

Écologie de l'objet « projet » dans l'enseignement de l'architecture. L'apport de Jean-Pierre Epron (1929-2022) à une didactisation du projet d'architecture

(Soutenance de thèse de Lorenzo Diez, Université de Lorraine, 14 novembre 2025)

Au long de ses 1500 pages, le Code de l'éducation cite à 350 reprises le terme “projet”. Chaque fois, c'est pour désigner un objet qui justement est “en projet”. Seule la section traitant de l'enseignement de l'architecture utilise ce terme sans qualificatif. En effet, le Code indique que : “[...] l'enseignement du projet est au cœur de la formation [...]”. Ici, l'objet est le projet.

Aussi catégorique que ambiguë, cette formule vient en écho de notre questionnement pratique sur “le projet” en architecture. Celui-ci, guidé par une série d'émancipations épistémologiques et institutionnelles, traverse toute une carrière dédiée à l'architecture, aux architectes qui la pratique et surtout aux étudiants qui apprennent à la pratiquer.

Ce questionnement sur “le projet” fournit l'origine de cette thèse et s'appuie sur la théorie anthropologique du didactique conceptualisée par Chevallard. La TAD nous fournit un cadre théorico-méthodologique et permet de désigner le “projet” comme un “objet” à étudier au sein de l'institution “architecture”.

Notre problématique centrale vise ainsi à expliquer pourquoi et comment l'objet “projet”, bien qu'étant au cœur de cet enseignement, est un objet ambigu et non suffisamment didactisé (ou plutôt en phase de dé-didactisation). Ensuite, elle cherche à montrer en quoi l'analyse faite des travaux de Jean-Pierre Epron apporte une contribution en participant d'un modèle de didactisation explicite de l'enseignement du projet d'architecture.

C'est donc une thèse de défrichage.

Ainsi le fil directeur de notre thèse est le passage de cet objet « projet » peu didactisé dont nous faisons une étude inédite de l'*écologie*, à un objet didactique, donc institutionnellement diffusable. Cette didactisation aboutit à la production d'une *économie* de l'enseignement du projet d'architecture.

Le plan de notre soutenance articule la migration de cet objet en quatre étapes :

- L'étude “écologique” de l'objet “projet” dans l'institution “architecture”
- L'état de l'art comme première *économie* de cet objet central
- La position de pivot didactique que notre analyse donne aux praxéologies de Jean-Pierre Epron
- Enfin la production d'une *économie* didactique illustrée par un recentrage sur trois œuvres saillantes.

1. La Problématique Initiale : L'Objet "Projet" est central dans l'institution "architecture" et dans son enseignement mais peu didactisé (Étude de l'*écologie*).

L'objet "projet" est donc central dans l'enseignement de l'architecture en France, et probablement au-delà. Si le Code de l'éducation l'affirme, notre étude de l'*écologie* s'attache à observer et décrire ce phénomène.

Elle montre tout d'abord qu'il apparaît fréquemment dans la "littérature fonctionnelle" (au sens de Husson et Perez): dans les textes juridiques ; dans les projets pédagogiques des écoles; dans les rapports d'inspection ministérielle ou du HCERES ; et même dans les dénominations de certains locaux dans les écoles.

Ensuite, elle montre qu'en termes de cursus, la moitié des heures encadrées sont dédiées au projet au sein d'unités de valeur non compensable. Enfin, en termes de ressources humaines, la moitié des agents (académiques) des écoles ont la charge de l'enseigner.

Par ailleurs, l'étude diachronique de cette même littérature fonctionnelle à partir des années 1960, et notamment au travers des rapports d'inspection, montre que l'usage du mot "projet" connaît une croissance régulière rejoignant en cela le constat de Boutinet (1990).

En s'intéressant aux *conditions* et *contraintes* de la vie de cet objet dans l'*institution* "architecture", notre étude de l'*écologie* révèle qu'il est utilisé de manière plurielle et vague. Il apparaît régulièrement seul, prenant le caractère d'un "nom propre". Il est parfois cité entre guillemets. Il donne même lieu à des formules consacrées comme "l'enseignement du projet par le projet" (Feltesse, 2013).

Cette tension entre "centralité" et "ambiguïté" de l'objet nous amène à mettre en évidence des caractéristiques problématiques.

Le "projet" apparaît comme une œuvre *O* (au sens de la TAD) dont la signification est *naturalisée*, c'est à dire tenue pour évidente par le milieu (selon Ladage, 2025).

