Berne, 1865; J. Frey: *Der rationelle Schultisch als hauptsächlichstes Verhütungsmittel der schlechten Brustentwicklung, der schlechten Haltung und der Rückgratverkrümmung*, Zurich, Schabelitz, 1868, 48 p.

(3) Adolphe Combe: *L'Hygiène scolaire en Suisse*, Lausanne, Viret-Gentone, 1898, 151 p.

questions d'hygiène en général, il s'intéressa en priorité aux dispositifs techniques, c'est-à-dire aux systèmes de chauffage, à la ventilation et au rinçage des W.C. Son catalogue de questions portait sur leur fonctionnement, leur fiabilité et leur agencement, les possibilités de leur nettoyage. Les questions concernant l'éclairage, les sièges ou la dimension des salles de classes apparaissaient au second plan, déjà largement contrôlées par les ordonnances légales (1).

– En 1915, Adolphe Ferrière s'intéressa aux Écoles nouvelles, traduisant une tendance à la création d'écoles et d'institutions privées. C'est l'époque où furent inaugurés des établissements scolaires de plein air, des écoles de montagne ou des internats de campagne. Son étude porte sur les toitures des écoles de plein air, les solaria, la gymnastique, le sommeil, l'environnement des édifices scolaires, les cours pratiques, les matières facultatives, les devoirs à la maison ou le nombre des élèves, ainsi que sur la proportion des temps d'enseignement et de récréation. Il accorde un intérêt majeur au mode d'enseignement et à l'éducation physique (2).

Peu à peu, l'intérêt pour les questions d'hygiène scolaire s'éloigne donc des aspects propres à influencer directement l'architecture scolaire, pour s'orienter vers les questions de pédagogie. Dans les années de guerre, puis de l'entre-deux guerres, le contact étroit établi entre les architectes et les hygiénistes se relâche. Durant cette phase importante de modernisation de l'architecture scolaire, l'influence réciproque des efforts en faveur de l'hygiène scolaire, des réformes pédagogiques et de l'architecture n'apparaît que ponctuellement. La littérature concernant l'architecture scolaire des années d'après-guerre émet, du reste, des critiques directes ou indirectes sur le manque de connaissances des architectes dans le domaine de l'hygiène scolaire (3). Ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale que le vaste champ de réflexions concernant l'hygiène reprend de l'influence dans le domaine de l'architecture scolaire avec la construction pavillonnaire ouverte et liée à la nature.

(1) André Schnetzler: « L'Air, la poussière, le nettoyage dans les bâtiments scolaires », *Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Gesundheitspflege*, Zurich, 1910, 11^e année, pp. 287-308.

(2) A. Ferrière: « L'Hygiène dans les écoles nouvelles », *Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Gesundheitspflege*, Zurich, 1915, 16^e année, p. 242 et suivantes.

(3) B. Blank: *Zur Schul- und Schulbauentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*, (thèse), Berlin, 1979, p. 15 et suivantes.

2. La situation de l'architecture scolaire dans l'après-guerre

La Suisse a subi beaucoup moins de bouleversements politiques et économiques que les autres pays, victimes des guerres et des crises. Aussi, l'économie du pays se trouva, dès la fin de la guerre, prête à redémarrer et elle connut, en très peu de temps, une nouvelle prospérité. Pendant la guerre, d'importantes décisions furent prises pour la planification des établissements scolaires, concernant les espaces et les sites des écoles à bâtir. Alors que l'activité de construction était réduite, les services d'architecture de nombreuses communes se consacrèrent à des projets de plans d'aménagement par zones. La *Schweizerische Verband für Regional- und Landesplanung* (Union Suisse pour la planification régionale et nationale) (1) approuva l'idée d'implanter les édifices scolaires dans des zones vertes (2). L'emplacement idéal d'une école se caractérisait par des itinéraires aussi courts que possibles et sans danger pour les enfants. Les axes à grande circulation ou les fleuves, constituant des zones à risques, devaient être évités. Un autre principe fondamental était une orientation favorisant l'ensoleillement des bâtiments, avec une exposition sud-est de préférence. En satisfaisant à ces aspects de « centralité » et d'« exposition », on choisit des sites qui répondaient souvent aussi aux souhaits les plus exigeants de la pédagogie. Réserver des zones vertes dans les quartiers périphériques, c'était admettre l'un des éléments les plus importants de la nouvelle manière d'envisager l'école, à savoir son intégration dans un environnement naturel. Des écoles purent alors être aménagées dans des sites paysagers, au cœur d'anciennes zones boisées. Toutes ces dispositions améliorèrent la qualité des emplacements scolaires de l'après-guerre. Cet état d'esprit et cette atmosphère contribuèrent à réfuter le fonctionnalisme mal interprété des grandes écoles et des écoles-casernes, et suscitèrent aussi une architecture scolaire nouvelle, moderne et agréable à ses usagers. Sans ces études préliminaires de planification, une nouvelle orientation de l'architecture scolaire aurait difficilement été possible, compte tenu des impératifs économiques. On construisit, dans les zones urbaines, des écoles de quartier comportant un volume réduit de salles par rapport aux établissements scolaires précédents des districts ou quartiers. Douze salles de classes étaient prévues pour une école de type ordinaire, c'est-à-dire un établissement d'enseignement

(1) Elle fut créée en 1943.

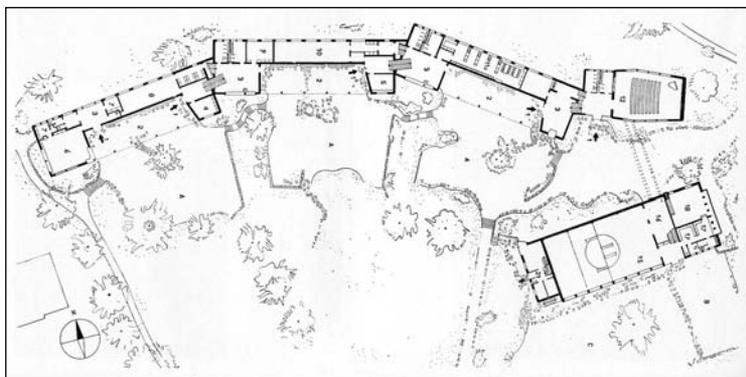
(2) H. Marti: « Fragen zum Schulhausbau », *Schweizerische Bauzeitung*, 1951 (69^e année), p. 706.

primaire de quartier incluant tous les dispositifs requis, gymnase, ateliers, salle de chant. Les unités pavillonnaires comportaient généralement quatre salles de classes. La réalisation par phases des écoles de quartier conduisit ainsi d'abord à la réalisation de petits établissements d'un ou deux pavillons, soit quatre à huit classes. Les différences de statut des écoles, comme l'introduction de classes de transition avec l'école secondaire, exigeaient un surplus de salles spéciales à intégrer aux surfaces des sites scolaires.

Un tout autre aspect de la situation d'après-guerre concerne le secteur des matériaux. Pendant la guerre, il y eut une pénurie croissante de matériaux de construction tels que le ciment et la brique. Les difficultés de livraison se prolongèrent les années suivantes. Ainsi, dans l'école primaire de la Maienstrasse construite à Zurich par Friedrich Metzger, entre 1946 et 1947, certaines parties durent être réalisées en parements de pierre calcaire de la région de Laufen (1). Cette modification s'écarte très vraisemblablement des intentions originales de F. Metzger, connu comme un défenseur véhément du béton depuis la construction de l'église Saint-Karli à Lucerne, entre 1930 et 1934. Il faut toutefois préciser que l'usage de la pierre naturelle pouvait alors avoir une autre signification. Son emploi dans le revêtement des sols, comme élément de décor dans les cours de récréation, ou comme revêtement mural allait devenir un symbole de la nouvelle équation Architecture-École-Nature. Un autre exemple est donné par l'école Felsberg à Lucerne construite, entre 1947 et 1948, par les architectes Emil Jauch et Erwin Bürgi (ill. 1 et 2). Dès le début du projet, le conseil municipal fut informé d'une éventuelle augmentation du coût de la construction de 20 000 francs, « compte tenu de la nécessité de remplacer partiellement, en raison des restrictions sur le ciment, les murs de fondation en béton par des ouvrages en moellons et pierre calcaires ». Une réserve fut formulée, concernant un remaniement ultérieur éventuel des bâtiments, au cas où l'administration concernée de la Confédération ne répondrait pas favorablement à la demande d'attribution de ciment en quantité requise (2). Dans la demande soumise au conseil municipal, il fut d'emblée proposé l'éventualité d'une construction de bois. La grave pénurie de ciment et de briques conduisit, en effet, à un usage de plus en plus fréquent

(1) *Werk*, n° 11, 1947, 34^e année, pp. 357-358.

(2) Stadtarchiv Luzern (archives municipales de Lucerne): *Bericht und Antrag des Stadtrates von Luzern an die Versammlung der Einwohnergemeinde*, n° 3032 du 7.12.1945, pp. 10 et 14.



1.-2. École Felsberg à Lucerne, réalisée entre 1947 et 1948 par les architectes Emil Jauch et Erwin Bürgi. Cette école de quartier à 12 classes est constituée de trois pavillons de deux niveaux. Les salles spécialisées sont au rez-de-chaussée, à l'exception des salles de chant et de gymnastique, isolées à l'Est du terrain; les salles de classe sont à l'étage. Un préau ouvert au rez-de-chaussée relie le bâtiment au parc. Les matériaux employés sont variés (ciment, pierre artificielle et pierre naturelle, bois). Plan A. Roth : *La Nouvelle École*, Zurich, Gisberger, 1950, p. 156; photo : *L'Architecture d'aujourd'hui*, n° 34 (mars 1951), p. 1.

du bois dans les édifices scolaires, encourageant la construction pavillonnaire, mode d'architecture légère rapidement réalisable. Pour les écoles-pavillons de plain-pied, ce matériau était une alternative avantageuse et, surtout, immédiatement réalisable. Mais dans les cas où l'on devait avoir recours à des constructions complexes où le bois était porteur, le prix de revient du matériau s'avérait plus élevé (1). L'emploi de ce matériau allait en outre dans le sens des idées pédagogiques encourageant un environnement naturel pour les écoliers.

Dans les années 1940, le manque d'espaces scolaires devint si aigu qu'à la fin de la décennie, on dut à nouveau faire face à un cruel déficit. Or, un coup d'œil sur l'accroissement des effectifs scolaires et sur le taux de natalité de l'époque suffisait à révéler que cette situation allait encore s'aggraver la décennie suivante. Les exemples de Zurich et Lucerne permettent de l'illustrer. Dans ces deux villes, le nombre des élèves n'augmenta qu'imperceptiblement en dix ans, de 1933-1934 à 1943-1944. À Zurich, le nombre d'enfants scolarisés dans les écoles publiques de la ville passa de 27 816 à 28 686; à Lucerne, de 4 220 à 4 332. L'augmentation du nombre de classes durant cette même période s'explique par un effort constant pour en réduire les effectifs (2). En 1928, la ville de Zurich avait en effet promulgué une ordonnance très progressiste qui prescrivait un maximum de 40 élèves par classe, de la première à la troisième classe, et de 36, de la quatrième à la sixième. En 1943, le nombre total de classes primaires s'élevait à 600 pour la ville de Zurich (3); il était, en 1945, de 103 classes de 40 à 50 élèves pour Lucerne, où l'on s'efforçait de limiter les effectifs à 44 élèves par classe (4). Cependant, entre 1941 et 1950, la population connut une croissance de plus de 10 % (5),

(1) « Pour le cas où la demande d'attribution de ciment ne serait que partiellement satisfaite, il conviendrait d'entreprendre sans délai un remaniement adéquat du projet en envisageant de remplacer les ouvrages en béton par des constructions de bois. Des études préliminaires pour cette solution, qui engendrerait une augmentation non négligeable des coûts de construction et des délais plus longs de réalisation, ont été entreprises... », Stadtarchiv Luzern: *Bericht und Antrag...*, n° 3032 du 7.12.1945, p. 14.

(2) *Werk*, n° 11, 1947, 34^e année, p. 346; Stadtarchiv Luzern: *Bericht und Antrag...*, n° 1745 du 20. 8. 1943. Entre 1933 et 1944, l'école Dulas de Lucerne et celle de l'ancienne Villa Schröder de Tribtschen furent dotés de 17 nouvelles salles de classe pour le seul niveau de l'école primaire.

(3) A. Roth: « Schulbauprobleme der Stadt Zürich », *Werk*, n° 11, 1947, 34^e année, p. 346.

(4) Stadtarchiv Luzern: *Bericht und Antrag...*, n° 3032 du 7. 12. 1945.

(5) *Schweizerische Bauzeitung*, 1951, 69^e année, n° 50, p. 706.

principalement due à l'essor de la natalité, qui plaça les communes face à de graves problèmes de constructions d'écoles qui ne pouvaient être ajournées. Des études, conduites en 1947 pour Zurich et en 1945 pour Lucerne, attestaient d'un besoin de 160 nouvelles classes primaires pour la ville de Zurich et de 40 pour Lucerne, à l'horizon de 1952 (1). Ce besoin ne cessa de s'accroître au fil des années, comme le montraient, par exemple, les prévisions zurichoises pour l'année scolaire 1958-1959, estimant à 79 le nombre de nouvelles classes primaires nécessaires (2). Le taux croissant de natalité n'eut d'abord de répercussions que sur le niveau primaire, ce qui permit de prendre des mesures anticipées pour les cours préparatoires militaires, par l'ordonnance de la Confédération du 1^{er} décembre 1941, et pour l'enseignement obligatoire des métiers manuels, par les ordonnances cantonales, dans le souci d'élargir le programme des constructions scolaires au niveau des communes. Les nouveaux projets d'architecture scolaire durent, dès lors, inclure des salles spéciales comme les gymnases, les ateliers, les cuisines pour l'enseignement ménager et d'autres espaces pour les travaux manuels (3).

3. L'école pavillonnaire

Le sens des nombreuses réalisations pavillonnaires, à un ou deux étages, s'évalue par opposition au type courant de l'école des années 1940. Après les innovations isolées des protagonistes du Mouvement moderne, la construction scolaire s'était à nouveau figée dans un modèle unique. La superficie requise pour l'aménagement d'une salle de classe à rangées de trois pupitres doubles fixait, de façon uniformisée, à 6,5 m leur profondeur. La classe normée, de 6,5 × 9 m, était aérée et éclairée d'un seul côté. L'école type, d'exposition sud-est, à trois étages, comportant un bloc séparé généralement cubique pour la cage d'escaliers et les sanitaires, se diffusa dans tout le pays. En 1951, Alfred Roth déplora, dans un exposé sur l'architecture contemporaine, un manque de réflexions approfondies et de dynamisme dans

(1) *Werk*, n° 11, 1947, 34^e année, pp. 346 et suiv.; Stadt Archiv Luzern: *Bericht und Antrag...*, n° 3032 du 7. 12. 1945, S. 3.

(2) *Werk*, n° 11, 1947, 34^e année, p. 346 (Rapport pour le conseil municipal et l'administration centrale scolaire du 31.7. 1947).

(3) Stadt Archiv Luzern: *Bericht und Antrag...*, n° 3032 du 7. 12. 1945, p. 4.

la construction scolaire (1). Selon H. Marti, rédacteur du *Schweizerische Bauzeitung* (Journal d'architecture suisse), la représentation d'édifices scolaires des dernières années ne présentait que peu d'intérêt, tant leurs ressemblances étaient frappantes. Dans ses articles sur l'architecture scolaire, il soulignait avec irritation le fait que les résultats des nombreux concours confirmaient à quel point ce schéma restait suivi dans tout le pays (2); une situation qui rappelle le caractère stéréotypé de l'architecture scolaire de la fin du XIX^e siècle et la critique dont les concours furent alors l'objet.

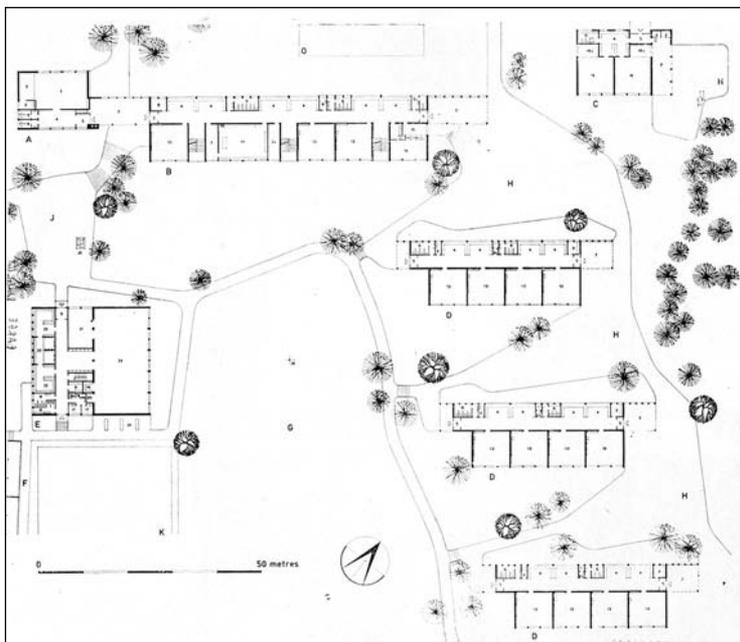
C'est l'idée d'une architecture adaptée aux enfants (*kindgerechtes Bauen*), exigeant des salles supplémentaires spéciales et l'articulation des corps de bâtiment et des espaces extérieurs, qui permit de sortir de ce schéma figé (3). On s'efforça de plus en plus de satisfaire ces exigences dans les constructions de l'après-guerre. On espérait avoir trouvé une solution viable dans le système pavillonnaire qui n'imposerait plus un habillage de style à l'architecture scolaire. On préconisa d'éviter les sites et les constructions visant au spectaculaire. Avec l'accroissement des besoins en édifices scolaires, les exigences allaient bien au-delà de l'aspect, très répandu au XIX^e siècle, des écoles concentrationnaires de type militaire. Il convient ici d'évoquer, en particulier, le souci de différencier les édifices scolaires en fonction de leur taille et de leur spécification; à Zurich, à la suite des études entreprises par l'architecte A. H. Steiner, une triple division avait été établie, distinguant trois ordres de grandeur pour les groupes

(1) A. Roth: « Zeitgemässe Architekturbetrachtung », *Werk*, n° 3, 1951, 38^e année, p. 73.

(2) H. Marti: « Fragen zum Schulhausbau », *Schweizerische Bauzeitung*, 1951 (69^e année), p. 709; « Bemerkungen der Redaktion zum Wettbewerb für eine Schulanlage im Dögelsteinfeld in Sursee », *Schweizerische Bauzeitung*, n° 45, 1950 (68^e année), p. 624.

(3) Les exigences majeures de la nouvelle architecture scolaire portent notamment sur des itinéraires courts et sûrs (300 m pour les jardins d'enfants, 500-600 m pour l'école primaire, 750-1500 m pour l'école secondaire, pas de voies à traverser); des salles de classes carrées (chaises mobiles, effectifs de 30 élèves, 1,6-1,8 m² par élève); des salles d'études et des salles spéciales supplémentaires (gymnase, salles de travaux manuels, etc.); un éclairage et une aération parfaits (exposition, ventilation transversale, éclairage bilatéral); un regroupement des bâtiments et espaces extérieurs (30 m² par élève, adaptation au terrain, parc, atmosphère de confiance); une architecture adaptée aux enfants (répartition suivant les âges, lien à la nature, dimension des volumes). A. Roth: « Schulhaus als architektonischer Ausdruck der modernen Erziehungsidee », *Pro Juventute*, vol. 34, 1953, pp. 13-21.

scolaires élémentaires (1). Cette analyse fut approuvée par l'Office des bâtiments de la ville de Berne (2) et diffusée en Suisse (ill. 3).



3. École Les Tilleuls à Bienne, réalisée vers 1960 par l'architecte Gianpeter Gaudy. Il s'agit d'une école réunissant deux classes de maternelle, trois pavillons pour les petits de l'école primaire comprenant douze classes, un bâtiment d'un étage accueillant six classes pour les grands à l'étage et des salles spécialisées au rez-de-chaussée (musique, histoire naturelle, travaux manuels) ainsi qu'un gymnase. Chaque département est clairement différencié par son emplacement et sa volumétrie. Les bâtiments sont organisés autour d'un espace central commun. Les pavillons de l'école primaire, décalés, sont ouverts sur l'extérieur.

L'Architecture française, n° 221-222 (janvier-février 1961), p. 20.

(1) Système des dimensions pour les constructions scolaires de la ville de Zurich : pavillon scolaire (3 salles de classe, de la 1^{re} à la 3^e classe); petite école (4 salles de classe, salle des instituteurs, jardin d'enfants, gymnase, éventuellement salle de travaux manuels, de la 1^{re} à la 3^e classe, éventuellement aussi de la 4^e à la 6^e classe); école normale (12 salles de classe, 4 salles de travaux manuels, salle de chant, gymnase, appartement de gardien, salle des instituteurs), *Werk*, 1947, 34^e année, n° 11, p. 348.

(2) Voir A. Roth: « Kurze Entwicklungsgeschichte des Schweizerische Schulbaus », *Werk*, 1958, vol. 9, p. 314.

L'expression « architecture adaptée aux enfants », *leitmotiv* de la nouvelle acception de l'école, supposait aussi une revalorisation des espaces extérieurs, intégrant la nature. Dans un environnement paysager, on espérait sensibiliser l'enfant au modèle de la « Nature ». L'espace libre créé dans le cadre naturel devait stimuler la concentration et favoriser la détente. Le vieil adage « *mens sana in corpore sano* » acquit une nouvelle importance et un prolongement sémantique. Dans le sens des doctrines de Pestalozzi, on souhaitait encourager non seulement la santé du corps par la création de sites scolaires proches de la nature, mais aussi une atmosphère et un environnement sains à l'intérieur comme à l'extérieur des bâtiments.

L'idée du pavillon n'était pas nouvelle. Au tournant du siècle, l'explosion démographique et l'augmentation des besoins en salles de classes avaient contraint à la création de bâtiments provisoires pour garantir les capacités d'accueil. Les baraques construites à cette époque constituent les premiers pavillons scolaires de l'enseignement primaire public obligatoire. Le recours à ces constructions pavillonnaires s'explique par des coûts de revient avantageux et de courts délais de réalisation. Cependant, dans les milieux spécialisés, l'architecture pavillonnaire ne fut pas seulement considérée comme une solution provisoire, mais aussi comme un système de construction scolaire durable. Un des participants au Congrès international d'hygiène de 1904, O. Richter, l'évoquait à travers une analyse fonctionnelle lucide des espaces scolaires : « À l'instar du temple du culte hellénistique de Naos, qui se développa de l'intérieur vers l'extérieur, pour finir par atteindre les dimensions colossales du périptère porté par les colonnes, la salle de classe figure dans l'école le noyau central, la forme architecturale première, laquelle, si les circonstances le permettent, reliée aux salles annexes, constitue de fait une petite école autonome, l'école du village. Fonction et besoins ont conduit à l'agrandissement nécessaire, qui n'est de fait qu'une multiplication. Cette multiplication peut trouver son expression architecturale soit dans la juxtaposition ou la superposition de plusieurs salles de classes sous un même toit, la caserne, soit dans une répartition en fonction de la surface, le système pavillonnaire » (1). Comparé aux écoles casernes, très répandues, le système pavillonnaire fut aussi et surtout privilégié pour des raisons d'hygiène scolaire. Tout en reconnaissant

(1) O. Richter: « Internationaler Schulhygienekongress », *Österreichische Wochenschrift für den öffentlichen Baudienst*, 1904, vol. 10, pp. 382-383.

le problème majeur du coût des sols et des surfaces requises, les hygiénistes scolaires encouragèrent le recours à ce système (1). Les écoles-baraques du début du xx^e siècle étaient généralement constituées d'une simple construction de bois sur socle maçonné et pouvaient accueillir deux, quatre, voire huit classes d'école. À Munich, on peut attester la mise en service de sept établissements pavillonnaires pour la seule année 1889 (2) et, vers 1904, Hambourg disposait de plus de 96 classes abritées dans 56 écoles pavillonnaires, dites *Döckerschen Schulpavillons* (3).

