



HAL
open science

Architecture d'un métier : les étudiants architectes entre orientation, socialisation et insertion professionnelles Le cas de l'École nationale supérieure d'architecture de Nantes

Bettina Horsch

► To cite this version:

Bettina Horsch. Architecture d'un métier : les étudiants architectes entre orientation, socialisation et insertion professionnelles Le cas de l'École nationale supérieure d'architecture de Nantes. Architecture, aménagement de l'espace. Université de Nantes, 2021. Français. NNT : 2021NANT3010 . tel-04002476

HAL Id: tel-04002476

<https://hal.science/tel-04002476>

Submitted on 23 Feb 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE DE NANTES

ECOLE DOCTORALE N° 604
Sociétés, Temps, Territoires
Spécialité : *Sociologie*

Par

Bettina HORSCH

Architecture d'un métier : les étudiants architectes entre orientation, socialisation et insertion professionnelles

Le cas de l'École nationale supérieure d'architecture de Nantes

Thèse présentée et soutenue à l'ENSA Nantes le 12 mars 2021
Unité mixte de recherche Ambiances Architectures Urbanités 1563 - CRENAU

Rapporteurs avant soutenance :

Charles Gadéa Professeur des universités, Université Paris Nanterre
Elsa Vivant Maitresse de conférences des universités, Université Gustave Eiffel, Marne-la-Vallée

Composition du Jury :

Président :	Guy Tapie	Professeur des écoles d'architecture, ENSAP Bordeaux
Examineurs :	Véronique Biau	Architecte-urbaniste en chef de l'État, chercheuse, ENSA Paris-La Villette
	Corinne Delmas	Professeure des universités, Université de Nantes
	Charles Gadéa	Professeur des universités, Université Paris Nanterre
	Elsa Vivant	Maitresse de conférences des universités, Université Gustave Eiffel, Marne-la-Vallée
Dir. de thèse :	Laurent Devisme	Professeur des écoles d'architecture, ENSA Nantes
Co-dir. de thèse :	Frédéric Charles	Professeur des universités, Université de Picardie Jules Verne

Université de Nantes – École doctorale n° 604 : Société, Temps, Territoires

UMR 1563, AAU – CRENAU – ENSA Nantes

Thèse de doctorat en sociologie

Sous la direction de Laurent Devisme et de Frédéric Charles

Bettina HORSCH

**Architecture d'un métier : les étudiants architectes entre orientation,
socialisation et insertion professionnelles**

Le cas de l'École nationale supérieure d'architecture de Nantes

12 mars 2021

Rapporteurs avant soutenance :

Charles Gadea Professeur des universités, Université Paris Nanterre
Elsa Vivant Maîtresse de conférences des universités, Université Gustave Eiffel,
Marne-la-Vallée

Composition du jury :

Président : Guy Tapie, Professeur des écoles d'architecture, ENSAP Bordeaux
Examineurs : Véronique Biau, Architecte-urbaniste en chef de l'État, chercheuse,
 ENSA Paris-La Villette
 Corinne Delmas, Professeure des universités, Université de Nantes
 Charles Gadea, Professeur des universités, Université Paris Nanterre
 Elsa Vivant, Maîtresse de conférences des universités,
 Université Gustave Eiffel, Marne-la-Vallée
Directeur de thèse : Laurent Devisme, Professeur des écoles d'architecture, ENSA Nantes
Co-directeur de thèse : Frédéric Charles, Professeur des universités,
 Université de Picardie Jules Verne

« Il faut saluer le courage et l'énergie de cette génération qui, face à la précarité et à la difficulté d'accès à la commande, fait preuve d'inventivité et d'agilité pour faire vivre sa passion. Ces neuf lauréats sont assurément les représentants exemplaires des nombreux jeunes architectes et paysagistes qui ne lâcheront rien pour agir et accompagner la transition environnementale, économique et sociale qui s'annonce. »

Extrait de l'article de Pauline Ouvrard présentant les lauréats du palmarès des Jeunes architectes et paysagistes ligériens (JAPL), dont elle est commissaire d'exposition. Ouvrard, P. (2020), « L'inventivité des jeunes architectes et paysagistes ligériens en 2020 », *Place Publique*, n° 74, p. 118-129.

Remerciements

J'adresse tout d'abord mes vifs remerciements à mes deux directeurs de thèse, Laurent Devisme et Frédéric Charles, pour leur accompagnement, leur soutien et leur confiance, leurs précieux conseils méthodologiques et bibliographiques, leurs pistes de réflexions avisées et leurs relectures minutieuses. Leurs grandes disponibilité et réactivité m'ont permis d'avancer de manière régulière et dans de très bonnes conditions. Merci à Véronique Biau et à Jean-Louis Violeau pour leur disponibilité, leurs conseils pertinents au sein et en dehors des comités de suivi individuel, qui, à chaque fois, m'ont redonné la confiance et la motivation indispensables à la poursuite de mes travaux.

Mes chaleureux remerciements vont également à mes collègues enseignantes-chercheuses Pauline Ouvrard et Marie-Paule Halgand qui ont accompagné, chacune à leur manière, mes avancements, doutes et questionnements tout au long de ces cinq dernières années : Pauline m'a permis de participer à l'enseignement « Les mondes de l'architecture » en licence 3 et d'orienter l'enquête menée par les étudiants pour ma thèse. Elle a également partagé avec moi ses propres expériences de thèse et tenté de diminuer la montagne que je me faisais parfois devant le travail à accomplir. Je remercie Marie-Paule, qui connaît tous les rouages de l'enseignement de l'architecture, pour les échanges partagés durant nos nombreux déjeuners conviviaux. Merci également à Elisabeth Dreyfus, ancienne directrice de la communication de l'ENSA Nantes, partie à la retraite depuis peu, pour ses encouragements et nos conversations, qui m'ont permis, le temps d'un café ou d'un déjeuner, de me déconnecter de la thèse.

Je remercie Francis Lew du bureau des enseignements au ministère de la Culture pour la mise à disposition des enquêtes statistiques qu'il mène depuis de nombreuses années dans le cadre de l'Observatoire de la scolarité et de l'insertion professionnelle et pour nos longs échanges à leurs propos.

Un grand merci à toutes les équipes de l'ENSA Nantes et à celle du CRENAU – enseignants, chercheurs, doctorants et personnel administratif, technique et scientifique – qui ont contribué, d'une manière ou d'une autre, au bon déroulement de mes travaux, spécifiquement Laurence Jean et Sandra Valmier du service des études qui ont répondu à mes nombreuses sollicitations sur les données de la scolarité des étudiants ; l'équipe des bibliothécaires Anne de Chanterac, Bénédicte Colas-Bouyx et Danielle Laouenan ; Laurence Bizien, documentaliste du CRENAU

pour sa veille d'articles ; les différentes équipes dirigeantes successives du CRENAU m'ayant assuré des bonnes conditions de travail, notamment par l'octroi d'un bureau individuel pendant mon congé recherche durant l'année 2019/20.

Merci à toutes les personnes, dont je ne citerai pas les noms pour préserver leur anonymat, qui ont accepté de répondre à un entretien semi-directif et à celles qui ont pris le temps de répondre à mes sollicitations : Guillaume Chauvat et Louise Hamot pour leur aide sur le recensement des activités des diplômés architectes-ingénieurs, Elise Macaire pour la mise à disposition de données, Rozenn Kervella pour les informations détaillées sur le double cursus architecte-ingénieur à l'ENSA Bretagne. Un grand merci à Marlène Ollivier pour nos échanges sur ses travaux portant sur les activités péri-professionnelles des jeunes diplômés en architecture, sa bonne humeur lors de son stage « mention recherche » au laboratoire et son aide pour uniformiser l'aspect graphique des illustrations utilisées dans la thèse.

Thank you Ellen and Thomas Trasente for your precious help for the translations and/or explanations of english terms.

Je remercie mes amis de m'avoir accompagné par leurs regards extérieurs, leurs questionnements ou simplement leurs encouragements : Riccardo De Paoli, Emmanuelle et Philippe Hamon, Virginie Himsworth, Bärbel Martini, Nadine Richard, Claire, Olivier et Anaïs Schram, Ellen et Thomas Trasente et Ruth Wölfle.

Merci infiniment à mes parents pour avoir toujours considéré que leur fille doit bénéficier d'une éducation aussi bonne que leurs fils et ainsi de m'avoir permis de faire des études longues. Merci à mon père, décédé bien trop tôt pour voir vers quels horizons professionnels sa fille s'est envolée, pour sa grande générosité. Merci à ma mère qui s'était chargée de mon éducation culturelle. J'ai compris grâce à cette thèse les bénéfices de cette sensibilisation dans mon parcours professionnel.

Merci à mon adorable belle-famille, Marcelle, Serge et Patrick pour leurs encouragements et Valérie pour sa relecture attentive.

Merci à Florence que j'aime. Merci pour tout.

L'architecture d'un métier : les étudiants architectes entre orientation, socialisation et insertion professionnelles - Le cas de l'École nationale supérieure d'architecture de Nantes.

Mots-clés :

enseignement, écoles d'architecture, formation, profession, socialisations, dispositions, professionnalisation.

Résumé :

Ce travail de recherche tente d'éclairer les enjeux de la formation initiale des futurs architectes afin de comprendre les processus d'orientation, de socialisation et d'insertion qui interviennent chez les individus qui décident de devenir architecte.

Partant du constat que le métier d'architecte a profondément évolué ces dernières décennies, nous étudions la manière dont les établissements d'enseignement supérieur en architecture, plus particulièrement l'école nationale supérieure d'architecture de Nantes, s'adaptent à ces évolutions. Les transformations se traduisent dans les trajectoires scolaires des étudiants, dans les rapports différenciés qu'ils entretiennent à la formation ainsi que dans la manière dont ils essayent de construire leurs parcours professionnels. La méthodologie de recherche repose sur un corpus à la fois quantitatif et qualitatif : la passation d'un questionnaire auprès du public étudiant ainsi que des entretiens menés avec des étudiants en formation et des anciens étudiants de l'ENSA Nantes quelques années après leur diplomation.

La structuration de la thèse en quatre parties suit la trajectoire d'un futur architecte : une première partie sous forme d'état de l'art éclaire les enjeux auxquels font face la profession et les écoles ; une deuxième partie met au jour les propriétés sociales, scolaires et culturelles des étudiants et leurs motifs d'engagement vers le métier d'architecte ; une troisième partie s'intéresse aux processus de socialisation dans l'établissement et à la construction du projet professionnel de l'étudiant ; une dernière partie analyse l'accès à l'emploi et les modalités d'insertion, avec une focale sur la licence d'exercice et la figure de l'architecte-ingénieur.

Architecture of a profession: students in architecture, between vocational guidance, socialization and professional integration – the case of the Graduate School of Architecture of Nantes.

Keywords :

education, architecture schools, training, profession, socialisations, dispositions, professionalisation.

Abstract :

This research aims to highlight the stakes of the initial education received by future architects to understand the processes of vocational guidance, socialisation and professional integration in play during their training.

Having understood that the profession of architect has changed deeply these past decades, we will study the way graduate schools of architecture, in particular the Graduate School of Architecture of Nantes, adapt to such evolutions. The transformations are expressed in the students' academic trajectories, in the differentiated relationships that they have with their training, and in the way they try to build their professional careers. The research methodology will rely on a quantitative and qualitative corpus: a questionnaire filled out by students and interviews carried out with current and past students of ENSA Nantes, a few years after their graduation.

The structure of the thesis, in four parts, follows the path of a future architect. The first part is a state of the art that will highlight the challenges encountered by the different professions and schools. The second part will focus on the social, academic and cultural properties of the students and their reasons for becoming architects. The third part will pay attention to the processes of socialisation at school and the construction of the students' professional project. The last part will analyse the students' access to employment and the modalities of professional insertion, with a focus on the licence to practice and the figure of the architect-engineer.

Guide de lecture

J'ai longtemps pesé les pour et les contres de l'écriture inclusive pour la rédaction de cette thèse. J'ai finalement opté – malgré mon attachement aux valeurs de l'égalité – pour une meilleure lisibilité. L'usage répétitif et inclusif des termes « étudiant.e », « candidat.e », « diplômé.e » et des adjectifs associés aurait, à mon sens, grandement alourdi la lecture, notamment dans les trois dernières parties de ce travail.

Les chapitres rédigés en typographie italique apportent une analyse plus personnelle à certains éléments, tels que le récit de mes déambulations lors de la journée portes ouvertes de l'ENSA Nantes où les futurs candidats s'informent sur les études en architecture (chapitre 5.4), ma participation en tant que membre de jury à une session de projet de fin d'études (chapitre 6.1.6) et le déroulement des études vu par une personne omnisciente retraçant des parcours fictifs de trois étudiants (chapitre 3.2). Les deux premiers chapitres précités sont les seuls – avec certaines notes de bas de page – où je me permettrai de parler à la première personne du singulier.

Afin d'assurer l'anonymat des personnes interrogées par entretien, tous les prénoms ont été changés. J'ai également fait le choix de rendre anonymes les enseignants et les employeurs cités par les enquêtés. Seules les personnes qui ont expressément donné leur accord sont citées par leurs vrais noms.

J'ai fait, par ailleurs, le choix d'une introduction de thèse relativement concise au profit d'une première partie ayant pour objet d'explicitier les aspects socio-historiques de l'enseignement de l'architecture et de la profession d'architecte, d'inscrire mes travaux dans son cadre théorique et de présenter notre cas d'étude : l'école nationale supérieure d'architecture (ENSA) de Nantes. Elle aidera le lecteur peu familier avec les mondes de l'architecture d'en comprendre les enjeux. L'introduction s'attardera, quant à elle, sur les questions et outils méthodologiques de cette recherche et la structuration de la thèse.

En ce qui concerne le référencement bibliographique, j'ai appliqué dans l'introduction et la conclusion la convention selon laquelle l'auteur et l'année de publication sont cités entre parenthèses, tandis que je travaillerai avec des notes de bas de page pour les quatre parties de la thèse afin de pouvoir expliciter, le cas échéant, certaines notions et concepts.

Sommaire

Introduction	18
Partie I : L'évolution de la dualité enseignement d'architecture - profession d'architecte mise en contexte	31
1 Les écoles d'architecture : vers une hybridation du modèle d'enseignement	34
1.1 Un modèle de formation professionnelle hérité de son passé	35
1.2 L'inscription des études d'architecture dans l'enseignement supérieur français contemporain : massification et féminisation.....	44
1.3 Le paysage actuel de l'enseignement de l'architecture : harmonisation européenne, habilitation et statut des enseignants-chercheurs	56
2 La dualité des systèmes d'enseignement et de profession à l'épreuve	71
2.1 Les attributs du groupe professionnel des architectes.....	72
2.2 Les stratégies de différenciation des groupes professionnels.....	81
2.3 Stratifications récentes du marché du travail des architectes	94
3 L'ENSA Nantes, une école d'architecture comme une autre ?	106
3.1 De l'école régionale vers l'école nationale supérieure d'architecture	106
3.2 Trajectoires idéaux-typiques d'étudiants architectes à l'ENSA Nantes.....	127
Partie II : La socialisation primaire des étudiants et leurs dispositions d'accès à la formation d'architecte	135
4 Propriétés sociales, scolaires et culturelles des étudiants architectes	137
4.1 Origines sociales : une surreprésentation des étudiants issus des classes supérieures	142
4.2 Environnement culturel familial et pratiques culturelles des étudiants architectes.....	154
4.3 Parcours scolaire des étudiants : entre linéarité et exemplarité	169
Pour conclure	184
5 Orientation et motifs d'engagement vers le métier d'architecte	187
5.1 Un engagement de type vocationnel pour une formation et un métier pluridisciplinaires	190
5.2 Des facteurs spécifiques dans le choix du métier : la question du genre et de l'hérédité professionnelle 203	
5.3 Les facteurs catalyseurs et facilitateurs d'une vocation : loisirs artistiques, stages, journées portes ouvertes et personnes d'autorité	218
5.4 Récit des journées portes ouvertes de 2020	230
Pour conclure	233

Partie III : Accès au métier – Socialisation à l’architecture, projection dans la vie professionnelle et perception des formations et du métier	238
6 La socialisation à la culture architecturale : une multitude d’espaces-temps.....	240
6.1 Le (studio de) projet : pierre angulaire de l’apprentissage à la culture professionnelle	243
6.2 Les autres vecteurs de socialisation professionnelle : mobilité internationale, conférences-débats, concours d’idées et le « décorum »	289
Pour conclure.....	314
7 La projection dans la vie professionnelle.....	321
7.1 Le stage de formation pratique : une composante importante de la stratégie d’insertion	321
7.2 À la recherche d’une identité professionnelle	341
Pour conclure.....	353
8 La perception de la formation et du métier d’architecte	358
8.1 La perception de la formation : un parcours autant prenant qu’enthousiasmant	358
8.2 La perception du métier : une fonction difficile dans un marché de travail dégradé	379
Pour conclure.....	386
Partie IV : L’insertion professionnelle – Conditions de transition, modes d’accès et capitalisations professionnelles.....	389
9 Les conditions de l’insertion et les modalités de capitalisation professionnelle en début de carrière	391
9.1 Les enquêtes de l’insertion professionnelle de l’observatoire du ministère de la Culture	397
9.2 Modes d’accès à l’emploi « statutaire » : marché, réseau, entrepreneuriat, multi-positionnalité, reconversion.....	419
9.3 La licence d’exercice (HMONP) : un temps intermédiaire d’insertion	439
9.4 La capitalisation professionnelle : entre la spécialisation par titre et une multitude d’expériences pratiques	451
9.5 Une réussite professionnelle démocratisée en début de carrière	469
Pour conclure.....	478
10 Les formations double cursus : un nouveau dispositif de distinction pour établissements et diplômés	485
10.1 Les établissements en quête de reconnaissance internationale et disciplinaire	488
10.2 L’architecte-ingénieur, une nouvelle élite des mondes de l’architecture ?	504
Pour conclure.....	530
Conclusion.....	535
Bibliographie.....	552
Table des matières	570

Table des sigles, acronymes et abréviations

AERES	Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement
AMO	Assistance à maîtrise d'ouvrage
ARDEPA	Association régionale pour la diffusion et la promotion de l'architecture
ATR	Arts et techniques de la représentation (un des six champs disciplinaires des écoles d'architecture)
BA	<i>Bachelor of Arts</i>
BDE	Bureau des étudiants
BEP	Brevet d'études professionnelles
BRAUP	Bureau de la recherche architecturale urbaine et paysagère au ministère de la Culture
BSc	<i>Bachelor of Science</i>
BT	Brevet de technicien
BTS	Brevet de technicien supérieur
CAUE	Conseil d'architecture, d'urbanisme et d'environnement
CDD	Contrat à durée déterminée
CDI	Contrat à durée indéterminée
CE	Conseil des études (dénomination de l'instance pédagogique de l'ENSA Nantes avant la réforme de gouvernance de 2018)
CCST	Commission culturelle scientifique et technique
CM	Cours magistraux
CNESEA	Conseil national des enseignants-chercheurs des écoles d'architecture
CNOA	Conseil national de l'ordre des architectes
COMUE	Communauté d'universités et d'établissements
CPGE	Classes préparatoires aux grandes écoles
CPS	Conseil pédagogique et scientifique (dénomination de l'instance pédagogique des écoles d'architecture depuis la réforme de gouvernance de 2018)
CRENAU	Centre de recherche nantais architectures urbanités (laboratoire de recherche de l'ENSA Nantes)
CVE	Conseil de la vie étudiante
DC	Double cursus
CPU	Conférence des présidents d'université
DE	Domaine d'études

DEA	Diplôme d'État d'architecte (dénomination du diplôme du deuxième cycle conférant le grade de master, introduite par la réforme LMD en 2005)
DAEU	Diplôme d'accès aux études universitaires
DAPA	Direction de l'Architecture et du Patrimoine
DEEA	Diplôme d'études en architecture (dénomination du diplôme du premier cycle conférant le grade de licence, introduite par la réforme LMD en 2005)
DEFA	Diplôme d'études fondamentales d'architecture (ancienne dénomination du diplôme du premier cycle, en vigueur entre 1984 et 2005)
DESC	Diplômés de l'enseignement supérieur Culture
DEUG	Diplôme d'études universitaires générales
DGP	Direction générale des patrimoines (direction au ministère de la Culture dont dépend l'enseignement de l'architecture)
DNSEAP	Diplôme national supérieur d'études en arts plastiques
DPEA	Diplôme propre aux écoles d'architecture
DPLG	Diplômé par le gouvernement (ancienne dénomination du diplôme d'architecte, en vigueur jusqu'à 2005)
DSA	Diplôme de spécialisation et d'approfondissement
DUT	Diplôme universitaire de technologie
EA	École d'architecture (ancienne dénomination des écoles, en vigueur entre 1984 et 2005)
ECTS	<i>European credit transfer system</i> / Système européen de transfert de crédits
EIVP	École des ingénieurs de la ville de Paris
ELAN (loi)	Loi du 23 novembre 2018 portant évolution du logement, de l'aménagement et du numérique
ENSA	École nationale supérieure d'architecture
ENSBA	École nationale supérieure des beaux-arts
ENSCI	École nationale supérieure de création industrielle
ENTPE	École nationale des travaux publics de l'État
EPA	Établissement public d'administration
EPSCP	Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel
ERA	École régionale d'architecture (dénomination des écoles d'architecture de province du début du XX ^e siècle jusqu'à 1968)
ESA	École spéciale d'architecture (école d'architecture privée créée en 1865)
ESC	Écoles supérieures Culture (regroupant les établissements sous tutelle du ministère de la Culture)
ESR	Enseignement supérieur et de recherche

ESRC	Enseignement supérieur et de recherche culturelle (regroupant l'enseignement supérieur et de recherche sous tutelle du ministère de la Culture)
ESSEC	École supérieure des sciences économiques et commerciales
ESTP	École spéciale des travaux publics
ETI	Entreprises de taille intermédiaire
ETP	Équivalent temps plein
FPC	Formation professionnelle continue
HCA	Histoire des cultures architecturales (un des six champs disciplinaires des écoles d'architecture)
HCERES	Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
HDR	Habilitation à diriger des recherches
HMONP	Habilitation à exercer la maîtrise d'œuvre en son nom propre
IGAC	Inspection générale des affaires culturelles
IGAENR	Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
INSA	Institut national des sciences appliquées
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
IUT	Institut universitaire technologique
JPO	Journée portes ouvertes
L	Licence
LCAP (loi)	Loi du 7 juillet 2016 relative à la liberté de la création, à l'architecture et au patrimoine
LMD	Licence - Master - Doctorat
M	Master
MA	<i>Master of Arts</i>
MRA	Maison régionale de l'architecture des Pays de la Loire
MSc	<i>Master of Science</i>
MANAA	Mise à niveau des arts appliqués
MC	Ministère de la Culture
MEN	Ministère de l'Éducation nationale
MESRI	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation
MOP (loi)	Loi du 12 juillet 1985 relative à la maîtrise d'ouvrage publique et à ses relations avec la maîtrise d'ouvrage privée
PCS	Profession et catégories socio-professionnelles
PFE	Projet de fin d'études (correspond au diplôme dans les écoles d'architecture)

PME	Petites et moyennes entreprises
PRES	Pôle de recherche et d'enseignement supérieur
SADG	Société des architectes diplômés par le gouvernement
SC	Société centrale des architectes français
SAMOA	Société d'aménagement de la métropole Ouest Atlantique
SDESRA	Sous-direction de l'enseignement supérieur et de la recherche en architecture au ministère de la Culture
SFA	Société française des architectes
SHSA	Sciences de l'homme et de la société pour l'architecture (un des six champs disciplinaires des écoles d'architecture)
STA	Sciences et techniques pour l'architecture (un des six champs disciplinaires des écoles d'architecture)
STD2A	Baccalauréat technologique Sciences et technologies du design et des arts appliqués
STI2D	Baccalauréat technologique Sciences et technologies de l'industrie et du développement durable
STS	Section de technicien supérieur
TD	Travaux dirigés
TFE	Travaux de fin d'études (correspondant au diplôme dans les écoles d'ingénieurs)
TPCAU	Théories et pratiques de la conception architecturale et urbaine (un des six champs disciplinaires des écoles d'architecture)
UE	Unité d'enseignement
UFA	Université franco-allemande
UFE	Université franco-espagnole
UFI	Université franco-italienne
UMR	Unité mixte de recherche
UNEAP	Union nationale des écoles d'architecture et de paysage
UNSFA	Union des architectes
UPA	Unité pédagogique d'architecture (ancienne dénomination des écoles d'architecture, en vigueur entre 1968 et 1984)
VAE	Validation des acquis de l'expérience
VT	Villes et territoires (un des six champs disciplinaires des écoles d'architecture)

Avant-propos

Pourquoi faire une thèse en Sciences humaines et sociales en appartenant, en tant qu'enseignante-chercheuse, au champ disciplinaire des Sciences et techniques pour l'architecture, cette question m'a été posée à plusieurs reprises, de manière implicite, par plusieurs collègues. En effet, j'aurais pu faire une thèse dans le champ de compétence pour lequel j'avais été recrutée, les ambiances et les matériaux de construction, notamment bio et géo-sourcés.

