

Appel à communications : Pratiques pédagogiques et écrits théoriques

L'enseignement de l'architecture diffère de la plupart des enseignements supérieurs par le lien étroit qu'il entretient avec la profession, elle-même très particulière dans son organisation et ses prérogatives. Comprendre la façon dont il fut conçu et dispensé dans les écoles jusqu'en 2005 renvoie à une histoire longue et lente, débutée avec la création de l'Académie. Elle avait reçu mission « d'enseigner publiquement les règles les plus justes et les plus correctes de l'architecture », l'élevant ainsi au-dessus de la corporation tout acquise à l'initiation et à l'apprentissage. Toutefois, un cordon organique vint les unir : à l'une la théorie, à l'autre la pratique. Cette dualité, depuis, a revêtu de nombreuses formes, mais ne s'est jamais estompée.

D'emblée, l'écrit fut de rigueur : Nicolas-François Blondel, premier directeur et professeur de l'Académie, a laissé un cours, publié en 1675. Le souci d'une pédagogie doit cependant être crédité à Jacques-François Blondel. En 1743, il ouvrit à cet effet une école en marge de l'institution et livra son credo dans un *Discours sur la manière d'étudier l'architecture et les arts qui sont relatifs à celui de bâtir* (1747). Ces épisodes sont documentés et ont été méticuleusement analysés. Ils pourront cependant être repris dans une histoire des idées diachronique destinée à pointer des permanences et à situer les infléchissements.

En 1819, lors de l'installation de l'École royale des Beaux-Arts dans l'ancien couvent des Petits-Augustins transformé par François Debret, il fut entendu que l'enseignement de l'architecture s'ouvrirait aux disciplines qui contribuaient à sa détermination. Toutefois, la conception *stricto sensu* s'inculquerait toujours hors de l'établissement, auprès de maîtres ou d'académies librement choisis. On sait que la réforme de 1863, concoctée en sous-main par Eugène-Emmanuel Viollet-le-Duc, bouleversa cette donne en créant des ateliers d'École. La crise qui s'en suivit eut le mérite de mettre en débat la question de l'enseignement, de ses contenus et de ses modalités. Sans doute faut-il y voir une des raisons qui conduisirent certains professeurs des disciplines introduites en cette occasion, à publier leurs cours – Hippolyte Taine dès 1865 -, confortant l'idée que désormais un enseignement de haut niveau était dispensé aux côtés de ce qui, dans les ateliers, s'apparentait toujours à un apprentissage. Mais la pédagogie afférente demeure largement méconnue. Même la théorie, bien qu'ayant monopolisé l'attention, n'a pas livré tous ses ressorts. On pourra ainsi s'interroger sur le fait que, parmi les auteurs des traités les plus fameux, figurent nombre de professeurs d'écoles d'ingénieurs où l'écrit supplantait la tradition orale souvent privilégiée à l'École des Beaux-Arts. Quant aux autres enseignements, à l'exception de l'histoire, ils n'ont guère retenu l'attention à ce jour ; si leurs programmes sont parfois connus, peu a été dit sur la façon dont ils étaient dispensés et sur l'importance qui leur était accordée. Les dispenser offrait toutefois une position manifestement avantageuse, car les chaires furent convoitées et leurs occupants généralement de premier plan.

Il n'en alla pas autrement dans les écoles régionales créées d'ailleurs exclusivement dans des villes universitaires, afin de pouvoir recourir aux professeurs des facultés pour les 18 enseignements, déjà proposés à l'ENSBA pour certains, que le décret du 23 janvier 1903 rendait obligatoires dans tous les établissements. Géométrie descriptive, géologie, physique, chimie et comptabilité publique avaient été introduites dès 1863 ; s'y ajoutaient désormais l'histoire divisée en quatre items, la mécanique, la stéréotomie, la législation du bâtiment, la littérature, la composition décorative, le modelage et l'enseignement simultané des trois arts. Les monographies des écoles régionales permettront de mieux connaître les pédagogies qui furent alors expérimentées, mais des synthèses et des comparaisons

s'imposent, notamment avec ce que proposaient les autres établissements formant des architectes : écoles d'ingénieurs, École spéciale, École des arts décoratifs, etc.

La création des écoles régionales, d'abord dépourvues d'ateliers, était l'aboutissement de longues négociations entre les trois grandes sociétés d'architectes qui s'étaient constituées au cours du XIXe siècle : la Société centrale, l'Association provinciale et la SADG. La dualité déjà évoquée en faisait d'inévitables parties prenantes de toute réforme d'un enseignement auquel la profession participait *de facto*. En 1937, dans l'une de ses premières livraisons, *L'Architecture d'Aujourd'hui* le redirait sans ambages : « L'agence est l'atelier de l'École ». Des communications pourront traiter de cette complémentarité de fait mais aussi de ses préjudices, dont la fréquentation aléatoire des cours, l'allongement des études et le renoncement parfois au diplôme. On aura garde, en outre, de ne pas oublier l'étude et l'analyse des relations de maître à élève, souvent prolongées dans l'agence du « patron » : depuis l'Académie et ses élèves protégés, jusqu'à l'effondrement de l'ENSBA, elles ont constitué un rouage essentiel du « système » qui présidait au fonctionnement de l'École et se prolongeait dans le parcours professionnel.

