

Programme de recherche / **Afrique – Architecture – Formation** : renforcer les capacités des Etablissements d'Enseignement Supérieur en Afrique subsaharienne à former des architectes aux savoirs et savoir-faire situés et actualisés

Séminaire de lancement

Institut Supérieur d'Architecture et d'Urbanisme, Kinshasa, République Démocratique du Congo

29 février - 1^{er} mars 2024

Enseigner le projet architectural « situé »

Rappel du programme de recherche Afrique – Architecture – Formation

Le projet Afrique - Architecture - Formation (AAF) appuie le secteur de l'enseignement de l'architecture en Afrique subsaharienne. Il concerne le renforcement des capacités des institutions supérieures d'enseignement de l'architecture en République Démocratique du Congo et au Togo. Le projet s'inscrit aussi dans les perspectives ouvertes par les postcolonial studies qui obligent à enrichir les référentiels occidentaux en opérant des « décentrements » (Achille Mbembe, 2006) visant à mieux prendre en compte des théories et des pratiques propres aux contextes africains en repensant une articulation entre le « local » et le « global ».

Réfléchi en fonction d'une analyse des besoins exprimés par les partenaires africains, le projet acte les difficultés de ces établissements et favorise une approche contextualisée en proposant 4 modules de travail principaux :

- le renforcement des capacités en matière de recherches contextualisées à l'Afrique (écoles doctorales, bibliothèques,...)
- le renforcement des capacités en matière d'enseignement du projet d'architecture « situé »,
- l'amélioration de l'accès à la profession, y compris pour les femmes en relation avec les attentes des Ordres nationaux des architectes,
- et le renforcement des capacités des partenaires africains en innovations pédagogiques et numériques (formations, équipements, production de vidéos (MOOC) pédagogiques, etc).

Ce premier séminaire s'inscrit en début du projet AAF et s'intègre au WP3 « enseignement du projet situé ». Dans le cadre d'un projet de renforcement des capacités des écoles d'architecture en Afrique subsaharienne francophone, il va constituer une première pierre d'angle, permettant de partager un état des savoirs et des nécessités autour de l'enseignement du projet. Les établissements d'enseignement supérieur partenaires sont : l'Université Libre de Bruxelles (Belgique), l'Ecole Nationale Supérieure d'Architecture de Marseille (France), l'Ecole Africaine des Métiers de l'Architecture & de l'Urbanisme (Lomé, Togo), l'Institut Régional d'Enseignement Supérieur & de Recherche En Développement Culturel (Lomé, Togo), l'Université de Lubumbashi (République Démocratique du Congo), l'Université Kongo (Mbanza-Ngungu, République Démocratique du Congo), l'Institut Supérieur d'Architecture & d'Urbanisme (Kinshasa, République Démocratique du Congo). Sont aussi partenaires : l'Ordre National des Architectes du Togo et l'Ordre National des Architectes de la République Démocratique du Congo.

Objectif du séminaire de lancement

Dans le but de renforcer les capacités en matière d'enseignement du projet architectural « situé » dans les EES partenaires du programme AAF, ce séminaire inaugural souhaite poser la première pierre sur laquelle se fonderont les échanges futurs entre les acteurs concernés (enseignants, chercheurs, administratifs, professionnels).

L'objectif dépasse le simple état des lieux d'enseignements du projet architectural « situé », ou d'autres expériences pédagogiques associées, actuellement à l'œuvre dans les programmes pédagogiques. Il s'agit aussi de dresser et partager un état de l'art sur l'enseignement du projet d'architecture « situé » et de brosser à grands traits son émergence et son évolution au sein des établissements partenaires, voire dans les pays auxquels ils sont rattachés. Il est donc question d'esquisser un panorama général des pratiques pédagogiques relatives au projet architectural « situé », incluant ses objectifs, contenus et gains (pour l'étudiant.e en termes de compétences et pour l'architecture en termes de qualité), et les replacer dans un contexte pédagogique,

scientifique, professionnel et temporel plus large. D'éventuels freins, points de blocages, ressorts, conditions favorables ou avancées pourront apparaître et devenir des leviers pour renforcer l'enseignement du projet d'architecture « situé » au sein du programme pédagogique des établissements concernées.