Si les raisons pour lesquelles je me suis lancée en 2015, de façon un peu intuitive, dans une thèse de doctorat n'étaient pas aussi clairement formulées qu'aujourd'hui, les travaux que j'ai pu mener depuis sont finalement une étape logique dans mon parcours professionnel et ont contribué à clarifier mes motivations. Ayant effectué mes études en architecture Outre-Rhin, après un apprentissage en ébénisterie, dans un pays où la discipline architecturale est rattachée aux sciences de l'ingénierie¹, j'étais tout d'abord interloquée, en venant vivre en France la trentaine entamée, par la tension régnant entre architectes et ingénieurs dans mon nouvel environnement de travail, dans un organisme de promotion du bois dans la construction à Paris. Un collègue ingénieur se plaisait à me répéter sans cesse que les architectes *français* – avec l'intonation sur le mot « français » –, n'étaient vraiment pas à la hauteur. Des artistes, selon lui, qui ne maîtrisaient ni les budgets, ni les délais, ni la qualité, encore moins dans la construction bois. Je sentais des tensions sans pouvoir saisir leur complexité et les enjeux sous-jacents. J'ai appris entre-temps qu'il s'agissait d'une forme de lutte d'acteurs pour préserver ou agrandir leur « territoire »² et, *in fine*, d'identités professionnelles constamment construites, remises en cause, transformées dans un contexte professionnel changeant.

Recrutée en 2010 à l'ENSA Nantes en tant que maître-assistante, j'ai pu apprécier – au cœur même de la socialisation professionnelle d'un futur architecte – la qualité de l'enseignement de l'architecture français, mais aussi les différences par rapport à ma propre culture architecturale et les contradictions inhérentes à l'enseignement français en général et à la formation d'architecte en particulier. Les débats idéologiques au Conseil des études (CE) et au Conseil pédagogique et scientifique (CPS), auxquels je participe depuis mon recrutement, sont parfois imprégnés de revendications, d'imprécisions et d'avis confus – ou au contraire

¹ Ainsi, le titre obtenu à l'issue de mes études est « ingénieure diplômée en architecture », dénomination qui ne manquait pas de semer la confusion en France, où mes interlocuteurs me prenaient pas seulement pour une architecte mais aussi pour une ingénieure en génie-civil, ce que je ne suis pas. Je prenais alors l'habitude de me présenter, selon les circonstances, autrement que par mon intitulé de diplôme.

² Ou leur « juridiction » selon les termes d'Abbott, A. (1988), *The system of professions. An essay on the division of expert labor*, University of Chicago Press.

catégoriques – fondés sur des représentations de ce que doit constituer la formation en architecture. Petit à petit a grandi alors – encouragé aussi par les conséquences de la crise économique qui a secoué le monde de l'architecture aux alentours des années 2010 sur l'insertion professionnelle des jeunes diplômés – mon désir de travailler sur une thématique qui aurait comme objet de recherche les *étudiants* en architecture. Entre les sciences de l'éducation et la sociologie des groupes professionnels, c'est finalement vers cette dernière que je me suis tournée, afin d'intégrer à la réflexion non seulement le système de formation mais également de mieux saisir le système professionnel des architectes.

L'activité de recherche, à l'inverse d'une pratique de maîtrise d'œuvre, a finalement été engagée dès mon *Diplomarbeit* (travail personnel de fin d'études), qui a constitué la composante la plus passionnante de mes études. Ayant eu le choix entre concevoir un projet architectural ou effectuer un travail de recherche, je me suis orientée, sans hésitation, vers un travail de recherche encadré par mon professeur d'histoire de l'architecture³ portant sur les édifices en fer de fonte dans le New York des années 1850 à 1870, précurseurs des gratte-ciels. Si, continuer la recherche après l'obtention de mon diplôme, n'était pas une option que j'avais envisagée, sans doute par méconnaissance, elle constitue aujourd'hui pour moi un complément bénéfique et fructueux, presque essentiel, à l'activité d'enseignement. Entre le diplôme en architecture et la thèse en sociologie, mon parcours m'a amené à travailler dans différents pays pour différents types de structures, notamment associatives, mais jamais en agence d'architecture. Il s'agit en ce sens aussi d'une recherche sur moi-même à travers laquelle je me suis questionnée sur ma légitimité en tant qu'enseignante-chercheuse, ma relation ambiguë à la pratique architecturale et mon identité professionnelle flottante.

Il est évident que mon statut d'enseignante-chercheuse au sein même de mon terrain d'enquête, l'ENSA Nantes, m'a mis et me met toujours dans une position d'observatrice de situations, de relations, de conditions, de représentations qui ont forcément influencé l'écriture de cette thèse. Mon statut m'a permis de vivre les choses « de l'intérieur », participer aux débats, faciliter la passation des questionnaires, échanger de manière informelle avec des étudiants et enseignants, situation tantôt avantageuse lorsqu'il s'agit de cerner des subtilités qui échapperaient peut-être à un chercheur extérieur, tantôt défavorable lorsque j'ai eu l'impression d'être tellement « dedans » que cela engendrait parfois un manque de discernement.

S'il était relativement facile d'interroger les étudiants – par l'intermédiaire d'une enquête menée par des étudiants de licence, comme je l'expliquerai dans les « outils de la

³ Notons à cette occasion que l'enseignement de sciences humaines et sociales était totalement absent de mon temps à la faculté où je faisais mes études.

recherche » –, je n'ai pas voulu aller sur le terrain de mes pairs. Il aurait pu être intéressant de les interroger, par exemple, sur leurs propres représentations de la formation et de la profession, sur ce qui fait, selon eux, un « bon architecte » ou sur les modalités d'admission des étudiants, sujet sur lequel je sens souvent une ambiguïté entre la volonté d'ouvrir aux candidats qui ne possèdent pas les dispositions déterminées par l'institution – explicitement des caractéristiques scolaires élevées et implicitement une socialisation anticipatrice – et la revendication d'une formation d'élite. En les interrogeant, je me serais sentie « juge et partie ». Je me dis, pour me dédouaner, que cela constituerait une thèse à part entière et que je dispose déjà suffisamment de matériaux d'enquête.

Je me suis heurtée à une autre difficulté en tant que « partie prenante », celle de faire la part entre un travail scientifique, où il faut démontrer et prouver, et l'envie de donner des éclairages plus personnels sur certaines questions. J'ai trouvé la parade dans l'écriture de quelques chapitres en italique, mentionnés dans le guide de lecture, pour dévier ainsi de la démonstration canonique.

Enfin, pouvoir croiser plusieurs disciplines telles que les Sciences et techniques pour l'architecture et les Sciences humaines et sociales m'a procuré, personnellement et professionnellement, une ouverture salutaire, dans un contexte où la dichotomie entre enseignants-chercheurs et enseignants-praticiens et les démarcations disciplinaires malgré les discours ambiants de pluridisciplinarité, semblent s'amplifier. Au-delà de ces querelles de clocher, ce sont les apprentis architectes qui doivent retenir toute notre attention pour les nourrir d'apports variés afin qu'ils puissent se forger une posture critique – position sur laquelle, au moins, tout le monde tombe d'accord.

Introduction

Les écoles d'architecture font l'objet, au moment où nous rédigeons cette introduction, d'une série d'articles dans la presse professionnelle et grand public, révélant une crise d'identité des établissements qui se manifeste par les conséquences d'une réforme de gouvernance mal engagée et la mise au jour des conditions de travail difficiles du corps enseignant dans un contexte de restriction budgétaire⁴. Quant au public étudiant, le doigt est mis sur les conditions d'apprentissage discutables des apprentis architectes, soumis à une culture professionnelle caractérisée par la compétition, la « charrette »⁵ et un fort esprit de corps et confrontés à des conditions d'insertion délicates⁶. À cela s'ajoutent des témoignages de discrimination ou de harcèlement rapportés par des enseignants et étudiants de certaines écoles⁷.

Si les coups de colère et les dysfonctionnements relayés par la presse ont jalonné les différentes évolutions voulues par les ministères de tutelle qui se sont succédées depuis 1968, la dernière réforme datant de 2018, ayant pour objectif d'amorcer définitivement le rapprochement des écoles d'architecture avec les universités, vient diviser encore plus une communauté fragilisée par des contradictions ancrées historiquement, et jamais éradiquées, de l'enseignement. Écoles professionnelles à forte identité artistique, puis intellectuelle, héritières de l'École des beaux-arts, les établissements ont dû faire face à la massification et s'ouvrir à la féminisation des effectifs dans la deuxième moitié du XX^e siècle. Leur ancrage tutélaire aux Affaires culturelles, suivi d'un long passage au sein de plusieurs ministères « techniques » entre 1978 et 1995 n'ayant pas contribué à affirmer leur identité, les écoles font aujourd'hui partie de « l'enseignement supérieur Culture », concept cher au ministère de la Culture. Leur corps

⁴ Regnier, I. (5 février 2020), « Vent de fronde dans les écoles d'architecture, où enseignants et étudiants réclament plus de moyens », *Le Monde* ; Camille Noûs (collectif) (2020), « Les écoles d'architecture : cobaye d'une mise à mort. Mobilisation contre les effets pervers de la réforme de 2018 », *Journal des anthropologues*, Hors-série Nos terrains c'est la lutte, p. 43-58. Camille Noûs, nom imaginaire, incarne « la contribution de la communauté aux travaux de recherche, sous la forme d'une signature collective. Cette co-signature, pensée comme celle d'un consortium scientifique, revendique le caractère collaboratif et ouvert de la création et de la diffusion des savoirs, sous le contrôle de la communauté académique ». Cf. <http://www.cogitamus.fr/camille.html>, consulté le 22 décembre 2020.

⁵ « Être charrette » est, selon le dictionnaire Larousse, en langage familier synonyme de « travailler sans discontinuer pour remettre à temps un ouvrage ». Selon le site de la Grande masse des Beaux-Arts, association des élèves et anciens élèves de l'École des beaux-arts, cette expression trouverait sa source vers 1830, date de l'installation effective des Beaux-Arts dans les locaux rue Bonaparte à Paris. Pour le jour du rendu, les élèves des ateliers dits extérieurs, situés hors des murs de l'école, devait acheminer leurs projets de grandes dimensions, collés sur des châssis, dans des petites voitures à bras, les charrettes, tirées ou poussées par les nouveaux inscrits de l'atelier. « *Les projets arrivaient la plupart du temps toujours pressés, à la limite de l'horaire à ne pas dépasser, et c'est ainsi que les élèves ont adopté le mot pour désigner le branle-bas du rendu ; la charrette constituant la dernière phase d'un projet achevé après une nuit entière de labeur sans sommeil* ». <https://www.grandemasse.org/?c=actu&p=alors charrette et charrett club>, consulté le 8 décembre 2020.

⁶ Raybaud, A. (19 novembre 2020), « En école d'architecture, les dérives de la "culture charrette" », *Le Monde*.
Raybaud, A. (29 novembre 2020), « On nous a vendu un rêve : de l'école à l'agence, les désillusions des jeunes architectes », *Le Monde*.

⁷ Finger, S. (6 novembre 2020), « École d'architecture : "Un régime basé sur la terreur, le harcèlement et l'intimidation" », *Libération*.

enseignant s'est constitué relativement tard, par une titularisation dans la fonction publique à partir du début des années 1990. Les « architectes-praticiens », c'est-à-dire des enseignants ayant parallèlement une activité indépendante de maîtrise d'œuvre, composent aujourd'hui presque la moitié de l'effectif titulaire, associés au champ disciplinaire du projet architectural et urbain. Les autres champs disciplinaires, davantage associés à la recherche, constitués « d'architectes-chercheurs », ingénieurs, historiens de l'architecture, urbanistes, sociologues, anthropologues et géographes sont censés nourrir le projet. La recherche, balbutiante à ses débuts, s'est structurée et institutionnalisée à travers la réforme licence-master-doctorat (LMD), dont la composante du doctorat est aujourd'hui décernée en co-habilitation avec des universités ou grandes écoles.

L'enjeu consiste dorénavant à allier ce poids de l'héritage des écoles aux injonctions politiques auxquelles fait face l'enseignement supérieur français, particulièrement le regroupement universitaire entériné par la loi Fioraso, en 2013. Dans ce sens, les efforts se sont multipliés afin de rapprocher les écoles d'architecture, jusqu'alors entités satellitaires, du mode de fonctionnement des universités.

Le rapport de force entre praticiens et chercheurs, appartenant pourtant tous au corps des « enseignants-chercheurs », semble alors se déplacer en faveur des chercheurs. La Société française des architectes (SFA) voit « *l'enseignement du projet en danger* »⁸, défendant la singularité du projet et la place des architectes-praticiens dans l'enseignement de l'architecture. L'appel à contribution au bulletin n° 56 de l'association cristallise les craintes de certains, enjoignant les praticiens à se mobiliser pour préserver leur place jugée essentielle dans l'enseignement du projet. La réussite de la réforme de 2018 précitée constitue ainsi une étape primordiale dans la construction d'une identité unifiée du corps enseignant et la participation des écoles à la reconfiguration du paysage de l'enseignement supérieur français.

La profession, quant à elle, se voit confrontée, depuis plusieurs décennies, à des transformations profondes liées aux mutations sociétales, qui rebattent constamment les cartes de son statut symbolique et de son territoire. Profession libérale, homogène dans ses modalités d'exercice, son accès à la commande et sa pratique jusqu'au milieu du siècle dernier, elle est devenue depuis un champ en constante recomposition. Si les architectes ont réussi à se faire octroyer par l'État une *licence* (autorisation d'exercer) et un *mandate* (obligation de mission ; Hughes, [1958], 1996), entérinés par la loi sur l'architecture en 1977 protégeant le port du titre, qui rend obligatoire le recours à l'architecte pour un projet architectural – bien que des

⁸ Titre du bulletin n° 56 de la Société française des architectes (2020), « *L'enseignement du projet en danger* », Paris.

dérogrations soient admises – et élève la création et la qualité architecturales comme intérêt public, leurs territoires d'intervention sont incessamment déplacés, replacés, redéfinis.

Des pressions à la fois internes et externes pèsent sur le groupe professionnel des architectes. En interne, ceux-ci sont confrontés à la fragmentation de leur mission traditionnelle (Moulin, 1973), la salarisation et la spécialisation de la main d'œuvre et l'industrialisation du bâtiment (De Montlibert, 1995), l'informatisation et la division des processus (Tapie, 2000), la diversification des métiers, positions et fonctions (Allégret, 1989) et la complexification des missions et tâches qui leur sont confiées (Biau, 2000).

À cela s'ajoutent des pressions externes, telles que la confrontation aux logiques économiques capitalistes (Moulin, 1973), voire néolibérales (Biau, 2020), contraires aux valeurs de désintéressement revendiquées par la profession ou encore les enjeux environnementaux (Chadoin, 2007a) d'une filière gourmande en énergie et en ressources.

Face à ces évolutions multiformes et malgré une volonté de faire corps, l'identité de la profession se trouve déstabilisée, confrontée à une segmentation hiérarchisée, où la conception architecturale et la maîtrise d'œuvre figurent toujours au plus haut de l'échelle symbolique. Entre l'écueil de la déprofessionnalisation (Champy, 2001) et les vertus de l'indétermination (Chadoin, 2007a), les architectes adaptent et diversifient leurs pratiques, face à la concurrence des ingénieurs, urbanistes, programmistes, mais restent finalement souvent cantonnés à leur territoire habituel. Pourtant, des nouveaux métiers et fonctions se sont développés grâce à l'expertise des architectes dans des pratiques émergentes, telles que l'habitat participatif, l'économie sociale et solidaire et la concertation citoyenne où ils se sentent plus légitimes au regard du rôle social de l'architecture. La forme usitée de l'exercice libéral, expression de leur attachement au triptyque indépendance, responsabilité et confiance, est de plus en plus remplacée par l'exercice en société, procurant davantage de sécurité dans une filière où les protections assurantielles et juridiques constituent un enjeu de taille pour les acteurs de la filière. Certains s'orientent vers d'autres formes d'exercice moins conventionnelles, au sein de « collectifs » informels ou associatifs, revendiquant un engagement politique et social (Macaire, 2012). D'autres choisissent d'exercer à l'international où les compétences artistiques de l'architecte français sont plébiscitées (Rosenbaum, 2017).

Si l'exercice indépendant représente toujours le statut majoritaire des architectes, les débutants privilégient le salariat en début de carrière, afin de continuer d'apprendre le métier. En temps de crises répétées, le salariat cède partiellement au statut précaire d'auto-entrepreneuriat, dont les jeunes, en particulier, font les frais.

Ceux-ci pointent le décalage de l'image qu'ils se sont forgée pendant les études « passionnantes » et la réalité du travail dans les agences, les « salaires au plancher », le code du travail bafoué par les employeurs, les tâches répétitives dénuées de sens qui leur sont confiées en début de carrière, comme le rapporte dans ses témoignages l'article publié dans *Le Monde* intitulé « "On nous a vendu un rêve" : de l'école à l'agence, les désillusions des jeunes architectes »⁹. La conseillère nationale de l'ordre des architectes, Elizabeth Gossart, concède en effet, qu'il s'agit « d'une profession à risque, précaire et soumise à une certaine instabilité »¹⁰.

Malgré ce contexte tendu, dont les bacheliers qui s'intéressent aux études en architecture n'ont pas forcément conscience, l'intérêt de ces derniers à s'orienter vers cette voie ne se dément pas. L'architecture attire toujours, notamment les femmes, dont le nombre dans les écoles dépasse celui des hommes depuis le milieu des années 2000. Ainsi, à l'ENSA Nantes, seul un candidat sur treize, toutes procédures d'admission confondues, est admis à débiter ses études ; les taux d'admission des autres écoles françaises devraient être assez semblables. Pouvoir y entrer nécessite une préparation scolaire et culturelle spécifique, en adéquation avec les dispositions attendues par les établissements, correspondant souvent à celles des catégories socio-professionnelles supérieures.

Une fois admis à l'école, les apprentis sont soumis à une socialisation professionnelle afin d'acquérir « l'habitus de l'architecte » leur permettant de devenir membre légitime du groupe professionnel. En font partie le studio de projet en tant que lieu et unité d'enseignement, ses revues critiques et ses rites de passage sous forme de jurys, points d'orgue de chaque fin de semestre. La participation à des concours d'idées, à l'instar des concours de maîtrise d'œuvre des architectes en exercice, l'ouverture au monde par les voyages d'études et le « décorum » sont quelques-uns des vecteurs participant à l'acculturation des aspirants. Le projet de fin d'études (PFE) constitue l'ultime preuve de la reconnaissance par les pairs de leur capacité à « faire projet ». Certains de ces éléments constitutifs de la culture professionnelle sont régulièrement épinglés pour leur caractère néfaste sur la santé et le bien-être des étudiants, particulièrement les « charrettes », engendrant des nuits blanches précédant les rendus de projet¹¹. Les témoignages de l'article « En école d'architecture, les dérives de la "culture charrette" »¹² font part d'une pratique « banalisée », valorisée par certains enseignants et

⁹ Raybaud, A. (29 novembre 2020), *op. cit.*

¹⁰ *Ibidem.*

¹¹ La nocivité de cette pratique est pointée du doigt de manière régulière. Ainsi, Daniel Bernstein, ancien professeur à l'ENSA Paris-Belleville, enquêté par Jean-Louis Violeau en 1996, évoque que « Parmi les difficultés actuelles, je voudrais citer [...] la culture de la charrette qui est très nocive et que l'on pourrait éviter à l'école, même si elle est inévitable dans les conditions économiques de la pratique » (Violeau, J.-L., 1999a, p. 10).

