Écoles d'après-guerre dans le Hertfordshire : Un modèle anglais d'architecture sociale

Post-war schools in Hertfordshire: an English model of social architecture

Nachkriegsschulen in Hertfordshire – ein englisches Modell sozialer Architektur

Andrew Saint

Traducteur : Françoise Balogun

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/709>

DOI : 10.4000/histoire-education.709

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2004

Pagination : 201-223

ISBN : 2-7342-0984-5

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Andrew Saint, « Écoles d'après-guerre dans le Hertfordshire : Un modèle anglais d'architecture sociale », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 102 | 2004, mis en ligne le 12 janvier 2009, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/709> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.709>

Ce document a été généré automatiquement le 20 mai 2021.

© Tous droits réservés

Écoles d'après-guerre dans le Hertfordshire : Un modèle anglais d'architecture sociale

Post-war schools in Hertfordshire: an English model of social architecture

Nachkriegsschulen in Hertfordshire – ein englisches Modell sozialer Architektur

Andrew Saint

Traduction : Françoise Balogun

NOTE DE L'AUTEUR

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.

- 1 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.
- 2 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

- 3 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.

- 4 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 ?

- 5 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'oubli¹.
- 6 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 ici². 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.
- 7 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.

2. L'architecture publique et le développement d'équipes salariées

- 8 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

pourvoient aux besoins en écoles. Leur niveau de financement permettait rarement des programmes vraiment continus de développement des constructions.

- 9 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 interne³.
- 10 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 Hertfordshire. 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 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'experts⁴.
- 11 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.
- 12 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 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

- 13 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.
- 14 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 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 expression⁵.

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*.

- 15 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.
- 16 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.
- 17 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, 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

- 18 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.
- 19 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.
- 20 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 1938⁶, 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, 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.
- 21 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.

- 22 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 truchement 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

- 23 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).
- 24 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.
- 25 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.

- 26 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 1940⁷. 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.
- 27 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 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.
- 28 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.

- 29 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.
- 30 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.

- 31 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.

- 32 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).

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.

- 33 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 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.
- 34 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.

- 35 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.

- 36 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

- 37 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.

- 38 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.
- 39 Entre temps, les autorités locales qui acceptaient d'être guidées par le département développaient des systèmes originaux pour la préfabrication d'écoles. L'exemple le plus frappant fut celui du Notting-hamshire. 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.
- 40 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 fournisseurs s'était quelque peu éteinte.

7. La fin des systèmes

- 41 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 traditionalistes et de durer plus longtemps.
- 42 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 enchâsser 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.
- 43 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.
- 44 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.

- 45 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.
- 46 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.

NOTES

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.

3. 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, Schulen, Berlin, Ernst und Sohn, 1991, pp. 1-113 ; *Nederland naar School : Twee eeuwen bouwen voor een veranderd onderwijs*, Rotterdam, NAI Uitgevers, 1996, 255 p.
4. 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.
5. Sur Reid, Widdows et le plan pavillonnaire, voir M. Seaborne et P. Lowe : *The English School...*, op. cit., pp. 75-85.
6. *Times Educational Supplement*, 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.
7. 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.

RÉSUMÉS

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.

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.

Die nach dem zweiten Weltkrieg durch den *Hertfordshire County Council*, eine mittlere Bildungsbehörde Großbritanniens, errichteten Elementar-schulen 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.

INDEX

Index chronologique : XXe siècle

Index géographique : Royaume-Uni, Angleterre, Hertfordshire

Mots-clés : architecture scolaire, enseignement primaire

AUTEURS

ANDREW SAINT

Université de Cambridge