Cette première manifestation est aussi l'occasion de préciser les conditions d'apprentissage du projet d'architecture par le projet et des apports pédagogiques pluridisciplinaires complémentaires nécessaires¹, ainsi que de croiser et conforter les définitions du projet architectural « situé » aux contours flous.

Un ultime objectif serait de développer ou d'initier la recherche sur l'enseignement de l'architecture en général (Maniaque, 2018 ; Châtelet, 2022) ou celui du projet en particulier (Claeys, 2013 ; Marchiaro, 1999, 2023).

L'enseignement du projet architectural « situé »

Le présent appel s'appuie sur un double postulat formant un paradoxe :

. D'un côté, le projet en situation professionnelle ne peut être amalgamé au projet en situation pédagogique (Chupin, 2003), car leurs objets sont différents.

Le premier a vocation à être construit, en cela, il est ancré dans la complexité d'une réalité socio-culturelle, professionnelle, etc., et ses aléas. Il est conditionné à une commande, un budget et des délais, aux responsabilités de la maîtrise d'œuvre, à un cadre juridique et à une obligation de résultat, etc.

Le second a vocation à apprendre, en cela, il est nécessairement détaché des conditions du projet en situation professionnelle précédemment évoquées. C'est plutôt une construction intellectuelle à vocation pédagogique, conçue par l'enseignant afin que l'étudiant.e acquière les compétences relatives au projet, en termes de conception et de construction. Traditionnellement², la méthode consiste à apprendre le projet *par* le projet, compris comme un entraînement à la conception dans le cadre d'une mise en situation maîtrisée (Boutinet, 2001). Le projet est donc à la fois objet et méthode d'apprentissage. De plus, la pédagogie par projet n'est pas la seule manière d'apprendre le projet qui peut être complétée par l'analyse architecturale et la critique architecturale, qui ont aussi un caractère projectuel³. L'enseignement de l'analyse architecturale est alors compris comme l'apprentissage du projet par la décomposition de sa conception (Devillers, 1992) et l'enseignement de la critique architecturale (Deboulet, Hoddé, 2008) est compris comme l'apprentissage du projet par la construction d'une position critique intellectuelle de la part de l'étudiant.e.

. D'un autre côté, le projet architectural « situé » serait un gage de qualité (Dehan, 2009), car il prendrait tout particulièrement en compte le site dans lequel il s'inscrit, *a minima* dans ses dimensions physiques (géographie, climat, etc.), mais aussi sociales par exemple. Le caractère « situé » du projet architectural est sans doute à comprendre dans un sens élargi, afin d'être plus fécond notamment pour en étudier ses diverses formes d'enseignement. En outre, l'état de l'art concernant le projet architectural « situé » est inexistant. Nous préférerons donc ici la notion de « contexte », quand bien polysémique et complexe⁴ à cerner, et à prendre au pluriel. Ainsi, sans être exhaustif, on compte parmi les contextes qui permettent l'émergence du projet et desquels se nourrit ce dernier : culturel, intellectuel, historique, temporel, politique, social, géographique, urbain, technique, anthropologique, esthétique... En outre, le rapport entre projet et contexte à une forme de réversibilité : Si le projet ne devrait produire « d'architecture autre que contextuelle », en retour, il « rend visible a posteriori son contexte d'énonciation » (Rollot, 2017).

¹ Le caractère pluridisciplinaire de l'architecture est posé dès la première phrase de la première tentative de théorisation de l'architecture, au 1^{er} siècle avant JC : « Le savoir de l'architecte est riche d'un assez grand nombre de disciplines et de connaissances variées. » (Vitruve, env. 35 av. JC).

² L'enseignement du projet d'architecture est posé comme paradigme de la pédagogie *par* projet, car fondé sur la dialectique théorie/pratique (Boutinet, 2001).