¹² Raybaud, A. (19 novembre 2020), *op. cit.*

instillant « *un climat où prospèrent les rapports de pouvoir* »¹³. Des pratiques où « *on transmet aux étudiants la culture du métier passion où on ne compte pas ses heures* »¹⁴ et qui préfigurent et légitiment celles du monde professionnel.

Ces héritages culturels se heurtent aujourd'hui à des injonctions variées : une pression exercée sur les étudiants pour effectuer leurs études dans un temps imparti leur laissant peu de temps pour « faire leur place », expression utilisée pour désigner l'alternance entre école et agence d'architecture qui se pratiquait encore largement dans les années 1990 ; la compression des études en cinq ans – elles duraient six ans avant la réforme LMD en 2005 – ; des conditions d'insertion dégradées avec le développement de statuts précaires ; un temps de « socialisation intermédiaire » constitué par l'habilitation à exercer la maîtrise d'œuvre en son nom propre (HMONP), nouveau dispositif de licence d'exercice qui s'est substitué au titre d'architecte diplômé par le gouvernement (DPLG) suite à la réforme LMD. Cette année d'études complémentaire, pouvant être effectuée à n'importe quel moment après la formation initiale, permet de s'inscrire à l'ordre des architectes, porter le titre et signer des permis de construire en son nom propre.

Notre étude tente ainsi d'éclairer les enjeux de la formation initiale et de l'insertion professionnelle des jeunes diplômés en architecture. Il s'agit de comprendre les processus de socialisation qui interviennent chez les personnes qui décident de devenir architecte. L'un de ses objectifs est d'analyser comment se met en place, progressivement, leur conception de la profession au cours de la formation initiale qui doit les conduire vers leur insertion professionnelle.

À travers l'exemple des étudiants et diplômés de l'ENSA Nantes, nous tentons d'analyser les mécanismes en jeu avant, pendant et après les études. Plusieurs sous-questions émanent de cette problématique : quel est le rôle de l'environnement proche des étudiants dans le choix de leurs études ? Quels sont les motifs d'engagement des jeunes vers le métier d'architecte ? De quelle manière les apprentissages et les expériences professionnelles vécues durant le cursus contribuent-ils à la construction de leur projet professionnel et de leur identité professionnelle naissante ? Les étudiants mettent-ils en place, durant leur cursus, des stratégies de parcours et d'insertion professionnelle ? Comment leurs représentations du métier évoluent-elles au cours de leurs études ? Quelles sont les conditions de leur transition de la formation

¹³ *Ibidem.*

¹⁴ *Ibidem.*

vers l'emploi ? Quelle importance les diplômés accordent-ils à l'HMONP ? Comment les étudiantes devenues majoritaires se socialisent-elles dans cet univers où les hommes sont largement majoritaires parmi les professeurs et les architectes inscrits à l'ordre ? Observe-t-on des socialisations différentes selon le genre et, si oui, à quel niveau ? Nous verrons également comment les formations initiales doubles (« double cursus ») et les formations complémentaires post-diplôme deviennent un véritable enjeu dans la lutte pour les places dans une filière très compétitive.

Outils de recherche

Afin de répondre à ces questions, notre choix méthodologique s'est porté vers une approche à la fois qualitative et quantitative, méthode qui nous semblait la plus appropriée. Celle-ci s'est progressivement affinée au cours de nos recherches. Dans un premier temps, nous voulions, en plus de la passation d'un questionnaire adressé aux étudiants de tous les niveaux d'études, prévue dès le départ, mener des entretiens semi-directifs avec une quinzaine d'apprentis architectes en première année, puis interrogés à plusieurs reprises jusqu'à leur insertion professionnelle. Cette idée nous paraissait intéressante dans la mesure où elle aurait pu permettre d'analyser l'évolution du projet professionnel et des représentations de la formation et du métier d'architecte sans le biais de la construction d'un récit *a posteriori*. Nous avons rapidement abandonné cette idée difficilement compatible avec le cadre temporel d'une thèse. La deuxième idée consistait à interroger par entretien semi-directif des étudiants en fin de cursus, temps durant lequel le projet professionnel se précise et la transition vers la vie professionnelle se prépare. Des entretiens exploratoires effectués avec une demi-douzaine d'étudiants en master 2 ont cependant montré que les étudiants ont tellement « la tête dans le guidon » en fin de cursus que l'insertion professionnelle est une préoccupation à laquelle ils n'ont pas consacré beaucoup de réflexion.

C'est alors qu'une collègue enseignante-chercheuse nous a proposé d'inscrire la problématique de notre thèse dans le cadre pédagogique de l'unité d'enseignement « Les mondes de l'architecture » en licence 3. Cet enseignement sous forme de cours théoriques, de témoignages d'architectes et de travaux dirigés propose aux étudiants de saisir le fonctionnement du milieu socio-professionnel de la production de l'espace à travers ses différents acteurs, métiers et pratiques. Une attention particulière est portée à la figure de

l'architecte, à la diversité de ses positionnements et modes d'implication dans les « mondes »¹⁵ de l'architecture. Au cours du semestre, les étudiants réalisent une enquête par entretien auprès d'architectes afin d'explorer différentes conditions d'exercice. Cette enquête intitulée « portraits d'architectes » portait ainsi, pour l'année 2017, sur les diplômés de l'ENSA Nantes de 2011 à 2014, c'est-à-dire trois à six ans après l'obtention du diplôme¹⁶. Cette fourchette temporelle nous semblait judicieuse dans la mesure où les enquêtés pouvaient faire valoir quelques années d'expérience professionnelle tout en ayant une mémoire relativement fraîche de leur formation initiale. La retranscription de ces 125 entretiens (correspondant à 31% de la totalité des diplômés de ces quatre promotions, cf. tableau 167, annexe 7) constitue ainsi le corpus principal de l'approche qualitative de ce travail (cf. grille d'entretien et caractéristiques des personnes enquêtées en annexes 1 et 2). Effectués soit *in visu* à l'école, chez les enquêtés ou dans des cafés, soit par visioconférence, ces entretiens se sont échelonnés au cours du mois de mars 2017 et devaient être retranscrits début avril pour la « foire aux portraits ». A cette occasion, les étudiants constituaient des groupes de six pour travailler ensemble sur une figure d'architecte spécifique ou sur une thématique particulière apparue lors de ces entretiens.

L'implication des étudiants de licence 3 dans l'élaboration du corpus présente à la fois des avantages et des inconvénients. Les étudiants ne sont pas tous à l'aise dans l'exercice de l'entretien semi-directif. Certains n'avaient pas du tout utilisé la grille d'entretien¹⁷ que nous leur avons fournie au préalable, d'autres la suivaient à la lettre. Aussi, la qualité des entretiens n'est pas homogène et, dans un cas extrême, celui-ci n'a pas été exploitable. Cependant, dans la très grande majorité, ceux-ci ont été bien menés et apportent les informations attendues. Des phrases comme « *Voilà, du coup en gros on va suivre... j'ai une petite feuille guide avec des questions, un peu générales, y'en a qui sont pas terribles mais bon...* » ou « *Alors je ne sais pas trop pourquoi cette question est là mais bon je la pose quand même* » ou « *La question qui tue ! "En quoi votre formation d'architecte vous sert-elle aujourd'hui ?"* » révèle que certains étudiants ne se mettent pas facilement dans la posture de l'enquêteur. Le dialogue suivant témoigne comment les consignes ont été reçues par les étudiants enquêteurs :

¹⁵ En référence à Becker, H. (1988), *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion.

¹⁶ Une liste des diplômés, établie par l'administration de l'école pour inviter les jeunes professionnels à la remise du diplôme en 2016, nous a servi pour attribuer deux diplômés des promotions 2011 à 2014 à chaque étudiant. Une liste complémentaire était accessible au cas où ni l'un, ni l'autre des diplômés attribués donnaient une suite favorable à la demande d'entretien.

¹⁷ Bien que la grille d'entretien ait été présentée en cours, elle n'a pas fait l'objet d'une discussion approfondie lors d'un TD, faute d'heures d'enseignement, ce qui aurait pu permettre une meilleure appropriation par les étudiants.

Enquêteur : « Ok et bien ça, c'était la première question. La suivante : "Pourriez-vous me raconter comment vous avez construit votre parcours à l'école et comment il vous a permis de vous insérer professionnellement ?" »

Enquêté : « Ouhla, c'est super large comme question. »

Enquêteur : « Oui, c'est fait exprès je crois (rires). »

Enquêté : « Parce que du coup, t'as un canevas qui a été donné par un professeur ou... ? »

Enquêteur : « Oui, en fait on a un questionnaire qui est très bien mené et précis pour que nous même nous ne biaisons pas les questions, les professeurs l'ont rédigé et nous ont dit de ne pas les reformuler et de lire celles qui étaient là, et voilà on peut relancer éventuellement, mais l'idée c'est plutôt d'essayer de vous faire raconter le truc plutôt que ce soit nous qui vous influençons par nos propres hypothèses. »

Les écueils ponctuels sont, à notre sens, largement compensés par une relation empathique qui s'installe naturellement entre l'enquêteur-étudiant et l'enquêté-diplômé. Si les entretiens avaient été conduits par nous-même, les enquêtés auraient pu nous considérer, en tant qu'enseignante, à la fois juge et partie, ce qui aurait pu altérer leur façon de répondre aux questions. On sent, à la lecture des entretiens, qu'une relation de confiance s'établit très vite, les deux interlocuteurs se tutoient facilement. L'enquêteur est considéré par l'enquêté comme faisant partie de son monde, comprenant parfaitement la culture professionnelle à laquelle l'apprenti est lui-même initié et auquel il peut facilement se confier : *« Tu vois c'est drôle, je fais une sorte de psychanalyse avec toi ! [rires] »*. Les entretiens témoignent également d'une relation de conseiller/conseillé où l'enquêteur demande parfois l'avis ou des explications sur tel ou tel aspect et où l'enquêté donne des préconisations : *« Moi je t'encourage si tu peux partir [en mobilité] c'est une bonne expérience. »* ou *« Je sais pas quel est ton projet professionnel après, mais voilà fait attention à ça, moi c'est des erreurs que j'ai pu faire, parce que je cherchais à tous prix à travailler [...] »*. Un des enquêtés a même incité ses collègues à répondre aux sollicitations des étudiants :

« Et quand tu m'as contacté je me suis dit "les pauvres, ils doivent avoir une petite liste d'étudiants, si tous les étudiants sont à l'autre bout du monde ou à l'autre bout de la France ça va être compliqué pour eux. Je suis là, ça va me prendre une heure de mon temps". Et l'école c'était tellement de supers souvenirs avec mes études que je me sens un peu redevable. [...] Tu sais que j'ai engueulé mes amis parce que j'étais le seul à avoir répondu [à la sollicitation de l'entretien] alors qu'ils sont cools, et ma copine l'a fait ce midi. Ils ont donc décidé de le faire aussi. »

La lecture des entretiens a donné lieu à un tableau d'analyse reprenant un certain nombre de variables, tels que les séries de bac, les formations diplômantes suivies avant ou après les études d'architecture, les types de stratégies d'insertion au moment de l'obtention du diplôme, les domaines d'activité au moment de l'enquête etc. L'analyse des entretiens ayant été effectuée deux ans après leur retranscription, nous avons tenté, dans la mesure du possible, de suivre la

carrière des diplômés à travers des réseaux sociaux professionnels, des sites Internet d'employeurs, de l'ordre des architectes, du registre du commerce et des sociétés et par recoupage d'informations.

Suite aux échanges au sein du comité de suivi individuel, nous avons mené quatre entretiens avec des *couples* d'architectes, issus de ces mêmes promotions. En effet, l'exploitation des entretiens menés avec les diplômés montre que 41% de ceux-ci sont en couple avec un architecte. Ce taux non négligeable nous a amené à nous questionner sur la construction conjointe de leurs parcours post-diplôme et sur la manière dont ils organisent la division du travail domestique au sein du couple. Si nous n'avons finalement pas pu exploiter ces entretiens, ils constitueront un corpus intéressant pour une recherche post-thèse.

Une quinzaine d'entretiens très courts ont été également menés avec des candidats qui se sont rendus à la journée portes ouvertes le 25 janvier 2020. Ils portaient uniquement sur leurs motifs d'engagement pour l'architecture et leurs représentations du métier d'architecte.

Enfin, nous avons mené un entretien avec Christian Dautel, directeur depuis 2013 de l'ENSA Nantes, en plusieurs temps (les 3, 4 et 11 décembre 2019).

En ce qui concerne la méthode quantitative, nous avons développé quatre questionnaires distincts pour tenir compte des différentes populations : un questionnaire court adressé aux candidats souhaitant entrer en école d'architecture comportant onze questions sur la dimension vocationnelle de leur orientation, leurs représentations de la profession ainsi que sur leurs caractéristiques sociales, dont la passation s'est effectuée à la journée portes ouvertes 2020, parallèlement aux entretiens courts¹⁸ (cf. questionnaire adressé aux candidats en annexe 3).

Un deuxième questionnaire, cœur du dispositif quantitatif, adressé aux étudiants en formation initiale (L1 à M2), comportait 103 questions réparties en dix sections : la situation de l'étudiant, ses pratiques culturelles, son parcours scolaire avant d'entrer à l'école d'architecture, son orientation universitaire et professionnelle, son accès aux études, son parcours universitaire à l'ENSA Nantes, ses expériences de stages, ses représentations de la formation et du métier d'architecte, son projet professionnel et ses caractéristiques sociales. Il s'agit d'un questionnaire à questions fermées, seule l'avant-dernière question permet de faire des commentaires généraux sous forme de texte libre (cf. questionnaire adressé aux étudiants en annexe 4, taux de retour de 70%).

¹⁸ Les questionnaires ont été distribués par le personnel administratif en même temps que les informations pratiques concernant le déroulement de la journée.

Le questionnaire pour les étudiants qui suivent l'habilitation à exercer la maîtrise d'œuvre en son nom propre (HMONP) est une adaptation du précédent prenant en compte le fait que ces diplômés ont déjà de l'expérience professionnelle d'une durée variable. Des questions concernant la formation HMONP et l'insertion professionnelle ont été ajoutées, d'autres, jugées moins pertinentes, ont été supprimées. Au total, il contient 89 questions réparties en neuf sections : la situation de l'étudiant, son parcours scolaire avant d'entrer en école d'architecture, son orientation universitaire et professionnelle, son parcours de formation menant au diplôme d'architecte d'Etat, son insertion professionnelle, sa formation HMONP à l'ENSA Nantes, ses représentations de la formation et du métier d'architecte, son projet professionnel et son profil (cf. questionnaire adressé aux étudiants HMONP en annexe 5). Au total, parmi les 929 étudiants inscrits à l'ENSA Nantes en formation initiale en 2015/16 (y compris l'HMONP), 651 ont rempli les questionnaires les concernant. Le taux de retour global est ainsi de 70 %. Les tableaux 168 à 170, en annexe 7, détaillent davantage les conditions de la passation des questionnaires.

Un quatrième et dernier questionnaire a été élaboré pour accompagner les entretiens semi-directifs auprès des diplômés. Il contient 18 questions sur les caractéristiques scolaires et de l'emploi/l'activité occupée au moment de l'entretien, les formations suivies avant ou après la formation d'architecte à l'ENSA Nantes et les catégories socio-professionnelles des parents. Il a été rempli soit par les enquêteurs, soit par les enquêtés avant ou après l'entretien ou lors de la prise de rendez-vous. Son objectif était avant tout d'articuler les entretiens effectués avec les caractéristiques scolaires, professionnelles et sociales pour structurer les dimensions d'analyse et de tester des hypothèses.

Tableau 1 : Récapitulatif des méthodes quantitatives et qualitatives employées.

Population concernée	Nombre d'entretiens	Nombre de questionnaires	Taux de retour du questionnaire	Cadre
Candidats	15	181	-	Journée portes ouvertes 25 janvier 2020
Étudiants L1 à M2	6 (master 2)	585	70%	Passation échelonnée entre février et mai 2016, à l'école, en ligne ou par la poste
Étudiants HMONP	-	66	71%	Passation le 15 avril 2016 lors d'une session de formation
Diplômés	125	125	31%	Dans le cadre du TD de l'UE « Les mondes de l'architecture » en licence 3
Couples d'architectes	4	-	-	Entretiens effectués au premier semestre 2020

La question de la place des femmes dans les études en architecture s'est posée à maintes reprises. En effet, le fait que l'effectif des femmes est majoritaire dans la formation depuis presque vingt ans alors que seulement un petit tiers de celles-ci sont inscrites à l'institution ordinaire¹⁹, interroge la position des femmes dans une filière historiquement masculine. Comme nous le verrons, elles développent des stratégies de parcours et d'insertion différentes de celles des hommes. Lors du premier comité de suivi individuel s'est posée la question de problématiser la recherche en ce sens ou, du moins, en faire un fil rouge. C'était effectivement une proposition intéressante dans la mesure où peu de recherches existent spécifiquement sur les femmes étudiantes en architecture. Mais le questionnaire, déjà rempli par les étudiants à ce moment-là, n'était pas orienté vers cet objectif. Aussi, il nous a semblé plus judicieux, dans un premier temps, de nous interroger sur la totalité des étudiants, hommes et femmes, avant de travailler spécifiquement sur une population partielle. Ainsi, les questions du rapport des femmes à la formation et au métier et leurs stratégies de parcours et d'insertion sont davantage devenues un « fil rouge » qu'une problématique à part entière. En effet, le sexe étant connu pour chaque individu ayant rempli le questionnaire, toutes les questions posées ont pu être analysées à travers la focale du genre. Certains développements, particulièrement le sous-chapitre 2.3.2 « Féminisation du marché du travail », sont l'expression de ces interrogations en début de thèse.

La possibilité d'une approche comparative entre plusieurs écoles d'architecture s'était également posée, soit une comparaison de l'ENSA Nantes avec une autre école de « province », soit avec une école parisienne, voire avec une faculté à l'étranger. Une mise en parallèle, par exemple avec une faculté allemande ancrée dans le modèle polytechnique (cf. sous-chapitre 10.1.3), aurait pu révéler si ces systèmes de formation distincts peuvent mener à des socialisations professionnelles différenciées. Il nous a paru plus pertinent d'analyser d'abord le modèle français à travers notre propre école, l'ENSA Nantes – dont un grand nombre de résultats sont valables pour la totalité des écoles françaises –, ce qui nous permettra, dans un deuxième temps, d'élargir nos recherches à des modèles étrangers. Néanmoins, nous procédons à une approche comparative au dernier chapitre, lorsqu'il s'agit d'analyser la figure de l'architecte-ingénieur, inspirée du modèle en vigueur dans un certain nombre de pays voisins.

¹⁹ Le taux s'élève, en 2020, à 30,7% selon l'Observatoire de la profession d'architecte (2020), *Archigraphie 2020*, Conseil national de l'ordre des architectes, Paris.

Structuration de la thèse

La structuration de ce travail suit un séquençage temporel d'orientation, de socialisation et d'insertion professionnelles d'une personne qui décide de devenir architecte. Après une première partie consacrée à la mise en contexte, les trois suivantes sont alors naturellement découpées selon les socialisations qui s'opèrent avant, pendant et après la formation initiale en architecture.

La première partie, intitulée « L'évolution de la dualité de l'enseignement d'architecture et de la profession d'architecte mise en contexte », s'attache à expliciter le contexte socio-historique des écoles d'architecture, inscrites dans la particularité du système d'enseignement français, éclaire nos inscriptions théoriques dans le champ de la sociologie des groupes professionnels et revient sur notre cas d'étude, l'ENSA Nantes.

La deuxième partie, portant sur « La socialisation primaire des étudiants et leurs dispositions d'accès à la formation d'architecte », s'intéresse aux propriétés sociales et scolaires des parents, à l'environnement culturel dans lequel les étudiants ont évolué, à leurs pratiques culturelles pendant leur enfance et leur adolescence et, enfin, aux vocations et motifs d'engagement vers le métier d'architecte.

La troisième partie, intitulée « L'accès au métier – Socialisation à l'architecture, projection dans la vie professionnelle et perception de la formation et du métier », s'attache à éclairer la socialisation secondaire qui s'opère au sein de l'établissement et à travers le monde professionnel, notamment de l'enseignement du projet, de la mobilité académique à l'étranger et des stages. Nous analyserons également la manière dont les jeunes se représentent et se projettent dans la vie professionnelle, tout comme la réussite de leur insertion à travers la variable des catégories socio-professionnelles des diplômés.

Enfin, la dernière partie, intitulée « Les conditions de l'insertion et les modalités de capitalisation professionnelle en début de carrière » analysera les modes d'accès à l'emploi et s'attachera à décrypter cette période de socialisation intermédiaire que constitue l'HMONP. Seul le chapitre 10 constitue une exception de ce séquençage dans la mesure où il suit, pour la figure du diplômé architecte-ingénieur, le découpage « avant, pendant, après » au sein d'un même chapitre.

Partie I : L'évolution de la dualité enseignement d'architecture - profession d'architecte mise en contexte

Notre travail consiste à étudier, avec l'exemple de l'école d'architecture de Nantes, comment et à travers quels mécanismes un jeune bachelier s'oriente vers les études en architecture et est socialisé à l'architecture au sein de l'établissement de formation. Il s'agit de comprendre, comment il apprend les normes, croyances et valeurs de sa future profession, quelles sont les représentations qu'il se fait de sa formation et de son futur métier, autrement dit comment il en vient à se forger une identité professionnelle d'architecte ? Enfin, nous cherchons également à analyser et objectiver les stratégies qu'il met en place, avant, pendant ou après sa diplomation, pour intégrer le marché du travail de l'architecture.

Pour répondre à ces questions nous souhaiterions, dans cette première partie, éclaircir les conditions dans lesquelles les écoles et la profession ont évolué à travers les siècles et quelles tensions existent aujourd'hui dans les mondes de l'architecture²⁰. « *La profession libérale et l'éthos des architectes sont les produit d'une histoire et la connaissance de cette histoire est la condition d'intelligibilité des principes qui commandent la transformation des valeurs et des institutions* »²¹. Ce panorama historique et contemporain ne pouvant être exhaustif, nous nous intéresserons particulièrement à la complémentarité qui existe entre l'enseignement menant à la profession et au groupe professionnel des architectes. Si le triptyque d'un titre (diplôme) associé à un statut (exercice libéral) et à un territoire (fonctions), caractérisant une profession, assure une forte cohésion du groupe professionnel au temps de École nationale supérieure des beaux-arts (ENSBA), la dévalorisation du titre due à l'augmentation de l'effectif, la division du travail engendrant le salariat et la fragmentation du territoire mettent en péril l'identité même d'une profession que certains sociologues caractérisent « en métamorphose », en « mutation », voire « menacée »²². Qu'en est-il de la relation entre un système de formation professionnelle spécifique et le groupe professionnel qu'il reproduit ? Nous suivons le postulat de Raymonde Moulin qui arrime la « naissance » de l'architecte au système académique²³.