En Suisse aussi, on admit la construction pavillonnaire comme une alternative au manque d'écoles (4). Les expériences faites à cette époque démontrèrent que les solutions présumées économiques étaient peu satisfaisantes. D'une part, les travaux d'entretien annuels de ces pavillons de bois étaient très lourds, d'autre part, ces constructions provisoires aménagées pour faire face à l'urgence occupaient la place requise pour la réalisation de projets durables sur des sites avantageux (5). Deux exemples précoces illustrent cette idée d'architecture pavillonnaire. Il s'agit des projets élaborés en 1907 pour Reiden, dans le canton de Lucerne, et pour Tavannes, dans celui de Berne (6). Les plans, comme les emplacements, indiquent que ces projets se situent dans un autre contexte ; ce ne sont probablement ni les considérations financières, ni les délais de réalisation qui ont présidé au choix d'un mode de construction pavillonnaire. Dans un environnement rural, le besoin croissant en édifices scolaires devenait de plus en plus difficilement conciliable avec le type traditionnel de

(1) Parallèlement aux expériences positives de baraques scolaires à Francfort/Main ou Hambourg, furent mentionnés des édifices scolaires nouveaux de Budapest, dans lesquels on avait pallié le manque de place en aménageant des aires de jeux sur les toits plats des écoles à un seul niveau (Armin Wegedüs dans un article sur le Congrès international d'hygiène scolaire à Nuremberg en 1904 : *Centralblatt der Bauverwaltung*, Berlin 1904, vol. 24, pp. 205-231).

(2) *Handbuch der Architektur*, p. 114.

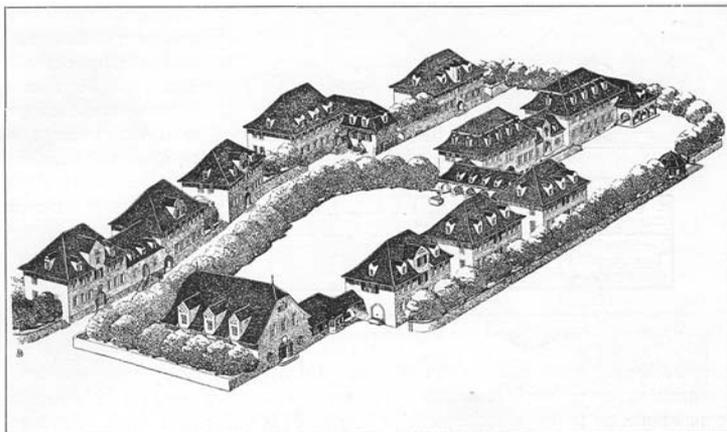
(3) *Centralblatt der Bauverwaltung*, Berlin 1904, vol. 24, pp. 205-231.

(4) En 1905, le Grand Conseil municipal de Lausanne prit par exemple la décision de construire des « pavillons transportables ». O. Birkner : *Bauen und Wohnen in der Schweiz 1850-1920*, Zurich, 1975, p. 120.

(5) Cet état de fait sera aussi constaté quelque temps plus tard pour la ville de Zurich (voir *Werk*, n° 11, 1947, 34^e année, p. 348).

(6) H. Baudin : *Les Nouvelles constructions scolaires en Suisse*, Genève, 1917, p. 26 (Reiden) ; *Schweizerische Bauzeitung*, 1907, vol. 50, pp. 222, 225, 240 (Tavannes).

dimension plutôt modeste de l'école de campagne (1). On vit par ailleurs à cette époque se répandre des idées pédagogiques nouvelles comme celles de Maria Montessori et de Rudolf Steiner, ou du courant des écoles de plein air. C'est dans ce contexte que prirent forme ces deux intéressants projets d'architecture scolaire progressiste, qui ne furent malheureusement pas réalisés. Dans le projet d'Otto Senn, pour Reiden, les édifices qui abritaient les salles de classes étaient organisés autour d'une cour intérieure. Ils étaient bas et réunis entre eux par un passage en berceau. À la même période, un concours pour une école pavillonnaire fut organisé à Tavannes. Le projet des architectes Joss et Klausner se présente comme un ensemble de lotissements réunissant plusieurs pavillons autour d'un édifice central ou d'une place (ill. 4).



4. Projet de concours pour une école pavillonnaire à Tavannes (canton de Berne), 1907, architectes Joss et Klausner.

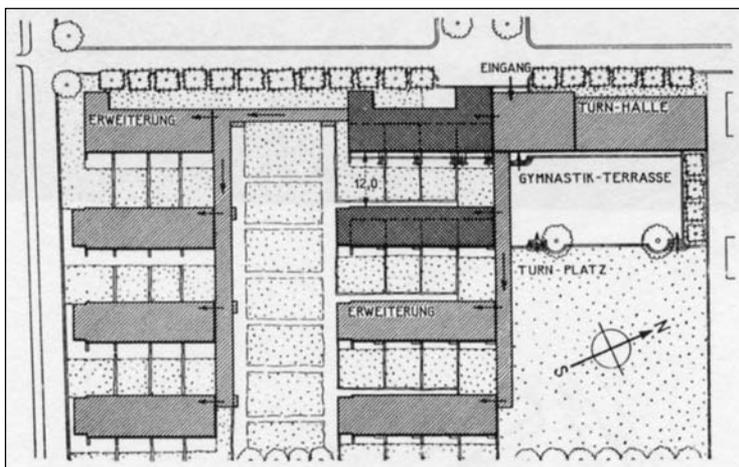
H. Baudin : *Les nouvelles constructions scolaires en Suisse*, Genève, Libr. Kundig, 1917, p. 27.

À la différence des exemples précités, l'école pavillonnaire du Kistlerweg à Bern-Elfenau fut effectivement construite en 1929 et elle reste aujourd'hui encore en fonction. Le pavillon scolaire était, à l'origine, une construction de type baraque provisoire (2). Tant par sa technique de construction que par ses qualités fonctionnelles et péda-

(1) O. Birkner : *Bauen und Wohnen in der Schweiz 1850-1920*, Zurich, Artemis, 1975, p. 119.

(2) U. Graf : *Spuren der Moderne im Kanton Berne*, Bern, Zytglogge, 1987, p. 43.

gogiques, il démontre remarquablement les avantages de ce mode de construction appliqué à l'usage scolaire. C'est dans des circonstances bien différentes que fut réalisée l'école pavillonnaire à rez-de-chaussée de Mühlefeld, à Bienne-Madretsch, construite entre 1930 et 1931 par Schaub, l'architecte municipal de Bienne (ill. 5). Il prit pour modèle l'école construite par Ernst May peu auparavant, entre 1928



5. Plan de l'école de Mühlefeld, à Bienne-Madretsch, construite entre 1930 et 1931 par Schaub, l'architecte municipal de Bienne.

C.D. Furrer: « Wandlungen im Schulhausbau », *Archiv für das Schweizerische Unterrichtswesen*, 1946 (Bd. 32) H.T.

et 1930, dans le quartier de lotissements de Bornheimer Hang à Francfort-sur-le-Main (1). Toutes les caractéristiques progressistes propres au concept pavillonnaire, incluant également la planification d'un agrandissement futur, furent consciencieusement respectées. Mais cette école-pavillon de la première période a été à plusieurs reprises l'objet de transformations qui l'ont défigurée. À la fin des années 1940, la pénurie de salles de classes favorisa une nouvelle fois un style de constructions légères. La situation de pénurie des matériaux fit préférer à nouveau la construction en bois. Des modèles standardisés aisément réalisables permirent de résoudre les problèmes de délais. Durant l'année scolaire 1946-1947, l'Office des bâtiments de la ville de Zurich réalisa en un temps record, sous la direction de l'architecte en chef municipal A. H. Steiner, un nombre considérable d'écoles pavillonnaires. La construction de bois sur simple fondation

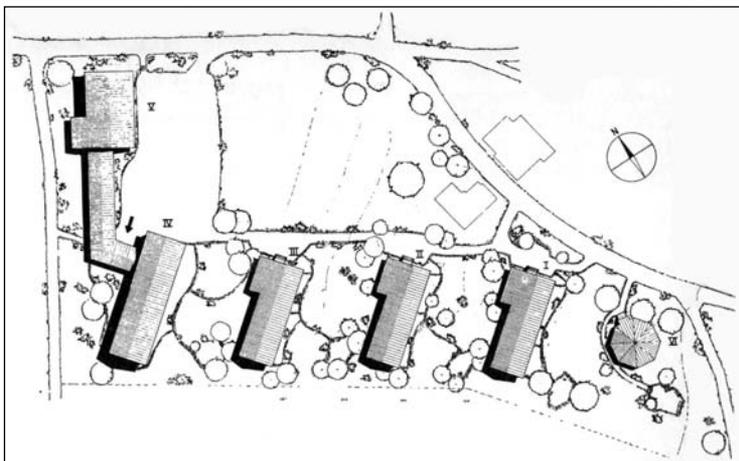
(1) *Ibidem*. Voir, dans ce numéro, l'article de R. Schneider (ill. 3).

était généralement combinée à un ouvrage maçonnerie de pierres apparentes sur la façade d'entrée et le mur transversal (1) (ill. 6 et 7). Ces écoles furent réalisées d'une façon relativement rapide et avantageuse compte tenu des circonstances; elles étaient composées de pavillons durables bien différents des baraques provisoires des périodes précédentes. Si tous les critères pédagogiques et techniques ne purent être parfaitement respectés (salles carrées, salles spéciales, aération transversale, éclairage bilatéral, etc.), elles n'en constituent pas moins une étape décisive sur la voie d'une nouvelle appréhension de l'architecture scolaire.

4. Le pavillon en question : les points de vues antithétiques d'Alfred Roth et de Hans Schmidt

Ces nouvelles directions de l'architecture scolaire, qui n'étaient pas influencées par les architectes du Mouvement moderne, ne firent toutefois pas l'unanimité. Elles furent soutenues par Alfred Roth (1903-1998), qui joua un rôle majeur en tant qu'architecte, mais aussi et surtout pour avoir été le plus important chroniqueur suisse dans le domaine de l'architecture et de l'architecture scolaire en particulier. Il deviendra une personnalité influente, non seulement par son rôle de rédacteur et journaliste engagé dans le périodique *Werk*, mais aussi en tant qu'auteur d'ouvrages spécialisés sur l'architecture en Suisse et à l'étranger. Il publia, dès 1939, *La nouvelle architecture 1930-1940* qui réunit vingt exemples prestigieux d'architecture nationale et internationale. Extrêmement bien reçu par la critique, ce livre trilingue n'eut pourtant qu'une modeste diffusion, en raison de la Seconde Guerre mondiale. *La nouvelle école*, paru en 1950, constitue une pierre angulaire dans l'histoire de l'architecture d'après-guerre, bien au-delà des frontières suisses. Ce nouvel ouvrage, également trilingue, fut plusieurs fois réédité, chaque fois actualisé et revu par l'auteur. Alors que la première édition présentait, en détails, vingt et un exemples (dont sept en Suisse), la quatrième édition, de 1966, en contient plus de trente six (avec neuf exemples en Suisse). Les chapitres de théorie générale qui précèdent les exemples y sont aussi partiellement revus et actualisés.

(1) *Schulpavillon an der Ahornstrasse*, Zurich-Schwamendingen; *Kleinschulhaus Bachtobelstrasse*, Zurich; *Schulhaus in der Probstei*, Zurich; *Kleinschulhaus Maienstrasse*, Zurich; *Kleinschulhaus auf der Egg*, Zurich, *Werk*, n° 11, 1947, 34^e année, pp. 350-360.



6.-7. École « In der Probstei », Zurich-Schwamendingen, réalisée entre 1945 et 1946 par l'architecte A.H. Steiner. Seuls les pavillons I-III furent construits. On remarque les murs pignon en pierres appareillées marquant l'entrée des pavillons.

Plan: T. Oberhänsli, photo: E. Brödner, I. Kroeker: *Moderne Schulen*, Munich, H. Rinn, 1951, p. 144.

Avant la parution de son livre, A. Roth avait déjà approfondi le thème de l'architecture scolaire dans différents articles. Il avait pris, par exemple, position contre les solutions standardisées et démontré, à partir des statistiques de la ville de Zurich, la forte augmentation prévisible du nombre des élèves pour la décennie suivante (1). Il salua la proposition faite par cette ville de répartir les différents établissements scolaires en écoles pavillonnaires et en écoles de petites, moyennes et grandes dimensions et s'affirma, par la présentation dans son article d'exemples de petites écoles zurichoises, comme un partisan convaincu des établissements scolaires pavillonnaires. Après la première édition de *La Nouvelle école*, il ne cessa de présenter les nouvelles tendances de la construction scolaire à l'étranger et de les commenter dans le périodique *Werk*. C'est ce qui explique le nombre de rééditions de son ouvrage. Et c'est aussi ce qui en fit un chroniqueur à l'instar d'Henry Baudin, dans l'avant-guerre, avec ses deux publications sur *Les constructions scolaires en Suisse* (1907, 1917) (2). Les ouvrages d'A. Roth se caractérisent par une ambition de portée internationale, suggérée par leur version trilingue, et les exemples empruntés au monde entier. Entre 1949 et 1953, à l'époque de leur première édition, il enseignait à la *Washington University* de Saint Louis, aux États-Unis. Son engagement pour l'architecture scolaire s'affirma, en outre, par sa fonction de président de la Commission pour la construction scolaire au sein de l'Union internationale des architectes (UIA), qu'il assumait durant plusieurs années, à partir de 1951 (3). Ses activités ont, en Suisse du moins, fortement contribué à donner à l'architecture scolaire ce statut de « mission la plus belle et la plus actuelle de l'architecture contemporaine (4) ». Son intérêt personnel visait pourtant moins le débat purement formel sur l'architecture, que la synthèse d'un ensemble de thèmes, de la pédagogie à l'organisation ou l'art, en passant par la planification urbaine.

(1) A. Roth: « Schulbauprobleme der Stadt Zürich », *Werk*, n° 11, 1947, 34^e année, p. 346.

(2) Deux autres théoriciens de l'architecture scolaire, Wilhelm et Margarete Schütte-Likotzky, acquirent une réputation comparable en Autriche. Wilhelm Schütte, qui avait aussi travaillé sous la direction d'Ernst May à Francfort, réalisa dans l'école spéciale de Floridsdorf (1960-1961), un édifice incluant des salles de classes carrées, un éclairage bilatéral, des parois coulissantes pour la terrasse, ou encore des sièges mobiles (voir Magistrat der Stadt Wien) (éd.): *Architektur in Wien*, Vienne, 1984, p. 83.

(3) A. Roth: « Schulhaus als architektonischer Ausdruck der modernen Erziehungsidee », *Pro Juventute*, vol. 34, 1953, p. 6.

(4) *Idem*, p. 7.

En 1954, le numéro de mars du périodique *Werk* fut consacré à l'architecture scolaire. C'est A. Roth qui en était le rédacteur en chef à cette époque. Hans Schmidt (1893-1972), le célèbre architecte bâlois, réagit aux prises de position et revendications exprimées et souhaita publier une réponse dans le périodique (1). Son texte « *Schulzimmer und Schulhaus* » (Salle de classe et école), daté du 21 mars 1954, n'y fut cependant pas publié et le débat public n'eut donc pas lieu (2). Il y abordait très concrètement les aspects techniques de la construction scolaire, l'argument majeur portant cependant sur la défense d'une conception rationaliste de l'architecture (3). Ce ne sont pas les éléments de la construction scolaire qui occupent la première place dans son argumentation, mais les rapports sociaux au sens large (4). Il plaide pour que soient définies une profondeur et une superficie standard des salles de classe, pour une rationalisation qui permettrait de répondre plus efficacement au besoin d'espaces scolaires et apporterait, du même coup, une solution aux « réels » problèmes des écoles (réduction des effectifs de classes). Afin d'explicitier cette contre-position non publiée, nous proposons de reprendre ici trois des questions soulevées par H. Schmidt : la salle de classe carrée, l'éclairage bilatéral et la dimension des salles. Bien qu'il ait parfaitement conscience des avantages d'une salle de classe carrée, « effet d'espace plus concentré, possibilité de constituer des groupes » (5), il en rejette l'idée, les conséquences techniques et architecturales, comme l'éclairage bilatéral ou la réduction des corridors par exemple, lui paraissant trop lourdes. Il se prononce résolument contre l'idée, propagée sans nuance, d'un éclairage bilatéral des

(1) Selon le témoignage d'Ursula Suter de Zurich, du 14. 9. 1989, qui avait la charge du legs de Hans Schmidt à l'Institut pour l'histoire et la théorie de l'Architecture (GTA) de Zurich, et qui est l'auteur d'un mémoire sur Hans Schmidt.

(2) Legs Hans Schmidt : *Schulzimmer und Schulhaus*, 21. 3. 1954, Institut pour l'histoire et la théorie de l'Architecture (GTA), ETH Zurich.

(3) *Ibidem* : « Les "Rationalistes", qui faisaient prévaloir une "forme mécanique et apte à la standardisation", l'ordre géométrique, la communauté humaine, s'opposaient aux "Fonctionnalistes", qui concevaient un édifice comme une machine, un outil, une chose sans rapport avec l'environnement ».

(4) *Ibidem* : « Que serait-il advenu – s'interroge ce contemporain – de l'Ospedale Maggiore de Milan, de la Place des Vosges à Paris, du monastère de Einsiedeln, si les collègues Filarete, Chatillon et Moosbrugger ne s'étaient souciés d'autre chose que de la cellule ? ».

(5) *Ibidem* : « Les avantages par rapport aux salles de classe allongées d'une profondeur de près de 7 m – effet d'espace plus concentré, possibilité de constituer des groupes – sont si évidents, que le prix plus élevé de la toiture (envergure !) pourrait se justifier ».

salles de classe. Des photos publiées dans *Werk* lui permettent de démontrer l'important effet d'éblouissement résultant du double mur vitré (1). L'obscurité du mur de fond résultant de la profondeur de la salle de classe ne peut – selon lui – que conduire inévitablement à un contraste lumineux et du même coup à un éblouissement. Un rapport proportionnel entre la hauteur de la pièce et sa profondeur permettrait pourtant d'obtenir une clarté d'ensemble qui rendrait un éclairage bilatéral superflu. Dans l'éclairage unilatéral, H. Schmidt voit aussi un moyen de moderniser l'édifice scolaire pour en faire « une unité architecturale se dégageant du type à corridor » (2). Enfin, il exprime son scepticisme face à une position comme celle d'Alfred Roth dans *La nouvelle école* et ses articles dans *Werk*, incarnant un point de vue opposé, selon lequel la priorité devrait porter sur la réduction de la dimension des classes. L'industrialisation du bâtiment, en créant les conditions permettant de multiplier les salles, contribuerait beaucoup plus efficacement à une amélioration de la situation des écoles. Plus que dans la construction pavillonnaire et dans la diversité des sites, c'est dans une offre adaptée et suffisante de salles qu'H. Schmidt voyait la mission de l'architecture en tant que composante d'un contrat social. Ses positions demeurèrent toutefois marginales.

*
* * *

Dans les années 1950, l'introduction d'une planification régionale et nationale permit de définir des zones vertes et réservées aux constructions publiques, destinant en particulier à la construction scolaire des terrains aménagés en parcs. Simultanément, une distinction fut établie entre petites, moyennes et grandes écoles. Les ambitions monumentales de la construction scolaire ainsi dépassées, on put introduire une réduction et une démultiplication des volumes. L'exigence pédagogique d'une échelle plus adaptée aux enfants put être réalisée, en premier lieu, par la réduction des effectifs par classes ; le système pavillonnaire répondit davantage encore à cette demande d'une école adaptée aux enfants par l'articulation en plusieurs corps de bâtiment. La réalisation de ces édifices pavillonnaires attira

(1) Legs Hans Schmidt, *ibidem*. H. Schmidt fait ici ironiquement allusion à l'exemple particulièrement manqué de l'école primaire construite par A. Roth à Berkeley, St. Louis, États-Unis.

(2) Legs Hans Schmidt, *ibidem*.

l'attention des architectes sur l'organisation et la conception d'ensemble des sites. Le plan de chaque pavillon relevait finalement d'un même système. L'organisation intérieure des bâtiments restait très simple. Avec la suppression de la distribution verticale et avec la limitation de la desserte à quatre salles, en général, les surfaces de dégagement furent réduites au profit d'un plan de classes presque carré. Les salles spéciales étaient généralement aménagées dans des édifices distincts, souvent à plusieurs étages. La qualité de la conception architecturale apparaît dans l'organisation d'ensemble des établissements scolaires, dans l'intégration des bâtiments au sein du paysage, dans la prise en compte de la topographie, ainsi que dans la concordance et la relation de chacun des corps de bâtiment. Les pavillons étaient entourés d'espaces verts, de manière à donner l'impression d'un environnement naturel directement dans la salle de classe. Dans plusieurs écoles pavillonnaires à un seul niveau, chaque salle de classe s'ouvrait sur une pergola ou un jardin, permettant des cours en plein air sans importuner la classe voisine. Le système pavillonnaire fut ainsi l'expression d'un nouveau rapport à la nature.

This OBERHÄNSLI

Musée suisse des transports et de la communication

(Traduit de l'allemand par Monique Rival)

Service d'histoire de l'éducation

**Gérard BODÉ (dir.)
avec Hubert VÈNES**

**Les établissements d'enseignement technique en France
1789-1940**

1 – La Corrèze

L'histoire de l'enseignement technique - industriel, commercial et agricole - repose principalement sur une vision nationale fondée sur la politique officielle. Sauf exceptions, elle minore les évolutions et les spécificités locales et néglige souvent le secteur privé. Une telle perception peut être nuancée et corrigée par la réalisation d'un répertoire des établissements d'enseignement fondé sur le recueil systématique de toutes les données disponibles (localisation, personnel, enseignement, comptabilité), quels que soient la taille, le statut, le régime ou la forme des écoles et cours ayant existé, ou ayant été projetés, entre 1789 et 1940, dans le cadre de chacun des départements du territoire national.

Le premier volume de ce répertoire est consacré à la Corrèze, département à l'économie dominée par une agriculture pauvre et souffrant d'un certain isolement. Ceci ne l'empêcha cependant pas de se doter d'un enseignement industriel et commercial dynamique et complet (à l'exception de l'enseignement supérieur) alors que son enseignement agricole semblait végéter. Ce volume recense 87 établissements différents fondés en Corrèze entre 1808 et 1940. S'il met en lumière la forte implication de l'État dans ce processus, il révèle aussi le rôle des acteurs locaux et notamment des municipalités. Il permet ainsi une meilleure compréhension des relations complexes entre le pouvoir central impulsant une politique globale et la diversité des attentes, besoins et demandes de l'échelon local.

1 vol. de 265 p.