Sa diffusion relève d'un "*système aristocratique*" au sens Verret (1975). Il est en effet "l'objet distinctif" permettant aux architectes de se légitimer dans le domaine professionnel et dans l'enseignement de "mettre à l'architecture" comme on "met au monde" (selon Mercier, 2019).

Notre étude de cette *écologie* permet ainsi de conclure que l'objet « projet » dans l'enseignement de l'architecture est un "objet à fort enjeu local", un OFEL au sens de Perez (2008). Il est caractérisé par des forts attendus institutionnels, mais des contenus techniques ou praxéologiques souvent insuffisants pour le déployer et l'évaluer.

Cela génère un malentendu didactique sur l'objet qui se traduit par des formes de discrimination que subissent les étudiants.

2. État de l'art comme première *économie* de l'objet "projet"

Afin d'aborder cette migration d'un OFEL en un processus de didactisation, notre fil directeur nous amène à élargir l'étude de cette *écologie* aux travaux de recherche traitant de ce sujet. Cet état de l'art se concentre sur les travaux produits à partir de 1970, une borne qui marque la naissance concomitante de deux *institutions* : la politique publique de la recherche architecturale d'une part et le régime contemporain de l'enseignement de l'architecture de l'autre.

Au sens de la TAD cette limitation nous apparaît stratégique. En effet, elle permet de dégager des rapports personnels et institutionnels d'assujettissement à l'objet "projet" dans trois domaines que sont l'enseignement, la recherche et enfin l'administration (au sens d'administrer).

Parmi les 700 recherches sélectionnées et financées par cette politique publique (et aujourd'hui rassemblées dans la collection HAL-BRAUP), notre revue systématique de la littérature montre que seuls cinq auteurs, nouvellement assujettis à l'institution "recherche", traitent frontalement de l'enseignement du projet d'architecture. Il s'agit chronologiquement de Jean-Pierre Epron (1976), de Philippe Boudon et son équipe (1986-89), du groupe pédagogique Uno avec Vié et Ciriani (1989) d'un côté puis Dervieux et Gahinet de l'autre (1999) et enfin de Jean-Charles Lebahar (1999).

Epron fait apparaître une permanence diachronique dans l'enseignement de l'architecture. Il établit un système *théorie-projet* qu'il présente comme modèle didactique dynamique de l'architecture.

Boudon et son équipe (1986-89) mettent au point un cours d'architecturologie. Au travers de ce néologisme, ils introduisent une coupure épistémologique et établissent une méthode progressive d'apprentissage de la conception architecturale.

Les membres du groupe Uno mettent en lumière quatre notions qu'ils présentent comme fondatrices de la pratique du projet d'architecture introduite par le *Mouvement moderne*. Sur cette base, ils développent un cursus de formation en six années qui leur est propre, sorte "d'escalade de la virtuosité de l'espace" (selon Lebahar). Celui-ci est basé sur l'enchaînement de sept exercices menant progressivement à la maîtrise de la conception architecturale issue du *Mouvement moderne*.

Enfin Lebahar mène quant à lui une étude historique et comparative des différentes praxéologies de l'enseignement du projet d'architecture, notamment celle de Boudon et du groupe Uno. Il conclut sur la proposition "d'imposer aux écoles d'architecture, des programmes pilotes [...] au sein du cursus de projet".

L'analyse de cet état de l'art vient préciser l'*écologie* de l'objet "projet" et permet les avancées suivantes.

Bien que le "projet" revête les caractéristiques d'un OFEL, celui-ci connaît un processus de contre-transposition didactique interne (Frisch, 2001) grâce aux recherches précitées. Cela constitue un premier pas vers une *économie* de cet objet.

Par ailleurs, notre analyse fait ressortir que cet effort de didactisation s'accompagne sur la même période de son équivalent dans le domaine administratif. Ce dernier opère en effet une évolution de la littérature fonctionnelle cadrant l'enseignement du projet d'architecture en s'appuyant

notamment sur les résultats de la recherche. A ce titre le rapport d'inspection "École d'architecture 2000" (Frémont, 1992) emprunte de larges citations aux travaux d'Epron. Ainsi, nous pouvons confirmer que l'enseignement du projet d'architecture connaît une phase de *dynamique* praxéologique (au sens de Ladage, 2008) au cours des trois dernières décennies du XXe siècle.