²⁰ En référence à Becker H. (1988), *Les mondes de l'art*, Flammarion, Paris. Becker postule qu'au-delà de l'artiste même, tous les acteurs qui participent à la chaîne de production d'une œuvre d'art, du fabricant de matériel jusqu'au critique d'art, en passant par des intermédiaires diffusant l'œuvre, font de ceux-ci l'auteur dont l'œuvre constitue un objet de multiples décisions et interprétations issues des interactions du monde de l'art.

²¹ Moulin, R. et al. (1973), *Les architectes : métamorphose d'une profession libérale*, Calmann-Lévy, Paris, p. 13.

²² *Ibidem* ; Tapie, G. (2000), *Les architectes : mutation d'une profession*, L'Harmattan, Paris ; Champy, F. (2001), *Sociologie de l'architecture*, La Découverte, Paris, p. 108.

²³ Moulin, R. (1973), *op.cit.*, p. 14.

Le premier chapitre s'attache ainsi à retracer la lente institutionnalisation de l'enseignement de l'architecture, les outils et modalités développés par les académiciens dont un grand nombre subsiste toujours aujourd'hui ainsi que les relations étroites qui lient l'enseignement à la profession. L'identité d'architecte, en s'autonomisant de l'entrepreneur-artisan au Moyen Âge, oscille entre architecte-artiste, architecte-intellectuel et architecte-auteur. Les particularismes du système d'enseignement supérieur français, développés à partir de l'Ancien régime et dont l'architecture fait partie – se heurtent à la fin du XX^e siècle à une forte démocratisation de l'accès aux études qui s'exprime par une augmentation spectaculaire de l'effectif étudiant et de sa féminisation. Le modèle d'enseignement de l'architecture, sous le pouvoir renouvelé de l'État, entame sa longue mue d'un système purement professionnel, hérité de son passé, vers une hybridation académico-professionnel, provoquant de vifs débats incessants dans la communauté intellectuelle. Elle s'exprime tout d'abord par une orchestration des formations à un niveau supranational (« harmonisation européenne de l'enseignement supérieur ») et par une injonction étatique au regroupement universitaire (« politique de site »). Dans le champ architectural en particulier, l'État opère une multitude de réformes dont les dernières portent sur la dissociation entre le diplôme et la licence d'exercice, l'introduction d'un statut d'enseignant-chercheur comme à l'université et une gouvernance renouvelée des écoles d'architecture.

Au deuxième chapitre nous nous attarderons aux attributs de la profession libérale qui constituait classiquement la profession d'architecte, mise à mal par la division et la segmentation du travail qui s'opèrent dans tous les domaines de la société de production capitaliste. Nous revisiterons les écrits de la sociologie des groupes professionnels, notamment le courant interactionniste et néo-wéberien permettant de situer les stratégies de différenciation des groupes professionnels vis-à-vis de leurs concurrents et particulièrement celles des architectes dans la définition de leur expertise, dans le contrôle de leur territoire, dans la coopération dans un ordre négocié avec les autres parties prenantes et, enfin, dans la rhétorique forgeant une idéologie professionnelle à travers un discours d'utilité sociale. Nous apporterons également un éclairage sur les conditions d'exercice actuelles et les stratifications récentes, notamment la féminisation du marché du travail et les nouveaux modes de fabrication de la ville. Sans prétention à l'exhaustivité, nous chercherons à extraire les points qui nous intéressent plus particulièrement dans le cadre de notre recherche portant sur la jeune génération des étudiants fraîchement diplômés.

Notre étude portant spécifiquement sur les candidats, étudiants et diplômés de l'ENSA Nantes, il nous paraît intéressant de retracer brièvement, dans le troisième chapitre, la genèse

de l'établissement à travers l'instauration d'un atelier extérieur issu de l'école régionale d'architecture (ERA) de Rennes avant de gagner une première autonomie – certes restreinte –, en 1946, en tant qu'école régionale d'architecture de Nantes. À l'issue des événements de 1968, l'ERA de Nantes se transforme en unité pédagogique d'architecture (UPA) et développe au fur et à mesure, à travers une certaine autonomie vis-à-vis du ministère de tutelle et une autonomie totale vis-à-vis de la profession, ses spécificités dans les domaines des ambiances architecturales et urbaines, des études urbaines à forte connotation sociologique, de la scénographie et de l'architecture navale. Devenu École nationale supérieure d'architecture en 2005, l'établissement déménage, en 2009, dans des nouveaux locaux imaginés par les architectes bordelais Lacaton Vassal, au cœur du « quartier de la création ». Insérée dans le territoire d'expérimentation urbain de l'île de Nantes et acteur du tissu territorial de l'enseignement supérieur, l'heure est plus que jamais à la capitalisation, au regroupement, à la recherche de synergies tout en maintenant une autonomie et un niveau d'enseignement et de recherche certain. Les étudiants étant assez éloignés de ces développements institutionnels, parcourent dans leur trajectoire scolaire les grandes familles d'enseignement dispensés à l'ENSA Nantes, dont les enseignements professionnalisants censés mieux les préparer à l'insertion professionnelle et les aider dans leur choix de carrière. Pour mieux faire comprendre au lecteur l'agencement de la formation initiale et les trajectoires types qui en résultent, nous nous sommes mises dans la peau d'une personne omnisciente qui décrit le trajet – hypothétique mais réaliste – de trois de ses collègues (cf. sous-chapitre 3.2).

1 Les écoles d'architecture : vers une hybridation du modèle d'enseignement

L'École nationale supérieure d'architecture de Nantes fait partie des vingt établissements publics qui forment des futurs architectes en France. Celles-ci occupent une place particulière dans le paysage de l'enseignement supérieur français. Contrairement à nos voisins européens, où l'architecture est enseignée dans des facultés d'architecture au sein des universités, les écoles françaises font figure d'exception, héritée des institutions qui ont précédé les écoles d'aujourd'hui : l'école de l'Académie royale d'architecture et la section d'architecture de l'École des beaux-arts. Cette particularité se traduit aujourd'hui par leur appartenance à une double tutelle, celle du ministère de la Culture (MC) et de celui de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI)²⁴.

Un bref retour socio-historique et thématique sur l'enseignement de l'architecture nous permet de mieux comprendre sa situation actuelle et son inscription dans le paysage de l'enseignement supérieur européen et français contemporain. Nous nous attarderons sur les évolutions ses cinquante dernières années de l'enseignement supérieur en général et celui de l'architecture, avec un temps d'arrêt sur les caractéristiques sociales des étudiants architectes. Nous reviendrons également sur les dernières transformations en cours, notamment la réforme licence-master-doctorat (LMD, 2005), l'introduction de l'habilitation à la maîtrise d'œuvre en son nom propre (HMONP, 2007) et la réforme du statut des enseignants (2018). Les trois sous-chapitres de ce premier chapitre interrogent constamment la transformation du modèle purement professionnel, voire d'apprentissage, qui débute avec la section d'architecture des Beaux-Arts et se poursuit aujourd'hui avec le modèle hybride, à la fois universitaire et professionnel²⁵.

²⁴ Les écoles nationales supérieures d'architecture sont des établissements publics à caractère administratif placés depuis 2013 sous la double tutelle du MC et du MESRI. Deux autres écoles complètent l'offre de formation initiale : l'INSA de Strasbourg, sous la tutelle du MESRI, qui dispense un diplôme reconnu comme équivalent à celui d'architecte diplômé d'État par le MC, ainsi que l'École spéciale d'architecture, fondée, en 1865, comme alternative à l'académisme des Beaux-Arts, une association de droit privé reconnue d'utilité publique. Son programme est habilité par le MC et les diplômes validés conjointement par le MC et le MESRI. Une nouvelle école privée, *Confluence institute for innovation and creative strategies* a été créée par Odile Decq à Lyon en 2014. Elle est installée à Paris depuis septembre 2019.

²⁵ Nous nous référons ici à la définition de la formation professionnelle proposée par Lessard et Bourdoncle selon laquelle celle-ci « prépare explicitement à l'exercice durable d'un travail organisé et reconnu ». Elle comporte le développement d'un savoir-faire nécessaire pour accomplir l'acte professionnel, l'appropriation d'un savoir qui fonde cet acte professionnel et un savoir-être, c'est-à-dire l'acquisition des valeurs et attitudes spécifiques au groupe professionnel. Lessard, C., Bourdoncle, R. (2002), « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 139, p. 131-153.

1.1 Un modèle de formation professionnelle hérité de son passé

L'identité des écoles nationales supérieures d'architecture, telles qu'elles existent aujourd'hui, est le résultat de plusieurs évolutions de longue date²⁶. La figure de l'architecte est née, à la Renaissance, de la division entre la conception et l'exécution de l'ouvrage. À travers l'activité projectuelle qui précède la mise en œuvre par un travail manuel effectué par des entrepreneurs maçons et charpentiers, l'architecte se dote d'une identité professionnelle d'*intellectuel* qui le distingue clairement des constructeurs. Grâce à l'outil de la perspective, l'architecte a su s'imposer sur le chantier en tant que chef d'orchestre²⁷. La construction du dôme de la cathédrale Santa-Maria del Fiore de Florence (1420-1436) par Filippo Brunelleschi est considérée, symboliquement, comme l'acte de naissance de la profession d'architecte et d'un modèle professionnel nouveau²⁸. La constitution autonome de la profession est datée également par le traité de Leon Battista Alberti *De Re Aedificatoria*, publié en 1485, dans le prologue duquel l'auteur donne une définition de l'architecte que Françoise Choay qualifie comme « *l'acte de naissance de l'architecte libéral* »²⁹.

1.1.1 L'institutionnalisation de l'enseignement de l'architecture

Si l'époque de la Renaissance est marquée par l'autonomisation de la pratique de l'architecte par rapport aux constructeurs, celle de l'Ancien Régime annonce l'éloignement des professions d'ingénieurs et d'architectes dont la séparation s'institutionnalise avec la mise en place d'établissements de formation spécifiques. L'Académie royale d'architecture, créée en 1671 par Jean-Baptiste Colbert, « *est née de la volonté du pouvoir royal et s'inscrit dans le projet global de renforcer l'unité du royaume en donnant à une élite de savants et d'artistes,*

²⁶ Nous nous référons notamment aux ouvrages à la fois historiques et sociologiques d'Epron, J.-P. (1984), *L'école de l'Académie (1671-1793) ou l'institution du goût en architecture*, rapport de recherche pour le Ministère de l'urbanisme et du logement, EA Nancy ; Ringon, G. (1997), *Histoire du métier d'architecte en France*, PUF, Paris ; Tapie, G. (1996), *De la formation à la maîtrise d'œuvre aux métiers de l'architecture*, rapport de recherche pour le Ministère de la Culture, EAP Bordeaux.

²⁷ Panofsky, E. (1991), *La perspective comme forme symbolique et autres essais*, Éditions Minuit, Paris.

²⁸ Castex, J. (1990), *Renaissance, Baroque et Classicisme, histoire de l'architecture 1420-1720*, Hazan, Paris, p. 23-24 ; Marrey, B. (2013), *Architecte, du maître de l'œuvre au disigneur*, Éditions du linteau, Paris, p. 11.

²⁹ « *Mais avant d'aller plus loin, j'estime qu'il me faut expliquer qui donc je voudrais voir reconnaître comme architecte. Car ce n'est certes pas un charpentier que je te présenterai pour être comparé aux grands maîtres des autres disciplines : la main de l'artisan ne sert en effet que d'instrument à l'architecte. Quant à moi, j'accorderai le statut d'architecte à celui qui saura, par une méthode précise des voies admirables, aussi bien concevoir mentalement que réaliser tout ce qui, par le déplacement des masses, par la liaison et par l'assemblage des corps, se prêtera le mieux aux plus nobles usages des hommes. Ce que seules l'intelligence et la connaissance des choses les plus parfaites et les plus dignes permettent d'atteindre. Tel sera donc l'architecte.* » Alberti, Leon Battista (1485), *De Re Aedificatoria*, texte traduit du latin, présenté et annoté par Caye, P., Choay, F. (2004), *L'art d'édifier*, Éditions du Seuil, Paris, p. 47-48.

autorité sur l'opinion »³⁰. Parmi les quatre missions mises en place par l'Académie, étape essentielle dans la professionnalisation des architectes, figure celle de l'enseignement. Elle se traduit, dans les débuts de l'académie, par des exposés hebdomadaires destinés au public cultivé des académiciens et de leurs invités et évolue progressivement vers un enseignement en architecture³¹.

L'Académie, certes dotée d'un grand prestige, est concurrencée, depuis le milieu du XVIII^e siècle, par l'instauration de corps et d'écoles d'ingénieurs, telles de l'École des ponts et chaussées en 1747 et l'École centrale de travaux publics³² en 1794. Selon Raymonde Moulin, elle entérine la séparation des métiers d'architectes et d'ingénieurs : « *L'État a choisi – sans le vouloir et peut-être sans le savoir – pour les ingénieurs et contre les Beaux-Arts : décision [...] qui devait marquer pour longtemps les rapports entre l'État et la construction* »³³. Selon Antoine Picon, ce n'est pas la création de l'École des ponts et chaussées qui fait perdre l'influence aux architectes mais l'émergence d'une *rationalité technique* dont font preuve les ingénieurs en soumettant la pratique du projet aux exigences de l'utilité générale³⁴. Plus nombreux et dispersés sur le territoire français, ils s'accaparent de commandes certes moins prestigieuses, mais qui leur ouvrent un champ d'intervention très large, comme la réalisation d'équipements, tels que les ponts, les routes, les ports, les canaux. *A contrario*, de faibles effectifs et concentrés à Paris autour du pouvoir central, les architectes décrochent les commandes les plus prestigieuses, mais les rendant dépendant du pouvoir et les éloignant d'un public plus large. La Révolution viendra accélérer la marginalisation des architectes. « *Davantage préoccupé par la division rationnelle et l'aménagement du territoire que par la construction d'édifices somptuaires, le pouvoir révolutionnaire néglige quelque peu l'architecture* »³⁵. L'Académie royale d'architecture, tout comme les autres académies, est dissoute, en 1793 mais l'enseignement de l'architecture continue durant la période révolutionnaire et postrévolutionnaire jusqu'à la création, en 1816, de l'Académie des beaux-

³⁰ Epron, J.-P. (1984), *op. cit.*, p. 9.

³¹ Les trois autres missions sont « l'enquête technologique » qui consiste en l'examen des procédés techniques de construction et des matériaux ; celle du conseil auprès de l'administration des bâtiments dans le choix des projets et des techniques ; celle de l'élaboration de la doctrine, corpus de référence qui dicte les principes du goût en architecture destinés aux architectes.

³² L'École centrale de travaux publics devient l'École polytechnique en 1795. Elle offre, à l'origine, une préparation scientifique et théorique qui permet ensuite aux élèves de postuler aux « écoles d'application », qui, elles, assurent la mise en application et la spécialisation.

³³ Moulin, R. (1973), *op.cit.*, p. 27.

³⁴ Picon, A. (1992), *L'invention de l'ingénieur moderne, L'École des ponts et chaussées, 1747-1851*, Presses de l'École nationales des ponts et chaussées, Paris, p. 235.

³⁵ *Ibidem*, p. 235-236.

arts, dont découlera l'École des beaux-arts³⁶. L'enseignement de l'architecture poursuit ainsi son éloignement des domaines scientifiques et d'ingénierie et enracine l'identité d'artiste de la profession.

L'apprentissage pédagogique se met en place, dès son institutionnalisation à l'Académie royale d'architecture, à travers une codification progressive des pratiques que l'on retrouve partiellement encore aujourd'hui dans les amphithéâtres et studios des écoles d'architecture : l'*exposé* présenté par le professeur de théorie vise à affirmer les spécificités de la discipline et à débattre des principes qui fondent l'architecture. Il ne s'agit pas seulement d'une simple transmission d'un savoir acquis, mais du métier lui-même en train de se constituer dans sa légitimité intellectuelle et sociale³⁷. L'exposé s'appuie sur un *corpus de référence* qui sert comme support d'analyse théorique préalable et qui alimente le débat sur les règles architecturales. Enfin, le *dessin* en tant que vecteur de la discipline et comme moyen de représentation du projet constitue un dernier volet de l'enseignement.

L'enseignement du *projet*, jusqu'à aujourd'hui pivot central de l'enseignement de l'architecture, existe pratiquement depuis la création de l'Académie. Son premier professeur, Jean-François Blondel, codifie le *concours* comme exercice, mode pédagogique qui perdurera de manière institutionnalisée jusqu'au XX^e siècle. Différents moments ponctuent le processus de conception : l'Académie donne un *programme*, les élèves se retirent en loge pour élaborer en une séance unique une *esquisse*, une *prise de parti* sur laquelle ils ne peuvent revenir ; le travail de projet développe la prise de parti de l'esquisse sous forme de *plans*, *coupes* et *élévations* ; intervient enfin le *jugement* de l'Académie³⁸.

Les modalités d'enseignement instaurées par l'Académie royale restent en grande partie inchangées à l'École des beaux-arts. Cependant, si l'institution et les académiciens ne font qu'un lors de la période de l'Académie, l'institution et les enseignants sont distincts lors de la période des Beaux-Arts. La relation entre l'enseignant-architecte, appelé *patron* et ses élèves prend comme modèle les anciennes corporations de maître à élève. L'*atelier*, lieu où l'élève passe la majorité de son temps, est géré sous la responsabilité d'un *massier*, élu par les élèves. La *masse*, l'argent versé par les élèves de l'atelier, sert aux dépenses courantes de fourniture diverses et de livres.

³⁶ L'enseignement d'architecture continue à travers l'Institut de France et sous diverses autres formes que nous n'allons pas aborder ici. La nouvelle institution instaurée comme École royale des beaux-arts change plusieurs fois de nom, mais nous utiliserons celui qui est le plus associé à elle : l'École des beaux-arts. Elle forme, à l'origine, à l'architecture, à la peinture, à la sculpture et à la gravure.

³⁷ Epron J.-P. (1984), *op. cit.*, p. 113.

³⁸ Ringon, G. (1997), *op. cit.*, p. 53-54.

Le cœur de l'apprentissage aux Beaux-Arts restent les cours de théorie architecturale, lieu de débats doctrinaux, et la pratique du projet dans les ateliers. Même si des rivalités peuvent apparaître entre les patrons d'ateliers qui défendent des doctrines différentes, la méthode d'apprentissage à travers des références architecturales et la pratique constante du dessin pour représenter des bâtiments-modèles, fait de l'enseignement « *sa qualité et sa grande capacité de socialisation harmonieuse des étudiants* »³⁹.

Cette harmonie apparente se traduit également par l'association étroite qui s'opère entre l'atelier du patron et sa propre agence, dans laquelle son élève peut *faire sa place*. On y forme des réseaux qui forgent des carrières enseignantes pour les praticiens et des carrières professionnelles pour les élèves. Cette forme d'alternance et de cooptation ne serait pas possible, selon Guy Tapie, si la formation n'était pas parfaitement assimilée et reconnue par toutes les parties prenantes dans un système cohérent entre les finalités du métier, les méthodes d'apprentissage et l'organisation pédagogique⁴⁰.

La finalité de l'enseignement n'est pas l'obtention d'un diplôme d'architecte. Elle est tournée vers le prestigieux concours du prix de Rome, hérité de l'ancienne Académie royale. Dix finalistes sont sélectionnés sur la base d'une esquisse. Ces logistes, du nom des loges dans lesquelles ils sont enfermés pendant la durée du concours, élaborent durant trois mois leur projet final, jugé par l'Académie des beaux-arts. Le lauréat est invité à séjourner, au frais de l'État, à l'Académie de France à Rome (Villa Médicis) et intègre à son retour le prestigieux corps des Architectes des bâtiments civils et palais nationaux. Il accède ainsi plus facilement à la commande publique. « *Architectes grands dignitaires, ceux de l'excellence, socialement et professionnellement reconnus. Ce sont eux qui construisirent, qui créèrent, qui mirent en scène le Paris du XIX^{ème} et du XX^{ème} siècle* ». ⁴¹ A travers ce concours, l'enseignement prépare ainsi à la pratique architecturale la plus élitiste de l'architecture : l'exercice libéral et la production de bâtiments publics prestigieux. Mais selon l'avocat Edouard Charton, « *dans toute une génération de jeunes artistes, il en est tout au plus dix ou douze qui soient destinés à atteindre une si brillante position* »⁴².

³⁹ Tapie, G. (1996), *op. cit.*, p. 20-21.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 21.

⁴¹ Martinon, J.-P. (1991), *L'enseignement et la profession d'architecte au XIX^{ème} et au XX^{ème} siècle*, rapport de recherche pour le ministère de l'Équipement, du logement, des transports et de l'espace, Groupe d'étude sur l'architecture et l'archéologie du 19^{ème} siècle, p. 7.

⁴² Charton publie, en 1842, le *Guide pour le choix d'un état ou Dictionnaire des professions* et livre une typologie de figures d'architectes en cinq classes : « l'architecte artiste, la plus belle carrière ; les architectes administrateur ou consultants ; ceux qui se livrent aux affaires », la classe la plus représentée ; « ceux qui n'ont pas réussi à se constituer une clientèle et se mettent au service d'un entrepreneur » ; les jeunes dessinateurs employé chez un architecte ou un entrepreneur. Cité dans Ringon, G. (1997), *op. cit.*, p. 93-94.