Prix : 26 €

Institut national de recherche pédagogique

2004

ARCHITECTURE SCOLAIRE ET ÉDUCATION *en Afrique anglophone, XIX^e-XX^e siècles*

par Ola UDUKU

Les Anglais ont colonisé de vastes territoires à l'ouest et au sud du continent africain, notamment le Nigeria et la Côte-de-l'Or (actuel Ghana) en Afrique occidentale, l'Afrique du Sud et la Rhodésie (d'où sont issus le Zimbabwe et la Zambie) en Afrique australe. Bien que ces deux régions soient très éloignées l'une de l'autre, l'histoire et l'évolution de leurs systèmes éducatifs respectifs présentent des ressemblances frappantes depuis le temps des missions, à la fin du XIX^e siècle, jusqu'au milieu des années 1950, époque où, pour des raisons essentiellement politiques, elles ont adopté des voies radicalement différentes (1). Dans les pays de l'Afrique occidentale britannique, il s'agissait alors de répondre à la demande croissante d'indépendance des autochtones les plus instruits. Le gouvernement colonial dut s'engager à offrir aux citoyens de ces contrées des chances de progresser et de se développer grâce à un meilleur accès à l'éducation. Il s'ensuivit des campagnes de construction de nouvelles écoles et une modification des programmes scolaires qui devaient désormais se conformer aux aspirations élevées des nouvelles élites indigènes ; jusqu'alors, ces programmes encourageaient seulement l'enseignement des trois matières fondamentales (lecture, écriture et arithmétique) afin de répondre aux besoins des missionnaires puis des administrateurs coloniaux en personnel compétent pour les emplois de bureau subalternes, les postes de coursiers de tribunaux et autres fonctions de l'administration coloniale. Cette nouvelle politique conduisit à la construction de collèges universitaires, tels que Fourah Bay en Sierra Leone, le *Yaba College of Technology* au Nigeria et l'université du Ghana à Legon.

(1) Pour une histoire de l'éducation au Nigeria, voir A. B. Fafunwa : *History of Education in Nigeria*, Londres, Allen and Unwin, 1974 ; pour l'Afrique du Sud, voir (pour le temps des missions) Richard Elphick et Rodney Davenport (Ed.) : *Christianity in South Africa*, Oxford, James Currey, 1997, et (pour l'époque contemporaine) P. Kallaway (Ed.) : *Education after Apartheid, South African Education in Transition*, Le Cap, University of Cape Town, 1997.

Dans le cas de l'Afrique du Sud, d'anciens collèges des missions, comme ceux de Lovedale et Tigerkloof, furent élevés au rang d'établissements d'enseignement supérieur et reçurent des subventions gouvernementales jusqu'à ce que le régime de l'apartheid, mis en place en 1948, mette fin au financement public des établissements missionnaires.

1. L'éducation avant l'arrivée des missions : les maisons d'initiation

Des systèmes éducatifs traditionnels existaient en Afrique avant l'arrivée des Européens à partir de la fin du XVIII^e siècle. Au sud comme à l'ouest du continent, les rites d'initiation avaient en effet une vocation pédagogique formelle, quoiqu'en un sens très différent de ce qu'on connaissait alors en Europe. De tels rituels, qui formaient aux mœurs sociales et culturelles de la tribu, se pratiquaient en un lieu déterminé, souvent dans un bâtiment désigné à cet effet dans l'enceinte du village. Ces locaux, choisis avec soin, étaient spécifiquement des lieux d'instruction, mais aussi de résidence temporaire pour les futurs initiés. Ils existent encore de nos jours – comme cases d'initiation en Afrique du Sud et maisons d'engraissement (pour les femmes) dans le sud-est du Nigeria –, et sont les plus anciens bâtiments d'enseignement de l'Afrique subsaharienne. Il s'agissait de constructions traditionnelles sommaires, faites de clayonnages enduits de torchis, mais souvent situées à l'écart des habitations afin de préserver leur singularité et leur caractère mystérieux (1).

2. Les missions

Du milieu du XIX^e siècle à celui du XX^e, les sociétés missionnaires pourvurent à la plupart des besoins éducatifs de l'Afrique. Celles-ci avaient pour objectifs le développement socio-économique des régions où elles étaient implantées, mais aussi leur évangélisation. Dans les territoires sous domination britannique du sud et de l'ouest du continent, la CMS (la *Church Missionary Society*, une branche de l'Église anglicane), la Mission catholique, les Missions presbytérienne et méthodiste disposaient des réseaux les plus importants. Leur action essentiellement sanitaire et éducative se poursuivit après que de nombreux pays furent devenus, à la fin du XIX^e siècle, des protectorats ou des colonies asservis à un gouvernement colonial qui avait

(1) L'introduction la plus accessible à l'architecture traditionnelle africaine est l'ouvrage de Susan Denyer: *African Traditional Architecture. An Historical and Geographical Perspective*, Londres, Heinemann, 1978.

pris le contrôle des affaires politiques et économiques. Il importe toutefois de noter que celui-ci contribuait financièrement à l'éducation à l'aide d'un système de subventions destinées à la fois aux écoles missionnaires et aux quelques écoles indépendantes, dont le montant était calculé en fonction de leurs performances, évaluées par des inspections annuelles, et des résultats aux examens. Jusqu'à ce que l'organisation du système éducatif change radicalement, il y eut donc plus d'écoles construites et administrées par des missionnaires que d'écoles publiques en Afrique australe comme en Afrique de l'Ouest.

Les bâtiments de la mission avaient une configuration et un style particuliers, ainsi que des fonctions très définies. Son agencement et son aspect font du collège Adisadel de Cape Coast (Ghana), construit en 1935, une école missionnaire caractéristique (ill. 1). Son caractère clos et la disposition des constructions sur le pourtour d'une aire



1. Collège Adisadel, Cape Coast (Ghana), 1935.

centrale sont particulièrement remarquables; généralement, tout converge vers l'église, les bâtiments secondaires se déployant ensuite par ordre d'importance. Outre l'école et l'église, la « concession » de la mission, comme on disait souvent, abritait également l'hôpital ou le dispensaire, et pouvait donc constituer un campus à part entière. Toutefois, les concessions élémentaires se réduisaient souvent à un regroupement de certains de ces services sous un même toit: l'église

pouvait ainsi tenir lieu d'école primaire et la maison même de la mission, de dispensaire (1).

La disposition des salles de classe était inspirée du modèle traditionnel anglais des années 1860 : des rangées de tables d'élèves faisaient face au bureau du maître et au tableau noir se trouvant sur le devant de la pièce. Les matériaux de construction et l'ameublement étaient généralement d'origine locale, parce que le budget des missions ne permettait pas de les importer. Dans les régions chaudes et humides, les murs étaient ainsi faits de torchis et les toits recouverts de chaume, tandis que dans les zones arides et plus sèches du nord du Nigeria et du Ghana, par exemple, la norme était aux murs de terre cuite (une sorte d'adobe) (2).

3. Les écoles de l'époque coloniale

L'époque de la colonisation coïncida avec celle des missions, de 1900 jusqu'aux environs des années 1960 en Afrique occidentale, et jusqu'à l'établissement du régime de l'apartheid en Afrique du Sud (1948). Durant cette période, le gouvernement colonial renforça progressivement son contrôle sur la politique éducative et son volet matériel. Cette implication accrue eut des conséquences directes sur la conception des écoles. En général, le gouvernement disposait de plus d'argent que les diverses missions confessionnelles, ce qui se reflétait dans les établissements scolaires qu'il fit construire. Une autre différence capitale résidait dans la laïcité du régime colonial et dans sa volonté d'afficher son équité dans la gestion des infrastructures. Ainsi, tandis que les écoles missionnaires avaient ouvertement pour objectif de convertir au christianisme les populations païennes de régions pauvres et sans ressources en leur procurant l'éducation et des soins médicaux, les établissements gouvernementaux devaient être officiellement ouverts à tous les colonisés, quelle que soit leur confession ou leur origine sociale. Cela signifie qu'ils accueillèrent les jeunes gens les plus brillants, à l'issue d'un examen sélectif que quelques privilégiés étaient toutefois en mesure d'épargner à leurs enfants. En outre, le choix de leurs emplacements obéissait souvent à des considérations stratégiques, voire carrément politiques ; ils étaient

(1) Ola Uduku : « The European Face of Educational Space », in Lesley Lokko (Ed.) : *White Papers, Black Marks. Architecture, Race, Culture*, Londres, Athlone Press, 2000, pp. 44-65.

(2) Ola Uduku : « Wusasa – Where the Future Acknowledges the Past », *Habitat International*, vol. 18, n° 4, novembre 1994, pp. 67-79.

peu nombreux et rarement implantés en milieu rural, contrairement aux écoles missionnaires, parce que le développement d'une offre éducative dans les régions isolées des colonies ne constituait pas leur ambition première. Ces écoles symbolisaient donc une éducation faite pour une élite qui, dans le cas de l'Afrique de l'Ouest, pourrait être amenée à gérer la colonie par la suite (1); en l'absence d'établissements d'enseignement supérieur sur presque tout le continent, elles pouvaient être perçues comme les « tours d'ivoire » de leur époque. Elles n'en étaient pas moins des modèles que les écoles privées ou les établissements des missions s'efforçaient d'égaliser.

Ce contexte est d'une grande importance dans l'élaboration du plan de l'école coloniale type puis, en fin de compte, du modèle d'école générique adopté dans les deux régions d'Afrique considérées. Parce qu'elles subventionnaient, de fait, toute l'éducation, les administrations coloniales étaient à même de déterminer, dans une large mesure, les programmes scolaires, mais aussi le type d'architecture qu'elles jugeaient appropriés. Au Nigeria, où il existe de grandes variations climatiques, et dans certaines régions de l'Afrique australe, la variété des bâtiments scolaires est manifeste. La célèbre école normale de Katsina (*Katsina Teaching College*), au nord du Nigeria, est entièrement construite en terre séchée, conformément à la politique éducative coloniale du moment, mise en œuvre par Visser (2), qui était favorable aux modes de construction et aux styles traditionnels locaux (3) (ill. 2). Cet établissement tranche de manière saisissante avec le Collège gouvernemental (*Government College*) construit en 1929 à Umuahia, au sud-est du pays, qui représente le style d'architecture coloniale pavillonnaire type, avec surélévation des principaux

(1) Pour les règlements coloniaux en Afrique, voir Colonial Office: *African Education. A Study of Educational Policy and Practice in British Tropical Africa*, Oxford, Oxford University Press, 1953.

(2) Hanns Vischer (1876-1945) fut le premier responsable colonial chargé de l'éducation au Nigeria, à l'époque où Lord Lugard était gouverneur et lors de l'unification des deux protectorats du Nord et du Sud du pays. On lui doit l'introduction d'une politique limitée de l'éducation dans le Nord du Nigeria qui, suivant les principes de l'éducation musulmane traditionnelle, mettait l'accent sur l'enseignement professionnel accordé à une poignée d'élèves triés sur le volet, plutôt que sur l'éducation de masse de tous les enfants d'âge scolaire qui était préférée dans le Sud du pays. Voir S. Graham: *Government Mission Education in Northern Nigeria, with special reference to the work of Hanns Vischer*, Ibadan, Ibadan University Press, 1966.

(3) Voir Ola Uduku: *An Analysis of the Factors Affecting the Design of Secondary Schools in Nigeria*, thèse PhD, Université de Cambridge, 1992, ch. 2, pp. 2.27-2.33, et particulièrement p. 2.31.

bâtiments scolaires au-dessus du sol pour assurer une ventilation efficace (1).



2. Katsina Teaching College (Nigeria).

Les établissements s'ordonnaient symboliquement autour du bâtiment administratif, se focalisant sur la tour de l'horloge, incarnation de la puissance coloniale. À l'inclination spirituelle des écoles missionnaires, axées sur la communauté et la religion, et s'organisant autour de l'église ou de la chapelle, se substitua donc, dans les établissements gouvernementaux, la volonté d'exprimer l'autorité du système colonial à travers la valorisation des constructions où se manifestait son pouvoir séculier (2).

En Afrique australe, on trouve l'équivalent de ces bâtiments publics dans le chapelet d'établissements des banlieues sud du Cap, entre autres le lycée de filles Rustenburg (*Rustenburg Girls High School*) à Rondebosch, bâti vers 1941 (ill. 3), et le lycée Windsor (*Windsor High School*) qui lui est antérieur (1939) (3). Ce dernier présente des similitudes avec les écoles publiques britanniques traditionnelles, ce qui témoigne que la municipalité était au fait de la politique anglaise en matière d'éducation et d'architecture scolaire,

(1) *Ibid.*, pp. 2.1-2.33.

(2) Ola Uduku: « The European Face [...] », *op. cit.*, pp. 47-54.

(3) Tous deux ont été construits par la section d'architecture du Département d'éducation du Cap-Ouest (Western Cape Education Department, Architects Division).

laquelle s'adaptait à son climat presque européen. À proprement parler, il n'existait pas ou peu d'écoles fondées par le gouvernement en Afrique du Sud pour la population de couleur à l'époque coloniale, mais le système en vigueur avant la politique d'apartheid du Parti nationaliste autorisait certains Sud-Africains d'origine extra-européenne à fréquenter les établissements publics.



3. Rustenburg Girls High School, Rondebosch (Afrique du Sud), vers 1941.

En dépit des différences que nous avons évoquées, les écoles coloniales et les écoles missionnaires présentaient de nombreuses analogies dans leur conception et leur usage, les secondes devant se conformer aux exigences imposées par le gouvernement si elles ne voulaient pas perdre leurs subventions. Ainsi, dans les deux cas, la classe rectangulaire constituait la norme. Malgré la subvention plus généreuse dont bénéficiaient les collèges gouvernementaux, la disposition et le mode d'utilisation de la salle de classe n'y furent ni remis en question, ni perfectionnés. Les principes pédagogiques et les dispositifs spatiaux qui avaient inspiré les établissements fondés en Afrique par la Grande-Bretagne influençaient désormais les plans des écoles gouvernementales des colonies, dont seuls l'aspect extérieur et le choix des matériaux de construction faisaient parfois des concessions à l'architecture traditionnelle. On y retrouvait la même succession de rangs d'élèves, le même emplacement pour le maître et son tableau noir. En outre, le fonctionnement de ces établissements, tant en Afrique occidentale qu'en Afrique australe, dépendait beaucoup de maîtres et d'un personnel administratif venus du Royaume-Uni ;

en retour, ceux-ci renforçaient les similitudes avec les écoles britanniques qui représentaient alors le modèle à atteindre dans le cadre colonial. Une grande partie des conceptions élaborées à cette époque perdurent dans les écoles africaines de nos jours.

4. Le changement postcolonial : l'éducation pour tous des années 1960 et 1970. « Apprendre à être »

Ces vingt années, les plus démocratiques pour une grande partie de l'Afrique avec l'accession à l'indépendance de beaucoup d'États de l'ouest et de l'est du continent, connurent des fortunes variées en matière d'éducation. Elles furent marquées par le rapport de l'Unesco « Apprendre à être » (*Learning To Be*), qui proposait aux pays en voie de développement un programme ambitieux pour éradiquer l'illettrisme et parvenir à scolariser tous les enfants dans le primaire à l'horizon 2000 (1).

Ce rapport, dont le principal auteur était le Français Edgar Faure (2), fut rédigé au début des années 1970, à un moment où les travaux d'Ivan Illich (3), Ronald Dore (4) et autres commentateurs sociaux de gauche, dominaient le monde intellectuel. Ces auteurs préconisaient

(1) Edgar Faure (dir.) : *Learning To Be. The World of Education Today and Tomorrow*, Paris/Londres, Unesco/Harrap, 1972 (éd. française : *Apprendre à être*, Paris, Unesco/Fayard, 1972).

(2) Edgar Faure (1908-1988) présida la Commission internationale sur le développement de l'éducation en 1971-1972, sous l'égide de laquelle fut rédigé le rapport cité, après avoir été notamment ministre de l'Éducation nationale en France (1968-1969).

(3) Ivan Illich (1926-2002) passait pour « l'un des grands penseurs mondiaux ». Né à Vienne, il fit ses études à Florence, entra dans les ordres et œuvra à Porto Rico et au Mexique. Revenu à l'état laïc au début des années 1970, il devint un philosophe radical, bien connu dans le champ éducatif pour son livre *Deschooling Society* qui, remettant en question la conception occidentale officielle de l'éducation, suggérait que celle-ci soit intégrée à toute la vie sociale et soit moins fondée sur les compétences, d'où la nécessité d'une société « déscolarisée ». Voir I. Illich : *Deschooling Society*, New York/Londres, Harper and Row/Calder and Boyars, 1971 (trad. française : *Une société sans école*, Paris, Le Seuil, 1971).

(4) Ronald P. Dore (né en 1925) critiquait l'importance excessive accordée aux diplômes dans l'éducation occidentale, ce qu'il qualifiait de « maladie du diplôme » (*diploma disease*). À ses yeux, cela ne faisait que rehausser leur valeur propre, mais pas celle de la qualité ou du rôle de l'enseignement ou du cadre scolaire (l'école). Voir R. P. Dore : *The Diploma Disease. Education, Qualification and Development*, Londres, Allen and Unwin, 1976.

d'améliorer l'accès à l'éducation afin de la mettre à portée des déshérités, ainsi qu'un meilleur engagement des États. Dans la majeure partie de l'Afrique, le rapport eut pour effet d'inciter les gouvernements à nationaliser et à développer l'éducation de base, avec le soutien de l'Unesco et de la Banque mondiale, mais souvent au détriment des écoles missionnaires semi-autonomes que l'on trouvait sur tout le continent : nombre d'entre elles devinrent des établissements privés, où la scolarité était payante ; au Nigeria, elles furent condamnées à disparaître. L'Afrique du Sud, seule, se distinguait, parce que le Parti nationaliste avait déjà établi son système d'« éducation bantoue » et, par la loi sur l'habitat séparé (le *Group Areas Act*) de 1950, avait en fait remis la responsabilité de l'éducation de la population de couleur aux divers départements éducatifs des zones ségréguées. Situation qui allait soudainement exploser avec le soulèvement de Soweto en 1976.

À la fin des années 1970, l'éducation en Afrique était donc en grande partie aux mains des gouvernements nationaux, et son champ d'action s'était considérablement élargi, particulièrement au niveau primaire, afin de relever le défi d'une augmentation des effectifs scolaires. Statistiquement, ce fut un grand succès, mais ces progrès allaient être largement entravés dans les décennies suivantes.

5. Écoles de l'AID vs éducation bantoue

Avec la fin de l'époque coloniale, à partir du milieu des années 1950, les ressemblances entre l'Afrique australe et le reste du continent s'estompèrent. Les gouvernements nouvellement élus en Afrique occidentale qui, tous, avaient accordé une large priorité à l'éducation dans leurs professions de foi électorales, s'attachèrent, une fois en place, à offrir des programmes éducatifs à leurs concitoyens. Cela se fit sous la forme de partenariats avec les organismes de développement économique. Dans le cas de l'Afrique de l'Ouest, le plus important d'entre eux fut l'Agence internationale de développement (AID), prédécesseur du Fonds monétaire international (FMI) comme organe financier de la Banque mondiale. Ces dispositions aboutirent à la construction d'un ensemble d'écoles qui, au Nigeria, faisaient partie du programme de constructions scolaires de l'AID (*Nigerian IDA schools project*) et, au Ghana, du premier puis du second programmes d'écoles nationales (1).

(1) Ola Uduku et Hannah Le Roux : exposition « The AA in Africa », Londres, Architectural Association, 17 janvier-14 février 2003, et conférence « AA Networks and Personalities », *idem*, 18 janvier 2003 ; vidéo de Remi Vaughan-Richards, « The AA in Africa », Londres, juin 2003.

Dans les années 1950 également, le gouvernement du Parti nationaliste sud-africain commença à appliquer à l'éducation sa politique d'apartheid. Le principe de l'apartheid en éducation reposait sur la répartition de toute la population dans des établissements scolaires différenciés, mais présumés égaux. Dans les faits, cela aboutit à une stricte ségrégation raciale à chaque degré de l'enseignement, du jardin d'enfants à l'université. La mise en œuvre de cette politique entraîna la construction de bâtiments scolaires pour chaque type d'enseignement (on en compta dix-sept à l'apogée du système).

Les établissements sud-africains de l'éducation bantoue se distinguaient nettement des établissements élevés à la même époque en Afrique de l'Ouest. Ces derniers étaient conçus pour apporter l'éducation à différentes communautés, couvrant un large éventail socio-économique, et s'adaptaient aux diverses conditions climatiques ; conçus par Fry et Drew (1), l'agence Architects Co-Partnership (ACP) (2) et d'autres expatriés de premier plan, ils devinrent des classiques du genre. Les premiers, en revanche, se contentaient de dispenser les rudiments d'un enseignement professionnel qu'on jugeait approprié pour la population noire indigène, et étaient presque exclusivement conçus par des architectes attachés au Département d'éducation et de formation (*Department of Education and Training*, ou DET), ou travaillant en étroite collaboration avec ceux-ci, ce qui assurait la diffusion d'un même modèle architectural dans tout le pays, sans véritable souci du site ou du contexte. La conception des écoles (blanches) du Département d'éducation était autrefois plus souple.

(1) Maxwell Fry (1899-1987) et son épouse et associée Jane Drew (1911-1996) étaient des architectes britanniques impliqués dans le Mouvement moderne de l'après-guerre. Tous deux furent nommés urbanistes-conseils dans la Côte-de-l'Or (Ghana) en 1946, puis se virent confier la construction de quantité de bâtiments importants en Afrique de l'Ouest, dont les plus connus sont l'école de filles Wesley au Ghana (1952), l'université d'Ibadan (1953-1959) et les immeubles de la Cooperative Bank d'Ibadan et de Lagos (1958-1959). En 1951, Le Corbusier les invita à travailler au plan de Chandigarh, en Inde.

(2) Architects Co-Partnership fut fondé à Londres en 1939 par onze membres de l'Architectural Association qui voulaient travailler sans hiérarchie et sur des projets à caractère social. À l'initiative de Leo de Syllas (1917-1964), ils s'investirent pour la première fois en Afrique de l'Ouest vers 1951. Parmi leurs principaux travaux, on relève l'école primaire Ansar-ud-Deen à Obalende (1953) et l'Hôtel Bristol (1960), tous deux à Lagos. En 1960, ils partirent travailler au Maroc, avant de rentrer au Royaume-Uni.

Les établissements bâtis dans l'Afrique occidentale postcoloniale avant la fin des années 1960 se caractérisaient par l'attention qu'avaient portée les architectes, dans leurs études, au climat et aux matériaux de construction, en fonction des différents sites. L'école de Christ Church Cathedral (1956) (ill. 4) et le nouveau lycée baptiste (*Baptist High School*; 1965) (ill. 5), construits tous deux à Lagos par Godwin et Hopwood (1), montrent la variété des solutions architecturales retenues à l'époque. Toutefois, l'agencement de la salle de classe perpétuait le dispositif adopté dans l'éducation missionnaire puis coloniale, et la solennité du rapport spatial maître/élèves. Puisque les cours se déroulaient toujours à peu près de la même manière et qu'ils faisaient peu appel à l'apprentissage en groupes, il n'était pas nécessaire de reconsidérer l'organisation de l'espace de la classe. La création de plans plus flexibles aurait d'ailleurs été plus onéreuse.



4. École de Christ Church Cathedral, Lagos (Nigeria), 1956. Godwin et Hopwood, architectes.

(1) John Godwin et Gillian Hopwood s'installèrent au Nigeria lorsque le premier fut engagé comme coordinateur des bureaux de l'ACP dans ce pays. Bénéficiant de la double nationalité anglo-nigériane, ils y ouvrirent leur propre agence, un an plus tard. Outre les deux établissements cités, ils élevèrent notamment l'immeuble de la Commission des examens de l'Afrique de l'Ouest (*West African Examinations Council Building*; 1966) à Yaba. Tous trois avaient été bâtis dans une optique moderniste et selon les principes de l'architecture tropicale. Sur le Lycée baptiste, voir Ola Uduku : « Educational Design and Modernism in West Africa », *Docomomo Journal*, 28 mars 2003, pp. 76-82.