La Grande Masse, fondée en 1926, en plaçant les élèves au cœur du dispositif, permit de reprendre la réflexion sur le contenu des enseignements et les modalités de leur diffusion. Elle se donna notamment pour but de relayer les éditeurs Guérinet et Vincent en publiant les projets qui avaient « touché » dans les concours d'émulation et de fondation. Ce choix éditorial put laisser penser que la reproduction dans l'apprentissage de savoir-faire et de codes serait confortée. Les contenus de plusieurs cours dispensés à l'ENSBA furent publiés à leur tour, mais sur un mode utilitaire, à destination quasi exclusive des élèves confrontés à des épreuves exigeantes, sans prétention désormais à rayonner par l'originalité et la densité de leur contenu. Ils constituent évidemment une documentation précieuse, mais ne renseignent guère sur la façon dont ces enseignements étaient délivrés, ni sur leur réception. À en croire Émile Trélat, livrant en 1864 un sentiment qui demeura vivace, de réception il n'y avait pas : les élèves en aurait fait un principe. Sans doute les choses furent-elles de tout temps plus balancées. On sait que Taine connut le succès, mais peut-être avant tout pour avoir succédé à Viollet-le-Duc, qui était honni. Un siècle plus tard, Lucien Malavard et Jean Sapaly, qui se partageaient l'enseignement de la géométrie descriptive, emplissaient les amphithéâtres et faisaient l'admiration des élèves pour leur doigté pédagogique. Leur collègue Daniel Caire, redouté professeur de mathématiques, pouvait également compter sur un public nombreux mais, à en croire Guy Fichez, venu avant tout pour le spectacle.

En dépit des efforts évoqués, il semble acquis que dans le registre de l'architecture, la formalisation des savoirs fut plus faible que dans la plupart des autres disciplines, concurrencée qu'elle fut par les rencontres et les échanges que « faire la place » générerait, par la documentation et même les bibliothèques que les agences proposaient, par les revues alors très largement diffusées et par les voyages. Cette autodidaxie, parfois considérée comme inéluctable et bénéfique, mérite l'attention et l'étude : des interventions à son propos seraient les bienvenues.

À partir de 1941, la protection du titre d'architecte et son conditionnement au diplôme provoqua une rapide augmentation des effectifs chez les aspirants comme chez les élèves, désormais contraints d'achever leurs études. Cet afflux révéla les aspects exténués de l'enseignement et la désuétude de sa pédagogie. À Paris, le doublement du nombre des ateliers ne fit qu'accuser l'absence de ligne doctrinale au point qu'un rapport d'André Leconte et Louis Aublet, en 1953, préconisa la suppression du cours de théorie, idée que le second mit en pratique cinq ans plus tard, lorsqu'il en obtint la chaire.

En 1959, commença le temps des réformes souhaitées, commandées et jamais véritablement mises en œuvre ; il connut son chant du cygne en 1967 avec la publication du

rapport Fayeton et l'ouverture aux sciences humaines sous la responsabilité de Michel Écochard, par ailleurs en charge de l'urbanisme. Aiguillonnées par l'abandon de l'unité de programme et de jugement, qui intervint en 1965, l'ENSBA et certaines écoles régionales s'essayèrent à un renouvellement des pratiques, qu'il conviendrait de mettre en lumière. La période qui s'ouvrit fut fertile en débats au sein du corps enseignant et chez les élèves ; elle s'accompagna d'ateliers de réflexion (notamment à Aix-en-Provence en 1965) et d'une abondante production de littérature grise, relayée parfois par des revues, dont *Melpomène/Melpo* : son analyse, largement débroussaillée ces dernières années, spécialement par Jean-Louis Violeau, mérite d'être poursuivie. Cet épisode fut en effet le creuset des unités pédagogiques, dont le surgissement fut soudain, mais sans bien sûr qu'elles fussent *sui generis*. Leur premier âge fut de surcroît ponctué de multiples tentatives, singulières ou articulées, dont la chronique devra être faite.

Depuis 1968, l'enseignement en est venu à des formules plus convenues, mais sans cesse peaufinées et parfois renouvelées. Il a bénéficié de l'essor d'une recherche spécifique menée dans les écoles, de l'apparition d'abord timide puis étonnamment foisonnante d'une édition spécialisée quasi inexistante il y a cinq décennies. Et, bien sûr, il lui a fallu entrer dans l'ère numérique et, donc, compter avec des moyens inédits d'accès à la connaissance et d'organisation de la pédagogie. En dépit de cette mue profonde, qui a également touché la profession, cette dernière entend sauvegarder la dualité, inhérente depuis toujours à l'enseignement de l'architecture, qui a d'ailleurs été reconnue et formalisée en 2007 par l'instauration de l'habilitation à exercer la maîtrise d'œuvre en nom propre. Les communications traitant du sujet « en temps réel » seront accueillies favorablement.

Outre les pistes évoquées au fil de ce texte, on peut ajouter de manière non exhaustive, les suivantes :

- L'histoire de l'enseignement par discipline : contenu, forme, destination, réception ; l'apparition de nouvelles disciplines et la disparition de certaines, leurs raisons, leur positionnement et leur influence ; les effets d'une pluridisciplinarité accrue et des tentatives d'interdisciplinarité.
- Les formes de transmission et les dispositifs pédagogiques : les mutations de l'atelier, la sacralisation et la déchéance du concours, la « place », le stage, etc. ; la nature des travaux, leur rôle dans l'édifice pédagogique, les modes d'expression et leurs outils, leur évaluation ; le poids des doctrines et la personnalisation des enseignements ; les écrits théoriques issus des établissements (cours photocopiés, éditions internes), mis à disposition (bibliothèques) ou extérieurs mais notablement influents.
- Les particularités affichées ou de fait caractérisant les différents établissements, hier (écoles d'ingénieurs, École des arts décoratifs, etc.) et aujourd'hui (ENSA, INSA, École spéciale, etc.) ; la place passée et présente des établissements spéciaux (École de Chaillot) et des écoles françaises à l'étranger, spécialement de l'Académie de France à Rome et de la Casa Velàsquez.

Anne-Marie Châtelet, Marie Jeanne Dumont, Daniel Le Couédic