1.1.2 La professionnalisation du métier architecte et la difficile gestation du diplôme

Parallèlement, au cours du XIX^e siècle, la profession s'institutionnalise peu à peu. La création de nombreuses sociétés et d'associations d'architectes⁴³ permet à ceux-ci de se rassembler, de débattre sur les modalités d'exercice, de construire une identité professionnelle commune, de se reconnaître mutuellement. *In fine*, elles ont en grande partie pour objectif d'œuvrer pour la professionnalisation du métier, c'est-à-dire la création d'une institution ordinale qui défend les droits et l'exercice de ses membres. Une étape importante est celle de la rédaction d'un code déontologique rédigé par Julien Guadet, chef d'atelier et professeur de théorie aux Beaux-Arts et personnalité reconnue dans les débats de l'époque. Ce code est approuvé au congrès de la Société centrale des architectes français (SC)⁴⁴, réunie à Bordeaux en 1895. Selon lui, « *l'architecte est à la fois un artiste et un praticien. Sa fonction est de concevoir et d'étudier la composition d'un édifice, d'en diriger et surveiller l'exécution, de vérifier et régler les comptes des dépenses qui y sont relatives* »⁴⁵. Connu comme Code Guadet, il pose également les principes fondateurs qui caractérisent la profession libérale d'architecte, basée sur l'indépendance, la responsabilité et la confiance (cf. sous-chapitre 2.1.1), imposant une pratique non-commerciale, désintéressé. Mais il faut encore attendre une quarantaine d'années pour que les débats au sein de la profession et avec l'État aboutissent à la création d'une institution ordinale, protégeant ainsi l'exercice des architectes. L'ordre des architectes⁴⁶ est créé, comme celui des médecins, en 1940, sous le régime de Vichy, dont l'objectif assumé est « *de fermer la profession aux indésirables* »⁴⁷ et dont les statuts s'inspirent largement du code Guadet.

⁴³ Voir Epron, J.-P. (1997), *Comprendre l'éclectisme*, Institut français d'architecture, Éditions Norma, Paris, p. 35-62.

⁴⁴ Organisation créée en 1840 à l'initiative d'un groupe d'architectes qui milite, entre autres, pour l'instauration d'un diplôme. En 1953, l'association change de nom, de missions et de mode de recrutement et devient l'Académie d'architecture. Celle-ci a aujourd'hui pour mission de promouvoir la qualité de l'architecture, de l'aménagement de l'espace et l'encouragement à leur enseignement.

⁴⁵ Guadet, J. (1895), « Les devoirs professionnels de l'architecte envers lui-même, ses confrères, ses clients, les entrepreneurs », *L'architecture*, n° 32, samedi 10 août 1895, p. 288-289. Sa définition, ci-dessus, s'inspire de la définition du dictionnaire de l'Académie française de 1878.

⁴⁶ La loi instituant l'ordre des architectes et réglementant le titre et la profession d'architecte, promulguée le 31 décembre 1940 et validée par une ordonnance en 1945, organise la profession à travers un conseil national et des conseils régionaux. Le régime de Vichy confie alors la représentation de la profession, auparavant assurée par les syndicats interdits pendant l'Occupation, à l'institution ordinale. La loi de 1940 est actualisée par la loi du 3 janvier 1977 sur l'architecture qui déclare pour la première fois, dans son premier article, que « *l'architecture est une expression de la culture. La création architecturale, la qualité des constructions, leur insertion harmonieuse dans le milieu environnant, le respect des paysages naturels ou urbains ainsi que du patrimoine sont d'intérêt public.* ». Il est intéressant de constater que l'ordre parle de cette loi comme une nouvelle institution de l'ordre, or il existe depuis 1940, sans doute pour faire oublier que celui-ci a été créé sous l'Occupation.

⁴⁷ Roux-Spitz, M. (1927), « La création projeté d'un ordre des architectes », *L'Architecte*, janvier 1927, p. 1-2, dans Epron, J.-P. (1992), *Architecture, une anthologie, tome 2, les architectes et le projet*, Institut français d'architecture, Pierre Mardaga Éditeur, Liège, p. 297.

L'instauration d'un diplôme dans la section d'architecture de l'École des Beaux-Arts, réclamée depuis 1847 par la Société centrale, mais ajournée par le renversement de la monarchie en 1849, voit enfin le jour en 1867. Il est confirmé par décret en 1874, à la suite de celui de l'établissement concurrent, l'École centrale d'architecture⁴⁸. Mais peu d'architectes présentent le diplôme puisqu'il n'est pas obligatoire pour l'exercice. Julien Guadet soutient qu'il appartient à la profession de décider des règles du port du titre et incite ses anciens élèves à s'organiser pour s'opposer aux sans-diplômes. De leur association informelle qui regroupe, depuis 1877, les anciens élèves des Beaux-Arts naît alors, en 1895, la Société des architectes diplômés par le gouvernement (SADG) qui milite à la fois pour la création d'une institution ordinale, la défense et la promotion de leur titre.⁴⁹

Mais la discussion autour du diplôme est, au fond, symptomatique d'une fracture Paris/province imposée par le quasi-monopole des Beaux-Arts. La vision des associations et sociétés d'architectes, très parisiennes, s'oppose à celle des provinciaux formés en dehors des Beaux-Arts et qui revendiquent la prise en compte de leurs situations. De longues négociations mènent au début du XX^e siècle à l'instauration des écoles régionales d'architecture qui restent cependant totalement dépendantes, jusqu'en 1968, de l'école parisienne. Si les élèves des écoles régionales suivent leurs enseignements en province, ils doivent présenter leur diplôme obligatoirement à l'École des Beaux-Arts. Ils peuvent, en cours de formation, se faire transférer aux Beaux-Arts et à l'un des ateliers parisiens, jouissant de plus de prestige que les ateliers régionaux.

Ce n'est qu'en 1914, que le titre architecte diplômé par le gouvernement (DPLG) est officialisé, sans qu'il soit rendu obligatoire pour l'exercice. Pour la SC et la SADG, il s'agit de continuer à mener de front la lutte pour la protection du titre et la réglementation de la profession : « *Code des devoirs professionnels d'une part, diplôme de l'autre : telle est la double assise sur laquelle on projette, très logiquement, d'élever un "ordre des architectes" »*⁵⁰. Si la loi instituant l'ordre prévoit effectivement, dans son deuxième article, la détention obligatoire du titre pour exercer la profession, il ne rend pas pour autant le recours à l'architecte obligatoire. Celui-ci ne sera officialisé que par la loi du 3 janvier 1977 sur l'architecture qui stipule que « *quiconque désire entreprendre des travaux soumis à une*

⁴⁸ Devenue entretemps l'École spéciale d'architecture.

⁴⁹ La SADG comprend, à sa fondation, la quasi-totalité des élèves des Beaux-Arts en tant que membres. Ils sont environ 2 000 repartis sur toute la France en 1935. Elle contribue à l'obtention de la création de l'ordre des architectes en 1940. En renonçant à sa fonction de société professionnelle, elle prend, en 1980, le nom de Société française des architectes (SFA) et est active jusqu'à aujourd'hui. Voir Epron J.-P. (1984), *op. cit.*, p. 365.

⁵⁰ Roux-Spitz, M., *op. cit.*, dans Epron J.-P. (1984), *op. cit.*, p. 297.

autorisation de construire, doit faire appel à un architecte pour établir le projet architectural »⁵¹.

1.1.3 La lente transformation du système d'enseignement vers un modèle hybride

Malgré son caractère de modèle pour plusieurs pays, des critiques sont régulièrement formulées à l'égard du manque d'adéquation entre l'enseignement de l'école, les nouveaux besoins de la société et les mutations technologiques induites par la révolution industrielle. Mais les tentatives de réformes, dont celle initiée par Eugène Viollet-le-Duc, en 1863, portant sur la modernisation du système de concours et la nomination des professeurs, échouent.

Les bouleversements sociétaux du XX^e remettent incessamment en cause le maintien du *statu quo*. Le refus de tenir compte du mouvement moderne dans les débats doctrinaux combiné à l'incapacité de l'enseignement à s'adapter aux nouvelles conditions de production mènent au lent déclin de l'institution Beaux-Arts⁵². Les programmes pédagogiques sont jugés obsolètes puisque pas en adéquation avec les nouvelles réalités sociales et culturelles. Les propos d'Antoine Grumbach⁵³ sont symptomatiques : « *Avant 1965/66, il n'y avait jamais eu à l'école des Beaux-Arts de programmes de logements sociaux alors qu'en France on construisait 500 000 logements par an. Les professeurs disaient : le logement social n'est pas un objectif pédagogique pour une école d'architecture ; on en fait pour financer des heures de dessin consacrées à d'autres projets* »⁵⁴. Le pouvoir politique, très proche de l'architecture au temps de l'Académie royale mais mis à l'écart par l'École des beaux-arts, tente de reprendre en main l'enseignement de l'architecture. « *Partant du modèle quasi universel des Beaux-Arts qui érige ses lettres de noblesse depuis 150 ans et qui produit des concepts, des habitudes, des comportements stéréotypés, toute mesure venant de l'administration centrale risque de ne pas aboutir, du fait de la mentalité corporatiste de la profession et des réticences du personnel enseignant en place* »⁵⁵. Les réformes instiguées par Max Querrien, directeur de l'architecture au ministère des Affaires culturelles créé en 1959 par André Malraux, ne peuvent pas enrayer

⁵¹ Loi n° 77-2 du 3 janvier 1977 sur l'architecture.

⁵² Certains chercheurs pensent que le déclin des Beaux-Arts prend racine à partir de l'instauration, en 1928, du Congrès international d'architecture moderne, organisé par Le Corbusier et Siegfried Giedeon. Voir Epron, J.-P. (1992), *Architecture : une anthologie*, tome 1 : la culture architecturale, Institut français d'architecture, Pierre Mardaga Éditeur, Liège, p. 295-307.

⁵³ Diplômé des Beaux-Arts en 1967 et enseignant émérite de l'école d'architecture de Paris-Belleville.

⁵⁴ Propos recueillis par Mabardi, J.-F., dir. (1995), *L'enseignement du projet d'architecture*, p. 67. Pour les événements de mai 68 voir également Tapie, G. (1996), *op. cit.* ; Violeau, J.-L. (2005), *Les architectes et mai 68*, Éditions Recherches, Paris ; Maniaque, C., dir. (2018), *Les années 68 et la formation des architectes*, Éditions Point de vues, Rouen.

⁵⁵ Martinon, J.-P. (1989), « Du côté des écoles », dans Hoyet, J.-M., Lories, M.-C., *Apprendre l'architecture, 20 ans d'enseignement*, Direction de l'architecture et de l'urbanisme, Paris, sans pagination.

le mouvement de contestation qui émerge depuis le milieu des années soixante et qui aboutit, après des violents conflits en 1968, au démantèlement de la section d'architecture des Beaux-Arts.

L'enseignement de l'ENSBA est réorganisé et décentralisé en 21 unités pédagogiques d'architecture (UPA), dont neuf à Paris et douze en région⁵⁶. Le concours comme mode pédagogique est également supprimé, tout comme le grand prix de Rome⁵⁷. La formation doit s'enraciner dans les nouvelles réalités sociales, urbaines et technologiques et parallèlement permettre aux architectes de s'emparer de nouvelles fonctions architecturales, tels que la programmation, le conseil, l'analyse. Le système mis en place, en 1971⁵⁸, après trois ans de concertation avec les parties prenantes, pose les premières bases d'un modèle universitaire, même si l'enseignement n'est pas directement rattaché à l'université, malgré les revendications étudiantes. Les décennies à venir seront marquées par une maturation du système à travers de nombreuses réformes qui empruntent des éléments aux modèles universitaire et professionnel. Les ambiguïtés produites par ce système, par exemple par une fracture du corps enseignant à travers les universitaires d'un côté et les praticiens de l'autre, sont toujours d'actualité malgré la dernière réforme sur le statut des enseignants, dont nous parlerons plus tard.

Encadré 1 :

Les multiples réformes de l'enseignement de l'architecture depuis la seconde moitié du XX^e siècle

- 1963-68 Nomination de Max Querrien en tant que directeur de l'architecture au ministère des Affaires culturelles, créé en 1959 par André Malraux ; « petite réforme » avec la préfiguration des groupes d'ateliers visant à équilibrer le pouvoir entre les ateliers intérieurs et extérieurs ; entrée des sciences humaines dans l'enseignement ; réorganisation, en 1967, de la section d'architecture de l'ENSBA et des écoles régionales à travers l'instauration d'ateliers A, B, C et Sud-Est.
- 1968-71 Contestations de 1968, « Réforme Malraux » : suppression de la section architecture des Beaux-Arts, création des unités pédagogiques d'architecture (UPA), concertation des parties prenantes à travers des conseils de gestion transitoire.
- 1971 Instauration d'une formation en trois cycles de deux années chacun ; l'ouverture de l'accès aux bacheliers ; création de cinq champs disciplinaires ; rapprochement avec l'université à travers une équivalence entre le DEUG et le DEFA ; un travail personnel soutenu

⁵⁶ Décret n° 68-1097 du 6 décembre 1968 portant organisation provisoire de l'enseignement de l'architecture. Dans son préambule, les rapporteurs déplorent « son extrême centralisation et son caractère corporatif » de l'enseignement à la section d'architecture de l'ENSBA qui « groupe environ 3 000 étudiants, assure la direction pédagogique des treize écoles régionales d'architecture, qui groupent environ 1 500 étudiants. L'essentiel de l'enseignement est donné par un petit nombre d'architectes auxquels s'adjoignent quelques professeurs, spécialisés dans d'autres matières. »

⁵⁷ L'Académie de France à Rome accueille cependant toujours des pensionnaires à la Villa Médicis. Depuis la réforme de 1970 la sélection des pensionnaires s'est ouverte à d'autres disciplines et s'effectue sur dossier. Voir Verger, A. (2008) « Le devenir artistique et professionnel des pensionnaires de l'Académie de France à Rome », *Studiolo - Revue d'histoire de l'art de l'Académie de France à Rome*, n° 6.

⁵⁸ Décret n°71-803 du 27 septembre 1971 fixant le régime des études conduisant au diplôme d'architecte diplômé par le Gouvernement.

	publiquement, sanctionné par le titre d'architecte diplômé par le gouvernement ; la mise en place de la recherche architecturale.
1978	« Réforme Ornano » : transfert des écoles au ministère de l'Environnement et du Cadre de vie ; fixation du régime administratif et financier des UPA en EPA qui instaure une gouvernance plus autonome et permet une ouverture vers des partenariats extérieurs ; instauration d'un <i>numerus clausus</i> pour l'entrée en deuxième cycle (remise en cause en 1982) et retour à un modèle d'enseignement professionnel, comme préconisés par le rapport remis par J. Narbonne en 1976.
1984	« Réforme Duport » : les UPA deviennent des écoles d'architecture ; réduction du cursus à cinq ans d'études (cycle DEFA en deux ans et cycle DPLG en trois ans), suite à la critique de la réforme de 1978 sur le troisième cycle, jugé trop non-universitaire ; prévalence du projet remise en cause au profit d'une diversification de matières ; introduction de certificats pluridisciplinaires remplaçant les unités de valeurs avec pour objectif d'inciter les enseignants à mieux travailler ensemble ; grille des enseignements obligatoires édictée par le ministère.
1992	Rapport du recteur Armand Frémont <i>Écoles d'architecture 2000 – Schéma de développement</i> ; première vague de titularisation des enseignants contractuels et instauration du concours de recrutement des maîtres-assistants et professeurs.
1996	Transfert de la direction de l'architecture au ministère de la Culture.
1998	Réforme réinstaurant trois cycles de deux ans ; recentrement sur le projet ; remplacement des certificats par des modules.
2005	Réforme « LMD » instaurant un cycle de licence de trois ans et un cycle de master de deux ans ; remplacement des modules par des <i>European credit transfer system</i> (ECTS) ; introduction de l'HMONP.
2013	Rapport Feltesse/Duport <i>Concertation sur l'enseignement supérieur et la recherche en architecture</i> ; intégration des études d'architecture dans le code de l'éducation ; double tutelle ministérielle (Culture et Enseignement supérieur et de recherche) des écoles d'architecture.
2018	Réforme des écoles d'architecture ; création du Conseil national des enseignants-chercheurs des écoles nationales supérieures d'architecture (CNESEA) ; création du statut d'enseignant-chercheur ; modification du statut des écoles leur conférant plus d'autonomie ; rapport IGAC/IGAENR <i>L'enseignement supérieur Culture face aux regroupements universitaires et aux politiques de site</i> .

Les différentes réformes, marquées pédagogiquement par l'instauration des sciences humaines (1969, remise en cause, en 1978, réintroduite en 1984), la diminution de la durée d'études de six à cinq ans (1984, remise en cause, en 1998, réintroduite en 2005), le positionnement du projet architectural au cœur de l'enseignement (remis en cause, en 1984, réintroduit en 1998, confirmé en 2005) et institutionnellement par le rapprochement à l'université (1969, remis en cause, en 1978, réintroduit, en 1984 et confirmé par les réformes successives de 1998, 2005 et 2018), le changement de statut en établissement public des écoles en leur conférant plus d'autonomie (1978, autonomie remise en cause en 1984, réaffirmée en 2018) et l'instauration d'un *numerus clausus* (1978, remis en cause en 1982), montrent un processus laborieux « d'universitarisation » accompagné d'incessants débats entre les parties prenantes. Ces mouvements alternants peuvent également s'observer pour la tutelle ministérielle de l'architecture. Si la direction de l'architecture est d'abord rattachée au ministère des Affaires

culturelles, elle sera successivement transférée au ministère de l'Environnement et du Cadre de vie (1978) et à l'Équipement (1981) avant de retourner, en 1996, au ministère de la Culture. Ces multiples réformes et transferts de tutelle montrent bien l'indécision des pouvoirs publics à définir une politique de l'architecture cohérente. Guy Tapie juge que « *les incessants processus de réforme, une n'est à peine terminée qu'une autre se prépare, et les passages successifs [d'un ministère à d'autres], tout en envisageant et en développant des liens fort avec l'enseignement supérieur et les universités, témoignent de cette difficulté à structurer une identité* »⁵⁹. Ces difficultés persistent jusqu'à aujourd'hui comme nous le verrons dans le chapitre 1.3.

1.2 L'inscription des études d'architecture dans l'enseignement supérieur français contemporain : massification et féminisation

L'enseignement à travers un système d'écoles professionnelles n'est pas particulier à l'architecture. En effet, l'enseignement supérieur français est constitué d'un segment ouvert, constitué d'universités dispensant des formations culturelles générales, jusqu'à une période récentes rarement sélectives (sauf en médecine et dans les IUT), et de filières sélectives constituées par les classes préparatoires aux grandes écoles, les grandes écoles, les écoles supérieures professionnelles et les sections techniques supérieures (STS) qui proposent des formations professionnelles plus ou moins définies et où l'accès est soumis à des concours d'entrée ou sur dossier.

1.2.1 L'enseignement supérieur français : transformations d'un système singulier

Le système singulier de l'enseignement supérieur français trouve ses racines dans l'Ancien Régime dans l'objectif de former les cadres techniques et militaires des grands corps d'État de la fonction publique française. Les facultés d'universités, dont certaines datent du Moyen-Âge, sont destinées à former de futurs juristes, médecins et théologiens. Mais elles sont en déclin et la Révolution française ne fait qu'accentuer la division entre les universités et les grandes écoles. Réouvert, en 1806 en tant qu'université impériale sous Napoléon, elle n'est qu'une agglomération d'établissements regroupant autant l'enseignement secondaire que les facultés. Seules les facultés de médecine, de droit et de théologie, de par leurs ancrages historiques mais peu nombreuses sur le territoire français, dispensent des formations

⁵⁹ Tapie, G. (1996), *op. cit.*, p. 36.

professionnelles. Les enseignements spécialisés sont confiés à des établissements extérieurs aux universités, tels que l'École normale supérieure pour former des professeurs et l'École polytechnique pour la formation d'ingénieurs militaires et civils⁶⁰.

Les réformes de l'université à la fin du XIX^e siècle, notamment celle de 1896 inspirée par le modèle allemand de Wilhelm von Humboldt, donnent une place importante à la recherche et à l'ambition de produire et de transmettre des savoirs. Néanmoins, la France mise sur l'idéal scientifique qui mène à une prépondérance des facultés de sciences physiques et mathématiques sur les facultés de philosophie et de sciences humaines, prépondérance qui prévaut encore aujourd'hui⁶¹. La primauté des mathématiques trouve son écho encore actuellement dans les écoles d'architecture où les candidats à l'admission pensent « *qu'il faut être bon en maths* » pour pouvoir y pénétrer.

Dans la plupart des autres pays, c'est l'université qui dispense les formations académiques, professionnelles et techniques supérieures⁶². À travers la mondialisation de l'économie et l'internationalisation de l'enseignement supérieur, le système français pose des problèmes de compréhension et de lisibilité auprès de ses interlocuteurs européens et internationaux. Le nouveau dogme est alors au regroupement des universités, grandes écoles et écoles professionnelles, les écoles d'architecture étant également concernées par ce mouvement (cf. sous-chapitre 1.3.4).

Peu de changements ponctuent la première moitié du XX^e siècle, marquée par les deux guerres mondiales. Ce n'est que depuis les années soixante que les établissements d'enseignement sont soumis à d'importantes transformations qui sont dues à l'augmentation significative des effectifs ainsi qu'à la création de nouvelles formations, filières et diplômes pour tenir compte d'un marché de travail en constante évolution.

La dualité du système d'enseignement supérieur français transparaît également par la manière dont le MESRI présente les statistiques des effectifs étudiants. Les écoles d'architecture font partie de la catégorie des écoles supérieures artistiques et culturelles⁶³, qui elle-même fait partie des « autres établissements de formation », avec les écoles d'ingénieurs,

⁶⁰ Verger, J., dir. (1986), *Histoire des universités en France*, Privat, Toulouse.

⁶¹ Bourdieu, P. (1984), *Homo academicus*, Éditions de Minuit, Paris.

⁶² Le système français d'enseignement m'était en effet totalement inconnue lorsque je suis venue m'installer en France. J'ai dû ainsi me familiariser avec une terminologie propre à l'enseignement en France (série de bac, classe préparatoire, grande école...). J'étais habituée au système des pays germanophones où la totalité des enseignements supérieurs est dispensée à l'université. Il y avait, de mon temps, toutefois une particularité qui consistait en la différenciation des *universités* et des *universités des sciences appliquées*. La première dispensait une formation plus longue, fondamentale, théorique, sans stages et qui ouvrait la voie vers la recherche, tandis que la seconde était de durée plus courte, appliquée, pratique, avec stages et qui ne dispensait pas de formation doctorale. Avec la réforme LMD ces différences ont diminué, voire disparu.