³ « Nous avons appris d'Aldo Rossi qu'analyse et projet sont toujours liés. L'analyse est déjà le projet, et le projet est à son tour analyse. Par analogie, on peut dire que la critique qui suit le projet construit – par opposition à l'analyse, qui le précède – est encore une fois projet. Dans la séquence analyse/projet/critique, le projet d'architecture occupe une position médiane qui rayonne dans les deux directions et confère tant à l'analyse qu'à la critique un caractère projectuel. » (Sumi, 2003)

⁴ « Relationnel par nature, le mot « contexte » ne signifie rien – c'est-à-dire que ce qu'il décrit n'est pas contextuellement relié à quelque chose en particulier – jusqu'à ce qu'un architecte l'appelle par son nom. Le contexte est précisément, intrinsèquement négatif – un ensemble lacunaire qui attend, dès le moment où il est défini comme tel, un bâtiment jusqu'ici manquant. » (Scheinman, 2020)

Ainsi, d'une part, l'apprentissage du projet architectural suppose, tout en gardant une approche globale nécessaire au projet⁵, de mettre en œuvre des exercices pédagogiques plutôt abstraits pour moduler la complexité de la réalité afin de permettre à l'étudiant.e d'acquérir progressivement certaines compétences sans être enseveli.e par ladite complexité. En effet, à l'école, nombre de données et contraintes réelles sont évacuées sciemment. D'autre part et paradoxalement, le projet architectural « situé » ou « contextuel » suppose de mettre en œuvre des exercices pédagogiques où l'étudiant.e est confronté.e à des situations concrètes, non seulement dans l'objectif d'apprendre à gérer la complexité inhérente au projet, mais aussi pour que celui-ci soit adapté aux contextes dans lesquels il s'insère afin de « donner sens au bâtiment » qu'il produit (Venturi, 1950), un sens commun et partagé, en particulier aujourd'hui, au prisme des grands enjeux contemporains (sociétaux, environnementaux, etc.)

Car le projet « est une réponse conjoncturelle » (Epron, 1992), la situation est à chaque fois différente et particulière. Or, depuis la fin du XX^e siècle, on note un « accroissement de la complexité du réel par la multiplicité des facteurs intervenant dans la conception » (Farel, 1991). Les problématiques environnementales, notamment, nécessitent une approche « entre pensée complexe et analyse systémique » (Diemer, 2014), pour comprendre le monde dans lequel le projet s'insère et afin qu'il puisse le transformer de manière « durable ». Et pour appréhender la complexité (Morin, 1990) de la réalité dans le projet, une approche interdisciplinaire s'impose (Diemer, 2014).

Le présent appel propose plusieurs axes de travail comme autant d'hypothèses de contextes conditionnant un enseignement du projet architectural « situé » par :

Axe 1 : La tutelle, l'établissement d'enseignement supérieur et son programme pédagogique

On cherche à comprendre comment l'institution porte l'enseignement du projet architectural « situé », par exemple en montrant la nature de la tutelle des établissements concernés et donc, la place que la société accorde à l'architecture – technique, culturelle ou autre – (Epron, 1975)⁶.

De quelle manière cette tutelle oriente les programmes pédagogiques par exemple par de grandes thématiques (réhabilitation, environnement ou numérique notamment) ou par « des stratégies nationales pour l'architecture » (Ministère de la Culture, 2015). Il est aussi question de montrer l'organisation du corps d'enseignants-chercheurs et leurs curriculums, qu'ils soient enseignants de projet (praticien.ne.s ancré.e.s dans les territoires et exerçant dans les conditions pragmatiques de la profession) ou d'autres champs disciplinaires (chercheur.e.s produisant une connaissance sur/pour l'architecture ou sur/pour le projet architectural) ou encore d'intervenants extérieurs ponctuels aux compétences spécifiques. Comment le programme pédagogique porte-t-il cette pluridisciplinarité (juxtaposition de connaissances) à l'échelle de l'établissement pour accompagner l'enseignement de l'architecture ? Il peut aussi être question de la formation des enseignants à la pédagogie de projet, d'échanges entre les acteurs d'une même école ou avec d'autres. Dans quelles mesures les diplômes (LMD) auxquels mènent les études d'architecture sont-ils en lien avec un cadre professionnel réglementé (Ordre des architectes). En outre, ces diplômes sont-ils alignés à un référentiel de compétences ?

Axe 2 : La pédagogie du projet d'architecture « situé »

On cherche à comprendre comment l'enseignement du projet est constitué afin de comprendre le site dans lequel il s'inscrit et plus largement de prendre en compte ses contextes.

L'enseignement par le projet articule : la transmission de savoirs, savoir-faire et savoir-être ; des moyens pédagogiques pour y parvenir (exercices et formats variés : atelier de projet court ou long, intensif, couplé à des cours magistraux ou des travaux dirigés associant d'autres champs disciplinaires) ; et ce, pour acquérir des compétences conceptuelles, constructives et professionnelles. On cherchera en quoi ces trois dimensions⁷ permettent au projet architectural d'être « situé », malgré une nécessaire abstraction des exercices dans le cadre universitaire garantissant la progressivité des apprentissages.