5. Baptist High School, Lagos (Nigeria), 1965. Godwin et Hopwood, architectes.

Le nombre de ces écoles était insuffisant, cependant, pour satisfaire à la demande du sous-continent en matière d'éducation. La méthode employée au Nigeria pour étendre leur influence consista à créer un réseau d'écoles « modèles », conçues selon les normes supérieures de l'AID : espace optimisé et adoption de principes environnementaux tels que la double aération des locaux et l'utilisation de pare-soleils (1). Ces établissements formeront l'ébauche des Collèges fédéraux (*Federal Government Colleges*), construits à partir de la fin des années 1960. À l'origine, ils furent situés dans trois régions qui correspondaient peu ou prou au découpage administratif du pays : à Sokoto, au nord ; à Warri, au sud-ouest ; et à Okposi, au sud-est. Aujourd'hui, les deux premiers sont toujours des écoles fédérales, mais le troisième, dont le chantier fut paralysé par la guerre civile du Biafra, est devenu un collège supérieur d'enseignement scientifique.

Les écoles sud-africaines du DET, bien que ségrégatives, étaient construites selon les exigences de confort qu'avait scientifiquement

(1) Voir IDA/World Bank, IDA Schools Projects for Nigeria, Report Design Guide, Rapport final (documents inédits), 1966-1970 (archives de l'agence Godwin and Hopwood, Nigeria).

définies l'Institut de Recherche sur la Construction (le CSIR) (1). Mais, en raison du type d'éducation qu'elles devaient dispenser, leur architecture et leur implantation dans les townships noirs avaient une dimension hautement politique. Ces écoles devinrent bientôt les cibles d'incendies criminels et d'autres formes de protestation. En retour, pour se protéger des agressions, elles prirent cette allure de forteresses qui devait devenir pour nombre d'entre elles un trait caractéristique éloquent. Situé à Guguletu, un township distant de huit kilomètres environ du centre du Cap, le lycée (*High School*) I.D. Mkhize, construit vers 1976 par l'agence d'architecture du DET, sans doute en association avec Stauch Vorster Architects, présente ces particularités (ill. 6). Ces écoles étaient d'une conception assez rudimentaire. Comme dans les établissements d'Afrique occidentale, la configuration des classes restait traditionnelle (ill. 7); il n'y avait aucune salle aménagée pour les enseignements spécialisés, peu d'entre elles disposaient de bibliothèques et moins encore, de terrains de jeux.



6. I.D. Mkhize High School, Guguletu (Afrique du Sud), vers 1976. DET, sans doute en association avec Stauch Vorster Architects.

(1) Voir Calderwood et J. F. van Straaten: *Ventilation and Thermal Considerations in School Building Design*, rapport de recherche n° 203, Pretoria, South African Council for Scientific and Industrial Research (CSIR), 1965.



7. I.D. Mkhize High School, Guguletu (Afrique du Sud), vers 1976.

6. L'époque de l'après-indépendance

À la fin des années 1970, la grisante époque des indépendances s'était achevée en Afrique de l'Ouest et les fonds commençaient à manquer. L'éducation n'étant plus la priorité des gouvernements, il était devenu difficile de financer la construction d'écoles selon les principes élaborés dans les années 1950 et 1960. La plupart des architectes expatriés qui s'étaient auparavant investis dans les chantiers scolaires avaient quitté le continent et avaient été remplacés par de jeunes collègues ouest-africains qui eurent bientôt à mettre en œuvre un programme squelettique (1). Celui-ci portait moins d'attention à l'analyse du climat et des matériaux que le programme de construction précédent. En outre, il n'y avait plus assez d'argent pour poursuivre d'ambitieux projets architecturaux.

Le Nigeria faisait exception. Devenu fabuleusement riche à partir des années 1960 grâce à la découverte de gisements de pétrole brut de grande qualité, ce pays élaborait un plan d'éducation primaire universelle et gratuite, aujourd'hui bien documenté, qui entra en application en 1979. Destiné à répondre à la déclaration de l'Unesco prônant

(1) Au Nigeria, les principaux architectes furent dès lors Alex Ekwueme (auquel on doit la conception des collèges fédéraux déjà évoqués), Olumide Olumuyiwa et Femi Majekodunmi.

l'éducation gratuite pour tous et l'éradication de l'illettrisme à l'horizon 2000 (un objectif qui ne sera pas atteint), ce plan engendra la construction soudaine de milliers de salles de classe et d'écoles pour accueillir, au niveau primaire, une population scolaire qui avait beaucoup augmenté (1). Elles furent affectueusement appelées les « écoles Jakande » (*Jakande Schools*) dans certaines parties de l'ouest du Nigeria, en hommage à Alhaji Jakande, alors gouverneur de l'État de Lagos, qui avait commandé leur construction. Ailleurs, on parlait d'écoles UPE (*Universal Primary Education*), et la responsabilité en revenait parfois aux communautés locales.

Dans l'ensemble, ces écoles étaient hâtivement et médiocrement construites, et, bien que les programmes scolaires du nouveau plan d'éducation accordassent une grande place à l'enseignement professionnel, elles ne proposaient aucun changement dans la disposition des salles de classe. Il est cependant intéressant de noter qu'à Lagos, la nécessité d'aller vite entraîna pour la première fois l'usage généralisé de la préfabrication en béton, comme le montre la construction des écoles Jakande, dont les plans et les principes constructifs étaient imaginés par une firme israélienne, HFP Engineering, qui construisit également, toujours à Lagos, un certain nombre de lotissements avec des habitations préfabriquées pour des familles aux revenus moyens ou élevés.

Ces écoles, pourtant, furent insuffisantes pour accueillir tous les enfants, et beaucoup d'entre elles durent recourir à deux sessions d'enseignement quotidiennes, une le matin et une l'après-midi, pour faire face au nombre d'élèves. Plus de vingt ans après, elles sont toujours utilisées, mais posent plus de problèmes d'entretien que les écoles de l'AID, dont beaucoup ont maintenant un demi-siècle d'existence.

7. Les décennies 1980 et 1990, années d'ajustement structurel

Les deux dernières décennies du xx^e siècle ont été importantes pour l'éducation sur le continent. L'effondrement de nombre d'économies africaines a eu des conséquences désastreuses sur le financement et le fonctionnement des établissements d'enseignement de tous niveaux. Au milieu des années 1980, les nations africaines furent aussi

(1) Pour plus d'information sur l'Éducation primaire universelle au Nigeria, voir Mark Bray : *Universal Primary Education in Nigeria, A Study of Kano State*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1981.

durement frappées par les effets de la récession mondiale que les autres pays en voie de développement. La plupart d'entre elles se trouvèrent dans l'incapacité de régler les échéances des emprunts internationaux qu'elles avaient contractés et durent négocier l'attribution de financements auprès du Fonds monétaire international, par l'intermédiaire de la Banque mondiale. À l'optimisme des années 1960 et 1970 succéda donc le démantèlement de nombreux projets éducatifs.

Les terribles politiques d'ajustement structurel auxquelles durent généralement se soumettre les États nuisirent aux investissements dans les infrastructures sociales, telles que les écoles, les établissements de soins et autres services publics. La pléthore de documents officiels produits par la Banque mondiale dans les années 1980 soulignait la nécessité d'avoir un système responsable et rentable. Les frais de scolarité élevés et la reconnaissance de systèmes d'enseignement privés (1) remettaient en cause les mesures prônant l'éducation publique et « gratuite » soutenues dans les décennies précédentes.

À l'autre bout du continent, les années 1970-1980 virent le déclin du régime nationaliste et de l'apartheid. Cela eut peu de conséquences sur l'architecture scolaire, même si la ségrégation stricte qui avait régné sur toute la vie sud-africaine commençait à montrer des signes de faiblesse. Conformément à diverses mesures législatives, les riches écoles blanches d'autrefois s'ouvrirent peu à peu aux élèves de couleur, et les « écoles de l'éducation bantoue », à l'origine pauvrement dotées, purent s'améliorer grâce à l'aide d'un certain nombre d'agences de développement. Les écoles Vusisiswe, construites au début des années 1990 à Port Elizabeth, en témoignent. Leur point faible était leur localisation dans des communautés dépourvues d'électricité et d'eau courante, ce qui imposait donc le recours à un générateur et le creusement d'un puits. Dans l'ensemble, la conception de ces écoles restait conventionnelle, si ce n'est qu'on y voyait désormais une salle de réunion, local qu'on refusait au temps de l'apartheid.

Pour continuer à percevoir des aides publiques, les riches écoles blanches d'État devaient s'agrandir pour accueillir un plus grand nombre d'élèves ainsi que l'exigeaient les nouvelles directives éducatives. Dans l'extension du lycée Westerford (*Westerford High School*) à Rondebosh, construite en 1994, on résolut ce problème de façon innovante, en créant des salles de cours pour petits et grands

(1) Voir Nigerian Educational Research and Development Council (NERDC) : *National Policy on Education Revised*, Abuja, NERDC, 1998.

groupes (ill. 8), et en s'associant avec un bureau financier voisin, ce qui permettait aux élèves d'avoir accès à un équipement informatique moderne et, en échange, aux employés d'utiliser les terrains de jeux de l'établissement.



8. Westerford High School (extension), Rondebosh (Afrique du Sud), 1994.

Durant cette période, les politiques éducatives et leur incidence sur la conception des établissements ont été très différentes à l'ouest et au sud du continent, bien que la préfabrication s'y soit pareillement répandue (dans les écoles Jakande de Lagos, comme dans les écoles Vusisiswe de Port Elizabeth) et qu'ici et là, on ait admis qu'il fallait se donner les moyens d'augmenter les effectifs scolaires : tandis que les écoles nigérianes entreprenaient de répartir les élèves sur deux sessions quotidiennes, le recours aux salles de groupes et les débats sur l'aménagement des espaces d'enseignement commencèrent à devenir la règle en Afrique du Sud (1), comme en témoigne le lycée Westerford, ce qui allait ouvrir la voie à des changements plus radicaux à la fin de l'apartheid.

8. Architecture scolaire contemporaine

Depuis les années 1990, l'éducation est redevenue une question essentielle, tant sur le plan international qu'au niveau national. L'ambition actuelle de l'Unesco est d'encourager chaque pays à

(1) Costas Criticos et Michael Thurlow (Éd.) : *Design of Learning Spaces*, Durban, Media Resources Centre, 1987.

rendre l'éducation primaire accessible à tous avant 2007 (1). Dans certains pays d'Afrique occidentale, comme le Nigeria, cet objectif peut être atteint; il peut l'être aussi en Afrique du Sud, depuis qu'avec l'avènement de la démocratie et d'un gouvernement majoritaire en 1994, d'énormes progrès ont été faits en matière éducative (2). Mais dans ces régions, il existe des pays qui ont connu de graves guerres civiles ou des insurrections, tels que la Sierra Leone et le Zimbabwe; ceux-là devront rebâtir et étendre leurs infrastructures scolaires afin d'accueillir l'importante population d'enfants qui ne sont pas scolarisés actuellement. Cette tâche se fera probablement en relation avec des agences internationales comme la Banque mondiale et l'Unesco.

Tel n'est pas le cas des pays sur lesquels nous avons axé notre étude, qui pourraient, s'ils le veulent, soutenir des programmes sur toute leur région. En dépit des considérables progrès accomplis au cours des quarante années qui ont suivi l'indépendance, l'éducation et les écoles nigérianes sont encore indigentes et manquent de réglementation. Il en résulte, aux niveaux primaire et secondaire, un système scolaire à deux vitesses, où se côtoient de pauvres établissements publics pour le plus grand nombre, délaissés depuis quelques années et insuffisamment entretenus, et des établissements privés pour une minorité de familles aisées, quand celles-ci n'envoient pas leurs enfants étudier à l'étranger.

Les écoles privées construites ces dernières années ne rentrent pas dans le cadre de cette étude, étant des entreprises commerciales qui, souvent, n'obéissent pas aux programmes de l'éducation nationale. Il suffit de dire que celles-ci tiennent à la fois des lycées américains et des internats privés anglais, que les frais de scolarité y sont particulièrement élevés, et que les méthodes pédagogiques comme l'aménagement des classes perpétuent les idéaux du temps de l'éducation missionnaire et coloniale, au début du xx^e siècle.

En Afrique du Sud, on s'est plus attaché à reconsidérer l'idéal éducatif et, en matière d'architecture, les concepts d'aménagement traditionnels. L'établissement scolaire est à nouveau au centre des activités de développement dans les zones les plus pauvres. Ainsi, les écoles Cato Manor, construites dans la province du Natal, vers 1996, par l'agence East-Coast architects, comprennent, dans la plupart des

(1) Voir Unesco: *Déclaration de Jomtien. L'Éducation pour tous*, Paris, Unesco, 1990; voir aussi *Déclaration de Dakar. L'éducation pour tous en Afrique*, 2000.

(2) Voir G. Tahir: *Unesco Africa Regional Project, Nigeria report*, Abidjan, Unesco, 2003.

cas, une bibliothèque, une salle de réunion et un dispensaire. La conception de la salle de classe a commencé aussi à répondre aux exigences du *xxi*^e siècle. Dans les petites classes du primaire, par exemple, un agencement plus informel permet aux enseignants de regrouper bureaux et tables afin de pouvoir appliquer diverses méthodes pédagogiques.

9. L'école conçue comme un pivot

Tandis qu'en Afrique du Sud, les nouveaux établissements sont redevenus, avec succès, le centre de développement de la communauté, la réapparition des écoles religieuses au Nigeria a entraîné des changements dans la conception et le fonctionnement des écoles publiques, qui étaient perçues comme se souciant peu des populations auxquelles elles étaient destinées et comme étant abandonnées à l'incurie de l'État. Dans les petites communautés du sud du pays, l'école n'a toutefois jamais perdu son rôle prédominant et les organisations locales d'entraide n'ont cessé de s'investir dans les activités scolaires quotidiennes et le financement de nouveaux bâtiments.

Ce principe reste essentiel dans l'organisation et la conception des écoles sur le continent africain. La campagne de constructions scolaires de l'apartheid, son manque de légitimité et le rejet qui s'en est suivi prouvent ainsi combien il est important de répondre aux besoins de la population. Celle-ci accepte mieux un établissement bien agencé si celui-ci lui appartient et si ses représentants ont participé à sa conception. Dans le sud du Nigeria, l'implication déjà ancienne des communautés a permis le meilleur niveau de pénétration de l'éducation d'Afrique subsaharienne. Les architectes des nouvelles écoles sud-africaines se sont vus imposer, quant à eux, l'obligation de travailler en collaboration avec les communautés locales (1).

Traiter de ces questions et considérer leur impact sur la conception des bâtiments est de la plus haute importance pour le développement et l'agencement des écoles en Afrique. Bien qu'une grande partie de l'Afrique subsaharienne ait subi l'influence de l'éducation et de l'architecture scolaire occidentales pendant plus d'un siècle, les évolutions y ont été limitées depuis l'époque précoloniale. Au fil des

(1) Voir ANC: Education Policy Framework Document, South African Government (1995), First White Paper on Education and Training in a Democratic South Africa; et aussi South African Government (1996) Act n° 84 of 1996, South African Schools Act.

bouleversements historiques et des réformes éducatives successives, on a privilégié la nécessité politique d'avoir un plus grand nombre d'élèves scolarisés et diplômés. On s'est peu soucié de savoir si la conception conventionnelle et surannée de la salle de classe convenait encore ou s'il fallait développer un enseignement innovant, centré sur la culture locale. Dans presque tous les systèmes d'éducation publique africains, il y avait une réticence à remettre en question l'agencement de la classe et les méthodes d'enseignement adoptés de longue date, en dépit même des recherches sur le développement de l'enfant et les équipements scolaires qui font partie du programme de formation des maîtres et auxquelles travaille l'Unesco depuis les années 1960.

À la courte période d'architecture scolaire moderniste en Afrique de l'Ouest, ont succédé un programme d'éducation nationale pauvrement financé et des bâtiments mal conçus; quant à la politique scolaire de l'apartheid, ce fut un désastre tant politique qu'architectural. En remplaçant récemment l'éducation au cœur des activités communautaires et en se donnant pour mission de bâtir des écoles qui soient accessibles à tous, le secteur public a prouvé qu'il peut rivaliser avec le secteur privé qui l'a pourtant longtemps supplanté en matière d'innovation architecturale (cela est particulièrement vrai dans des pays comme le Nigeria, où la fortune des parents constitue encore un critère de sélection pour entrer dans les belles écoles privées). Les fondements historiques de l'éducation missionnaire, qui consistaient à organiser et construire les établissements scolaires comme des pivots de la vie communautaire, en impliquant les populations à tous les niveaux, dans la plus grande partie du continent, reviennent en force aujourd'hui. Ce sont les deux principes essentiels qui peuvent garantir aux écoles une architecture adéquate et un accueil bienveillant dans les différentes communautés de l'Afrique contemporaine.

Ola UDUKU

Université de Strathclyde, Glasgow

(Traduit de l'anglais par Françoise Balogun et Marc Le Cœur)

LES DÉLICIES DU CAMPUS ou le douloureux exil

Trois grandes écoles parisiennes face à leur transfert (1950-1980)

*par Christian HOTTIN**

L'École normale supérieure établie à Fontenay-aux-Roses depuis 1880 a été délocalisée à Lyon en 2000. Dès 1998, se rendant sur les lieux destinés aux futures installations, un groupe d'étudiants avait découvert une usine promise à la destruction et le quartier de Gerland, en pleine restructuration. Dans l'esprit de ces jeunes historiens naquit l'idée d'un film qui capterait les traces d'une identité ouvrière et d'une lutte sociale récente. La dynamique enclenchée par la sortie d'*Attaches* (1) en 2000 s'est prolongée en 2003 par une exposition et un livre, *Baraques* (2), consacré aux bidonvilles de La Mouche-Gerland. Cette histoire n'est pas seulement celle de chercheurs mettant à jour de nouvelles archives audiovisuelles et photographiques. Face au transfert apparaissant à certains normaliens comme un déracinement, il s'agissait aussi « d'un rite initiatique pour les nouveaux arrivants, soucieux d'apprendre certaines des règles et des contraintes qui régissaient le nouvel espace où ils allaient s'installer » (3). Le transfert d'une institution implantée depuis longtemps sur un même site suscite des débats au sein d'une collectivité. Outre les promotions en cours, il implique professeurs et anciens élèves, et appelle des réponses collectives. La recherche d'une continuité dans le temps soigne les blessures de la rupture dans l'espace.

(*) Cet article est issu d'une recherche menée avec Sabine Delanes en 1999. À l'occasion de sa parution, il m'est agréable de le lui dédier.

(1) *Attaches*, par François Ralle-Andréoli, Eli Commins, Joseph Confavreux, Vincent Lemire et Stéphanie Samson, Los Olivados films – ENS LSH, 2000 (90 min).

(2) Vincent Lemire et Stéphanie Samson (dir.): *Baraques. L'album photographique du dispensaire de La Mouche-Gerland 1929-1936*, Lyon/Cognac, ENS / Le Temps qu'il fait, 2003.

(3) Pierre-Yves Saunier: « *Baraques* à l'École normale supérieure de Gerland », *Vingtième Siècle*, n° 80, octobre-décembre 2003, p. 144.

En retraçant le transfert de trois écoles (HEC, Centrale et Polytechnique), de Paris vers sa périphérie, entre 1950 et 1980, on distinguera l'attitude spécifique de chaque institution au sein d'un mouvement d'ensemble et on mettra en évidence les jeux de « regards croisés » qui ont influencé localisations ou aménagements. On voudrait aussi restituer la diversité des réactions humaines : après de longues périodes de stabilité qui voient naître une relation étroite entre les membres des établissements et leurs locaux (1), l'expérience du déménagement, en brisant les repères du groupe, l'incite à élaborer des stratégies d'adaptation (2).

Le choix de l'échantillon appelle des précisions. En effet, les programmes architecturaux ne sont pas strictement comparables, et chaque institution a un statut particulier : privé pour HEC, public pour Centrale et Polytechnique, cette dernière relevant du ministère de la Défense. Ce qui justifie leur rapprochement, c'est moins leur perception comme symboles de réussite sociale (3) que le permanent jeu de regards croisés qui, dès leur fondation, conduit Centrale à se définir par rapport à Polytechnique, puis HEC à se vouloir « l'École centrale du commerce » (4), et finalement chacune à se définir par rapport aux autres, ouvertement ou non (5). Cette émulation joue un rôle dans la réflexion sur les transferts.

Cette évaluation mutuelle n'est qu'une composante du processus institutionnel. Si celui-ci a des causes ponctuelles, il ne faut toutefois pas le dissocier de la décentralisation d'après 1945. D'autre part, initiatives propres aux institutions et projets étatiques sont étroitement liés. De même, pour les bâtiments, l'intérêt des architectes pour les

(1) Christian Hottin : « Mythologie centralienne, mythologie polytechnicienne », *Livraisons d'histoire de l'architecture*, n° 1, 1^{er} semestre 2001, pp. 61-74.

(2) Pour appréhender cette dimension humaine, les témoignages oraux sont de peu de secours. En revanche, les périodiques donnent des informations : *La Jaune et la Rouge* pour Polytechnique [ci-après : JR], *Arts et Manufactures* pour Centrale [AM], *Hommes et commerces* pour HEC et *Flux* pour Supélec. De la même manière, la connaissance des projets et des réalisations ne peut se faire par la seule consultation des archives ; ils sont néanmoins bien connus par la presse architecturale.

(3) En 1963, une publicité de la société Rank Xerox choisit un X, un « piston » et un HEC comme modèles du jeune cadre dynamique (Archives de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris [ci-après : Arch. CCIP], 561 W 341).

(4) Marc Meuleau : *HEC 1881-1981, Histoire d'une grande école*, Jouy-en-Josas, HEC, 1981, p. 25.

(5) Cette forme de relation conduit à l'image d'un « carré d'as » des grandes écoles, aux limites floues, mais qui inclut l'ENA ou l'ENS et exclut Centrale. Voir Jean-Michel Gaillard : *Tu seras président mon fils*, Paris, Ramsay, 1987.

campus américains répond aux réflexions menées par les dirigeants des écoles (surtout pour l'enseignement, la recherche, la vie collective et la place accordée aux sports). Enfin, c'est dans ce cadre que prend place l'expérience collective du transfert, parfois douloureuse, parfois exaltée, mais jamais neutre.

I. CONTEXTES

L'aménagement du territoire prend son essor après 1945, notamment avec la création de la DATAR. L'organisation de la Région parisienne est une des préoccupations premières des gouvernements, ce dont témoigne tout particulièrement la création des villes nouvelles. Les propositions de leurs concepteurs sont d'ailleurs proches de celles des architectes et des directeurs d'établissements, qui, passant de locaux étriqués à de vastes campus, doivent concevoir dans de nouvelles formes architecturales la continuité des formes de sociabilité. À cette époque apparaît aussi une attitude plus réactive de collectivités humaines vis-à-vis des projets d'urbanisme : protestations face à la destruction des halles de Baltard ou résistance des ouvriers roubaisiens contre la rénovation brutale de leur cadre de vie (1).

Il faut également replacer ces transferts dans la géographie historique des établissements d'enseignement supérieur. De la fin du XVIII^e siècle à 1945, on peut opposer la stabilité des facultés, qui s'agrandissent à partir d'un noyau primitif, au « nomadisme » des grandes écoles. Ainsi, l'École des ponts connaît huit implantations successives entre 1747 et 1845 (2) ; l'École des chartes en compte quatre entre 1829 et 1897 (3), et l'École normale, quatre également entre 1795 et 1847 (4). À cette période d'errances succède, après 1850, une implantation durable, pérennisée par des embellissements et des extensions. Jusqu'aux années 1880, quelques mouvements s'effectuent encore, mais exclusivement dans Paris, voire sur la seule rive gauche, bouleversée par les grands travaux des années 1880-1900, qui touchent les facultés comme les lycées, et épuisent les

(1) Roubaix Alma-Gare, *Lutte urbaine et architecture*, Bruxelles, Éditions de l'Atelier d'art urbain, 1982.