⁶³ Cette catégorie comprend également les écoles de journalisme et de communication.

les écoles de commerce, les écoles paramédicales et sociales et d'autres établissements ne rentrant pas dans les autres catégories (écoles normales supérieures, écoles juridiques et administratives, écoles vétérinaires etc.).

Les effectifs étudiants ont été, en une petite soixantaine d'années, multipliés par huit. Entre 1960 et 2015, ils sont passés de 310 000 à 2 551 000 étudiants inscrits. L'augmentation du nombre d'inscrits dans les années 1960 a été portée, entre autres, par le dynamisme démographique de l'après-guerre, par l'accès élargi au baccalauréat, notamment à travers l'instauration du bac technologique en 1968 et par l'objectif politique de faire accéder 80% d'une classe d'âge au niveau baccalauréat à partir de 1986⁶⁴. L'aspiration des jeunes et de leurs parents à un diplôme de l'enseignement supérieur, élément devenu décisif dans la hiérarchie sociale des individus, contribue également à la hausse importante du nombre d'étudiants. Cependant, il s'agit d'une croissance différenciée selon les filières d'enseignement. Si les universités, ouvertes à tous les bacheliers, accueillent toujours de plus en plus d'étudiants, l'augmentation des étudiants dans les filières sélectives s'explique par la multiplication ou l'expansion des établissements et des filières les accueillant⁶⁵.

Tableau 2 : Évolution entre 1960 et 2015 des effectifs dans l'enseignement supérieur français, en milliers et en %.

Effectif étudiant	1960	1970	1980	1990	2000	2010	2015	Progression entre 1980 et 2015
Université	215	661 + 207%	858 + 30%	1 160 + 35%	1 397 +20%	1 437 + 3%	1 593 + 11%	+ 85%
<i>dont IUT</i>		24	54 + 125%	74 +37%	119 +61%	117 - 2%	116 -1%	+ 115%
STS	8	27 + 238%	68 +152%	199 +193%	239 +20%	242 + 1%	256 + 6%	+ 276%
CPGE	21	33 + 57%	40 + 21%	64 +60%	70 +9%	80 + 14%	86 +7,5	+ 115%
Autres établissements et formations	66	130 + 97%	215 + 65%	293 +36%	454 +55%	560 + 23%	616 + 10%	+ 187%
<i>dont écoles supérieures artistiques et culturelles</i>	NC	NC	33,000	41,988 +27%	50,841 +21%	68,000 + 34%	76,800 +13%	+ 133%
<i>dont écoles d'architecture</i>	NC	9,733*	15,954 + 64%	14,590 -9 %	15,438 + 6%	17,090 + 11%	18,131 + 6%	+ 14%
Total	310	851 + 174%	1 181 + 39%	1 717 + 45%	2 160 + 26%	2 319 + 7%	2 551 + 10%	+ 116%

* Chiffres de 1972/73. Sources : MESRI-DGESIP/DGRI-SIES (lignes 2 à 6) ; Zilloniz, Sandra (2009), « L'évolution du nombre d'étudiants en chiffres depuis 1960, dans Gruel, Louis et al., dir., *Les étudiants en France : Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, PUR, Rennes (ligne 7) ; Observatoire MC/DGP/SA/SDESRA/BE (ligne 8).
Lecture : Entre 1980 et 1990, le nombre d'étudiants a augmenté de 35%.

⁶⁴ Ce sont notamment les formations de techniciens supérieurs (STS et IUT) qui voient leur nombre d'inscrits augmenter grâce à l'instauration du baccalauréat technologique.

⁶⁵ Vasconcellos, M. (2006), *L'enseignement supérieur en France*, La Découverte, Paris, p. 15.

1.2.2 Une augmentation modérée et une féminisation de l'effectif étudiant en architecture

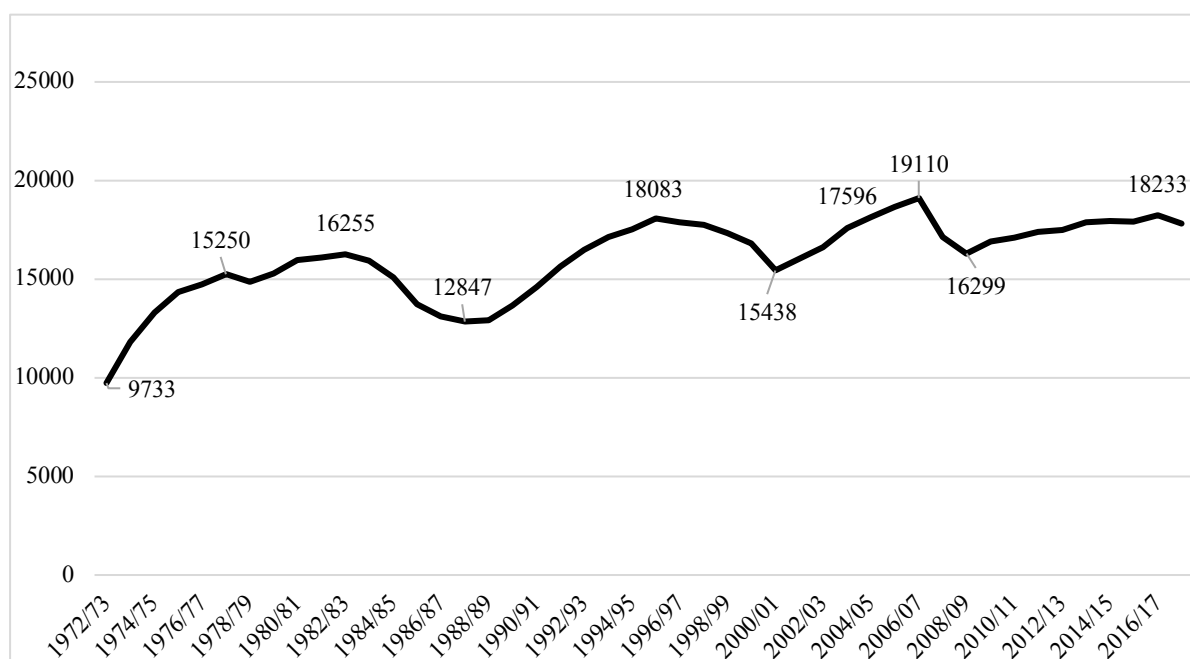
Si l'évolution de la morphologie du recrutement des futurs architectes est très clairement marquée, pendant les Trente glorieuses, par une forte augmentation de l'effectif, instillée par le besoin d'architectes pour la reconstruction, la croissance de l'effectif marque ensuite le pas et ne progresse que de 14% entre 1980 et 2015, par rapport à une augmentation de 116% dans la totalité des établissements d'enseignement supérieur⁶⁶.

L'évolution de l'effectif des étudiants en architecture depuis les années 1980 est marquée par trois fortes baisses : les chutes successives de l'effectif au milieu des années 80, puis au milieu des années 90 sont dues, selon Nicolas Nogue, à la mise en place « *d'une régulation des flux d'entrée après la période précédente marquée par de forts recrutements ; un moindre intérêt des bacheliers pour les études d'architecture pourrait peut-être aussi avoir joué un rôle* »⁶⁷. La deuxième baisse, à la fin des années 1990, correspond à une grande restructuration des écoles parisiennes, dont la suppression de cinq d'entre elles et la création de deux établissements (cf. tableau 171, annexe 7). Les cinq années qui précèdent cette réorganisation sont marquées par une chute de l'effectif de 15% (18 083 en 1995/96 ; 15 438 en 2000/01) – le transfert de la tutelle du ministère de l'Équipement au ministère de la Culture en 1996 n'est sans doute pas anodin dans la volonté de rationaliser l'enseignement de l'architecture. Le nombre d'étudiants inscrits part ensuite à la hausse pour atteindre son apogée en 2006/07 avec 19 110 inscrits. La troisième baisse, après la réforme LMD, s'explique par l'introduction des deux nouveaux diplômes, le diplôme d'État d'architecte (DEA) et l'habilitation HMONP, aux dépens du diplôme DPLG. Une majorité d'étudiants en fin de cursus au moment de la réforme LMD souhaite obtenir le diplôme DPLG qui leur permet de se passer d'une habilitation s'ils désirent exercer en leur nom propre. Ainsi, beaucoup d'étudiants passent leur diplôme et ne sont plus comptabilisés dans les effectifs de la formation initiale.

⁶⁶ Si le nombre de *diplômés* en architecture est relativement bien documenté depuis le début du XX^e siècle, celui de l'*effectif* est plus difficile à reconstituer. C'est pour cette raison que le taux de progression se réfère à l'année 1980 et non 1960.

⁶⁷ Nogue, N. (2002), *Les chiffres de l'architecture - populations étudiantes et professionnelles*, tome 1, Monum, Éditions du patrimoine, p. 48. L'auteur fait référence à l'introduction, en 1978, puis l'abandon, en 1982, du *numerus clausus*. Celui-ci est due, selon Jean-Pierre Martinon, à des négociations budgétaires entre le ministère de l'Équipement, tutelle des écoles d'architecture, et le ministère des Finances. Il serait ainsi moins lié à des revendications de la profession pour fermer le marché des architectes. Martinon, J.-P. (1989), *op. cit.*, sans pagination.

Figure 1 : Évolution entre 1972 et 2017 des effectifs étudiants dans les écoles d'architecture.



Historiquement le ministère de la Culture est pourvu de peu de moyens budgétaires⁶⁸, ce qui laisse à penser qu'il préfère maintenir un *statu quo* pour les écoles d'architecture et miser sur l'émergence de nouvelles filières créatives, dont l'effectif est en hausse de 34 % entre 2000 et 2010. Le coût moyen par étudiant pourrait constituer un barème de comparaison intéressant, mais ne relevant pas des mêmes tutelles, le calcul des dépenses ne repose visiblement pas sur les mêmes critères. Le rapport IGAC/IGAENR chiffre, pour l'année 2013, le coût moyen par étudiant en école d'architecture à 9 355 euros⁶⁹. Celui des universités est de 11 136 euros par étudiant en cursus universitaire, voire de 14 981 par étudiant en cursus CPGE pour la même année⁷⁰. Les auteurs du rapport mettent en garde sur les chiffres relevant du MESRI qui couvrent un champ de dépenses plus large que les données estimées pour les ENSA⁷¹. Le rapport Feltesse, établi un an auparavant, évoque un coût moyen de 7 500 euros/étudiant en école d'architecture sans donner de source ou de détail de calcul précis⁷².

⁶⁸ En 2000 le budget de la Culture correspond à 1,2 % du budget total, celui de l'Équipement, des Transports et du Logement de 10,5 %. L'Enseignement supérieur, en plein exercice de 1993 à 1995, est transféré en même temps que la Culture au Ministère de l'Éducation nationale qui devient Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Insertion professionnelle. Ce ministère dispose, en 2000, de 27,5 % du budget total. <https://www.performance-publique.budget.gouv.fr/sites/performance-publique/files/farandole/ressources/archives/2000/budget2000/budget2000.htm#budget05>, consulté le 22 octobre 2019.

⁶⁹ IGAC et IGAENR (2014), *Une nouvelle ambition pour la recherche dans les écoles d'architecture. Proposition pour un statut d'enseignant-chercheur*, novembre 2014, p. 64.

⁷⁰ MENESR-DEPP, MENESR-DGESIP/DGRI-SIES.

⁷¹ IGAC et IGAENR, *op. cit.*, p. 64.

⁷² Feltesse, V. (2013), *Concertation sur l'enseignement supérieur et la recherche en architecture*, Rapport à Madame la ministre de la Culture et de la Communication, Paris, p. 5.

Quoi qu'il en soit, même sans *numerus clausus* officiel, les études en architecture sont très sélectives même si le ministère de tutelle préfère parler de « *capacité d'accueil limitée* » des établissements de formation⁷³. L'évolution du nombre de *diplômés*, plus facile à reconstituer sur une période plus longue que les *effectifs* des écoles d'architecture, confirme la sélectivité de la formation. Au cours de la première moitié du XX^e siècle le nombre de diplômés oscille à une centaine d'individus, à l'exception de 1940, où la Seconde Guerre mondiale le fait chuter à une trentaine. Le nombre de diplômés augmente de manière marquante à partir de 1950 et tout au long des Trente glorieuses. Il chute ensuite et se stabilise à la tournée du siècle. Nous verrons dans le sous-chapitre suivant quels sont les mécanismes qui permettent aux écoles de maintenir une relative fermeture de l'accès aux études.

Tableau 3 : Évolution du nombre de diplômés DPLG des écoles publiques (Beaux-Arts, puis UPA, puis Écoles d'architecture), entre 1940 et 2000.

	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000
Nombre de diplômés DPLG	38	108	161	431	1 202	1 095	1 235
		+184%	+ 49%	+ 167%	+1 78%	-8,9%	+13%

Source : Nogue, N. (2002), *op.cit.*, p. 94.

Lecture : Par rapport à 1950, le nombre de diplômés a augmenté de 49 % en 1960.

Une lecture européenne des effectifs inscrits en architecture, notamment des pays de l'Union européenne ayant plus de 40 millions d'habitants, permet de constater une faible densité d'étudiants architectes en France. En 1999/2000, le pays avec la plus grande densité est, de loin, l'Italie, avec 132 étudiants par 100 000 habitants, 2,5 fois plus que la moyenne européenne (53). L'Allemagne (55) et l'Espagne (54) se situent autour de la moyenne européenne, tandis que la France (30) occupe un rang inférieur à la moyenne communautaire. Seul le Royaume-Uni (13) affiche une densité trois fois inférieure à la moyenne des pays européens et dix fois inférieure comparé à l'Italie. Pour l'année 2015/16, l'écart entre l'Italie et le Royaume-Uni s'amenuise, cependant l'Italie (109) garde une avance d'un facteur quatre sur le Royaume-Uni (24). Si l'Allemagne (45) se situe dans la moyenne des cinq pays considérés, la France (27) s'approche de la queue de peloton avec une densité de 27 étudiants en architecture pour 100 000 habitants. Ceci s'explique par un nombre d'étudiants resté relativement stable et une population nationale en hausse de 10% pour la même période.

⁷³ « Nous appelons votre attention sur le fait qu'en raison de leur très forte attractivité, et eu égard à leurs capacités d'accueil limitées, les écoles ne peuvent satisfaire toutes les demandes. » Page web du ministère de la Culture destinée aux procédures de pré-inscription aux écoles d'architecture. <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Architecture/Formations-Recherche-Metiers/Les-formations-d-architecte-et-de-paysagiste/Les-cursus-et-les-diplomes/Les-pre-inscriptions>, consulté le 7 octobre 2019.

Tableau 4 : Évolution, entre 2000 et 2016 de la densité des étudiants en architecture, dans les cinq pays de l'Union européenne ayant plus de 40 millions d'habitants (par ordre décroissant).

	Nombre d'étudiants 1999/2000	Population en million 1999/2000	Densité d'étudiants 1999/2000	Nombre d'étudiants 2015/16	Population en million 2015/16	Densité d'étudiants 2015/16
Italie	76 000	57,5	132	65 378	60,23	109
Allemagne	45 000	82,1	55	36 762	82,67	45
Espagne	21 300	39,6	54	26 078	46,56	56
France	18 000	60,2	30	18 131	66,9	27
Royaume-Uni	7 950	58,9	13	15 523	65,64	24
Moyenne UE	198 340	376,2	53			
Moyenne des 5 pays				135 794	322	42

Sources : Nogue, N. (2002), page 38 (colonnes 2, 3 et 4) ; respectivement Osservatorio professione architetto/Italie (chiffres de 2013/14), Bundesarchitektenkammer/Allemagne, Fundación Arquia/Espagne, Ministère de la Culture et de la Communication/France, Royal Institute of British Architects/Royaume-Uni (colonne 5).

L'évolution de la morphologie du recrutement des futurs architectes est fortement marquée, à partir des années 1970, par la féminisation des effectifs. Notons d'abord qu'en analogie avec *Boys in white*⁷⁴, le groupe professionnel des architectes – et donc des étudiants – est pendant toute l'époque de l'Académie et de l'École des beaux-arts presque exclusivement constitué d'hommes, sélectionnés à travers le mandarinat par les académiciens ou chefs d'ateliers. Si les femmes peintres et sculptrices mènent des luttes, depuis 1889, dans deux autres sections des Beaux-Arts pour accéder aux cours au même titre que les hommes, la section d'architecture ne semble pas faire l'objet de revendications féminines. C'est peut-être à cause d'un très faible effectif auquel l'administration de l'école ne semble pas s'opposer, que quelques pionnières, majoritairement étrangères, parviennent à suivre l'enseignement. L'américaine Julia Morgan est la première femme admise, en 1898, à entrer en deuxième classe, le premier niveau d'étude accessible par concours. Il faut cependant attendre 1923 pour qu'une femme, Jeanne Besson-Surugue, soit diplômée de l'École des beaux-arts⁷⁵.

C'est avec trente ans de retard, vers 2010, que le taux de féminisation dans le cursus d'architecte atteint celui de l'université. C'est bien sûr une comparaison biaisée dans la mesure où la présence des femmes est très différenciée selon les filières. Elles s'inscrivent plus dans les disciplines littéraires et des sciences humaines et sont moins présentes dans les filières sélectives ou scientifiques⁷⁶. A titre de comparaison, l'effectif des femmes dans les écoles d'ingénieurs représente environ un tiers (28,1%) du total. Néanmoins, l'effectif féminin en

⁷⁴ En référence à Becker, H. et al. (1961), *Boys in white - student culture in medical school*, University of Chicago Press.

⁷⁵ L'École spéciale d'architecture admet la première femme, l'américaine Laura White, en 1883. La première diplômée est la française Adrienne Lacourrière en 1910. Bouysse-Mesnage, S. (2012), « Éloge de l'ombre – Ce que les femmes font à l'architecture », *Criticat*, n° 10, p. 43-44.

⁷⁶ MESRI-DGESIP/DGRI-SIES (2019), *État de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France*, 52 indicateurs, n°12. https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T173/la_parite_dans_l_enseignement_superieur/, consulté le 9 décembre 2019.

architecture dépasse, en 2005/06 celui des hommes pour atteindre un taux de 58,5% en 2015 (cf. figure 11). On ne peut pas dire autant de la féminisation du corps enseignant dans les écoles d'architecture, présentée à travers les chiffres de l'ENSA Nantes dans le sous-chapitre 3.1.2.

Tableau 5 : Évolution du taux de féminisation dans certaines filières de l'enseignement supérieur, entre 1960 et 2015.

Institutions	1960	1970	1980	1990	2000	2010	2015
Universités	42,8	44,5	49,8	54,3	55,6	57,2	57
Écoles d'ingénieurs			15,7*	18,7	22,8	27,8	28,1
Écoles d'architecture			30,8**	38,8	44,9	56,4	58,5

* pour l'année 1985, ** pour l'année 1982/83

Sources : MENESR-DEPP, MENESR-DGESIP/DGRI-SIES (lignes 2 et 3), Observatoire MC/DGP/SA/SDESRA/BE (ligne 3).

En ce qui concerne la part des étudiantes femmes dans les cursus d'architecture des cinq pays européens les plus peuplés et les États-Unis en 2015/16, la France affiche le taux le plus important (58%), suivie par l'Allemagne (55%), l'Italie (54%), la Grande-Bretagne (48%). Les États-Unis se trouvent en queue de peloton avec 46% de femmes parmi les pays considérés⁷⁷.

1.2.3 Une forte sélection par les origines sociales et les filières d'accès les plus prestigieuses

Une autre particularité du système d'enseignement français est la diversification des types et séries de baccalauréat qui correspondent à une hiérarchie de la valeur sociale et influencent fortement les possibilités d'études ultérieures. « Cette hiérarchisation est d'autant plus importante qu'elle est légitimée par les valeurs propres du système d'éducation français qui reposent sur le primat de l'enseignement général sur l'enseignement technique, du fondamental sur l'expérimental, du théorique sur l'appliqué et de l'abstrait sur le concret »⁷⁸. Ainsi, le baccalauréat S est considéré comme le plus prestigieux parmi les titres généraux, suivi par les baccalauréats ES et L.

Si trois diplômés sur quatre (76 %) sont des détenteurs d'un bac général, en 1985, ce taux passe à 62,8 % (-13,2 points) au milieu des années 1990 pour augmenter à nouveau ces dernières dix années à un taux de 71,1%. Ainsi, en 2015/16, les diplômés des écoles d'architecture ont pour 71,1% un baccalauréat général. Si deux tiers des diplômés (64,5%) peuvent se prévaloir d'un baccalauréat S en 1985/86, dix ans plus tard, ce taux tombe à 42,3%

⁷⁷ Respectivement Observatoire MC/DGP/SA/SDESRA/BE /France, Osservatorio professione architetto/Italie (chiffres de 2012/13), Bundesarchitektenkammer /Allemagne, Royal Institute of British Architects/Royaume-Uni. Le chiffre pour le Royaume-Uni n'est pas la part de femmes sur l'effectif total mais la part des femmes dans les inscriptions dans le cycle *bachelor* et *master*.

⁷⁸ Vasconcellos, M. (2006), *op. cit.*, p. 12.

(- 22 points) pour se stabiliser aujourd’hui à environ la moitié (53,3%). Ce repli de 10 points sur 30 ans du baccalauréat S s’est fait en faveur du baccalauréat ES, dont le taux a lentement mais sûrement progressé durant la même période pour arriver à 12,4% aujourd’hui. Le taux du baccalauréat L a enregistré une légère hausse dans les années 1990 (10,8%) mais depuis il tend à décliner progressivement pour atteindre 5,4% en 2015. Le nombre de détenteurs de baccalauréats professionnel et technologique a peu évolué dans la période considérée. Il représente, en 2015/16, un taux d’un pour cent pour le baccalauréat professionnel et de 6,7 %, pour le baccalauréat technologique.

Tableau 6 : Évolution entre 1985 et 2015 des baccalauréats détenus par les diplômés architectes, en %.