⁵ Un des enjeux du projet est de faire des choix et prendre des décisions toujours d'un point de vue global, car le projet n'est pas la juxtaposition ni la somme de contraintes ou de plusieurs savoirs et savoir-faire issus de plusieurs disciplines, c'est un tout cohérent qui fait sens.

⁶ Par exemple, pendant les mobilisations des ENSA(P) en France au printemps 2023, la question du changement de tutelle, passer du ministère de la Culture à celui de la Transition Écologique et de la Cohésion des Territoires a largement été évoqué.

⁷ Issu du modèle d'enseignement du projet d'architecture « savoirs / modes de transmission / pratiques » (Tapie, 1994).

Seront explicitées en quoi le choix d'une thématique générale qui sert d'entrée à l'exercice de projet permet à celui-ci d'être situé, ainsi que le choix d'un territoire (ou site) impliquant un contexte géographique (physique et climatique), ayant une incidence sur l'échelle d'intervention et le rôle du programme architectural, qui a potentiellement une dimension anthropologique, sociale, voire politique. Comment ces contextes sont-ils compris et analysés, notamment à l'aide des connaissances et méthodes des disciplines connexes et dans quelle mesure ces points de vue pluriels sur le contexte sont-ils mobilisés dans les projets des étudiant.e.s ? Le rapport aux contextes est en outre observé, étudié et restitué par le biais de représentations idoines (croquis, relevé, modélisation, manipulation et expérimentation matérielle volumétrique jusqu'à l'échelle 1), voire avec d'autres formes d'expression (sonores ou filmées).

Sont particulièrement attendues des propositions ayant par exemple un rapport étroit aux préexistences (historiques, matérielles, sociales...), à l'origine locale des ressources matérielles (éco-matériaux), climatiques (énergies naturelles) et humaines (techniques, savoir-faire).

Peuvent aussi être explorés les partenariats avec des acteurs locaux du monde civil ou professionnel pour leur capacité à immerger les étudiant.e.s dans des situations réelles.

Axe 3 : La culture, historique, théorique et esthétique

Nous considérerons cette fois le contexte intellectuel des modèles architecturaux (corpus d'édifices sur lesquels l'enseignement du projet s'appuie), à la fois dans leurs formes traditionnelles, transgressives et bien sûr, leur renouvellement. Le monde change, donc les représentations intellectuelles changent et en conséquence, les représentations matérielles idoines, dont, celles des architectes. Ceux-ci sont désormais écartelés entre *smart* et *low*.

La nature même des modèles évolue (Garric, 2021). De l'Antiquité à la Renaissance, l'édifice avait un statut d'idéal, exemplaire, à copier ou dupliquer (type, module du temple par exemple). À la Renaissance, la figure de l'architecte se forme, il devient auteur, le modèle est alors à interpréter, voire transgresser. Et à la suite du Mouvement Moderne, l'uniformisation de l'architecture internationale faisait naître en retour chez certains architectes un régionalisme critique (Tzonis, Lefavre, 1983 ; Frampton, 1980), notion qui, croisée avec celle de tectonique (Semper, 1851, 1860) a évolué vers celle de culture tectonique (Frampton, 1985), puis celle de projet tectonique (Frampton, 2005). D'autres auteurs, à l'encontre de la théorie de l'architecture établie jusque-là, prônent carrément une architecture sans architecte (Rudofsky, 1964) posant l'architecture traditionnelle vernaculaire comme modèle et qui perdure aujourd'hui (Frey, 2010). En réaction à la globalisation et à l'état de crise permanent, les modèles s'effondrent, ils sont à réinventer avec leur esthétique et modes de représentation afférents. On s'attachera donc ici à montrer les corpus mobilisés dans l'enseignement du projet, l'émergence, le transfert, voire la migration, de nouveaux modèles (Meuser, Dalbai, 2019).