Notre étude de cette *écologie* met en lumière cependant que depuis 2000, la recherche publique sur l'enseignement du projet d'architecture est extrêmement limitée. Ce qui témoigne aussi que, si une dynamique se repère, apparaît également une dynamique récente de résistance. Dès lors on peut parler d'une phase de *statique* praxéologique de l'œuvre *O* "projet" (au sens de la TAD).

Aussi, nous sommes maintenant en mesure de préciser que ce statut d'OFEL est un phénomène récent. Il marque une tension entre la littérature fonctionnelle qui prescrit le "projet" (domaine de l'administration), et les savoirs et pratiques constitués qui énoncent et diffusent ces praxéologies (domaine de la recherche). Dans ce sens, une alerte apparaît dans le dernier rapport d'inspection interministériel daté de 2021 (Les conditions de l'enseignement et le déroulement de la formation dans les écoles nationales supérieures d'architecture). En effet, celui-ci formule la recommandation "d'engager une réflexion de fond sur le sens, le contenu et la pédagogie de l'enseignement du projet" (IGAC-IGAESR, 2021).

3. Analyse du topos de Jean-Pierre Epron qui permet d'opérer une migration de l'objet « projet » en architecture en un objet à enseigner.

Envisagée depuis la TAD, cette tension des rapports autour de l'objet "projet" nous amène à étendre la construction de notre *économie*. Initiée dans le domaine de la recherche à partir des travaux précités, elle s'élargit au domaine de l'enseignement et de l'administration. Elle atteint ainsi une dimension systémique.

Dans cette perspective, un des auteurs précités nous intéresse par les activités et productions qu'il mène dans ces trois domaines en tension. Il s'agit de Jean-Pierre Epron. Né en 1929 et donc formé par le "système Beaux-arts" (Lesterlin, 1974), nous avons vu qu'il publie les premières recherches traitant de notre sujet. Par ailleurs, il est le seul à déployer une activité qui répond à notre cadre d'analyse en combinant : construction (architecture), recherche, enseignement et administration. Il permet la réutilisation de ces données dans une finalité didactique et systémique.

Ici encore, la TAD nous fournit les notions qui guident notre exploration. Sa dimension anthropologique nous amène à rechercher sans distinction l'ensemble des traces écrites et orales témoignant des activités d'Epron. Ainsi la thèse rassemble et constitue un important corpus de traces auparavant dispersées. Reportées dans d'importantes annexes, celles-ci sont le fruit de plusieurs années de travail exploratoire, d'entretiens et de publications. Elles constituent un matériau en grande partie inédit, utile pour de futurs développements notamment historiographiques. Cette partie de la recherche, qui prend la forme d'une archéologie, fait un usage inédit de la TAD et apporte une contribution à la connaissance de cette théorie.

Nos travaux mettent au jour qu'Epron entretient un rapport d'assujettissements personnels et institutionnels dynamiques : d'une part à l'institution naissante "recherche architecturale", et d'autre part, à l'œuvre *O* "projet" (au sens de la TAD). Il occupe ainsi un topos particulier (au sens de Suau, 2016) : celui de pivot didactique entre les anciennes normes et celles à construire. L'essentiel de son apport à la didactisation du projet réside dans une approche systémique de cet objet.

Toujours à partir de l'outillage de la TAD, notre cadre d'analyse se précise afin de constituer et nous exprimer sur des phénomènes en lien avec le projet d'architecture que nous identifions dans cet inventaire des traces praxéologiques d'Epron. Elles sont organisées et analysées selon les trois domaines du système qui structurent désormais la production de notre *économie* : administration / recherche / enseignement.

Notre analyse met au jour un matériau praxéologique riche qui traite majoritairement, quel que soit le domaine d'activité, du projet d'architecture comme d'un objet en tension entre enseignement, profession et institutions.

Celui-ci nous fournit les ressources pour notre thèse centrale.

4. La Thèse Centrale : Production d'une *économie* didactique

Ainsi, notre fil directeur aboutit à cette construction de l'objet qui permet de produire une *économie* du "projet" dans l'enseignement de l'architecture. Celle-ci prend appuie sur trois œuvres saillantes et en interrelation issues de l'inventaire précité. Elles viennent donner du sens à notre système en trois dimensions.

Dans le champ de la recherche il s'agit du rapport de recherche "Enseigner l'architecture – L'architecture en projet" (Epron, 1976). Dans le champ de l'administration il s'agit de la construction du cursus de l'UPA de Nancy et plus particulièrement de sa colonne vertébrale qu'est l'enseignement du projet d'architecture. Enfin, dans le champ de l'enseignement il s'agit du séminaire Esquisses de fin de cursus.