(2) Robin Sébille : « Les Ponts et Chaussées », *Universités et grandes écoles à Paris*, Paris, AAVP, 1999, p. 164.

(3) Christian Hottin : « L'École des chartes », *ibid.*, pp. 100-101.

(4) Serge Benoit : « La rue d'Ulm », *ibid.*, p. 177.

réserves foncières. Cette époque voit aussi les premières implantations en périphérie, à Fontenay (1880), Sèvres (1881) et Saint-Cloud (1882), signes d'une prédilection des nouvelles institutions d'enseignement pour la banlieue sud-ouest. L'attraction pour cette région se poursuit entre 1920 et 1950 : en 1927, Supélec quitte le XV^e arrondissement pour les locaux bâtis à Malakoff par Raimbert et Papet (1) et une portion méridionale de l'ancienne « Zone » accueille les pavillons de la Cité universitaire. De 1950 à 1970, avec la « massification » de l'enseignement supérieur et la construction de campus « à la française », des centres universitaires sont établis autour de Paris : à Nanterre, Saint-Denis, Villetaneuse et Vincennes. L'intérêt pour le sud-ouest se confirme avec l'implantation de la faculté des sciences à Orsay, et la venue de nombreuses grandes écoles : l'École spéciale des travaux publics et l'École normale supérieure de l'enseignement technique à Cachan, l'Institut national agronomique à Grignon, ainsi que HEC, Centrale et Polytechnique.

Vers 1950, les trois écoles partagent certaines difficultés matérielles liées à l'étroitesse de leurs locaux, mais leurs histoires architecturales et institutionnelles diffèrent profondément.

Avant son transfert, Polytechnique occupe un terrain de 3,5 hectares au Quartier Latin (2), site de l'ancien collège de Navarre, où Napoléon l'a installée en 1804. Dès 1848, on envisage de la transporter à Versailles, Meudon ou Saint-Cloud, puis, sous le Second Empire, près du Luxembourg (3), mais en vain. Faisant disparaître les bâtiments médiévaux, son extension se poursuit durant tout le XIX^e siècle, toujours réalisée par l'État. La plus importante campagne de construction est conduite de 1927 à 1937 par les architectes Umbdenstock (un enseignant de l'école) et Tournaire (4). Après 1945, on remplace le bâtiment des bacheliers de Navarre par un édifice destiné à abriter plus d'élèves.

(1) Girolamo Ramunni et Michel Sacio : *Cent ans d'histoire de l'École Supérieure d'Électricité (1894-1994)*, Paris, Saxifrage, 1995, pp. 77-83.

(2) Surface bâtie : 13 496 m² ; surface bâtie développée : 62 265 m² (Georges Do Hun Chàn : « Comparaison des surfaces de l'École Polytechnique actuelle, de l'École prévue à Palaiseau et de quelques autres grandes écoles », *JR*, novembre 1972, pp. 27-31).

(3) Henry établit un grandiose projet de style Renaissance, vite abandonné (Werner Szambien : « Les bâtiments de la Montagne Sainte-Geneviève au XIX^e siècle », *Le Paris des Polytechniciens. Des ingénieurs dans la ville*, Paris, AAVP, 1994, p. 32).

(4) Jean-Claude Vigato : « L'agrandissement de l'École, rue Descartes », *ibid.*, pp. 38-43.

Contrairement à celles de Polytechnique, les installations de Centrale sont dispersées. Après avoir occupé l'hôtel de Juigné de 1829 à 1884, l'école se fixe sur une étroite parcelle (6 172 m²) derrière le Conservatoire des arts et métiers, dans un bâtiment élevé par deux centraliens, Denfer et Demiduid (1). Bien que donnée à l'État en 1857, elle conserve longtemps une large autonomie financière, manifestée notamment par les apports des membres de la communauté centralienne lors de la construction des laboratoires et ateliers de la rue de Cîteaux. En 1924, lorsqu'elle décide de créer un internat, l'école érige la maison des élèves du boulevard Diderot grâce à un legs et des souscriptions. Outre l'insuffisance de ces différents bâtiments, leur éclatement complique la vie de l'ensemble de l'établissement.

Enfin, contrairement aux deux autres, HEC n'a connu depuis sa fondation en 1881 que les bâtiments du boulevard Malesherbes (2). Ne comptant à l'origine que deux promotions, elle est presque aussi mal lotie que Centrale, avec un terrain de 5 900 m². Sa superficie s'accroît en 1932 avec l'internat (120, puis 210 chambres), qu'un passage souterrain relie au bâtiment d'enseignement voisin.

II. LES PROCESSUS DE TRANSFERT

Pour les trois écoles, le désir d'accroître le nombre d'étudiants se heurte à une difficulté matérielle (parcelles saturées, locaux inadaptés). Ce n'est pourtant pas la seule explication du transfert : à Polytechnique, la « commission des 400 », créée pour étudier le passage de 300 à 400 élèves par promotion, conclue en 1961 à la nécessité du déménagement, même en cas de maintien à 300 élèves (3). Elle explique ce choix par l'impossibilité d'avoir, « à effectif constant », des laboratoires adéquats. Le directeur Fougerolle reprend ces arguments pour Centrale (4). À HEC, on met l'accent sur le renouvellement des méthodes, argument également présent à

(1) Laurent Cascaïl, Matthieu Graton et Arnaud Grosjean : « L'École Centrale rue Montgolfier », *Universités et grandes écoles [...], op. cit.*, pp. 133-137.

(2) Dès 1877, une enquête sur l'enseignement commercial évoquant le choix entre centralisation et décentralisation préconise l'implantation dans une « petite ville de province, mais peu éloignée de la capitale » (Société nationale d'éducation de Lyon : *Projet de fondation en France d'un institut de hautes études commerciales. Rapport de la commission sur les résultats de l'enquête*, Lyon, 1877, p. 34).

(3) « Historique du transfert à Palaiseau », *JR*, novembre 1972, pp. 10-18.

(4) Jacques Fougerolle : Préface à *École Centrale des Arts et Manufactures*, Casablanca, R. Lacour, 1959, p. 8.

Centrale (1) et à Polytechnique. Cette combinaison de trois facteurs quantitatifs et qualitatifs est donc avancée pour justifier le transfert. Toutefois, l'intervention de l'État a toujours pesé sur les projets en cours (ill. 1).

HEC semble s'être lancée la première dans l'aventure : dès 1946, on y constate l'inadéquation entre l'enseignement et les équipements (comme le désuet musée des marchandises). Jusqu'en 1950, on tente de mettre en œuvre le programme Lassalle, destiné à moderniser l'école, mais Mayolle, président de la Chambre de commerce et « numéro 2 » du CNPF, évoque les précédents de l'École des travaux publics à Arcueil et de l'École normale supérieure à Cachan pour justifier le déménagement. Il mentionne en outre le fait que Centrale réfléchit à la question (2). En 1954, une commission restreinte est chargée d'étudier le transfert. Elle insiste sur la nécessité de « voir grand » et de bâtir « une école de classe internationale » (3), tout en discutant de la mixité et de la réduction de la scolarité à deux ans grâce à l'internat obligatoire, vite abandonnée. En 1958, on choisit le domaine des Mallet à Jouy-en-Josas. La commission juge que « les conditions de distance, de moyens et de type de transport ne sont pas prohibitives » et que « les conditions matérielles, site, eau, sol sont favorables » (4). HEC étant un établissement privé lié à la Chambre de commerce, la décision, le financement et le choix de l'architecte René Coulon, échappent à l'action de l'État. Toutefois, le Comité pour la décentralisation des établissements culturels envisage le transfert d'HEC en province ou, à défaut, subordonne le maintien du projet de Jouy à la création d'une école équivalente à Bordeaux ou Marseille. Mais, devant le refus de ces deux villes, il doit y renoncer (5). Enfin, des difficultés budgétaires obligent à réduire le projet de six à trois milliards de francs (6). Les installations de Jouy sont inaugurées par le général de Gaulle le 9 juillet 1964.

(1) Jacques Fougerolle : « L'École Centrale », *Regards sur la France*, n° 26, août 1965, p. 166.

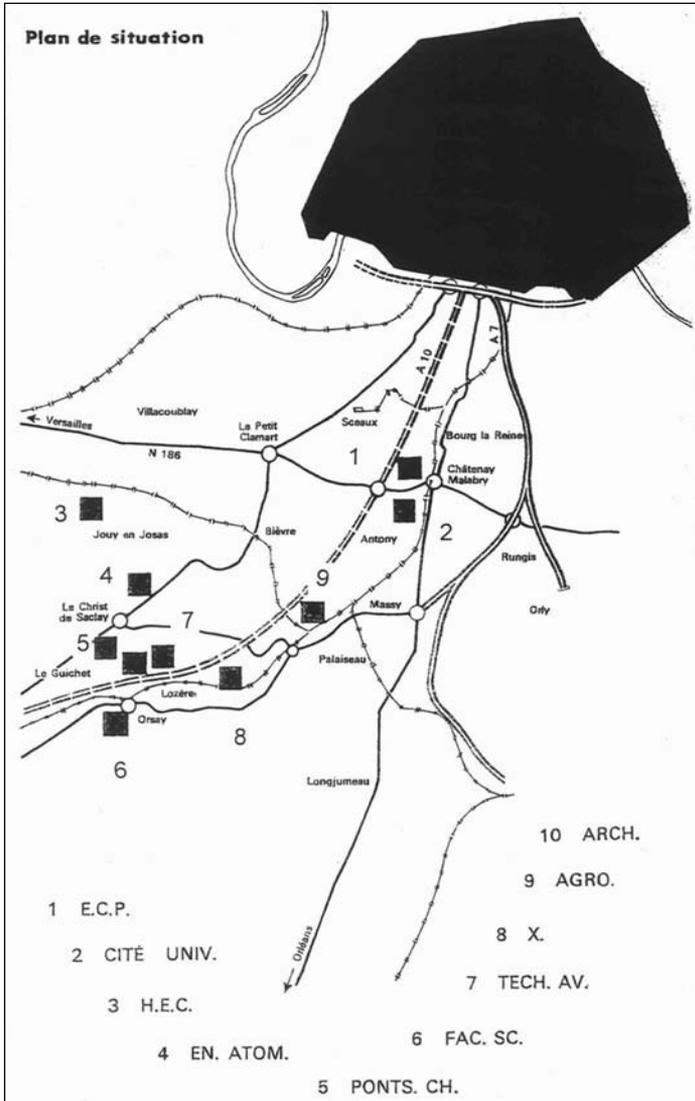
(2) Arch. CCIP, 561 W 339. Rapport sur le transfert du 26 novembre 1954.

(3) Arch. CCIP, 561 W 339. Procès-verbal de la commission restreinte, 6 avril et 10 novembre 1954.

(4) Arch. CCIP, 561 W 339. Procès-verbal de la commission restreinte, 6 juin 1958.

(5) M. Meuleau, *op. cit.*, p. 10.

(6) Il a coûté 63 millions de nouveaux francs (estimation donnée en 1981 par M. Meuleau, qui la juge toutefois peu fiable, *ibid.*, p. 78).



1. Plan de situation des implantations projetées pour les grandes écoles au sud-ouest de Paris (P. Drouin et J. Fayeton: « Près du parc de Sceaux, la nouvelle école », *Arts et manufactures*, octobre 1967, n° 179, p. 20). Sur ce schéma figurent des implantations projetées qui ne furent pas réalisées (École des ponts et chaussées, ENSTA ou Institut agronomique), et le projet d'autoroute A 10 au départ de Paris, qui devait traverser le plateau de Palaiseau.

Classée depuis 1946 parmi les établissements d'enseignement supérieur, Centrale ne jouit pas d'une pareille autonomie. Si la réflexion sur le transfert s'y développe à peu près en même temps qu'à HEC, le projet est plus long à aboutir. Il remonte au rapport Sudreau, rendu par l'État en 1955, qui prévoit le départ de nombreuses écoles en province. Il est d'abord question d'une fusion avec l'École centrale de Lyon, puis, devant le refus des deux directeurs, d'une délocalisation à Clermont-Ferrand, Nantes ou Toulouse (1). Mais l'établissement rejette le déménagement en province et Fougerolle maintient que « l'air de Paris est pour longtemps encore nécessaire aux "centraux" » (2). On recherche alors un site en banlieue : après un échec à Vaucresson, on repère en 1961 un terrain de Châtenay-Malabry, réservé dès avant 1940 pour l'Éducation nationale. Les interventions répétées de Fougerolle et de l'architecte Démaret permettent son attribution à Centrale, qui doit cependant s'occuper elle-même des expropriations (3). Entre temps, l'Éducation nationale a désigné les concepteurs du projet : le surnommé Démaret, Pierre Drouin, Jean Fayeton et François Vitale. Ils sont architectes des bâtiments civils et sont « tous des camarades » centraliens (4). On retrouve un trait souligné par les historiens de l'établissement : la réalisation de l'école par et pour la communauté. Cette volonté d'indépendance face à l'État se manifeste aussi dans le financement. L'État finance les locaux d'enseignement et les centraliens, la résidence des élèves : la fondation d'une chambre, fixée à 12 000 francs, peut se faire au titre du « 1 % logement » et donne droit à l'inscription du nom du souscripteur sur une plaque (5). Trois des concepteurs (Vitale, Démaret et Fayeton) meurent pendant les travaux. Drouin les achève avec Michel Herbert, qui n'est pas centralien (6). Georges Pompidou inaugure l'école en 1969.

(1) Entretien avec Pierre Drouin, 6 septembre 1999.

(2) J. Fougerolle : préface à *École Centrale [...]*, *op. cit.*, p. 8.

(3) Entretien avec P. Drouin, cité.

(4) « L'École Centrale à Châtenay-Malabry », *AM*, n° 125, 1962, p. 54. Démaret est chef d'équipe, mais le parti définitif est choisi collégialement : chacun étudie un projet, on les examine en commun et le meilleur est retenu. Ils se répartissent ensuite les missions. L'exécution serait proche des esquisses de Fayeton et Drouin, qui ont proposé des plans « centrifuges » (entretien avec P. Drouin, cité).

(5) *AM*, n° 193, 1969, p. 57.

(6) Les archives de la construction de l'école se trouvent dans le fonds de Michel Herbert (Arch. nat., CAMT, 2002 053).

Le cas de Polytechnique est mieux connu (1) et est différent : l'État y intervient au plus haut niveau. En 1961, une fois admis le principe du transfert, le Premier ministre Michel Debré crée une commission chargée de l'implantation. Edgard Pisani propose en 1963 Palaiseau, d'abord envisagé pour l'Institut national agronomique. Les transferts antérieurs donnent au projet une ampleur inégalée : le voisinage d'HEC, de la faculté d'Orsay, du CNRS et du CEA fait envisager un regroupement massif d'écoles sur le plateau du Moulon (en y ajoutant INA, l'ENSTA, les Écoles des mines, des ponts et des télécoms). Le 22 juillet 1964, un comité interministériel pour l'aménagement de Paris l'approuve. Un projet de cité scientifique prend forme, les établissements devant disposer, en plus de leurs installations, d'un « centre-ville » commun. On envisage à terme une cité de 25 000 personnes (2). Quant au projet polytechnicien, il débute en 1966, avec la commission « Transfert » de Louis Armand, chargée du programme architectural. Dans la tradition des opérations de prestige, un concours est lancé (3), remporté en 1967 par Henry Pottier, grand prix de Rome (4). La suite est moins glorieuse : la cité scientifique, d'abord amoindrie (il n'est plus question en 1972 que du transfert de certaines promotions, voire de simples laboratoires) (5), est abandonnée... La construction de l'École polytechnique commence en 1970 ; Valéry Giscard d'Estaing inaugure l'ensemble en 1976, après une sévère crise interne. Estimé à 169 millions de francs en 1969, le coût final des travaux se serait élevé à 378 millions de francs (6).

En résumé, le transfert passe par plusieurs étapes. La première est le choix entre l'extension sur place et le déménagement ; la deuxième, la recherche du lieu adéquat. À HEC comme à l'ECP, la volonté décentralisatrice de l'État s'ajoute à certaines données objectives (isolement, éloignement des centres de décision) pour faire de la

(1) Neva Brissaud : « Le transfert à Palaiseau », *Le Paris des Polytechniciens* [...], *op. cit.*, pp. 45-49.

(2) « Implantation des grandes écoles nationales sur le plateau de Saclay », *Le Moniteur des travaux publics*, 9 janvier 1965, pp. 36-37.

(3) Il donne lieu à une exposition (« Transfert de l'École Polytechnique », *JR*, n° 216, juin 1967, pp. 18-31).

(4) René Coulon prend également part au concours, et obtient une première mention.

(5) André Laure (X 43) : « L'implantation d'un complexe de grandes écoles à Palaiseau. Voies d'accès, urbanisme, méthodes et réalisation », *JR*, novembre 1972, pp. 38-39.

(6) N. Brissaud, *op. cit.*, p. 46.

« Province » un repoussoir (1). L'attention des équipes dirigeantes se porte ensuite sur la définition du « bon emplacement » (on insiste sur la proximité avec Paris et sur la qualité du réseau de transports). Apparemment, la décision du transfert implique *ipso facto* la construction d'un campus, indice de la prégnance du modèle anglo-saxon (2). Si les raisons du déménagement sont les mêmes, le rôle de l'État et l'indépendance des écoles par rapport à lui constituent des variables importantes : le fort investissement matériel et symbolique des pouvoirs publics à Polytechnique (qui est une forme d'investissement communautaire, étant donné le rôle des polytechniciens dans l'aménagement du territoire) se traduit dans la réflexion préparatoire et le mode de désignation de l'architecte ; inversement, à Centrale, le choix des maîtres d'œuvre et le financement s'inscrivent en partie dans une tradition éprouvée. Enfin, ces projets étant simultanés, les écoles s'influencent réciproquement : après son installation, HEC espère bien tirer parti de son avance sur les autres pour fédérer autour d'elle plusieurs écoles (3), et, dès décembre 1964, la direction de Polytechnique vient visiter Jouy (4). Par la suite, l'œuvre de Coulon a stimulé les centraliens, conscients de « ne pas pouvoir faire moins bien qu'HEC » et désireux de soutenir la comparaison avec la future École polytechnique (5). *A contrario*, des polytechniciens ont invoqué les problèmes humains (en particulier psychologiques) rencontrés à HEC ou Centrale pour maintenir l'X à Paris (6). Enfin, l'éclat particulier des cérémonies d'inauguration traduit cette émulation constante : à la suite d'HEC, chacun tient à faire inaugurer ses locaux par le président de la République (7).

(1) On trouve toujours des réactions violentes, malgré l'évolution des transports. En 1996, des tracts diffusés à l'ENS de Fontenay évoquent sa « mort » avec le transfert à Lyon.

(2) Pour Polytechnique, le contexte et le programme conduisent pourtant des concurrents à proposer des édifices massifs. Le projet de Jacques Langlois, avec son escalier d'honneur digne de Fontainebleau et ses casernements alignés à la parade s'inscrit, comme Jussieu, dans la tradition des « palais de la Science ».

(3) Marc Nouschi : *Histoire et pouvoir d'une grande école, HEC*, Paris, Robert Laffont, 1988, p. 255.

(4) Arch. CCIP, 561 W 342. Calendrier des visites de l'École en 1964-1966.

(5) Entretien avec Michel Herbert, 13 juillet 1999.

(6) Raymond Panié (X 23), à l'assemblée générale du 5 juin 1972 : *JR*, n° 273, 1973, pp. 16-18.

(7) Il faut y ajouter une autre réalisation de M. Herbert, Supélec à Gif-sur-Yvette, inaugurée par Valéry Giscard d'Estaing le 19 juin 1976 (*Flux ESE actualités*, n° 21, octobre 1976).

Si la décentralisation est le cadre global des transferts, le campus est, apparemment, la référence architecturale commune des nouveaux établissements.

III. DES CAMPUS ENTRE TRADITION ET INNOVATION

Les campus américains, comme dispositif spatial mais aussi mode de fonctionnement des relations humaines, ont influencé architectes et dirigeants. Sitôt désigné, Coulon part aux États-Unis étudier les dernières réalisations universitaires (1). L'impact du « voyage d'Amérique » serait également perceptible chez Louis Armand, chargé du transfert de Polytechnique (2). Toutefois, comme le souligne Marc Nouschi à propos des dirigeants d'HEC, on est en présence d'une admiration globale pour le système d'enseignement américain (méthodes comme architecture) (3) : c'est la « fascination de l'Amérique » analysée par Luc Boltanski (4), mouvement qui touche toute la vie économique et culturelle de l'époque (5). Proposer le campus comme modèle architectural implique une rupture radicale avec la référence française essentielle dans ce domaine, celle des collèges jésuites de la Contre-Réforme, adaptée après la Révolution aux lycées, aux écoles supérieures puis aux écoles normales. Si les réalisations de Coulon, de Pottier et des centraliens illustrent cette volonté de changement, on perçoit les limites de leurs innovations, mais aussi la recherche, par-delà les efforts de modernisation, d'une forme de continuité avec le système antérieur.

Le transfert se traduit avant tout par un accroissement spectaculaire de superficie : 18 hectares pour Centrale ; 110, pour HEC, et 166, pour Polytechnique. Les surfaces développées augmentent considérablement, passant à 71 680 m² pour Centrale et à plus de 107 000 m² pour Polytechnique. En revanche, l'aménagement des sites diffère beaucoup.

(1) « La décentralisation intellectuelle à Jouy-en-Josas », *La Vie collective*, mai 1965, p. 680.

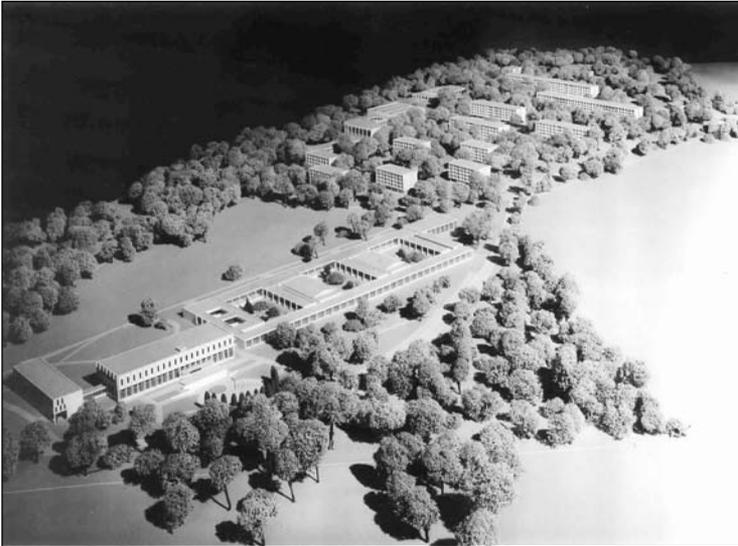
(2) Jean-Pierre Callot, Michel Camus, Bernard Esambert (et al.) : *Histoire et prospective de l'École Polytechnique*, Paris et Limoges, Lavauzelles, 1993, p. 181.

(3) M. Nouschi, *op. cit.*, p. 34.

(4) Luc Boltanski : *Les Cadres, la formation d'un groupe social*, Paris, Éd. de Minuit, 1982, pp. 155-237.