En conséquence, on constate un retour au local (Magnaghi, 2003) à des situations spécifiques à entretenir, révéler, réparer. L'attention au lieu devient prégnante, passant par la reconnaissance d'un *genius loci* (Norberg-Schulz, 1981), à celles de préexistences superposées (Corboz, 2001). A cela s'ajoute une prise de conscience généralisée concernant la finitude de la Terre et l'épuisement des ressources. Climat, éco-matériaux ou réemploi, entendus localement, deviennent ressort de projet (Younès, Marcillon, 2016, Fiévé, Guillot 2021).

En corollaire, le statut de l'architecte est passé de l'auteur à l'acteur (un parmi ceux du projet : maîtrise d'œuvre, maîtrise d'ouvrage, entreprises, habitants, etc.) Emergent de nouvelles figures, souvent plus engagées (Nord : Encore Heureux, Studiolada, Simon Teyssou, etc. ; Sud : Kunlé Adeyemi, Issa Diabate, Mariam Kamara ou Diébédo Francis Kéré, etc.)

Et en termes de projet, on est passé de la composition, à la conception, au processus et à la collaboration avec les acteurs impliqués, comme la participation des habitants.

Axe 4 : l'apport scientifique : savoirs et méthodes

Il s'agit ici de comprendre comment l'enseignement du projet situé est nourri de savoirs constitués par la recherche et de méthodes idoines, qu'ils soient de nature disciplinaires ou extra-disciplinaires (sciences de l'ingénieur, sciences humaines), mobilisés au sein même de l'atelier de projet (interdisciplinarité) ou par le biais d'apports pédagogiques complémentaires connexes (pluridisciplinarité) sous forme de cours magistraux ou de travaux dirigés. Quelles disciplines et types de connaissances participent à la conception d'un projet architectural « situé » ou participant à produire une connaissance sur les contextes du projet. Quelles méthodes empruntées aux disciplines connexes (enquête, modélisation, etc.) sont transférées dans le cadre de l'enseignement du projet ? Les enseignants-chercheurs concernés s'attacheront à mettre en évidence en quoi leurs savoirs et méthodes participent à la conception et/ou à la compréhension de la complexité des contextes dans lesquels s'insèrent le projet. Il s'agit aussi de spécifier les formats pédagogiques autres qu'au sein de l'atelier de projet.

Axe 5 : Culture professionnelle

Nous nous interrogerons ici sur la finalité des études d'architecture, non pas en termes de débouchés, mais de culture professionnelle dans laquelle un projet architectural a vocation à s'insérer, à être reçu et évalué par les pairs. Il peut être question des stages et de leur potentiel apport pédagogique en complément à l'enseignement du projet architectural «*situé*». Il est aussi question des médiums et lieux de la diffusion de cette culture (conférences, revues, expositions). Il est aussi possible de montrer comment la nature de la commande (type de maîtrises d'ouvrage et type de programmes architecturaux) ou le cadre normatif et réglementaire de la construction situent le projet architectural au sein de l'enseignement. On pourra encore étudier le cadre juridique régissant la profession d'architecte, la diversification des métiers de l'architecture ou l'émergence de pratiques atypiques impliquant parfois un engagement politique, une modification du processus de conception et donc, en retour, de son enseignement. Il sera aussi possible d'imaginer un rapport inverse : naîtraient dans la pédagogie, de nouvelles pratiques qui innoveraient la profession.

Comité d'organisation

- ENSA-Marseille – IMVT :
- . Gianluca Cadoni
- . Delphine Monrozies
- . Ion Maleas

Comité scientifique

- Abdelaziz BOUKARA (ENSA.M)
- Alexis TSHIUNZA KABEYA (ISAU, RDC)
- Anne-Valérie GASC (ENSA.M)
- Alexandra BIEHLER (ENSA.M)
- Christel MARCHIARO (ENSA.M)
- Delphine MONROZIES (ENSA.M)
- Gianluca CADONI (ENSA.M)
- Harold KLINGER (ENSA.M)
- Hassane MAHAMAT HEMCHI (EAMAU, Togo)
- Marie DURAND (ENSA.M)
- Matthieu DUPERREX (ENSA.M)
- Mohamed BELMAAZIZ (ENSA.M)
- Pascal KAMUFUENKETE (UK, RDC)
- Raphaël WASHE TSILUMBA (ISAU, RDC)
- Severine STEENHUYSE (ENSA.M)
- Yannick USENI SIKUZANI (UNILU, RDC)
- Yves ROBERT (ULB)