Les traces de ces trois œuvres émergent dans un même espace-temps : l'école d'architecture (UPA) de Nancy dans les années 1970 où Epron cumule les fonctions de directeur pédagogique, d'enseignant et de chercheur.

Le rapport de recherche « Enseigner l'architecture – L'architecture en projet » (Recherche)

Commençons par le rapport de recherche "Enseigner l'architecture - L'architecture en projet". Écrit en 1976 alors que l'école livre ses premiers diplômés, il révèle le modèle didactique sous-jacent à l'enseignement traditionnel du projet d'architecture. Né à la fin du XVIIIe siècle dans une double filiation académique et militaire, Epron l'explicite et le théorise en le nommant "système théorie-projet".

Bénéficiant d'une faible réception, ce texte compliqué est cependant un document majeur au regard de notre problématique. Contrairement aux travaux de Boudon et du groupe Uno, ce texte ne cherche pas à dire comment faire le « projet » mais pourquoi il est enseigné comme cela. Il porte son effort de théorisation au niveau d'un modèle didactique.

Pour rappel, la recherche confirme d'abord, par une vaste étude diachronique, que l'enseignement du "projet" est traditionnellement au cœur de la formation. Il est qualifié de "projet d'école" réalisé par l'étudiant en imitation du projet d'architecte.

Toutefois, cet apprentissage ne ressemble à l'enseignement professionnel qu'en apparence. En effet, l'architecture ne sait pas énoncer de norme opératoire (universelle ou pour le moins consensuelle) pour "faire le projet", pas plus que pour le contrôler. Cela tient notamment au caractère ambigu de la demande sociale d'architecture qui rend instable le rôle et la place des architectes. Ces derniers développent alors des stratégies professionnelles conjoncturelles qu'ils légitiment souvent avec des doctrines.

La théorie de l'architecture ne pouvant être élaborée, l'institution utilise le projet de l'étudiant pour l'énoncer a posteriori et indirectement. Le "projet d'école" n'est pas un exercice d'application mais une ressource pour son discours. Ainsi, il est l'œuvre *O* (au sens de la TAD) où se mettent à jour implicitement les *savoirs* de l'architecture.

La dynamique du "système théorie-projet" est donnée par le discours mobilisateur de l'institution. Le programme du projet, son mode d'énonciation ainsi que la perspective du jury final ont vocation à inciter l'étudiant à s'y investir et à en proposer une résolution originale. Disposant de peu de contenus praxéologiques préalables, l'étudiant est invité à prendre un risque : celui de la transgression des *savoirs*. Cette transgression est alimentée par des doctrines et enjeux sociaux extérieurs à l'institution "école". L'exercice répété du "projet d'école" permet de les insérer en temps réel dans l'institution. Enfin, le jury, par ses délibérations, absorbe ou rejette ces nouveautés (C'est la tension entre "licences" et "abus" de l'Académie d'architecture) et met à jour indirectement la théorie de l'architecture.

En synthèse, ce que Epron a formulé par intuition et en référence à son expérience, le cadre de la TAD permet de le rationaliser. Il nous autorise à produire une *économie* qui donne sens à l'OFEL "projet" au niveau d'un système dont l'étudiant est l'acteur principal.

L'absence de contenu praxéologique n'est pas une imperfection. Elle est une nécessité qui fait de la didactique de l'architecture un système ouvert et dynamique permettant d'intégrer et de valoriser en temps réel les *conditions* et les *contraintes* qui s'énoncent en dehors de la discipline. Ainsi mise à jour, elle fournit en retour les *conditions* permettant de légitimer les stratégies conjoncturelles des architectes.

Le "projet d'école" et sa procédure appartiennent donc à la noosphère de l'architecture. Il est le sas (selon Riondet) entre la société et les systèmes didactiques. L'étudiant est placé au centre de ce transfert par sa pratique du "projet d'école" qui, dès lors, est une œuvre *O* (au sens de la TAD) où s'expriment les tensions entre enseignement, profession et institutions.

Ainsi la migration de l'OFEL s'achève non pas sur une norme opératoire pour "faire le projet" mais sur un modèle didactique édifié sur le "projet d'école" et sa procédure. Maintenant explicitée,

cette dernière permet à l'institution de contractualiser avec l'étudiant afin d'éviter malentendus et discriminations.