(5) Avec les révoltes contre la guerre du Viêt-Nam, le campus apparaît plutôt comme un repoussoir, apportant des arguments aux défenseurs du maintien de Polytechnique à Paris... (Bertrand Villers (X 38) : « Lettre à monsieur Michel Debré », *JR*, novembre 1972, pp. 6-7).

Naturellement boisé et s'étendant en pente douce vers un étang, le site de Jouy est le plus contraignant mais le plus avantageux (ill. 2). Assisté du paysagiste R. Joffet, Coulon a disposé à l'est les onze pavillons de la résidence et, au-delà, les équipements collectifs (restaurants, sports couverts, club des élèves). Le secteur des études se situe à l'opposé, dans la partie occidentale du campus ; amphithéâtres et salles de cours occupent un édifice de plain-pied, long rectangle percé de patios, qu'un passage relie au grand hall, largement éclairé et couvert de marbre. Au-dessus de cet espace de prestige se trouve la bibliothèque. Au-delà, un second passage relie le hall au bâtiment de l'administration (1). Le campus est pareil à une ellipse dont l'enseignement et la vie collective seraient les deux foyers.



2. Maquette du campus d'HEC à Jouy-en-Josas. R. P. A. Coulon, architecte (Arch. CCIP, 2 Fi HEC 107; photographie: Jean Biaugeaud). Au premier plan, de gauche à droite: bâtiment de l'administration, grand hall, bâtiment des études. Dans la zone boisée, on reconnaît les onze pavillons des élèves (six petits pour la troisième année, trois moyens pour la deuxième et deux grands pour la première) et les équipements collectifs.

(1) « Jouy-en-Josas. École des HEC », *Techniques et architecture*, mars 1964, pp. 119-121.

Implantées sur des terrains plus compacts et nus, les installations de Châtenay et Palaiseau ont été bâties en fonction de logiques respectivement centrifuges et centripètes (1). Dans un premier projet pour Centrale, le bâtiment de l'administration, doté d'un passage couvert, donnait accès à la cour d'honneur dominée par le monument aux morts, autour de laquelle étaient disposés le centre d'enseignement, la bibliothèque et un côté des laboratoires (2). Cette disposition, qui aurait créé un centre de vie collective, a été abandonnée. Dans la version réalisée, la cour d'entrée, sans fonction symbolique car vouée au stationnement, est bordée à l'est par le pavillon de l'administration et dominée au sud par le bâtiment d'enseignement, grand carré de 84 mètres de côté, lui-même percé d'une cour. Le niveau inférieur de l'édifice (ou rez-de-chaussée bas) accueille les amphithéâtres disposés en étoile sous la cour intérieure et bordés d'une vaste galerie de circulation qui communique par de larges escaliers avec le rez-de-chaussée haut. Ce premier niveau accueille également la bibliothèque (ill. 3). Le rez-de-chaussée haut, entièrement vitré, était à l'origine totalement dépourvu de bureaux, et formait une simple cage de verre permettant au visiteur de contempler tout le campus. Au-dessus sont disposés trois étages de salles de cours. Vers le sud, au-delà du bâtiment d'enseignement, se situe le grand stade, cœur « vide » de l'école autour duquel sont disposés les laboratoires et ateliers, le restaurant, le gymnase et la résidence des élèves (3).

Obéissant dans ses grandes lignes à une logique inverse, que Michel Herbert qualifie de centripète (4), le projet de Pottier pour Polytechnique repose sur une succession d'espaces de prestige formant le cœur de l'école. Le plus important est le grand hall (5), centre du bâtiment d'enseignement et voisin de la rotonde des amphithéâtres (disposition peut-être inspirée de celle de Centrale) et de la bibliothèque (ill. 4). Depuis ce hall, un escalier conduit à la cour d'honneur, qui longe en pente douce le pavillon de l'administration. Ce large espace découvert, orné du nouveau monument aux morts et du

(1) Entretien avec M. Herbert, cité.

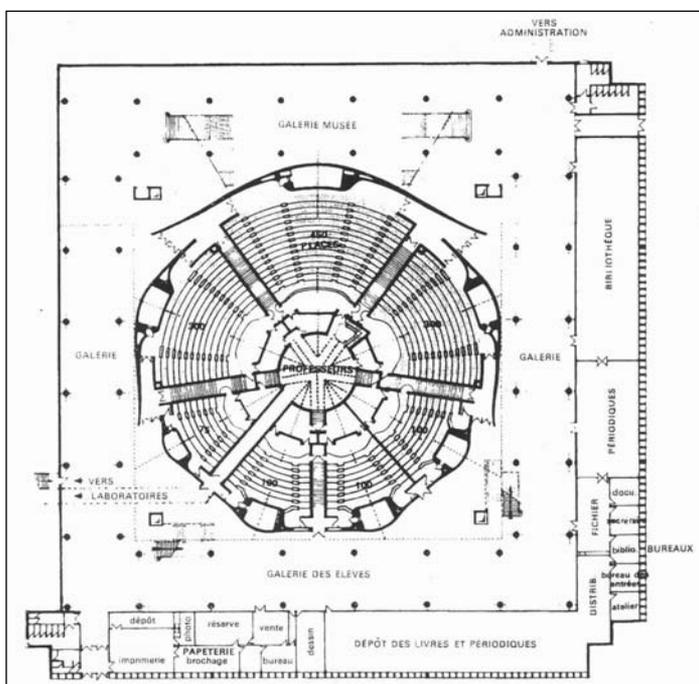
(2) « L'École Centrale à Châtenay-Malabry », *AM*, n° 125, 1962, pp. 56-57.

(3) Pierre Drouin et Jean Fayeton : « Près du parc de Sceaux, la nouvelle école », *AM*, n° 179, octobre 1967, pp. 20-31.

(4) Entretien avec M. Herbert, cité.

(5) Le hall voit son prestige rehaussé par des œuvres du 1 % (une composition d'Olivier Debré ; *La Froide amante* d'Antoine Poncet) ou du mécénat polytechnicien (*Le Vitrail du Bicentenaire* d'Hervé Loilier ; *Le Monument aux deux cents promotions*, sculpture électronique de Jean-Marc Steyaert et Gilles Roussi).

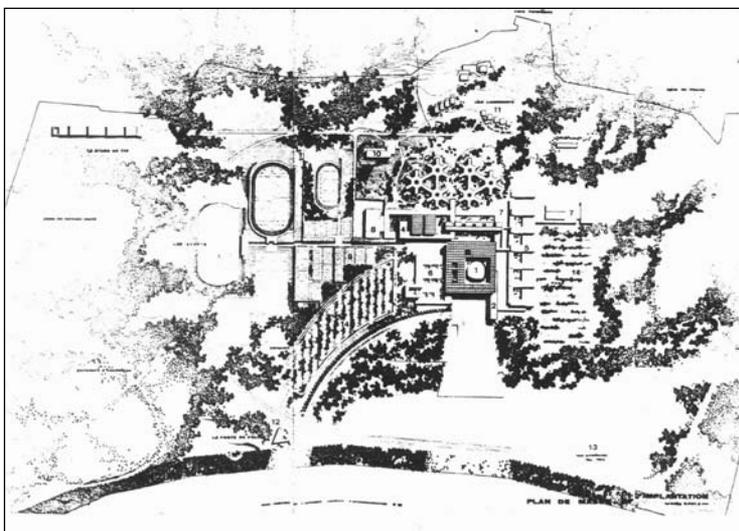
Conscrit de Theunissen, est voué aux parades et aux cérémonies officielles ; il ouvre sur le lac artificiel fermant le site au nord. Les autres équipements, à l'exception des logements, sont disposés autour du « centre de prestige » et raccordés à lui par des couloirs ou des galeries vitrées : les principaux sont l'administration, les salles de cours, le grand « peigne » des laboratoires et les restaurants. Au sud, sur le rebord du plateau, sont répartis les logements. L'ensemble est complété par de nombreux parkings et une rocade (1).



3. Bâtiment d'enseignement de l'École centrale à Châtenay-Malabry : plan au niveau des amphithéâtres (rez-de-chaussée bas) en 1967.

J. Démaret, P. Drouin, J. Fayeton, Fr. Vitale et M. Herbert, architectes (P. Drouin et J. Fayeton : « Près du parc de Sceaux, la nouvelle école », *Arts et manufactures*, octobre 1967, n° 179, p. 22). La galerie prévue pour le musée de l'école n'a jamais accueilli d'œuvres.

(1) « Le programme de Palaiseau en cours de réalisation », *JR*, novembre 1972, pp. 20-26.



4. Projet d'Henri Pottier pour l'École polytechnique en 1967, projet lauréat du concours (École polytechnique, document non référencé). 1 – Centre de prestige; 2 – Commandement; 3 – Élèves; 4 – Instruction militaire; 5 – Recherche; 6 – Alimentation; 7 – Moyens généraux; 8 – Petit État-major; 9 – Service auto; 10 – Service de santé; 11 – Logements du personnel; 12 – Poste de police; 13 – Lac artificiel; 14 – Parkings.

La description de ces dispositifs architecturaux rend manifeste la rupture avec la configuration traditionnelle des grandes écoles. Elle les distingue également de leurs modèles anglo-américains comme des campus universitaires édifiés en France à cette époque. Ce qui les rapproche des uns les éloigne des autres. La référence aux établissements anglo-saxons est alors fréquente pour décrire les nouvelles installations des facultés : ainsi, de manière quasi publicitaire, le campus de La Source, près d'Orléans, est vanté comme un « Oxford à la française ». Pour autant, souvent pauvres en équipements de loisirs ou de vie associative, et dissociés des résidences étudiantes, les campus français des années 1960 se réduisent à des complexes architecturaux au sein desquels l'éparpillement des édifices renvoie à une simple division disciplinaire et non à une différenciation des espaces de vie (1). En permettant de vivre quasiment en autarcie, nos grandes

(1) Sabine Delanes : « L'architecture universitaire en France, des années de croissance aux années de crise (1960-1980) », *Labyrinthe*, n° 4, automne 1999, pp. 122-124.

écoles se différencient donc nettement de ces installations universitaires. Elles se distinguent pareillement des établissements anglais et américains dans leur rapport à la ville : elles ne réalisent ni le modèle de l'université qui fait corps historiquement avec la cité et s'imbrique étroitement en elle (Oxford et Cambridge constituant le paradigme de ces « villes-universités ») ni celui des « universités-villes » qui forment une cité autonome incluse dans une forme urbaine plus vaste (par exemple, Columbia à New York ou l'ULB de Bruxelles) (1).

Nos écoles cherchent au contraire à entretenir une relation distante avec la ville : HEC tourne le dos à Jouy, dont elle est séparée par un parc ; l'entrée principale de Centrale est au nord, alors que le chemin de fer passe au sud ; et Polytechnique n'est accessible que par un long parcours en voiture ou un sentier escarpé. La symbiose entre la ville et le monde des écoles, qui fonctionnait à Paris en dépit d'une architecture « claustrale », n'est plus possible en banlieue, alors même que les architectes souhaitent favoriser une plus grande convivialité : la sociabilité doit désormais se développer « entre soi ». En éloignant les écoles de la capitale, leurs dirigeants ont maintenu (à Polytechnique) ou accentué (à Centrale et HEC) les caractères qui rapprochent ces établissements des « institutions totales » au sens où l'entend Erving Goffman (2). Mais ces réalisations ne doivent pas être appréciées uniquement à l'aune du tropisme américain. La volonté de moderniser l'enseignement et le souci de créer un cadre de vie confortable sont intimement mêlés à une recherche de continuité dans la transmission d'un esprit collectif propre à l'école, et, sous une forme architecturale moderne, dans la représentation valorisante de l'institution. L'opposition entre « un laboratoire de matière grise et une couveuse d'hommes », évoquée en 1973 à propos de Polytechnique (3), n'est qu'apparente : ces laboratoires doivent être eux-mêmes des « couveuses », voire des couvents, et continuer de fournir à leurs habitants ce sentiment « d'enveloppement continu » qu'évoque Durkheim à propos des collèges jésuites (4).

(1) Voir : *ULB USA, Passé, présent et futur d'une fructueuse collaboration*, Bruxelles, ULB, 1996 ; et Isabelle Sirjacobs : « Architecture et urbanisme universitaires à Bruxelles », in *Région de Bruxelles-Capitale, Art et architectures publics*, Mardaga, 1999, pp. 54-62.

(2) Erving Goffman : *Asiles*, Paris, Éd. de Minuit, 1968, pp. 45-54.

(3) *JR*, août-septembre 1973, p. 6.

(4) Émile Durkheim : *L'Évolution pédagogique* (1938), cité par M. Nouschi, *op. cit.*, p. 255.

La transformation des conditions de travail se traduit d'abord par une amélioration sensible des conditions matérielles (1). On peut évoquer les laboratoires de Drouin pour Centrale, réunis dans un vaste édifice de 180 mètres de long sur 17 mètres de large, divisé en douze sections et complété, à l'arrière, par les laboratoires industriels (six nefs de 17 mètres sur 30). Ce bâtiment est à lui seul aussi vaste que trois étages de l'ancienne école. On constate un effort semblable dans la construction des lieux d'enseignement, puisque, au lieu des trois amphithéâtres parisiens, le rez-de-chaussée de Châtenay en compte sept (dont un de 450 places et deux de 300) (ill. 5) (2). Mais ces



5. Bâtiment d'enseignement de l'École centrale à Châtenay-Malabry, en 1999. J. Démaret, P. Drouin, J. Fayeton, Fr. Vitale et M. Herbert, architectes (photographie : Jean-Christophe Doërr, pour AAVP). Vue prise depuis le rez-de-chaussée bas, dans les galeries qui entourent la rotonde des amphithéâtres. L'escalier à droite conduit au rez-de-chaussée haut.

aspects quantitatifs ne sont pas à prendre seuls en compte. L'adaptation de l'architecture aux innovations pédagogiques est particulièrement sensible à HEC, où le transfert est indissociable de la réforme de l'enseignement de 1958. Ses concepteurs tirent les leçons d'une

(1) Pour l'X, voir Henri Piatier (directeur adjoint) : « Le transfert, son intérêt pour la recherche à l'X », *JR*, novembre 1972, pp. 40-42.

(2) P. Drouin et J. Fayeton : *op. cit.*, pp. 22-23.

scélérose des méthodes traditionnelles : il faut recruter un corps professoral de haut niveau et développer de nouvelles disciplines (1). Ils prônent le développement de travaux de groupe au détriment des cours magistraux (2). Coulon répond à cette attente en multipliant les « comptoirs », petites salles pouvant accueillir de 10 à 25 élèves, équipées d'un mobilier modulable (3) permettant différentes configurations : salle de classe, table ronde ou petits groupes (4). Cette réalisation pourrait avoir influencé les centraliens : les premiers projets pour le bâtiment d'enseignement portaient la marque des méthodes parisiennes, et les étages devaient accueillir des « turnes » (salles d'études) ; mais bientôt, les élèves ayant à Châtenay une chambre à leur disposition, de petites salles de cours remplacent les turnes (5).

La conception des logements des élèves donne lieu à maintes réflexions, plus complexes que celles touchant à l'enseignement. Avec les questions de vie collective, est posé le problème de la transposition dans un nouveau contexte des usages créateurs de l'esprit de corps : les concepteurs de Polytechnique envisagent un temps de maintenir le système traditionnel des « caserts » (casernements), d'abord pour toute l'école (6), puis seulement pour les élèves de première année, afin de développer l'esprit de groupe (7). En définitive, tous les architectes proposent des solutions qui, tout en assurant à chacun une confortable cellule individuelle, garantissent l'insertion de l'individu dans des cercles de vie collective concentriques, le plus vaste étant celui de l'ensemble de la communauté (8). Les chambres de Centrale et d'HEC ont des superficies assez semblables (9) ; dans les deux cas, une douche commune à deux cellules forme un premier

(1) M. Nouschi, *op. cit.*, p. 36.

(2) La question est débattue dans *Hommes et commerces* (n° 75, octobre-novembre 1963, pp. 85-100).

(3) « Comme un jeu de dominos » (René Coulon : « La nouvelle école HEC », *Hygiène et confort des collectivités*, n° 66, juillet 1964, p. 31).

(4) « Jouy-en-Josas. École des HEC », *op. cit.*, p. 121.

(5) Entretien avec P. Drouin, cité.

(6) Archives de l'École polytechnique [ci-après : Arch. EP], titre 1, section 2, carton 4 bis. Compte rendu de la commission de transfert, 8 février 1966.

(7) Arch. EP, titre 1, section 2, carton 4. Compte rendu de la journée d'études sur le transfert, 4 juin 1966, p. 15.

(8) Le cas des élèves mariés, très débattu, est pris en compte par des pavillons indépendants.

(9) La qualité de l'équipement est supérieure à HEC (loggias individuelles, lambris en niangon).

niveau de vie partagée. Pour les trois écoles, on trouve à chaque étage d'un pavillon des équipements collectifs (un office à Centrale, une salle de réunion à HEC), qui assurent un deuxième niveau de regroupement. Au-delà, chaque pavillon forme une unité de vie. À Jouy, leur taille varie selon la promotion, les pavillons étant regroupés sur une même zone. Enfin, des équipements communs assurent la cohésion de l'ensemble : le bâtiment médian des élèves de Centrale, traité comme une « rue couverte », est aisément accessible depuis les différents pavillons ; il comporte un théâtre, un bar, trois foyers, une bibliothèque et une salle de bricolage (1). À plusieurs reprises, des membres des institutions, élèves compris, soulignent les avantages du regroupement collectif et le renforcement des liens qui en découlera (2). Il faut toutefois, à l'échelle de l'établissement, un lieu susceptible d'accueillir les grands événements au cours desquels l'institution se manifeste dans sa totalité. Cette fonction est assurée à Jouy par le grand hall (ill. 6) ; à Palaiseau, elle est partagée entre le hall et la cour d'honneur qui fait face au lac en forme de bicornes.



6. Entrée du grand hall d'HEC, au début de 1967. R. P. A. Coulon, architecte (Arch. CCIP, 2 Fi HEC 118 ; photographie : Henrot). Au-dessus de l'entrée principale se trouve la bibliothèque. À l'arrière-plan, on reconnaît le bâtiment de l'administration.

(1) « La maison des élèves », *AM*, n° 179, octobre 1967, pp. 27-31.

(2) Par exemple, Simon Larcher : « À propos de la résidence des élèves à Châtenay-Malabry », *ibid.*, pp. 17-19.

Enfin, le transfert permet d'affirmer l'importance du sport comme facteur de cohésion (1) : tel peut être le but de l'organisation du campus de Châtenay, où les installations tournent autour du stade. Ainsi, tous ces moyens matériels réalisent les conditions d'une insertion complète de l'individu au sein du groupe, dans le travail comme dans les loisirs. Un cadre moderne et attrayant remplit dès lors sa fonction d'« enfermement symbolique » aussi bien que les anciens internats ou les casernements vétustes (2).

Un semblable souci de continuité dans le changement est perceptible dans les représentations de l'école que souhaitent donner les architectes. Sous un habillage moderne de verre, d'acier et de béton, percent certaines constantes dans l'agencement des espaces. Cela est sensible à Centrale, où le bâtiment d'enseignement a la même forme générale que celui de la rue Montgolfier, et où une entrée est pareillement réservée aux élèves. Il se manifeste encore par le transfert d'œuvres (3), ou l'attribution aux nouveaux bâtiments de dénominations héritées des anciens (4). À Polytechnique, plus qu'ailleurs, l'architecture doit exprimer la modernité (5), mais aussi la puissance de l'école (ill. 7) : les architectes primés ont répondu aux contraintes du concours qui imposait un ensemble « de grande tenue ». Le projet de Pottier n'est pourtant pas le plus monumental : Jacques Langlois et le groupe ACTUA imaginent de placer l'école au bout d'une longue avenue rectiligne débouchant sur une immense cour d'honneur ; placée à droite de l'entrée monumentale, la haute tour de commandement domine le lac artificiel.

On comprend bien ainsi que « le transfert ne représente pas seulement un déplacement, c'est une étape dans la vie de l'école » (6). Étape

(1) Pour HEC, on le souligne en rapprochant sports, spectacles et juniors entreprises (M. Nouschi, *op. cit.*, p. 37).

(2) Pierre Bourdieu : *La Noblesse d'État, grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Éd. de Minuit, 1989, pp. 121-131 et 176-181.

(3) Christian Hottin : *Quand la Sorbonne était peinte*, Paris, Maisonneuve et Larose, 2001, pp. 252-253.

(4) Des pavillons de Polytechnique sont nommés Joffre et Boncourt, comme deux bâtiments à Paris. Ce choix répond à Louis Armand, qui se demandait comment rappeler dans les futurs locaux le souvenir de l'ancienne école (Arch. EP, titre 1, section 2, carton 4 bis. Procès-verbal de la commission de transfert, 8 février 1966).

(5) « Nous avons voulu que [le hall] soit non seulement imposant mais spécifiquement celui d'une école où les mathématiques et techniques règnent en maîtres » (Arch. EP, titre 1, section 2, carton 4. Henri Pottier : « La nouvelle École polytechnique. Considérations architecturales », p. 6).

(6) P. Drouin et J. Fayeton, *op. cit.*, p. 25.

nécessairement glorieuse, puisqu'il s'agit d'une affirmation de la modernité (architecturale et technique) de l'établissement en même temps que d'une expression renouvelée de la continuité de sa grandeur. Reste à apprécier la diversité des réactions suscitées par les transferts.



7. Pavillon de commandement, dit « pavillon Boncourt », de l'École polytechnique à Palaiseau, en 1999. H. Pottier, architecte (photographie : Jean-Christophe Doërr, pour AAVP). Bordé par la cour d'honneur, le pavillon de commandement domine le lac artificiel de l'école.

IV. ENTHOUSIASME, DÉSARROIS ET RÉVOLTES : VISAGES D'UNE CRISE DE CROISSANCE ?

L'enthousiasme déployé lors des manifestations qui visent à inscrire le transfert dans une vision téléologique de l'histoire de l'école est à placer en regard des réactions variables (souvent d'adhésion, parfois farouchement hostiles) des élèves ou des « anciens ». Cette perception varie selon les écoles et les individus (membres des communautés ou personnel administratif).

Prenant appui sur les étapes de la construction, les dirigeants des établissements tiennent à manifester la continuité symbolique qui unit anciennes et nouvelles écoles. La pose de la première pierre des locaux de Centrale est un véritable rite de re-fondation, auquel sont associés les majors des promotions : celui de troisième année lit le parchemin portant les grandes dates de l'école ; le texte est placé avec

les médailles de Centrale dans un tube, glissé dans une alvéole de la pierre que le ministre scelle avec le major de deuxième année, tandis que celui de première année tient l'auge à mortier (1). Par la suite, les périodiques tiennent les membres de la communauté informés de l'avancement des travaux (2) et l'iconographie est mise à contribution pour figurer la continuité du destin de l'école : le numéro d'*Arts et Manufactures* consacré à l'inauguration montre les façades des bâtiments successifs (hôtel de Juigné, rue Montgolfier, Châtenay) avec les dates correspondantes (3). Les inaugurations elles-mêmes sont des cérémonies spectaculaires (4), dont le prestige est rehaussé par la venue de trois présidents de la République, qui assure à ces événements une couverture de presse exceptionnelle (5). La nouveauté que constitue le transfert peut être traitée comme un indice de la continuité de l'esprit pionnier de l'institution et HEC profite de son avance sur les autres pour affirmer : « Ainsi, de même que l'école avait innové en 1881 en s'installant place Malesherbes loin du Quartier latin [...], l'initiative de la CCIP de transférer l'école à Jouy-en-Josas marque une nouvelle étape dans l'organisation scolaire de la région parisienne » (6).