Type de baccalauréat obtenu	Année						
	1985/86	1990/91	1995/96	2000/01	2005/06	2010/11	2015/16
<i>Bac S (C, D, E)</i>	64,5	50,9	42,3	48,6	48,9	55,1	53,3
<i>Bac ES (B)</i>	4,3	6,1	9,7	9,0	10,0	11,8	12,4
<i>Bac L (A)</i>	7,2	9,3	10,8	10,8	8,9	6,4	5,4
Total Bac général	76	66,3	62,8	68,4	67,8	73,3	71,1
Bac technologique (F, G, H)	4,8	6,2	7,4	8,2	5,6	8,8	6,7
Bac professionnel	-	-	0,2	0,8	0,8	0,3	1,0
Équivalences du bac	13,6	22,6	18,8	11,9	7,7	12,7	12,4
Enseignement sup.	1,9	1,8	5,7	9,0	17,0	4,8	8,3
Sans indication	2,5	3,1	5,2	1,6	1,1	0,1	0,5
Total	100	100	100	100	100	100	100

Source : Observatoire MC/DGP/SA/SDESRA/BE.

Pour comparaison, en 2005, 35,7% des nouveaux bacheliers dans les principales filières de l’enseignement supérieur détiennent un bac S (contre 55,1% des diplômés architectes en 2010/11), 68,1% un bac général (73,3% des diplômés architectes), 26,7% un bac technologique (8,8% des diplômés architectes), enfin 5,2% un bac pro (0,3% des diplômés architectes)⁷⁹.

Le baccalauréat actuel, jugé à la fois trop complexe par ses nombreuses épreuves finales dans un temps très court et ne préparant pas suffisamment aux études supérieures auxquelles il donne pourtant droit⁸⁰, se verra profondément restructuré par le nouveau « baccalauréat 2021 », introduisant des « spécialités ». Il viendra modifier l’architecture d’accès aux études supérieures en général et aux écoles d’architecture en particulier. Dans le cas de l’ENSA

⁷⁹ MESR-DGESIP/DGRI-SIES (2017), *État de l’enseignement supérieur et de la recherche en France, 49 indicateurs*, n° 10, avril 2017, fiche 11. Nous comparons ici les nouveaux bacheliers entrés dans l’enseignement supérieur en 2005, avec les diplômés des écoles d’architecture en 2010/11 pour tenir compte de la durée moyenne des études d’environ six ans.

⁸⁰ Selon le MEN, 61 % des étudiants ne parviennent pas au terme des études supérieures dans lesquelles ils se sont initialement engagés, sachant que le taux de réussite au baccalauréat général et technologique est d’environ 90%. <https://www.education.gouv.fr/cid126438/baccalaureat-2021-un-tremplin-pour-la-reussite.html>, consulté le 14 octobre 2019.

Nantes, l'instance pédagogique réfléchit actuellement à la formulation d'une recommandation à destination des futurs candidats et de leurs parents⁸¹ (cf. encadré 4).

En ce qui concerne les origines sociales des étudiants recrutés, l'évolution des professions et catégories socio-professionnelles des parents des diplômés et la comparaison avec celles de la population active masculine pour tenir compte des transformations structurelles qui se sont opérées pendant la période considérée, montrent un recrutement parmi les milieux sociaux les plus favorisés. Les étudiants issus de chefs de famille cadres et professions intellectuelles supérieures représentent environ 60 % dans les années 1960 et 1970, ce taux tombant en dessous de 50 % dans les deux décennies qui suivent pour ensuite remonter à son taux initial (59,1 % en 2015). Nous verrons par la suite que cette catégorie est largement surreprésentée en comparaison avec la population active masculine. Les chances d'accès aux études supérieures de ces *héritiers* sont si élevées qu'elles deviennent « *un destin banal* » pour eux⁸².

Nous pouvons également voir que les chiffres de 1964 et de 1975 diffèrent peu et que l'on pourrait en déduire que les événements de 1968 n'ont pas contribué à faire évoluer le recrutement des étudiants. Or, il ne faut pas perdre de vue que les étudiants ayant obtenu leur diplôme, en 1975, ont été recrutés avant 1968. C'est seulement au milieu des années 1980 que l'on peut apercevoir une certaine rupture. Les étudiants issus de chefs de famille cadres et professions intellectuelles supérieures ainsi qu'employés sont en nette baisse, tandis que ceux issus de toutes les autres catégories augmentent. La baisse de la part des étudiants issus de cadres et professions intellectuelles supérieures entre 1975 et 1985 (-12,2 points) peut s'expliquer par une relative ouverture du recrutement suite à la réforme de 1968 au profit d'étudiants issus des catégories d'artisans, commerçants et chef d'entreprise (+8,8), professions intermédiaires (+7,8), ouvriers (+4,5) et agriculteurs (+2,1). La baisse de 11 points du taux des employés dans la même période est plus difficile à expliquer, puisque leur taux diminue seulement de 1,3 point dans la population active masculine (cf. tableau 172, annexe 7). La période entre 1985 et aujourd'hui est marquée par un regain du taux des cadres et professions

⁸¹ Nombreux élèves en début de cursus de lycée et leurs parents sont venus se renseigner sur quelles disciplines de spécialité s'engager en classe de première et terminale dès les journées portes ouvertes de 2019, afin de mettre toutes les chances de leur côté pour parvenir à intégrer une école d'architecture. Les enseignants présents aux JPO n'étaient clairement pas préparés à cette demande. Présente aux JPO pour mener l'enquête auprès des candidats quant à leurs motivations pour étudier l'architecture, j'ai recommandé à ceux qui me faisant la demande, de s'orienter vers une spécialité en mathématiques et arts appliqués, tout en précisant que cela n'engageait que moi et qu'aucune position n'avait été prise par l'école.

⁸² Selon Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, l'origine sociale des étudiants constitue le facteur déterminant de leur réussite scolaire puisqu'ils héritent d'un « patrimoine culturel » qui est fortement valorisé par les études. Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1964), *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Éditions de Minuit, Paris.

intellectuelles supérieures (+11,4 points) au détriment de toutes les autres catégories (professions intermédiaires -2,1 ; artisans -1,8 ; agriculteurs -2,5 ; employés -3,4 ; ouvriers -1,4).

Tableau 7 : Évolution des PCS du chef de famille des diplômés des écoles d'architecture, entre 1964 et 2015.

PCS du chef de famille	Diplômés ENSBA Paris 1964	Diplômés UPA France 1975	Diplômés EA France 1985	Diplômés EA France 1995	Diplômés ENSA France 2005	Diplôme s ENSA France 2015
Agriculteurs	2,1	2,4	4,5	2,5	3,6	2
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	3,7	3,5	12,3	11	11	10,5
Cadres et professions intellectuelles supérieures	59	59,9	47,7	49,7	53,5	59,1
Professions intermédiaires	10,6	11,8	19,6	19,5	17,1	17,5
Employés	22,8	21	10,1	10,1	8,3	6,7
Ouvriers	1,3	1,2	5,7	7,3	6,5	4,3
Autres	0,5	0,2				
Total	100	100	100	100	100	100
Effectif	878	1755				

Sources : Colonnes 2 et 3 : Lamy B., Robirosa M. (1975), *L'Évolution de la profession d'architecte : enquête statistique auprès des diplômés des écoles d'architecture*, Centre de sociologie urbaine, Paris, page 46 et 47 ; Colonnes 4 à 7 : Observatoire MC/DGP/SA/SDESRA/BE. Données harmonisées selon les évolutions successives de la nomenclature des CPS/PCS de 1982 et 2003.

La mise en relation de l'évolution entre 1968 et 2015 de la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures dans la population active masculine avec celle des chefs de famille des étudiants en architecture issus de cette catégorie fait clairement ressortir que le recrutement des architectes reste socialement très fermé. Si l'écart entre les taux de la population active masculine et les chefs de famille des étudiants était respectivement de 52,4 points dans les années 1960 et de 50,1 points en 1975, celui-ci oscille entre 35 et 39 points depuis les années 1980. Cette diminution est principalement liée au fait que la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures a fortement augmenté en 45 ans dans la population active, en passant de 6,6% en 1968, à 20,5% en 2015. On notera une relative ouverture de l'accès aux Écoles d'architecture entre 1985 et 1995, période au cours de laquelle le taux des étudiants issus de la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures passera en dessous des 50% (respectivement 47,7% et 49,7%). Ensuite dans les périodes suivantes, cette catégorie sera à nouveau majoritaire (53% et 59,1% en 2005 et 2015).

Tableau 8 : Comparaison entre 1968 et 2015, du taux de diplômés issus de la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures avec cette catégorie dans la population active masculine.

PCS : Cadres et professions intellectuelles supérieures	1968	1975	1985	1995	2005	2015
Diplômés d'architecture	59*	59,9	47,7	49,7	53,5	59,1
Population active masculine	6,6	8,8	11,3	15,6	18,4	20,5
Écart	+ 52,5	+ 51,1	+ 36,4	+ 34,1	+ 35,1	+ 38,6

*Taux de 1964. Sources : Diplômés d'architecture : voir tableau 7 ; Population active masculine, colonnes 2 et 3, INSEE (1984), *Données sociales*, page 39, PCS adaptées selon nomenclature de 2003 ; colonnes 4 à 7 : INSEE, enquêtes Emploi, France métropolitaine, population des ménages, personnes de 15 ans et plus.

Sans surprise, la catégorie des ouvriers suit la logique inverse : une infime fraction de fils ou de filles d'ouvriers est diplômée en architecture. On peut dire qu'ils sont pratiquement absents de cet univers de formation professionnelle. Dans les années 1960, ils sont à peine 1,3% à être issus de cette catégorie alors qu'elle représente alors 48,7% des actifs (soit un écart de 46,7 points). Ensuite, au cours des décennies suivantes, s'ils ont tendance à accroître légèrement leur représentation (respectivement 5,7%, 7,3%, 6,5% et 4,3%, en 1985, 1995, 2005 et 2015), ils restent massivement sous-représentés. Si l'écart très élevé dans les années 1960 (+ 46,7%) entre les taux de la population active masculine et les chefs de famille des étudiants issus de la catégorie ouvrière tend à décroître depuis les années 80, cela est dû principalement à une érosion de cette catégorie dans la population active qui passera de 47,9% en 1975 à 31,7% en 2015.

Tableau 9 : Comparaison entre 1968 et 2015, du taux de diplômés issus de la catégorie des ouvriers avec cette catégorie dans la population active masculine.

PCS : Ouvriers	1968	1975	1985	1995	2005	2015
Diplômés en architecture	1,3*	1,2	5,7	7,3	6,5	4,3
Population active masculine	48,7	47,9	38,7	36,1	35,5	31,7
Écart	-47,4	-46,7	-33	-28,8	-29	-27,4

*Taux de 1964. Sources : Diplômés d'architecture : voir tableau 7 ; Population active masculine, colonnes 2 et 3, INSEE (1984), *Données sociales*, page 39, PCS adaptées selon nomenclature de 2003 ; colonnes 4 à 7 : INSEE, enquêtes Emploi, France métropolitaine, population des ménages, personnes de 15 ans et plus.

On constate ainsi une légère ouverture dans l'accès aux études du milieu des années 1980 vers la fin du siècle dernier, aussitôt refermée par un nombre de candidats en constante augmentation⁸³. Comme nous le verrons dans la deuxième partie, afin de respecter sa « *capacité d'accueil limitée* », l'ENSA Nantes procède alors à une sélection à travers les séries de

⁸³ L'évolution exacte du nombre de candidats à l'entrée aux écoles d'architecture est difficile à reconstituer. Pour l'ENSA Nantes, le dossier de demande d'habilitation d'avril 2007 souligne « *l'augmentation constante des candidats à une première inscription. Sur dix ans, le nombre de demandes [nombre de vœux confirmés] a en effet quasiment triplé atteignant le chiffre de 930 pour 2007.* » Le nombre de vœux confirmés est de 1 839 pour l'année scolaire 2018/19 et il a ainsi encore doublé en dix ans.

baccalauréat qui induisent une forte représentation des catégories socio-professionnelles supérieures.

1.3 Le paysage actuel de l'enseignement de l'architecture : harmonisation européenne, habilitation et statut des enseignants-chercheurs

Le début du XXI^e siècle est marqué, d'une part, par l'eupéanisation, voire l'internationalisation de l'enseignement supérieur français, d'autre part, par la poursuite de la transformation d'un modèle professionnel vers un modèle hybride de l'enseignement de l'architecture. Si cette mutation est préfigurée lentement depuis les événements de 1968, elle est accélérée par les prescriptions européennes qui régissent dorénavant les politiques d'enseignement supérieur.

1.3.1 L'harmonisation européenne et internationalisation des études

Pratiquement au même moment où se met en place, dans les écoles d'architecture, la réforme de 1997/98, qui réinstaure les études en trois cycles de deux ans, les ministres de l'enseignement supérieur allemand, français, italien et britannique signent la Déclaration de la Sorbonne (25 mai 1998), dont l'objectif est d'harmoniser le système européen d'enseignement supérieur afin de faciliter la mobilité et d'améliorer la lisibilité des diplômés. Cette déclaration, élargie un an plus tard par la Déclaration de Bologne (19 juin 1999), est fondée sur la volonté de l'Union européenne de permettre la libre circulation des citoyens et leur meilleure employabilité dans l'espace européen. Elle se traduit notamment par le droit d'exercer une activité salariale ou indépendante dans les pays de l'Union, activité souvent liée à la reconnaissance académique ou professionnelle d'un diplôme acquis. Se met alors en place le processus de rapprochement des systèmes d'enseignement supérieur européens, dit de Bologne, qui aligne la formation initiale sur le modèle anglo-saxon en trois cycles, licence, master et doctorat (LMD). *In fine* l'objectif vise « à augmenter la compétitivité de l'enseignement supérieur de chaque pays sur le marché européen et de l'enseignement supérieur européen sur le marché mondial »⁸⁴.

Le processus se traduit pour les études d'architecture par des décrets et arrêtés publiés, en 2005, qui instaure un premier cycle de trois ans conduisant au diplôme d'études en architecture (DEEA), conférant le grade de licence. Un second cycle de deux ans conduit au

⁸⁴ Lessard, C., Bourdoncle, R. (2002), *op. cit.*, p. 132.

diplômé d'État d'architecte (DEA), conférant le grade de master et, enfin, un troisième cycle de trois ans mène au doctorat en architecture, délivré conjointement avec les universités⁸⁵. Au-delà de la formation initiale en architecture, une diversité d'autres formations de premier, deuxième et post-deuxième cycles existent dont les dénominations des diplômes ont dû s'adapter à la nouvelle terminologie anglo-saxonne⁸⁶. L'étudiant est désormais crédité d'unités d'enseignement (UE) à travers l'*european credit transfer system* (ECTS), échelle de notation censée faciliter le transfert d'étudiants et rendre comparable leurs profils universitaires.

Si le nombre d'inscriptions est limité, depuis 1978, uniquement pour le premier cycle à trois inscriptions, la réforme LMD introduit pour la première fois une limitation du nombre maximal d'inscriptions pour la totalité du parcours. Sauf en cas de dérogation exceptionnelle, l'étudiant ne peut s'inscrire que quatre fois en cycle licence et trois fois en cycle master. Cette disposition n'est pas anodine dans la mesure où elle ne permet plus à l'étudiant en architecture de « faire sa place » dans son futur univers professionnel, notamment en pratiquant une alternance entre études et travail en agence, alternance qui se pratiquait à des degrés variables depuis l'instauration de l'enseignement en architecture. La question budgétaire, évoquée plus haut, n'est sans doute pas anodine dans cette décision de tendre vers une diminution de la durée des études. Des statistiques pour la promotion de diplômés de 1984/85 montrent que 22 % effectuent leur cursus en 5 ou 6 ans, 47 % en 7 à 9 ans et 31 % en 9 ans et plus. Depuis le milieu des années 1990 et jusqu'à l'introduction de la réforme LMD, la durée est stable autour de huit ans d'études⁸⁷.

Le mode de calcul actuel propre aux deux cycles ne permet pas d'obtenir une durée d'études totale. On peut néanmoins constater que, en 2015/16, les trois quarts (74,4%) de l'effectif diplômé ont obtenu le DEEA dans le temps réglementaire de trois ans. Rapporté à l'effectif des premiers inscrits en 2013/14, le taux de réussite de l'obtention de la licence en

⁸⁵ Décret n° 2005-734 du 30 juin 2005 relatif aux études d'architecture. Arrêté du 20 juillet 2005 relatif aux cycles de formation d'études d'architecture conduisant au diplômé d'études en architecture conférant le grade de licence et au diplômé d'État d'architecte conférant le grade de master.

⁸⁶ Des formations de premier et deuxième cycles, proposées conjointement avec des universités, conduisent à des diplômes nationaux de l'enseignement supérieur, tels que des licences professionnelles et des masters préparant à la vie professionnelle ou à la recherche. Les écoles d'architecture proposent également des doubles diplômes, conjointement avec des grandes écoles et des universités, des diplômes nationaux de spécialisation et d'approfondissement en architecture (DSA) ainsi que des diplômes propres aux écoles d'architecture (DPEA). Certaines écoles proposent également une formation professionnelle continue (FPC) pour des salariés déjà engagés dans la vie active souhaitant obtenir les diplômes du cursus initial évoqués plus haut.

⁸⁷ Observatoire MC/DGP/SA/SDESRA/BE. La manière dont est présentée la durée des études par l'observatoire du ministère (celui-ci parle de « délai d'obtention ») a changé au cours du temps. Chiffrée à travers une répartition par nombre d'inscriptions pour la totalité des cycles dans les années 1980, par une moyenne jusqu'à la réforme LMD, elle est revenue aujourd'hui à une répartition par nombre d'inscriptions par diplôme. Ceci rend complexe un aperçu rapide de l'évolution de la durée des études au cours du temps.

trois ans est alors de 67%⁸⁸. Chez les étudiants en architecture, la réforme a eu des effets très importants sur la durée de leurs études et sans doute sur leur modalité d'insertion professionnelle, comme nous le verrons plus loin.

Tableau 10 : Délai d'obtention du DEEA pour les inscrits en 2013/14, en %.

Durée des études	Effectif diplômé DEEA en 2015/16	Part	Effectif des premiers inscrits en 2013/14	Taux de réussite en 3 ans
≤ 3 inscriptions	1 801	74,4	2 688	67
4 inscriptions	532	22		
5 inscriptions (dérogation)	84	3,5		
≥ 5 inscriptions (aménagement)	3	0,1		
Total	2 420	100		

Source : Observatoire MC/DGP/SA/SDESRA/BE.

En ce qui concerne le cycle master, l'obtention du diplôme DEA est, pour la même année, distribuée de manière quasi égale entre deux (46,5%) et trois inscriptions (42,7%). Un étudiant sur dix (10,1%) formule une demande de dérogation en cycle de master par rapport à 3,5% en cycle licence. L'observatoire n'établit pas de taux de réussite du cycle master mais un taux d'insertion professionnelle trois ans après l'obtention du DEA dont il sera question dans la quatrième partie.

Tableau 11 : Délai d'obtention du DEA en 2015/16, en %.

Durée des études	Effectif	%
≤ 2 inscriptions	1 091	46,5
3 inscriptions	1 002	42,7
4 inscriptions (dérogation)	237	10,1
≥ 4 inscriptions (aménagement)	16	0,7
Total	2 346	100

Source : Observatoire MC/DGP/SA/SDESRA/BE.

Par ailleurs, la réforme LMD engendre une internationalisation des études de plus en plus prononcée. Si les voyages pédagogiques intégrés au cursus, diverses actions de coopération internationale et l'accueil d'étudiants étrangers existent depuis longtemps dans les écoles d'architecture, l'instauration du programme d'échange Erasmus a déclenché un changement de paradigme à travers une véritable démocratisation des mobilités académiques et de stages à l'étranger, au point d'être presque banalisés. « *Un effet générationnel est visible entre les promotions dites « Erasmus » et les précédentes* »⁸⁹. L'international est valorisé par les établissements en tant qu'élément central de l'apprentissage et chaque école se vante du nombre de ses partenariats et de la diversité de ses destinations. Elles s'efforcent également de proposer

⁸⁸ Pour comparaison, le taux de réussite de l'obtention de la licence en trois ans à l'université est de 28,4% (cohorte de 2014). Source : MESRI-DGESIP/DGRI-SIES.

⁸⁹ Rosenbaum, L. (2017), *La condition internationale des architectes : le monde en référence : représentations, pratiques et parcours*, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Bordeaux, p. 14.

des enseignements en anglais, notamment au niveau du projet architectural et urbain, afin d'attirer une plus grande diversité d'étudiants. L'enjeu symbolique de prestige de l'international pourrait être doublé d'un enjeu commercial : les droits d'inscription, source de revenus pour les établissements, ont été relevés de manière significative à la rentrée 2019/20 pour les étudiants extra-européens voulant s'inscrire nouvellement dans une université française⁹⁰. Les écoles d'architecture semblent pour l'instant temporiser cette mesure.

Ainsi, les quinze ans qui se sont écoulés depuis l'introduction du système LMD marquent la période la plus longue sans remaniement profond de l'organisation des études depuis 1968. La réforme LMD serait-elle le point final des réformes de l'enseignement, hormis celles portant sur les statuts des établissements et des enseignants-chercheurs ? Sans doute pas, puisqu'une marge de manœuvre semble exister dans l'ajustement de la question de la professionnalisation à travers l'habilitation.

1.3.2 La dissociation entre diplôme et licence exercice – vers la figure de l'architecte-auteur ?

L'harmonisation du système d'enseignement supérieur et la libre circulation des individus au sein de l'UE posent la question de la licence d'exercice en architecture, dépassant dorénavant le contexte national.⁹¹ La directive 2013/55/UE permet, au choix, deux modalités : soit au total au moins cinq années d'études à temps plein, dans une université ou un établissement d'enseignement comparable, sanctionnées par la réussite à un examen de niveau universitaire ; soit au moins quatre années d'études à temps plein, dans une université ou un établissement d'enseignement comparable, sanctionnées par la réussite à un examen de niveau universitaire et par un certificat attestant l'accomplissement d'au moins deux années de stage professionnel⁹².

La France fait le choix, en 2005, d'une solution hybride alliant cinq ans de formation académique et une année de formation professionnelle appelée de manière alambiquée,

⁹⁰ Les droits d'inscription annuels sont respectivement de 170 euros en licence et 243 euros en master pour les étudiants européens et de 2 770 euros en licence et de 3 770 euros en master pour les étudiants extra-européens. Les droits demandés aux non-européens correspondraient à un tiers du coût par étudiant. Il semblerait que peu d'universités aient appliqué ce nouveau dispositif à la rentrée 2019.