La construction du cursus de l'UPA de Nancy et plus particulièrement d'enseignement du projet d'architecture (Administration)

Dans le domaine de l'administration, nous avons pu dégager des traces produites par Epron, une *économie* curriculaire dédiée à l'enseignement du projet d'architecture. A partir du cadre national en trois cycles, elle s'organise en trois temps ayant chacun leurs objectifs, contenus et méthodes.

Pour rappel, le premier temps est consacré à une approche théorique du projet d'architecture. Les connaissances qui y sont diffusées sont issues des recherches menées sur les praxéologies de l'architecture ("comme ayant été conçue" selon Boudon). Elles visent, selon les mots d'Epron: "à [...] délivrer [les matériaux utilisés] de leur gangue formelle par l'intermédiaire d'un découpage théorique opéré par des notions propres à chacun des enseignements". A Nancy, ces recherches sont menées dans un mouvement autodidacte par des étudiants et jeunes diplômés nouvellement assujettis à l'institution "recherche". Ils ont la charge de dispenser ces cours. Ce cycle d'initiation se termine par la présentation du "système théorie-projet" qui fixe les bases du contrat didactique à suivre.

Le deuxième temps est ainsi dédié à la pratique du "projet d'école" encadré par des architectes. A l'image de l'enseignement traditionnel, l'école s'assure d'abriter plusieurs praxéologies locales de l'architecture comme autant de micro-institutions (au sens de Suau). Institutionnellement exposé, cet éclectisme des pratiques, représenté par autant d'architectes sélectionnés par Epron, s'offre aux choix des étudiants. La seule contrainte étant de faire "4 projets avec 4 professeurs différents". L'objectif est triple : installer une distance critique dans la pratique du projet. Amener l'étudiant à élaborer sa propre praxéologie "en connaissance de cause". Enfin, produire un flux de "projets d'école" qui, pour reprendre les mots d'Epron, sont "un matériau [...] pour la recherche théorique entreprise sur la théorie de la pratique du projet". Cette pratique accompagnée par un architecte se double d'une pratique de la pratique d'un architecte choisi parmi les grands maîtres contemporains. C'est le projet "à la manière de..." assuré par Boudon.

Le troisième temps enfin est dédié à une pratique du projet d'architecture resitué dans son contexte social et professionnel. L'étudiant perfectionne sa praxéologie de l'architecture en y introduisant ce qui est "autour du projet". Pour reprendre à nouveau les mots d'Epron, il s'agit de "prendre [...] conscience de la relation existant à divers niveaux entre l'architecte et les autres acteurs et d'observer les effets de ces relations sur le travail de mise en forme architecturale. [Cela dans] un contexte qui n'exprime pas directement une problématique architecturale". Cette dernière étape se déploie notamment autour du binôme Fiszer et Epron. Les deux enseignants saisissent la procédure du concours d'architecture qui devient un nouveau paragon à la suite de la loi de 1977 sur l'architecture. Le premier enseigne "le projet" par la pratique du concours. Le second enseigne "autour du projet" en étudiant notamment le fonctionnement social et politique du jury de concours.

En conclusion, ce travail nous a permis d'élaborer une didactisation possible de l'objet "projet" à l'échelle du cursus de formation à l'architecture (différent du groupe Uno qui est une école dans

l'école). Ici encore, il se nourrit du cadre de la TAD. Pour atteindre l'état de "système bureaucratique" d'enseignement (au sens de Verret) ce cursus met en tension, en trois temps successifs, trois modèles pédagogiques : celui de l'université, celui des Beaux-arts et enfin celui de l'enseignement professionnel. Le premier est chargé de constituer et mettre à jour par la recherche les praxéologies de l'architecture. Il met l'accent sur le bloc *logos* de la praxéologie de l'architecture : les technologies et les théories permettant de "faire le projet". Le second met en œuvre les savoir-faire par une pratique répétée et plurielle du "projet d'école". Il fournit également le matériau d'étude du premier. Il met l'accent sur le bloc *praxis* de la praxéologie de l'architecture : les techniques et les tâches permettant de "faire le projet". Le dernier introduit délibérément dans la structure didactique les *conditions* et *contraintes* des niveaux supérieurs à la discipline.

Ce cursus explicite, séquencé et diffusable, permet d'abriter un ensemble de praxéologie du projet d'architecture. Mieux, de les mettre en scène. L'assujettissement personnel et institutionnel à l'institution "recherche" est la contrainte nouvelle de cette *économie* curriculaire.