L'inauguration passée, les « temps forts » qui rythment la vie du groupe sont utilisés comme autant « d'attaches » pour l'ancrer dans sa nouvelle réalité, tout en le reliant à l'ancienne école. À ce titre, citons le discours du « Boom HEC 1965 » (7), le premier tenu à Jouy, dans lequel la fête est présentée comme l'acte fondateur de la nouvelle école : « La chance est unique, il faut la saisir avec enthousiasme et sans plus attendre : l'âme d'HEC est à Jouy et le Boom veut

(1) « Pose de la première pierre de la future École à Châtenay-Malabry, le 24 juin 1965 », *AM*, n° 156, août-septembre 1965, pp. 21-23.

(2) En 1968-1969, une rubrique d'*AM* porte sur le chantier.

(3) *AM*, n° 200, septembre 1969. On évoque les architectes disparus : « Comme ils l'auraient voulu leur but est atteint et l'École Centrale se trouve devant de nouvelles espérances ».

(4) Première en date, celle d'HEC a probablement servi de référence aux deux autres (Arch. CCIP, 561 W 340).

(5) À HEC, une conférence de presse avait précédé l'inauguration (Arch. CCIP, 561 W 339. Conférence de presse, 4 mai 1964). Les articles publiés après l'inauguration sont élogieux (Arch. CCIP, 561 W 340). Photographies : Arch. CCIP, 2 Fi HEC 107 à 193.

(6) Arch. CCIP, 561 W 340. Communiqué de presse, 9 juillet 1964.

(7) Le Boom est la fête annuelle. On y propose des bars à thème, plusieurs orchestres et animations. Il donne aux élèves l'occasion de trouver des financements auprès des entreprises.

en être le symbole [...]. Le premier Boom HEC à Jouy est la concrétisation du désir d'unité qui nous anime tous, il résulte aussi d'un effort pour retrouver dans ces locaux l'essence même de l'esprit HEC traditionnel ». Et enfin, plus explicitement : « Le Boom HEC de 1965 a donc une double mission : celle de marquer le transfert définitif à Jouy-en-Josas de l'âme de l'école, celle enfin de démontrer la permanence de l'esprit HEC qui voit s'offrir à lui des horizons plus vastes encore grâce à ces installations uniques en Europe » (1). Le thème du transfert sera repris lors du « Boom 1967 », significativement intitulé *Go West*.

Ces manifestations ne sont pas que des représentations officielles qui masqueraient le désarroi ressenti lors des déménagements : ainsi, le « Boom » est largement organisé par les élèves. La réalité est toutefois plus complexe, puisque des sources font état du malaise des élèves de Jouy, comme Dominique Cros l'a confié à Marc Nouschi : « Nous étions tous obsédés par l'idée de vouloir sortir du campus, assimilé à une espèce de camp de concentration » (2). De même, la contestation qui naît en 1968, notamment autour d'Antoine Spire, n'épargne pas le mode de vie induit par l'architecture.

Les réactions varient en outre selon les catégories de personnes concernées : dès l'origine des projets, la question des déplacements du personnel se pose. Les dirigeants d'HEC envisagent les difficultés possibles dans le recrutement des professeurs, en particulier pour ceux du secteur privé (3). Ils étudient aussi le cas des agents techniques et administratifs, indispensables au bon fonctionnement de l'école. La question sera réglée en partie par la construction de logements de fonction (4), et par l'octroi de primes de déplacement (5). Les logements du personnel de Polytechnique sont, quant à eux, établis sur les communes proches (Palaiseau, Villebon ou Les Ulis).

(1) « Mais la Nature est là, qui t'invite et qui t'aime », *Boom HEC 1965*, Paris, Lang impr., 1965, p. 33.

(2) M. Nouschi, *op. cit.*, p. 255.

(3) Arch. CCIP, 561 W 339. Procès-verbal de la commission d'aménagement, 31 mars 1960. Le transfert aurait alors pour effet paradoxal de gêner l'application de la réforme des enseignements, qui prévoyait un appel massif aux praticiens.

(4) Arch. CCIP, 561 W 339. Groupe de travail « Transfert HEC », procès-verbal du 20 mars 1962.

(5) Entretien avec Pierre Bernable, 17 juin 1999.

Pour les membres des communautés, élèves et anciens, les enjeux des conflits sont différents et leur résolution ne prend pas la forme d'une négociation syndicale. Il semblerait qu'il n'y ait pas eu d'opposition massive à HEC ou à Centrale. Alors que le projet est bien avancé, l'association des anciens d'HEC s'inquiète toutefois de l'isolement futur des élèves (1), craint que l'ESSEC ou l'ESCP, restées à Paris, n'en tirent avantage et suggère de ne se lancer dans l'aventure qu'avec d'autres écoles. Elle conclut en suggérant la mise en place d'un système de consultation semblable à celui de Centrale. On ignore en quoi il consistait ; reste qu'*Arts et Manufactures* ne se fait pas l'écho de grands états d'âme sur le transfert. L'élève Simon Larcher aborde la question avec mesure : tout en se félicitant des communications avec Paris (qui seront, selon lui, meilleures que pour HEC) et en reconnaissant que « les conditions de travail [...] deviendront presque idéales », il évoque les « problèmes psychologiques qui ne vont pas manquer de se poser parmi les élèves lors du transfert » (2).

À Polytechnique, les tensions sont plus importantes, et très révélatrices de l'identification de l'école aux anciens bâtiments. Elles émanent surtout des anciens élèves, les promotions en cours n'ayant guère manifesté d'avis (3). La crise n'intervient pourtant que lorsque le chantier est très avancé : entre 1963 et 1972, on ne signale pas d'opposition marquée de la part de la communauté, bien informée du projet par *La Jaune et la Rouge*. En 1963, le rapport Mialaret envisage favorablement le déménagement. En 1968, Jean Majorelle est également pour, à condition qu'une implantation parisienne subsiste et que le transfert concerne aussi d'autres écoles, pour éviter l'isolement d'HEC (il qualifie Jouy de « désert intellectuel ») (4). Les difficultés rencontrées par le projet de cité scientifique et la peur de voir l'école s'installer seule à Palaiseau semblent être causes du mouvement qui se développe à partir d'une assemblée générale de l'AX (association des anciens élèves) en 1972. Le groupe « X Montagne Sainte-Geneviève » (GXM), regroupant les opposants les plus virulents, entame une vive polémique et devient, à la suite d'un référendum, dominant au sein de l'association. Son action se déploie sans

(1) Arch. CCIP 561 W 339. Lettre de l'association des anciens élèves au directeur, 26 janvier 1960. On parle de « coupure avec le milieu intellectuel parisien ».

(2) S. Larcher, *op. cit.*

(3) N. Brissaud, *op. cit.*, p. 47.

(4) Jean Majorelle (X 13) : « Réflexions sur l'École Polytechnique », *JR*, supplément au n° 232, décembre 1968, pp. 60-61.

succès mais à grand bruit jusqu'en 1976, en direction des média, du ministère et de Valéry Giscard d'Estaing, un ancien élève (1).

Les arguments du GXM sont révélateurs de l'attachement à « l'ancienne école », et du souci de ne pas voir compromise la position éminente de Polytechnique dans la hiérarchie des écoles. Le regard porté sur les autres établissements tient en effet une place importante : on compare « l'exil » de l'X au maintien de l'ENS (dite « privilégiée ») ou de l'ENA à Paris. Les comparaisons avec Centrale et HEC sont nombreuses, soit pour revenir sur l'isolement de la seconde, soit pour marquer que la première ne perdait rien en abandonnant « le triste quadrilatère de la rue Montgolfier » (2). Enfin, les institutions pressenties pour accompagner Polytechnique à Palaiseau sont également visées, et un courrier évoque même « le mauvais tour » qu'elles voudraient jouer à l'X. Que le chantier soit en cours n'arrête pas ses détracteurs, convaincus que les installations pourraient facilement trouver un autre preneur, par exemple l'ENS de Saint-Cloud. Quant au maintien à Paris, garant des traditions (on parle de la « Maison » qu'elle occupe depuis 1805) comme de l'excellence de l'école, il serait tout à fait réalisable, pour peu qu'on rebâtisse *rationnellement* dans son périmètre. Raymond Panié écrit ainsi en 1973 : « On raserait toutes les constructions et on reconstruirait une école neuve, avec des tours s'il le faut » (3). Si le site de Palaiseau est stigmatisé (« L'X à Palaiseau, c'est l'Académie française à Bécon-les-Bruyères »), celui de Paris est exalté et présenté comme le seul possible (« Nous resterons à Paris, quitte à transformer l'École en Fort Chabrol ») (4). La lutte contre le transfert paraît s'affranchir de toute rationalité, et le maintien dans la « Maison » est présenté comme nécessaire à la survie de l'école. Celle-ci serait indissociable de son site, et sans lui ne serait plus elle-même. Le plus étonnant est moins la violence verbale déployée que l'ampleur du phénomène (et la croyance de ses acteurs dans l'efficacité de leur action), ainsi que la forte implication d'individus dans une histoire de l'école perçue comme leur propre histoire, vécue de manière presque charnelle. L'esprit de corps fait chair, en somme.

(1) N. Brissaud, *op. cit.*, p. 46.

(2) Raymond Panié (X 23), à l'assemblée générale du 5 juin 1972, *JR*, août-septembre 1972, pp. 16-18.

(3) Intervention de Raymond Panié, *JR*, n° 278, février 1973.

(4) Il s'agit de deux déclarations du vice-président de l'AX (Jacques Mignon : « Les X contre l'exil à Palaiseau », *Le Point*, 20 octobre 1975, pp. 90-91).

L'action du GXM n'a pas empêché le transfert, pas plus que ne s'est produit le désastre redouté. On sait pourtant qu'à Palaiseau comme à Châtenay ou Jouy, l'installation d'importantes communautés de jeunes gens dans des cadres architecturaux que leur modernité même rendait parfois peu accueillants n'est pas allée sans poser des problèmes. Ainsi, à Centrale, on « s'inquiète du manque de structure de la vie de l'école. La disparition de la vie de turne en serait la principale cause », et un enseignant déplore que « les élèves se trouvent bien dans l'anonymat d'une masse non organisée » (1). À Polytechnique, la commission « Vie à Palaiseau » évoque les conditions de vie des étudiants et reconnaît en 1976 leur isolement : le temps des loisirs se passe presque exclusivement sur place et les déplacements à Paris sont rares (2). Sur ce terrain vierge de traditions, tout le processus d'appropriation des lieux, qui avait créé en plus de 170 ans une complexe « mythologie » polytechnicienne (3), est à recommencer. Ce travail de vingt ans, analysé par Marc Aymes (4), prendra fin avec le bicentenaire de 1994, qui marque l'entrée du site de Palaiseau dans l'histoire, et donc son acceptation.

Les caractéristiques des projets et la personnalité des architectes (pour Centrale, on a parlé « d'architecture d'ingénieur ») ont contribué à définir l'originalité de chaque réalisation. Mais en analysant les formes du transfert, le rôle de l'État, les choix fonctionnels et les réactions collectives, on peut insérer le moment du transfert dans la construction de l'identité des groupes et dégager l'originalité de chaque expérience. L'ancienneté de l'implantation de Polytechnique et le surinvestissement symbolique de l'État seraient alors à mettre en relation avec la crise vécue lors du départ (5). À l'autre extrémité du spectre des comportements et des représentations, HEC abandonne sans peine des bâtiments vieux de moins d'un siècle et tente de tirer parti du déménagement en en faisant un symbole du dynamisme de l'établissement (cela est également vérifiable pour Supélec lors de son installation à Gif-sur-Yvette). Entre les deux, Centrale

(1) Archives de l'ECP, procès-verbal du comité provisoire de direction, 8 décembre 1970. « Examen des structures de la vie collective ».

(2) Arch. EP, titre 1, section 2, carton 4 bis. Procès-verbal de la commission « Vie à Palaiseau », 2 juillet 1977.

(3) Claudine Billoux : « L'X, l'enfermement ou la fuite », *Universités et grandes écoles [...]*, *op. cit.*, pp. 169-172.

(4) Marc Aymes : « Palaiseau, Mythologie des lieux », *ibid.*, pp. 208-212.

(5) Polytechnique est la seule à s'être maintenue sur son ancien site, la « boîte à claques » abritant l'AX.

occupe une position médiane, tant du point de vue du rapport à la puissance publique (ambigu depuis la donation à l'État de 1857) que dans la manière de vivre l'événement. Au-delà de ces différences et des transformations architecturales, s'esquisse la recherche d'une continuité de « l'esprit maison », part ineffable du système de reproduction des élites : le transfert et les doutes et refus qu'il suscite, seraient alors les indices d'une crise de croissance de l'institution et de sa mutation réussie.

Christian HOTTIN
Centre des Archives du Monde du Travail, Roubaix

**LA PRESSE D'ÉDUCATION ET D'ENSEIGNEMENT
1941-1990**

**Répertoire analytique établi
sous la direction de Pénélope CASPARD-KARYDIS**

Faisant suite aux quatre volumes d'un répertoire comparable consacré aux périodiques ayant paru du XVIII^e siècle à 1940, ce nouveau répertoire recense et présente les revues ayant traité d'éducation, d'enseignement et de formation, dans l'acception large de ces termes, entre 1941 et 1990. Rendant plus accessible une presse d'une abondance et d'une variété exceptionnelles, il constitue un outil d'analyse indispensable pour connaître les objectifs, les formes et les acteurs de l'éducation, dans ses dimensions scolaire, familiale et associative ainsi qu'un témoignage sur les origines des questions éducatives actuelles.

Le premier tome décrit 531 revues ; le second, 387 ; le troisième, 219 ; le quatrième, 230. Chacun est suivi d'une série d'index qui en facilitent l'utilisation.

T. 1, A-D, 763 p., 42 €

T. 2, E-K, 702 p., 40 €

T. 3, L-Q, 402 p., 34 €

T. 4, R-Z, 482 p., 35 €

**Institut national de recherche pédagogique
2000, 2003, 2004**

RÉSUMÉS – SUMMARIES – ZUSAMMENFASSUNGEN

Anne-Marie CHÂTELET: Essai d'historiographie I: L'architecture des écoles au xx^e siècle

L'histoire de l'architecture des écoles primaires débute vers 1950. Elle est essentiellement écrite par des historiens de l'éducation et des historiens de l'architecture qui ont longtemps considéré les bâtiments scolaires comme un sujet marginal. Les premiers s'intéressaient aux théories pédagogiques, les seconds aux œuvres esthétiquement remarquables. Cependant, les points de vue ont changé et, depuis 1980, le rythme des publications ne cesse d'augmenter. Cet essai historiographique dégage les grands traits de l'écriture de cette histoire, à partir d'un examen embrassant cinquante ans de publications (1950-2000) et plusieurs pays dont cinq dans lesquels l'enquête a été menée de façon systématique: l'Angleterre, les États-Unis, la Suisse, la France et l'Allemagne.

Anne-Marie CHÂTELET: Primary school architecture: an historiographical essay I

The history of primary school architecture began towards 1950. It was mainly written by historians of education and historians of architecture who long considered school buildings a marginal subject. Some were interested in pedagogical theory, others in aesthetically outstanding works. Yet, points of view have changed and since 1980, the rate of publications has increased continually. This historiographical essay gives a broad outline of this history writing. It is based on a scrutiny encompassing fifty years of publications (1950-2000) and several countries five of which have been subjected to systematic investigations: England, the United States, Switzerland, France and Germany.

Anne-Marie CHÂTELET: Wissenschaftsgeschichtliche Überlegungen I: Zur Schulhaus-Architektur

Die architekturgeschichtliche Auseinandersetzung mit architektonischen Entwicklungen im Bereich der Elementarschulgebäude begann um 1950. Sie wurde in erster Linie von Bildungshistorikern und Architekturhistorikern getragen, die die Schulgebäude lange Zeit nur am Rande behandelten. Erstere interessierten sich vor allem für die dahinterstehenden pädagogischen Konzepte, letztere für Objekte von besonderer ästhetischer Qualität. Doch hat sich diese Sichtweise inzwischen gewandelt, so dass die entsprechende Literatur seit 1980 beständig zunimmt. Der vorliegende, wissenschaftsgeschichtlich ausgerichtete Beitrag versucht die großen Entwicklungslinien der sich inzwischen über 50 Jahre (1950-2000) erstreckenden Beschäftigung mit diesem Thema in einem komparatistischen Ansatz nachzuzeichnen; dabei werden fünf Staaten, nämlich Großbritannien, die Vereinigten Staaten von Amerika, die Schweiz, Frankreich und die Bundesrepublik Deutschland besonders ausführlich in den Blick genommen.



Marc LE CŒUR : Essai d'historiographie II : Des collèges médiévaux aux campus

L'intérêt des historiens pour le patrimoine architectural des établissements d'enseignement secondaire et supérieur est apparu dans le courant du XIX^e siècle. Le nombre et la finalité de leurs travaux n'ont cessé depuis de varier selon les époques et les pays. Aujourd'hui, on ne compte plus les monographies d'édifices, mais les études proprement typologiques sont encore trop rares. Se fondant sur de nombreux exemples, essentiellement européens et américains, cet article tente de dresser un bilan de la question et de rendre compte de la diversité des sujets et des approches. Il en ressort que la manière dont a été longtemps étudiée l'histoire de l'architecture scolaire procède du rapport qu'une population entretient avec les établissements eux-mêmes, parfois aussi de considérations très empiriques. La déférence des Anglais à l'égard de leurs vénérables collèges et le regard pragmatique que portent les Américains sur leurs campus ont ainsi inspiré des essais de natures différentes; au contraire, le discrédit dont ont longtemps souffert les bâtiments anciens des établissements français explique sans doute qu'aucune véritable étude d'envergure ne leur a encore été consacrée.

Marc LE CŒUR: From medieval colleges to campuses: an historiographical essay II

The interest of historians in the architectural heritage of secondary schools and universities appeared during the nineteenth century. The number and purpose of their works have since varied with times and countries. Today, one has lost count of buildings' monographs, but typological studies are still too scarce. Based on many examples – European and American for the most part – this article is an attempt to give both a review of the issue and an account of the various subjects and approaches involved. What emerges is that the history of school architecture has long been studied according to the way populations dealt with schools themselves, and sometimes also to very empirical considerations. The deference of the English to their venerable colleges and the pragmatic view of the Americans on their campuses have thus inspired distinct kinds of essays; on the contrary, the disrepute long endured by old French school buildings probably explains why no real study has been devoted to them so far.

Marc LE CŒUR: Wissenschaftsgeschichtliche Überlegungen II: von den mittelalterlichen Studienseminaren zu den modernen Campusuniversitäten

Im Verlauf des 19. Jahrhunderts begannen sich Historiker für baugeschichtliche Entwicklungen bei der Einrichtung von Sekundarschulen und Universitäten zu interessieren; Zahl und thematische Ausrichtung entsprechender Studien variierten jedoch sowohl in chronologischer Hinsicht als auch im Vergleich einzelner Länder erheblich. Inzwischen liegt eine schier unüberschaubare Zahl monographischer Untersuchungen zu einzelnen Gebäudekomplexen vor; typologische Ansätze sind jedoch nach wie vorrar. Anhand zahlreicher meist europäischer oder amerikanischer Beispiele versucht der Beitrag eine Bilanz des Forschungsstandes, die der großen Breite der Themen und Ansätze Rechnung

trägt. Es zeigt sich, dass der historiographische Zugang in erheblichem Maße von den Beziehungen zwischen Bevölkerung und schulischen Einrichtungen, manchmal auch von ganz pragmatischen Erwägungen abhängt. Die hohe Wertschätzung der Engländer gegenüber ihren ehrwürdigen Colleges einerseits, die pragmatische Haltung der Amerikaner gegenüber ihren Campusuniversitäten andererseits, haben von historischer Seite zu ganz unterschiedlichen Einschätzungen geführt. Wenn den alten Gemäuern der universitären Einrichtungen Frankreichs bisher keine wirklich umfassende Untersuchung zuteil geworden ist, so erklärt sich das unter Umständen gerade durch die wenig positive Sicht der Franzosen auf diese Bauten.



Paul V. TURNER: Quelques réflexions sur l'histoire et l'aménagement des campus américains

Dès leur fondation, les premiers collèges américains ont adopté une configuration singulière, qui les démarquait sciemment des établissements britanniques. Aux traditionnels quadrangles fermés d'Oxford ou de Cambridge, ils opposaient ainsi des bâtiments dissociés, tournés vers la ville et élevés sur un vaste terrain: le campus. Plus tard, d'autres collèges adoptèrent a contrario le modèle médiéval anglais, ou s'inspirèrent des principes du paysagiste Olmsted. Les architectes qui furent successivement chargés de leur aménagement ultérieur n'ont pas compris cela. Dédaignant les spécificités propres à chaque établissement, et attirés tantôt par la symétrie des masses, tantôt par l'asymétrie, ils ont régulièrement cherché à conformer ces ensembles de bâtiments à leurs aspirations du moment. Ce texte expose que la connaissance de l'histoire des campus peut être pourtant très profitable à leur évolution.

Paul V. TURNER: Some Thought on History and Campus Making

From the outset, the first American colleges adopted a specific configuration, deliberately different from British universities. Instead of the confines of the quadrangles of Oxford and Cambridge they championed distinct units turned outwards to the city built within large grounds – the campus. Later, in contrast, other colleges adopted the medieval English model or put into practice the ideas of the landscape architect Olmsted. The architects used for later developments of these colleges failed to comprehend this. Ignoring the specifics of each college, alternately attracted by symmetry or asymmetry, they regularly tried to match the groups of buildings to their aspirations of the moment. This text demonstrates that a knowledge of the history of the campus can be of real benefit to its evolution.

Paul V. TURNER: Überlegungen zur Geschichte und Gestaltung der amerikanischen Campusuniversitäten

Von ihrer Gründung an wurde in der Architektur der amerikanischen „Colleges“ ein besonderer Bauplan eingeführt, der sie deutlich und mit Bedacht von britischen Einrichtungen unterschied. Den traditionellen, im

geschlossenen Viereck gebauten Colleges von Oxford oder Cambridge wurden getrennte Einzelgebäude entgegengesetzt, die nach der Stadt gerichtet und auf einem weiten Grundstück, dem Campus, errichtet wurden. Später wurde bei dem Bau anderer Colleges im Gegensatz dazu das mittelalterliche englische Modell übernommen, oder man ließ sich von den Prinzipien des Landschaftsarchitekten Olmsted inspirieren. Die später mit dem Umbau dieser Bauten beauftragten Architekten haben dies nicht mehr durchschaut. Sie haben die besonderen Funktionalität der einzelnen Einrichtungen übersehen und haben regelmäßig versucht ihren persönlichen Neigungen zur Symmetrie bzw. Asymmetrie der Blöcke nachzugeben und die Gestaltung der betreffenden Gebäudekomplexe an ihren jeweils eigenen Zielen auszurichten. Der Beitrag macht deutlich, dass Kenntnisse über die Geschichte der Campusuniversitäten ihre positive Entwicklung fördern können.



Dell UPTON: Écoles lancastériennes, citoyenneté républicaine et imagination spatiale en Amérique au début du XIX^e siècle

La pédagogie de Joseph Lancaster fut adoptée par la plupart des écoles publiques américaines en milieu urbain au début du XIX^e siècle. Le système de Lancaster utilisait une seule salle de classe, énorme, pour l'instruction de centaines d'enfants pauvres par un seul maître. Les décideurs municipaux furent attirés à la fois par le coût réduit et par la vision matérialiste proposée de la citoyenneté républicaine, en phase avec leur pensée sociale. Les familles ouvrières à qui étaient destinées les écoles de Lancaster les trouvaient répressives et antidémocratiques, et l'échec pédagogique de ces écoles explique leur abolition vers les années 1850.