Bibliographie sélective

- . **BOUTINET Jean-Pierre**, « Discipline, didactique et projet, à propos de l'enseignement du projet en architecture », *Cahiers Thématisques*, 1, 2001, *Discipline, visée disciplinaire*, p. 96-105.
- . **CHATELET Anne-Marie, DUMONT Marie-Jeanne, DIENER Amandine, LE COUEDIC Daniel (dit.)**, *L'architecture en ses écoles - Une encyclopédie au XX^e siècle*, Châteaulin, Locus Solus, 2022.
- . **CHUPIN Jean-Pierre**, « Les trois logiques analogiques du projet en architecture : De l'impulsion monumentale à la nécessité de la recherche en passant par l'incontournable enseignabilité », *I seminario nacional sobre ensino e pesquisa*

em projeto de arquitetura, Natal 7-10 outubro, RN/Brasil – PPGAU-UFRN, 2003. En ligne :
<http://projedata.grupoprojetar.ct.ufrn.br/dspace/bitstream/handle/123456789/176/PL02.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

. CLAEYS Damien, *Architecture et complexité : Un modèle systémique du processus de (co)conception qui vise l'architecture*, thèse de doctorat en Art de bâtir et urbanisme, dir. Jean Stillemans, Université catholique de Louvain - Faculté d'architecture, d'ingénierie architecturale, d'urbanisme - LOCI, Bruxelles, 2013. En ligne :
<https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:134616>

. CLAVERIE Bernard, « Pluri-, inter-, transdisciplinarité : ou le réel décomposé en réseaux de savoir », *Projectics / Proyectica / Projectique*, 4, 2010, p. 5-27.

. CORBOZ André, *Le Territoire comme palimpseste et autres essais*, Paris, L'imprimeur, 2001.

. DEBOULET Agnès, HODDE Rainier, SAUVAGE André, *La critique architecturale : questions, frontières, desseins*, Paris, La Villette, 2008.

. DEHAN Philippe, « La qualité architecture entre art et usages », *Cahiers Ramau*, 5, 2009, *Positions*, p. 88-93.

. DEVILLERS Christian, « Sur l'enseignement de l'architecture », *l'Architecture d'Aujourd'hui*, 282, 1992, p. 9-11.

. DIEMER Arnaud, « Chapitre 4. L'EDD, une initiation à la complexité, la transdisciplinarité et la pédagogie critique », in DIEMER Arnaud, MARQUAT Christel (dir.), *Éducation au développement durable*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2014, p. 99-118. En ligne : https://www.researchgate.net/profile/Arnaud-Diemer-2/publication/280815876_L'EDD_une_initiation_a_la_complexite_la_transdisciplinarite_et_la_pedagogie_critique/links/57567b9408ae10c72b66f49d/LEDD-une-initiation-a-la-complexite-la-transdisciplinarite-et-la-pedagogie-critique.pdf

. EPRON Jean-Pierre, *Enseigner l'architecture, L'architecture en projet*, Rapport de recherche, CERA, CORDA, Paris, 1975.

. EPRON Jean-Pierre, *Architecture, une anthologie, Tome 2 Les architectes et le projet*, Liège, Mardaga, 1992.

. FAREL Alain, *Architecture et complexité*, Le troisième labyrinthe, Marseille, Parenthèses, 2008 (1999).

. FIEVE Nicolas, GUILLOT Xavier (dir.), Dossier : Penser l'architecture par la ressource, *Les Cahiers de la recherche architecturale, urbaine et paysagère*, 11, 2021.

. FRAMPTON Kenneth, *L'architecture moderne, Une histoire critique*, Paris, Sers, 1985, (1980).

. FRAMPTON Kenneth, *Studies in tectonic culture*, Cambridge, MIT Press, 1985.

. FRAMPTON Kenneth, « La tectonique revisitée », in CHUPIN Jean-Pierre, SIMONNET Cyrille (dit.), *Le projet tectonique*, Gollion, Infolio, 2005, p. 15-23.

. FREY Pierre, *Learning from vernacular : pour une nouvelle architecture vernaculaire*, Arles, Actes Sud, 2010.

. GARRIC Jean-Philippe, « Introduction - L'architecture réitérée : modèles et intention », *Histo.Art*, 13, 2021, L'architecte et ses modèles, p. 9-19.