Le séminaire Esquisses : pratiquer le projet autour du projet (Enseignement)

Enfin, dans le dernier domaine, nous avons pu dégager des traces, plusieurs enseignements inédits qui ont vocation à expliciter ce système théorie-projet. Le plus exemplaire est le séminaire Esquisses. Placé en fin de cursus, ce séminaire pratique invite les étudiants à rejouer la procédure du "projet d'école" mais en "connaissance de cause". Il met l'accent sur son étape critique qui est l'évaluation du projet par la confrontation des membres du jury.

Pour rappel, chaque mois, les étudiants sont invités à produire des esquisses architecturales dans un temps limité. Les esquisses sont affichées ensembles et soumises à un jury de circonstance composé et animé par Epron. Celui-ci s'assure de l'éclectisme social, institutionnel et doctrinal des jurés.

Contrairement à la tradition des "Beaux-arts", les étudiants pénètrent dans le huis clos de cette séance de jury. Toutefois, étant tenus au silence, leur position d'observateur est renforcée. Ainsi mis à distance, ils découvrent les jeux des jurés. Ils apprécient comment leurs esquisses sont le siège de tensions où d'une part s'énonce la théorie de l'architecture et d'autre part se résout l'ambiguïté de la demande sociale d'architecture.

Enfin, lors d'une séance conclusive, l'enseignant revient sur la séance du jury qui devient un objet d'étude. Il analyse son fonctionnement subjectif, aidant ainsi l'étudiant à prendre ses distances par rapport à l'évaluation de son projet.

Ce qu'il faut retenir ici, c'est qu'en s'attachant à traiter la question de l'évaluation du "projet", notre analyse du séminaire Esquisses ouvre un chemin complémentaire pour la "bureaucratization" (au sens de Verret) de l'enseignement du projet d'architecture.

Au sens de la TAD, il met au jour les usages à l'œuvre au sein de l'institution "jury". Il révèle aux yeux de l'étudiant le processus de transfert des *conditions* et *contraintes* qui pèsent sur l'architecture et qui se jouent sur leur "projet d'école".

Dès lors, l'enjeu didactique ne porte plus sur "faire le projet" mais sur la compréhension et la maîtrise de sa réception. Il permet à l'étudiant, tout en pratiquant le "projet", de se décentrer de "son" projet.

Cette position d'observateur de sa propre action est un changement de topos important (au sens de Suau). Elle est une occasion de le "mettre au travail" afin de l'amener d'une part à comprendre et à agir dans un environnement, d'autre part à se reconnaître comme sujet de l'institution et enfin à être reconnu par l'institution.

Conclusion générale

Arrivés au terme d'un exposé qui nous a permis de faire migrer l'OFEL "projet" vers un objet didactique explicite, je propose de conclure par les deux contributions qu'apporte ma thèse.

Une première contribution se situe au niveau des usages : la pratique de l'architecture ; la formation et son ingénierie dans le champ de l'architecture.

La production d'un "système bureaucratique" de l'objet "projet" participe de sa diffusion. Ce qui vient réinterroger un "impensé" du milieu de l'architecture en France.

L'analyse réalisée tout au long de la thèse a distingué l'enseignement traditionnel du "projet" (dont le "système Beaux-Arts" constitue l'aboutissement) de ses aspects implicites et folkloriques pour le rendre explicite sur un plan didactique. Elle fait passer ce système d'un modèle historique à un modèle didactique anthropologique de l'architecture, dynamique et non statique.

Mes travaux sont aussi une contribution à la recherche. Notamment au cadre de la TAD par la tentative de reliance écologie / économie / praxéologies professionnelles.

Cela n'est pas aisé dans le système conceptuel initié par Chevallard et repris par les autres chercheurs dont j'ai fait mention. La transposition que j'en propose dans le cadre de l'enseignement du projet d'architecture invite, dans les petits pas du quotidien, les enseignants et les étudiants à installer un rapport personnel et institutionnel nouveau à cet objet (au sens de Chevallard).

En m'intéressant à l'ensemble écologie / économie / praxéologies, lequel est en tension à propos de l'objet "projet" en architecture, ce travail contribue à un premier étage de ce qui pourrait être nommée une "théorie anthropologique du projet en architecture" (TAPA), décalée des travaux de mes prédécesseurs.

Madame la présidente, mesdames et messieurs les membres du jury, je vous remercie pour votre attention et me rend disponible à vos questions et nos échanges.

Lorenzo Diez, 14 novembre 2025