Dell UPTON: Lancasterian Schools, Republican Citizenship, and the Spatial Imagination in Early Nineteenth-Century America

Joseph Lancaster's pedagogy was adopted in most urban American public schools in the early 19th century. Lancaster's system used a single enormous classroom to instruct hundreds of poor children under a single master. It appealed to civic leaders because it was cheap and because it offered a materialist vision of republican citizenship to men who were attuned to materialist social thinking. The lower-class families for whom Lancasterian schools were intended thought them repressive and undemocratic, while the schools' pedagogical failures led to their abolition by the 1850s.

Dell UPTON: Lancaster-Schulen, republikanischer Bürgersinn und Raumbewusstsein in Amerika am Beginn des 19. Jahrhunderts

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurden die pädagogischen Grundsätze Joseph Lancasters im städtischen Milieu in den meisten öffentlichen Schulen Amerikas eingeführt. Das von Lancaster propagierte Modell sah nur einen einzigen, riesigen Klassensaal für Hunderte von mittellosen Kindern vor, die von nur einem Lehrer unterrichtet wurden. Den städtischen Entscheidungsträgern sagte an diesem Konzept nicht nur der geringe Kostenaufwand zu, sondern auch die

materialistische Auffassung vom republikanischen Bürgersinn. Die Arbeiterfamilien, für deren Kinder die Lancaster-Schulen eingerichtet worden waren, empfanden diese allerdings als repressiv und antidemokratisch, und die ausbleibenden pädagogischen Erfolge führten schließlich in den 1850er Jahren zu ihrer Abschaffung.



Marc LE CŒUR: Couvert, découvert, redécouvert... L'invention du gymnase scolaire en France (1818-1872)

Introduit pour la première fois dans un lycée en 1829, après une décennie de tergiversations, l'enseignement de la gymnastique a beaucoup tardé à se répandre en raison de l'absence de matériel spécifique dans nombre d'établissements. À l'origine, les gymnases étaient établis à ciel ouvert, mais, en 1854, l'administration a prescrit la construction d'un local clos, suscitant ainsi l'embarras des proviseurs. Elle a ensuite échoué dans sa triple tentative de produire des plans-types de gymnases couverts (1854-1872). À défaut d'avoir répondu à leur principal objectif, les projets requis ont néanmoins permis d'ébaucher les premiers locaux polyvalents, et de faire entrer dans la construction scolaire les principes d'architecture modulable, d'industrialisation et de préfabrication. Ce n'est qu'en 1880, alors que tous les lycées sont parvenus à s'équiper, que le gouvernement pourra enfin rendre obligatoire l'éducation physique.

Marc LE CŒUR: Covered, uncovered, rediscovered... The invention of the school gymnasium in France, 1818-1872

First introduced into secondary education in 1829 after ten or so years of procrastination, the teaching of gymnastics took a long time before becoming widespread because of the absence of appropriate facilities in many schools. Gymnasiums were initially installed as open air facilities but, in 1854, the authorities advocated the building of covered units, much to the embarrassment of Headteachers. The three attempts at producing normalised plans for enclosed gymnasiums failed (1854-1872). If they failed in their main objective, the projects nevertheless introduced the first multipurpose areas as well as bringing to school building the principles of modular architecture, industrialisation and prefabrication. Only in 1880, once all the schools were equipped, could the government make physical education compulsory.

Marc LE CŒUR: Offen, geschlossen und nochmals offen: Zur Einrichtung von Turnhallen in französischen Schulen (1818-1872)

Der nach fast zehn Jahre währendem Hin und Her schließlich 1829 erstmals in einem Gymnasium eingeführte Sportunterricht setzte sich auf Grund der vielfach fehlenden Geräte in vielen Schulen nur langsam durch. Anfangs wurden Sportplätze unter freiem Himmel eingerichtet, doch schrieb die Schulverwaltung 1854 den Bau einer überdachten Halle ausdrücklich vor und brachte dadurch zahlreiche Schulleiter in Verlegenheit. Zwischen 1854 und 1872 versuchte sie dreimal erfolglos, standardisierte Pläne für

überdachte Sporthallen vorzulegen. Obwohl dieses Hauptziel nicht erreicht werden konnte, haben solche Überlegungen doch dazu geführt, dass über den Bau von Mehrzweckhallen nachgedacht wurde und die Prinzipien industrieller Fertigung mit veränderbaren Elementen und Fertigbauteilen bei der Planung schulischer Einrichtungen Einzug hielten. Erst 1880, als alle Gymnasien schließlich eine entsprechende Ausstattung besaßen, konnte die Regierung den Sportunterricht als Pflichtfach einführen.



Romana SCHNEIDER: Tendances de l'architecture scolaire en Allemagne au XX^e siècle

Tout État, toute institution au pouvoir, s'efforce de rallier la jeunesse à sa cause car « à qui appartient la jeunesse, appartient l'avenir ». Chaque rupture politique intervenue dans l'histoire allemande du XX^e siècle a, par la suite, engendré de nouvelles conceptions d'éducation et d'instruction propres au régime en vigueur : après avoir formé des sujets de l'Empire, on a voulu éduquer l'homme nouveau de la République ; l'Etat Nazi a voulu fabriquer le citoyen soumis et la RDA a voulu façonner « l'homme socialiste », tandis que, parallèlement, la République Fédérale tentait d'éduquer des « citoyens responsables » sous influence occidentale. Les architectes se sont donc succédés pour chercher à créer les formes architecturales et les espaces susceptibles de répondre aux changements d'idéaux éducatifs.

Romana SCHNEIDER: Trends in school architecture in 20th century Germany

Any state, any institution in power tries to win the young over to its cause as "the future belongs to those who control the young". Each political disruption in the history of 20th century Germany has bred new concepts on education and instruction corresponding to the government in power. After having trained people to be subjects of the Empire, efforts were made to educate the new man of the Republic; the Nazi state wanted to create the submissive citizen; East Germany wanted to shape the Socialist man, while, parallel to this, West Germany was influenced by the West and tried to educate people to be "responsible citizens". Architects, one after the other, have thus attempted to create architectural forms and spaces likely to cater for the changes in educational ideals.

Romana SCHNEIDER: Entwicklungen im Bereich der Schularchitektur in Deutschland im 20. Jahrhundert

Jeder Staat, jede über Macht verfügende Institution, ist bemüht, die Jugend für sich zu gewinnen, denn wer die Jugend hat, hat die Zukunft. Mit den politischen Brüchen in der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts sind deshalb jeweils auch neue Formen der Erziehung und Bildung verbunden: nach dem Untertan des Kaiserreichs sollte der Neue Mensch der Republik gebildet werden; der NS-Staat wollte sich den gehorsamen Volksgenossen, die DDR den „sozialistischen Menschen“ formen, während die Bundesrepublik versuchte, westlich geprägte „mündige Bürger“ zu erziehen. Alle

diese wechselnden Erziehungsideale versuchten Architekten mit entsprechenden Formen und Räumen zu unterstützen.



Marta GUTMAN: Entre moyens de fortune et constructions spécifiques. Les écoles de plein air aux États-Unis à l'époque progressiste, 1900-1920

Cet essai interroge les premières expressions américaines du mouvement des écoles de plein air, un mouvement international qui visait à l'humanisation de l'architecture de l'école publique. Après avoir établi le contexte international dans lequel se sont déroulés les échanges d'idées, on situe les premières écoles de plein air construites avec des moyens de fortune, sur la côte Est et dans le Midwest, par rapport à l'évolution des bâtiments institutionnels des villes américaines. Ces bâtiments sont comparés à ceux qui ont été érigés comme écoles de plein en Californie à la même époque. Le but de la comparaison est de mettre en évidence que le style est un critère insuffisant pour qualifier l'invention architecturale: ces écoles de plein air, réalisées avec des moyens de fortune, mettaient en avant, de façon concrète, les ambitions des réformateurs de l'école de plein air qui, en affirmant que ce qui est « primordial pour une éducation solide, c'est la bonne santé physique », contribuèrent à conquérir « le droit à l'air pur » pour tous les élèves et pas seulement pour les enfants chétifs.

Marta GUTMAN: Makeshift and purpose-built. Open-air schools in the United States in the progressive Era (1900-1920)

This essay discusses the first American iterations of the open-air school movement, an international movement to humanize public school architecture. After establishing the international context for the exchange of ideas, the first open-school in the U.S., built with "makeshift" means on the East Coast and the midwest, are situated in historic patterns of institution building in U.S. cities. These buildings are then compared with purpose-built examples from California, erected in the same period. The comparison is intended to make the point that style is an insufficient marker of architectural invention, with makeshift and purpose-built schools putting forth the material ambitions of open-air reformers who, in asserting that "first essential to a worthy education is sound bodily health", helped to win "fresh air rights" for all pupils, not only sick children.

Marta GUTMAN: Besondere bauliche Anforderungen mit einfachen Mitteln: Die amerikanischen Landschulheime im Zeitalter des Fortschritts (1900-1920)

Der Beitrag beschäftigt sich mit den ersten Ausflüssen der Landschulbewegung in Amerika, einer internationalen Bewegung, bei der es darum ging, öffentliche Schulen auch in baulicher Hinsicht menschlicher zu gestalten. Dabei wird die zugrunde liegende geistige Strömung zunächst in einem übergreifenden Rahmen skizziert und der Blick dann auf die ersten, an der Ostküste und im Mittelwesten mit knappsten Mitteln errichteten Landschulheime gerichtet, deren Entwicklung mit der öffentlich geförderter

Bauprojekte in amerikanischen Städten verglichen wird. Diese Bauten werden mit den in Kalifornien zur gleichen Zeit als Landschulheime errichteten verglichen; dabei soll deutlich gemacht werden, dass stilistische Kriterien die architektonischen Neuerungen nicht hinreichend begründen können. Die mit knappen Mitteln errichteten Landschulheime verkörperten vielmehr ganz konkret die Absichten der Schulreformer, für die „physische Gesundheit der Grundpfeiler jeder soliden Ausbildung“ war und die deshalb dazu beitrugen, „das Recht auf frische Luft“ für alle Schüler, nicht nur für solche mit schwacher Gesundheit, durchzusetzen.



Andreas GIACOUMACATOS, Ezio GODOLI: La construction scolaire en Grèce, 1928-1932: le rôle de Nikos Mitsakis

Le cas de Nicos Mitsakis est unique dans l'architecture grecque du xx^e siècle. Mort jeune, en 1941, à l'âge de 42 ans, il a démontré une capacité à renouveler, avec une efficacité exceptionnelle, l'architecture grecque. Lorsqu'il fut engagé à la Direction du service architectural du ministère, avec pour mission la conception de nouveaux édifices scolaires, le Mouvement moderne n'avait pas atteint la Grèce. La réalisation d'écoles a offert à l'architecte athénien une opportunité exceptionnelle de reconsidérer, dans un esprit moderne, la tradition intellectuelle classique et byzantine de l'architecture grecque.

Andreas GIACOUMACATOS, Ezio GODOLI: School building in Greece, 1928-1932 : the role of Nikos Mitsakis

Nikos Mitsakis is unique in 20th century Greek architecture. Despite an early death at the age of 42 in 1941, he proved himself capable of revitalizing Greek architecture with exceptional effectiveness. When he entered the architectural service of the Education Ministry where his mission was the conception of new school buildings, Modernism had not yet reached Greece. The creation of schools gave this Athenian architect an exceptional opportunity to reconsider, in a modern spirit, the classical and Byzantine intellectual tradition of Greek architecture.

Andreas GIACOUMACATOS, Ezio GODOLI: Nikos Mitsakis und der neue Wind in der griechischen Schularchitektur der dreißiger Jahre

Nikos Mitsakis ist einzigartig in der griechischen Architektur des Zwanzigsten Jahrhunderts. Trotz seines frühen Todes im Jahre 1941, im Alter von 42 Jahren, hat er sein außergewöhnliches innovatives Potential bei der Erneuerung der griechischen Architektur in ganz besonderer Weise wirksam werden lassen. Als er die Leitung des Bauamts des Ministeriums mit dem Auftrag übernahm, neue Schulgebäude zu konzipieren, hatte die Moderne Griechenland noch nicht erreicht. Schulbauprojekte boten dem Architekten aus Athen eine einmalige Gelegenheit, die an klassischen und byzantinischen Vorbildern orientierten geistesgeschichtlichen Traditionen, die die griechische Architektur seiner Zeit bestimmten, am Geist der Moderne auszurichten.



Andrew SAINT: Écoles d'après-guerre dans le Hertfordshire : un modèle anglais d'architecture sociale

Les écoles primaires construites après la deuxième guerre mondiale par le conseil de comté du Hertfordshire, service d'éducation d'envergure moyenne au Royaume Uni, représentent une expérience unique d'architecture sociale. Elles appartiennent à une tradition historique de collaboration étroite entre des architectes employés directement par des collectivités et d'autres professionnels dans l'élaboration de programmes de construction d'écoles, de logements et d'autres bâtiments à vocation sociale. Un cycle régulier d'échanges et de valorisation de l'expérience acquise a permis d'anticiper l'évolution et l'amélioration constante de la construction scolaire à l'instar des produits industriels. L'article démontre que, de ce point de vue, l'école primaire se révéla être un type architectural singulièrement réussi, et que le modèle prôné par le Hertfordshire continue d'être d'actualité en tant qu'approche sociale de l'architecture.

Andrew SAINT: Post-war schools in Hertfordshire : an English model of social architecture

The primary schools built after the Second World War by Hertfordshire County Council, a middle-sized education authority in the United Kingdom, represent a unique experiment in social architecture. They belong to a historic tradition whereby architects directly employed by public institutions in Britain have designed programmes of schools, housing and other social building-types, in close collaboration with other professionals. Through a regular cycle of interchange and the benefits of experience, it was anticipated that school-building could evolve and improve consistently, as with industrial products. The article argues that primary schools proved a uniquely successful building-type in this respect, and that the model advanced in Hertfordshire continues to have relevance for a social approach to architecture.

Andrew SAINT: Nachkriegsschulen in Hertfordshire – ein englisches Modell sozialer Architektur

Die nach dem zweiten Weltkrieg durch den Hertfordshire County Council, eine mittlere Bildungsbehörde Großbritanniens, errichteten Elementarschulen stellen ein einzigartiges Experiment sozialer Architektur dar. Sie fügen sich in eine geschichtliche Tradition ein, in der bei öffentlichen Behörden unmittelbar beschäftigte Architekten in enger Zusammenarbeit mit anderen Angehörigen dieser Branche Baupläne für Schulen, Wohnbauten und andere Arten von Gebäuden für soziale Einrichtungen entwarfen. Man ging davon aus, dass durch regelmäßigen Austausch und unter Berücksichtigung von aus Erfahrungen gewonnene Einsichten die Gestaltung der Schulgebäude erheblich weiterentwickelt und verbessert werden könne. Der Beitrag zeigt auf, dass Elementarschulen in dieser Hinsicht einen außerordentlich erfolgreichen Gebäudetyp darstellen; dabei ist das Hertfordshire-Modell im Rahmen sozialverträglicher Wohnungsbaukonzepte nach wie vor von Bedeutung.



This OBERHÄNSLI: L'architecture scolaire pavillonnaire en Suisse alémanique dans les années 1950

Par sa situation politique particulière, la Suisse fut prête dès la fin de la Seconde Guerre mondiale à relancer le secteur de la construction, malgré une certaine pénurie de matériaux. Cette situation explique l'essor rapide de la construction scolaire, d'autant que les écoles manquaient pour répondre à l'accroissement démographique. Leur conception fut renouvelée par l'introduction du modèle pavillonnaire né des critiques hygiénistes du début du xx^e siècle. Largement répandu, il ne fit néanmoins pas l'unanimité, comme en témoigne le débat qui opposa deux architectes zurichoïses, Alfred Roth et Hans Schmidt.

This OBERHÄNSLI: Pavilion style school architecture in Alemannic Switzerland during the fifties

Given its specific political situation, Switzerland at the end of World War II was in a position to revive the building industry despite a certain shortage of materials. This situation explains the rapid growth of school building, especially as there were not enough schools to cater for demographic developments. Conceptions were renewed with the introduction of the pavilion model inspired by the hygiene movement of the early 20th century. This widespread model was not unanimously accepted, as the debate between Zurich architects Alfred Roth and Hans Schmidt shows.

This OBERHÄNSLI: Zur Pavillonbauweise beim Schulhausbau in der alemannischen Schweiz der 1950er Jahre

Auf Grund ihrer besonderen politischen Situation war die Schweiz seit Ende des zweiten Weltkrieges in der Lage, trotz eines gewissen Mangels an Baumaterial die Bauindustrie wieder anzukurbeln. Dies erklärt den enormen Aufschwung beim Bau von Schulen, zumal es ohnehin an solchen mangelte, um den Bevölkerungszuwachs aufzufangen. So setzten sich in diesem Sektor innovative Ideen wie das vom Schulhausbau im Pavillonstil durch, die den Vorschlägen von auf Hygiene bedachten Kritikern aus den Anfängen des 20. Jahrhunderts Rechnung trugen. Obwohl es weite Verbreitung fand, hatte dieses Schulmodell durchaus nicht nur Befürworter, wie die Kontroverse zwischen zwei Züricher Architekten, Alfred Roth und Hans Schmidt, zeigt.



Ola UDUKU: Architecture scolaire et éducation en Afrique anglophone, XIX^e-XX^e siècles

Nous présentons ici une brève analyse de l'architecture et du développement scolaires dans l'Afrique subsaharienne, en se référant plus particulièrement au Nigeria, l'ouest du continent et l'Afrique du Sud. Cet article se concentre sur la période des années cinquante aux années soixante-dix, c'est-à-dire avant et après l'indépendance. Nous suggérons que les programmes récents d'architecture scolaire se tournent vers les théories éducatives du passé, avec comme notion clef l'école publique au centre de la communauté et accessible à tous les citoyens.

Ola UDUKU: School architecture and education in English-speaking Africa, 19th-20th centuries

Presented here is a short analysis of educational design and development in sub-saharan Africa, with special reference to Nigeria, in West Africa and South Africa. The paper focuses on design developments in the 1950s-1970s, the pre and post independence period in Africa. It suggests that recent programmes in school design are returning to educational theories of the pasts, focusing on the state school being the centre of the community and accessible to all citizens.

Ola UDUKU: Schulbauten und Bildungsorientierungen in englischsprachigen Ländern Afrikas im 19. und 20. Jahrhundert

Unter besonderer Bezugnahme auf Nigeria, West- und Südafrika wird in diesem Beitrag eine kurze Analyse der Entwicklungslinien bei der Gestaltung von Bildungseinrichtungen in den südlich der Sahara gelegenen Teilen Afrikas vorgelegt. Dabei werden die Entwicklungen im Bereich des Designs in den 1950er bis 1970er Jahren, mithin in der Zeit vor und nach der Unabhängigkeit besonders in den Blick genommen. Er legt nahe, dass neuere Pläne zur Schulgestaltung wieder zu Bildungstheorien der Vergangenheit zurückkehren und die staatliche Schule als allen Bürgern zugänglicher Mittelpunkt des Gemeinwesens im Auge haben.



Christian HOTTIN : Les délices du campus ou le douloureux exil. Trois grandes écoles parisiennes face à leur transfert, 1950-1980

Entre 1950 et 1980, trois grandes écoles quittent Paris et s'installent en banlieue. Issue d'un processus complexe, la décision du transfert n'entraîne pas seulement un changement de cadre de vie : avec l'installation sur des campus inspirés des réalisations américaines, se transforment les manières d'enseigner et d'apprendre, ainsi que les modes de vie communautaire, tandis que les dirigeants tentent de créer des éléments de continuité entre anciennes et nouvelles installations. Mais ces déménagements sont d'abord des expériences humaines, plus ou moins bien vécues. Là se révèlent les différences entre les écoles, qui ne sont pas seulement liées à la spécificité des enseignements, mais proviennent de leur histoire particulière, de leur composition sociologique et de l'idée qu'elles se font de leur propre personnalité collective. Sur le plan architectural, l'étude met en évidence l'ambiguïté de ces « campus », très différents de leurs modèles anglo-saxons et des réalisations universitaires françaises de la même période.

Christian HOTTIN: Exquisite campus or excruciating exile. Three prestigious university institutes confronted with transfer from Paris to the suburbs, 1950-1980

Between 1950 and 1980 three prestigious university institutes moved from Paris to the suburbs. Resulting from a complex decisional process, the transfer brought in its wake more than just a change in surroundings. The move onto campuses based on American models was accompanied by

changes in the teaching and learning practices, as well as to the way the community lived together. During this time, the directors tried to establish continuity between old and new. However, these moves are, first and foremost, human experiences, some better accepted than others. This is where the difference between the institutions becomes clear. It is not just a matter of the characteristics of each curriculum, the difference is rooted in the individual histories, the sociological composition and the idea each institute has of its own particular identity. In the architectural domain, this study highlights the ambiguity of these campuses that are so different from the Anglo-Saxon model and French university construction of the period.

Christian HOTTIN: Lustiges Campusleben oder beklagenswertes Exil? Zum Umzug dreier Pariser Eliteschulen in die Vorstädte (1950-1980)

Zwischen 1950 und 1980 werden drei französische Eliteschulen (Grandes Écoles) von der Stadt Paris in deren Vororte verlegt. Der in einem komplizierten Verfahren entschiedene Standortwechsel bringt nicht nur eine Veränderung der Arbeitsumgebung mit sich : mit dem Umzug auf einen an amerikanischen Vorbildern orientierten Campus ändern sich die Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens ebenso wie die Formen des Zusammenlebens; und obwohl sich die Leiter der betroffenen Einrichtungen um die Wahrung von Kontinuitätsformen zwischen altem und neuem Standort bemühen, bleibt der Umzug eine menschliche Erfahrung, die mehr oder weniger positiv erlebt wird. Gerade dabei offenbaren sich Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen, die nicht allein auf deren spezifische Lehrinhalte zurückzuführen sind. Sie erklären sich vielmehr auch durch die jeweils eigene Geschichte der betroffenen Einrichtungen, durch den sozialen Hintergrund ihres Zielpublikums und durch die daraus resultierende, Gruppenidentität stiftende Profilbildung. In architektonischer Hinsicht streicht der Beitrag den ambivalenten Charakter dieser Campusuniversitäten heraus, die sich deutlich von ihren angelsächsischen Vorbildern, aber auch von anderen zur gleichen Zeit errichteten universitären Einrichtungen in Frankreich unterscheiden.

Traductions anglaises : Nigel Briggs

Traductions allemandes : Catherine Buisson et Gérard Bodé

TARIFS d'ABONNEMENT

pour 3 numéros par an, dont un double

Abonnement	Tarif valable jusqu'au 31/07/2005
France (TVA 2,1 %)	32,00 euros ttc
DOM	31,69 euros
Guyane, TOM	31,34 euros
Étranger	38,00 euros
Le numéro (TVA 5,5 %)	
– simple	10,00 euros
– spécial	16,00 euros
– double	16,00 euros

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris abonnement(s) à la revue *Histoire de l'éducation*. Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., M^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il il y a lieu)

N° Rue

Localité

Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il il y a lieu)

N° Rue

Localité

Code postal

Date

Signature

• **Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du Régisseur de recettes de l'INRP.**

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction n° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).

Bulletin d'abonnement et commandes à adresser à
INRP - Publications - Abonnements
Place du Pentacle, BP 17 - 69195 SAINT-FONS cedex
☎ 04 72 89 95 76 ou 83 24

RAPPEL : Si vous êtes déjà abonné, n'utilisez pas cette demande d'abonnement ; un bulletin de réabonnement vous sera envoyé avant l'échéance de votre abonnement.