. MABARDI Jean-François (propos recueillis par), *L'enseignement du projet d'architecture*, Paris, Ministère de l'Aménagement, du Territoire, de l'Equipement et des Transports, 1995.

. MAGNAGHI Alberto, *Le projet local*, Bruxelles, Mardaga, 2003.

. MANIAQUE Caroline, *Les années 68 et la formation des architectes*, Point de vues, 2018.

. MARCHIARO Christel, « 71-95 : l'enseignement du projet à travers les savoirs », mémoire de recherche, DEA Le projet architectural & urbain : théories & dispositifs, dir. TSIOMIS Yannis, BRESLER Henri, Ecole d'Architecture de Paris-Belleville / Université Paris 8, 1999.

. MARCHIARO Christel, « Projeter en maquettes, au-delà du plan : Le matériau comme règle du modèle », mémoire de thèse, Doctorat en architecture, dir. AMALDI Paolo, Université Paris Cité / ENSA-Paris-Val-de-Seine, 2023. Soutenance en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=dfoFrsJIpKc>

. MBEMBE Achille, *Qu'est-ce que la pensée postcoloniale?* (entretiens), in : *Revue Esprit, Comprendre le monde qui vient* (numéro intitulé *Pour comprendre la pensée postcoloniale*), Paris, décembre 2006 - 12, p. 117-133.

. MEUSER Philip, DALBAI Adil, *Sub-Saharan Africa, Architectural guide*, Berlin, DOM Publishers, 2019.

. MINISTÈRE DE LA CULTURE, *Stratégie nationale pour l'architecture*, 2015.
<https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Architecture/Accroître-le-role-des-architectes>

. MORIN Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990.

. NORBERG-SCHULZ Christian, *Genius loci : Paysage, ambiance, architecture*, Bruxelles, Mardaga, 1981

. ROLLOT Mathias, *La conception architecturale - Méthodes, réflexions, techniques*, Montpellier, Espérou, 2017.

. RUDOFSKY Bernard, *Architecture sans architecte*, Paris, Chêne, 1977 (1964).

. SCHEINMAN Andrew, « Le complexe du contexte », *Canadian Center for Architecture*, publié le 25 août 2020. En ligne : <https://www.cca.qc.ca/fr/articles/issues/28/avec-et-au-sein-de/74490/le-complexe-du-contexte>

. **SEMPER Gottfried**, *Du style et de l'architecture, Ecrits 1834-1869*, Marseille, Parenthèses, 2007 (*Die vier Elemente der Baukunst*, 1851 ; *Der Stil*, T1 1860, T2 1863).

. **SOCIETE FRANÇAISE DES ARCHITECTES**, *L'enseignement de l'architecture en danger*, Bulletin de la SFA, 56, 2020. En ligne : <https://sfarchi.org/wp-content/uploads/Bulletin-56-lenseignement-du-projet-en-danger.pdf>

. **SUMI Christian**, « Au plus près de l'objet architectural », *Matières*, 6, 2003, p. 11-15.

. **TAPIE Guy**, « Esquisse pour une théorie des modèles d'enseignement du projet d'architecture », in TAPIE Guy (dir.), *Enseigner le projet d'architecture, Actes du séminaire de Bordeaux*, 1^{er}-2 avril 1993, Ecole d'architecture de Bordeaux, ministère de l'Équipement, du Logement et des Transports, Paris, 1994, p. 13-38.

. **TZONIS Alexander, LEFAIVRE Liane**, « Architecture contemporaine et expression générale », *Le Carré bleu*, 82, 1982, p. 1-18.

. **VENTURI Robert**, « Context in Architectural Composition: extraits de M.F.A. Thesis, Princeton University, 1950 » in GLEINIGER Andrea, VRACHLIOTIS Georg (dir.), *Complexity: Design Strategy and World View*, Bâle, Birkhäuser, 2008.

. **VIOLEAU Jean-Louis** (entretiens réunis par), *Quel enseignement pour l'architecture ? Continuités et ouvertures*, Paris, Recherches, 1999.

. **VITRUE**, *De l'architecture, Livre I*, Paris, Les belles lettres, 1990 (*De architectura*, env. 35 av. JC).

. **YOUNES Chris, MARCILLON David (dir.)**, *Philotope*, 12, 2016, *MaT(i)erre(s)*.