⁹¹ Le site du Conseil des architectes européen permet d'apprécier les choix faits par les différents pays membres.

⁹² Dans le deuxième cas, le stage professionnel se déroule uniquement après l'accomplissement des trois premières années d'étude. Au moins une année du stage professionnel contribue à développer les connaissances, aptitudes et compétences acquises au cours de l'enseignement. Directive 2013/55/UE du Parlement européen et du conseil du 20 novembre 2013 modifiant la directive 2005/36/CE relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles et le règlement (UE) n° 1024/2012 concernant la coopération administrative par l'intermédiaire du système d'information du marché intérieur (« règlement IMI »), publié dans le Journal officiel du 28/12/2013.

« l'Habilitation à exercer la maîtrise d'œuvre en son nom propre » (HMONP). Celle-ci comporte, selon son arrêté d'application de 2007, un minimum de six mois de *mise en situation professionnelle* et 150 h d'enseignement théorique⁹³. Ainsi, le titre « diplômé par le gouvernement » (DPLG, bac +6) disparaît et est remplacé par le « diplôme d'État d'architecte » (DEA, bac +5) plus une habilitation (HMONP, bac +6). Sans l'habilitation, l'architecte diplômé d'État peut exercer en agence ou dans d'autres structures en tant que salarié mais seuls les porteurs de l'habilitation peuvent s'inscrire au tableau de l'ordre des architectes pour endosser les responsabilités liées à la maîtrise d'œuvre, telles que fixées dans la loi sur l'architecture. Ainsi, le diplôme d'État d'architecte est dissocié de la licence d'exercice.

Cette décision a été précédée de longs débats entre les parties prenantes (étudiants, enseignants, établissements, ministère) et les organisations professionnelles. L'institution ordinale (l'ordre des architectes) plaide pour une formation supérieure de cinq ans « *complétée par trois ans de pratique professionnelle encadrée, validée et correctement rémunérée* »⁹⁴. Elle devait être cogérée et validée par les instances de la profession (ordre et syndicats) ainsi que par les enseignants des écoles. Si l'ordre n'a pas été suivi sur la durée de la pratique professionnelle, la validation bipartite par les écoles et les professionnels a permis à l'institution ordinale de renouer avec les établissements de formation, avec qui les tensions remontent dès l'instauration de l'ordre, en 1940. Fait notable, l'ordre des architectes, en dépêchant ses membres aux jurys de l'habilitation, participe alors, pour la première fois, à la validation ultime des études⁹⁵.

Si l'institution ordinale considère qu'il est temps de rétablir la notion de maîtrise d'œuvre dans l'acte de construire pour garantir au maître d'ouvrage la compétence technique de son interlocuteur architecte, certains chercheurs s'interrogent sur le décalage vers la figure de l'architecte-*auteur*. Jean-Louis Violeau suggère qu'il suffit de rappeler la traduction complète du sigle de l'habilitation dont on oublie souvent de traduire le NP, en son nom propre⁹⁶. Selon Isabelle Chesneau, « *cette année d'habilitation n'a pas modifié les termes du métier tel qu'il existait jusqu'à alors, mais a introduit un changement de mentalité dans la*

⁹³ Arrêté du 10 avril 2007 relatif à l'habilitation de l'architecte diplômé d'État à l'exercice de la maîtrise d'œuvre en son nom propre. D'une durée d'un an, elle peut être suivie à tout moment de la vie professionnelle de l'architecte. Cette formation professionnalisante s'effectue sous forme de *mise en situation professionnelle*, terme préféré par le législateur par rapport au stage, utilisé dans la directive européenne, avec un statut d'étudiant-salarié ou par *validation des acquis de l'expérience*.

⁹⁴ Conseil national de l'ordre des architectes, Union nationale des syndicats français d'architecture, Syndicat de l'architecture (2004), *Livre blanc des architectes, 30 propositions*, Paris.

⁹⁵ Par ailleurs, la réforme du statut des écoles d'architecture impose pour la première fois la présence, au sein du conseil d'administration de chaque école, d'un « *architecte désigné par le président du conseil régional de l'ordre territorialement compétent* ». Décret n° 2018-109 du 15 février 2018 relatif aux écoles nationales supérieures d'architecture.

⁹⁶ Violeau, J.-L. (2014), *Les 101 mots de L'auteur (et ses droits) en architecture à l'usage de tous*, Archibooks, Paris, p. 11.

formation d'architecte : il s'est agi de passer de la représentation – hérité d'une longue histoire en France – de l'architecte artiste à celle d'auteur responsable »⁹⁷.

L'habilitation fait l'objet de toutes les attentions de la part de la profession : l'institution ordinale a commandité deux études. La première, en juin 2012, porte sur un retour d'expérience sur les premières années de son fonctionnement et la seconde, en 2016, traite du rôle des tuteurs et des jurys⁹⁸. Du côté de la recherche, un collectif de travail inter-écoles s'est constitué fin 2018 afin de questionner les relations existant entre les structures d'accueil, les objectifs de formation et la réalité de la mise en situation professionnelle⁹⁹. Elle contribuera au travail préparatoire à l'évaluation nationale de l'habilitation prévue par la *Stratégie nationale pour l'architecture* (2015). Le rapport des groupes de travail l'ayant préparé évoque un « *diplômé national supérieur à fortifier* » à travers la révision et l'harmonisation de la formation, aujourd'hui jugée disparate, dans l'ensemble des écoles. Il est proposé d'en allonger sa durée à un an, de la professionnaliser à travers une composition de jury paritaire entre enseignants et professionnels et, enfin, de l'autonomiser à travers la création d'une plateforme nationale des agences d'accueil¹⁰⁰. Dans un entretien accordé en février 2018 au *Courrier de l'architecte*, Denis Dessus, président du Conseil national de l'ordre des architectes, annonce le « prochain grand combat » de l'institution ordinale, la formation initiale et continue :

« L'ensemble des organisations professionnelles souhaite faire évoluer la formation initiale en intégrant les stages pratiques professionnels dans le cursus amenant au diplôme. Le statut actuel de salarié (et non de stagiaire) du candidat à la HMONP l'empêche de trouver un emploi en agence surtout en période de crise. Cette situation rend difficile la possibilité d'être inscrit au tableau de l'Ordre des Architectes. Nous souhaitons en conséquence que la formation professionnelle soit désormais intégrée dans les études, autrement dit, que la formation pratique soit comprise dans le cursus commun. Nous renforcerons ainsi la cohésion de la profession et la compétence des diplômés en architecture. C'est un chantier que nous ouvrons avec le Ministère de la Culture »¹⁰¹.

⁹⁷ Chesneau, I., dir. (2018), *Profession architecte*, Eyrolles, Paris, p. 21.

⁹⁸ Tran, H., coord. (2012), *HMONP, habilitation à exercer la maîtrise d'œuvre en son nom propre – Retours d'expériences*, Conseil national de l'ordre des architectes, Paris ; Chadoin, O. (2016), *Enquête sociologique sur l'HMONP – habilitation à exercer la maîtrise d'œuvre en son nom propre – synthèse*, Conseil national de l'ordre des architectes, Paris.

⁹⁹ *Génération HMONP et renouvellement de la profession d'architecte*, Séminaire inter-ENSA du 3 décembre 2018. Ce travail de recherche est précédé par une étude conduite par ces mêmes chercheurs sur les diplômés d'État ayant suivi l'habilitation à l'ENSA Paris-La-Villette : Macaire, E., Nordström, M., avec Genyk I. et Thonnart A. (2017), *Génération HMONP. La mise en situation professionnelle dans la trajectoire de l'architecte diplômé d'État et la construction de son projet professionnel*. Étude qualitative et quantitative sur la MSP à l'ENSAPLV, 2016-2017.

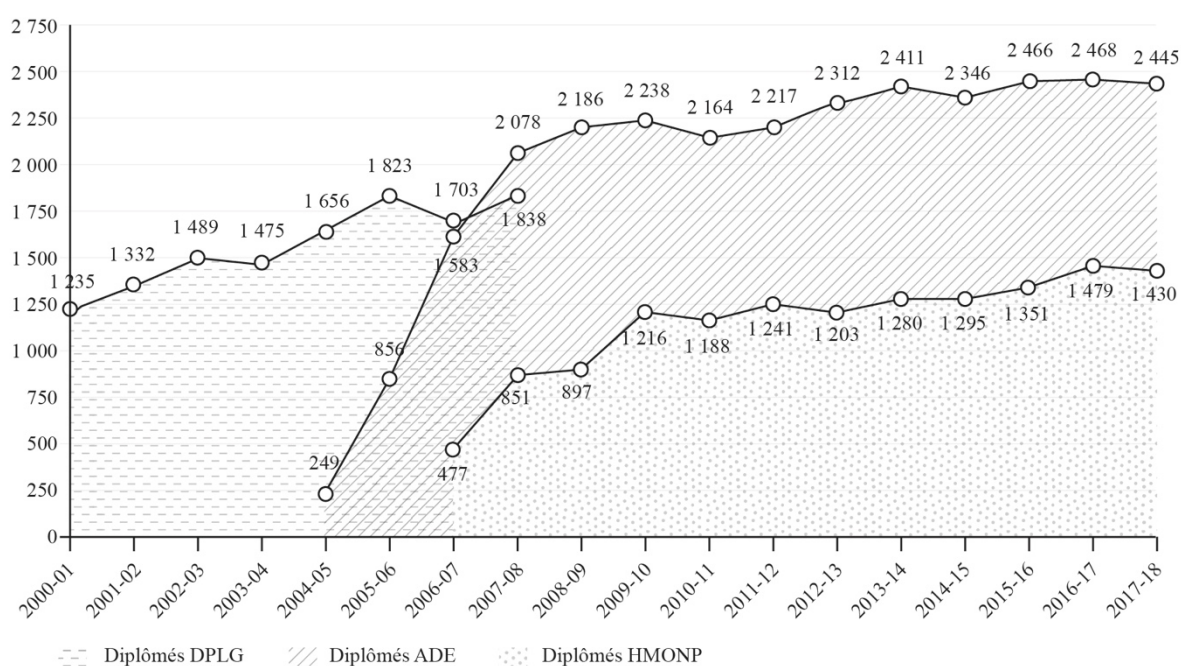
¹⁰⁰ Ministère de la Culture et de la Communication (2015), *Stratégie nationale pour l'architecture, Rapport des groupes de réflexion*, 7 juillet 2015 ; Ministère de la Culture et de la Communication (2015), *Stratégie nationale pour l'architecture*, 20 octobre 2015.

¹⁰¹ Entretien publié le 21 février 2018, environ trois mois après l'élection de Denis Dessus à la tête de l'institution. Le *courrier de l'architecte* (2018), *Nouvel ELAN pour le CNOA ?* https://www.lecourrierdelarchitecte.com/article_8059, consulté le 11 décembre 2019.

L'objectif affiché est alors de rallonger une nouvelle fois les études de cinq à six ans tout en gardant le système européen acquis et en y incluant un stage long.

Depuis son instauration et jusqu'en 2016/18, 28 019 étudiants ont obtenu leur diplôme d'État d'architecte dont environ la moitié (49,6%) a poursuivi sa formation pour être habilité (13 908 individus). Ce ratio se rapproche davantage de 60% pour les trois dernières années considérées. Nous verrons dans la quatrième partie quelles sont les raisons évoquées par les diplômés DEA à poursuivre leurs études par une habilitation.

Figure 2 : Évolution du nombre de diplômés en architecture (DPLG, DEA et HMONP) entre 2000 et 2018.



Source : Conseil national de l'ordre des architectes (2020), *Archigraphie 2020*, Observatoire de la profession d'architecte, Paris.

1.3.3 La réforme du statut des enseignants-chercheurs, « une petite révolution » ?¹⁰²

Si les enseignants, du temps de l'École des beaux-arts, étaient tous praticiens, recrutés par cooptation, le corps professoral se diversifie à partir des années 1970 pour accueillir à la fois des universitaires et des praticiens d'autres champs¹⁰³, notamment des sociologues, urbanistes, historiens, géographes, ingénieurs et artistes, les architectes restant toutefois

¹⁰² En référence à « l'entretien » avec Agnès Vince, directrice en charge de l'architecture au ministère de la Culture de 2014 au 18 novembre 2019, publié le 23 mai 2018 sur le site du ministère : <https://www.culture.gouv.fr/Actualites/Enseignement-de-l-architecture-une-reforme-d-avenir>, consulté le 11 décembre 2019.

¹⁰³ Si les textes réglementaires précédents esquissent cinq et ensuite six champs disciplinaires, le corps enseignant est aujourd'hui reparti, selon l'arrêté du 24 avril 2018 relatif aux champs disciplinaires, en six champs : arts et techniques de la représentation ; histoire et cultures architecturales ; sciences de l'homme et de la société pour l'architecture ; sciences et techniques pour l'architecture ; théories et pratiques de la conception architecturale et urbaine ; ville et territoires.

majoritaires dans la formation. Certains architectes se tournent vers la recherche naissante, d'autres continuent à se consacrer à leur pratique en tant qu'architecte libéral ou associé et ne consacrent qu'une partie de leur temps à l'enseignement. Ils transmettent, avec l'enseignement du projet, l'identité et la culture professionnelles des futurs architectes à travers des valeurs, des représentations et des croyances, qu'ils se sont appropriées par leur propre formation et leur vie professionnelle.

Le rapport d'Armand Frémont rappelle qu'au XIX^{ème} siècle et jusqu'aux années 1960, la majorité des chefs d'ateliers ne sont pas rémunérés. Sur la base de cette situation « *totalelement inédite et pour le moins étonnante* »¹⁰⁴ sont recrutés massivement des contractuels à travers une procédure d'attribution qui conduit à des systèmes de promotion interne sans lien avec le projet pédagogique. C'est seulement, en 1992, que cette « *situation unique dans la fonction publique française* »¹⁰⁵ est rattrapée avec la première vague de titularisation par concours¹⁰⁶. Le choix de l'État, via le ministère de l'Équipement, tutelle à l'époque des écoles d'architecture, est d'opter pour l'alignement du statut des enseignants des écoles sur celui de l'université et contre le modèle des grandes écoles qui travaille beaucoup avec des vacataires. Sont ainsi créés les corps des professeurs et *maîtres-assistants*¹⁰⁷ à la différence près que l'obligation de service des enseignants en école d'architecture est de 320 h annuelles par rapport à 192 h à l'université. La réforme introduit également un paradoxe à travers la fonctionnarisation des enseignants praticiens qui ont une activité libérale ou d'associé par ailleurs et perçoivent ainsi un double revenu. *A contrario*, le cumul entre salariat privé et public n'étant pas autorisé dans la fonction publique, il mène à la démission forcée de professeurs salariés d'agences, de bureaux d'études ou d'autres types de structures salariales. Un an plus tard est constituée la fonction de *maître-assistant associé*, contractuels pour une durée limitée à six ans¹⁰⁸. Selon Guy Tapie, « *la différenciation probable des statuts (entre chercheurs et non-chercheurs ; professionnels et non-professionnels) est la voie qui permettra de mieux gérer le passage d'un système de formation centré sur la maîtrise d'œuvre et la conception architecturale vers les métiers de l'architecture* »¹⁰⁹.

¹⁰⁴ Frémont, A. (1992), *Écoles d'architecture 2000 : Schéma de développement*, Rapport pour le ministère de l'Équipement, du Logement, des Transports, page 53.

¹⁰⁵ *Ibidem*, p 53.

¹⁰⁶ Décret n° 92-91 du 24 janvier 1992 et décret n°94-262 du 1 avril 1994 relatifs au statut des professeurs et maîtres-assistants des écoles d'architecture.

¹⁰⁷ Les maîtres-assistants ont constitué un des corps dans les universités entre 1960 et 1984 ; ils ont été remplacés par le corps des maîtres de conférences par le décret n° 84-431 du 6 juin 1984.

¹⁰⁸ Décret n°93-368 du 12 mars 1993 relatif aux personnels enseignants associés ou invités dans les écoles d'architecture.

¹⁰⁹ Tapie, G. (1996), *op. cit.*, p. 63.

Le développement de la recherche architecturale est un enjeu majeur dans le rapprochement des écoles d'architecture avec le système universitaire. Celle-ci s'est structurée progressivement dès 1972 à travers le Secrétariat de la recherche architecturale (SRA) au ministère de la Culture, devenu depuis le bureau de la recherche architecturale, urbaine et paysagère (BRAUP). Après une première phase consacrée au développement d'une politique incitative dans les années 1970, la recherche s'institutionnalise avec la structuration d'unités de recherche à partir de 1982. Mais, selon Eric Lengereau, les acteurs qui s'intéressent à la construction des savoirs dans le champ de l'architecture sont incapables d'organiser les relations triangulaires entre formation, recherche et profession. L'absence officielle de formation doctorale en architecture en est la raison¹¹⁰. Celle-ci est instaurée, en 2006, après de longs débats entre praticiens et universitaires encore non clos à l'occasion de la réforme de l'harmonisation européenne¹¹¹. Si les écoles d'architecture sont habilitées à délivrer le doctorat, elles le font à travers une école doctorale rattachée à une université ou une grande école.

L'introduction du statut d'*enseignant-chercheur*, en 2018, est ainsi la suite logique dans la transition du modèle d'école professionnelle vers un modèle universitaire ou du moins hybridé¹¹². Elle est explicitement prescrite par le rapport Feltesse¹¹³, en 2013, et fixe le cadrage des décrets de 2018 :

« La reconnaissance scientifique des écoles et du même coup leur inscription claire et nette dans le champ recomposé de la recherche se trouvent menacées [par le statut actuel des enseignants], au risque de compromettre à long terme l'existence même d'une recherche architecturale autonome. C'est pourquoi nous pensons qu'il est désormais urgent de franchir le pas et de rapprocher le statut des enseignants des écoles d'architecture du statut d'enseignant-chercheur de l'enseignement supérieur. [...] Si la recherche a pu se développer dans les écoles d'architecture, c'est grâce à l'engagement personnel d'enseignants décidés coûte que coûte à faire des écoles non seulement des lieux de transmission mais des lieux d'élaboration d'un savoir architectural vivant. À trop retarder la reconnaissance de ce travail, on court le risque de voir partir leurs enseignants vers des universités et des grandes écoles de plus en plus intéressées par les problématiques de l'habitat. »

¹¹⁰ Lengereau, E. (2008), *Architecture et construction des savoirs : Quelle recherche doctorale ?*, *Quatorze architectes titulaire du Grand prix national d'architecture*, Éditions Recherche, Paris. Concernant le débat autour du doctorat en architecture voir également, Recherche architecturale urbaine et paysagère, vers un doctorat en architecture, Ministère de la Culture et de la Communication, Direction de l'architecture et du patrimoine (2005), Paris ; Devisme, L., dir. (2007), « Formes et pratiques de l'activité de recherche », *Lieux communs*, n° 10, Nantes.

¹¹¹ Arrêté du 7 août 2006 relatif à la formation doctorale, abrogé par l'arrêté du 25 mai 2016 fixant le cadre national de la formation et les modalités conduisant à la délivrance du diplôme national de doctorat

¹¹² Décret n° 2018-105 du 15 février 2018 portant statut particulier du corps des professeurs et du corps des maîtres de conférences des écoles nationales supérieures d'architecture. Les enseignants relevant du décret de 1994 seront automatiquement reclassés dans le corps des enseignants-chercheurs.

¹¹³ Feltesse, V. (2013), *Concertation sur l'enseignement supérieur et la recherche en architecture*, Rapport à Madame la ministre de la Culture et de la Communication, Paris. Proposition 9 : Mettre en place un statut d'enseignant chercheur, p. 21.

L'instauration du nouveau statut du corps d'enseignant est confirmée par la *Stratégie nationale pour l'architecture*¹¹⁴, en 2014, et par la mission conjointe de l'IGAC et de l'IGAENR, en novembre 2014, qui préconise d'engager immédiatement ce chantier prioritaire¹¹⁵. Très controversée parmi les enseignants-praticiens, qui voient leurs prérogatives de l'enseignement du projet diminuer, ce nouveau statut est censé garantir l'autonomie et l'indépendance des communautés pédagogiques et scientifiques, notamment à travers l'instauration du *Conseil national des enseignants-chercheurs des écoles nationales supérieures d'architecture* (CNESEA)¹¹⁶. Les textes prévoient que l'obligation de service de 320 h annuels peut être réduit à 192 h, dispositif déjà testé à travers les décharges de recherche depuis 2012 dans certaines écoles¹¹⁷. Comme c'est le cas à l'université, les candidats enseignants doivent dorénavant être qualifiés par le CNESEA pour prétendre à la titularisation dans les écoles d'architecture.

La réforme de 2018 prévoit également une gouvernance modernisée qui rapproche les écoles de plus en plus du modèle universitaire. Établissements à caractère administratif depuis 1978¹¹⁸, les écoles restent sous ce statut tout en les adaptant aux dispositions des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel¹¹⁹. Cependant, Agnès Vince, l'ancienne directrice de l'architecture au ministère de la Culture (MC) et instigatrice de la réforme, défend le double ancrage, professionnel et académique, des établissements, « *l'ADN des écoles* »¹²⁰. Ces dernières restent, d'une part, professionnalisante à travers la participation à l'enseignement des professeurs, maîtres de conférences et intervenants praticiens. D'autre part, elles mobilisent de nombreuses disciplines universitaires en permettant « *d'éclairer* » le projet architectural, urbain et paysager, donnant ainsi à la recherche une place « *consubstantielle* » à

¹¹⁴ Feltesse, *op. cit.*, mesure 13, p. 15.

¹¹⁵ IGAC et IGAENR (2014), *Une nouvelle ambition pour la recherche dans les écoles d'architecture. Proposition pour un statut d'enseignant-chercheur*, novembre 2014, p. 66.

¹¹⁶ Décret n° 2018-106 du 15 février 2018. Le CNESEA a vocation à se prononcer sur les mesures individuelles relatives aux enseignants-chercheurs des écoles nationales supérieures d'architecture et exerce notamment, à ce titre, les compétences dévolues aux CAP et établit la liste de qualification aux fonctions d'enseignant-chercheur. Il remplit par ailleurs des missions d'ordre général pour la promotion de la recherche et détermine les critères donnant lieu aux décharges d'enseignement. Il est composé de 24 membres élus par le corps des enseignants-chercheurs et de 12 membres nommés par le ministre chargé de l'architecture.

¹¹⁷ Rapport IGAC, *op. cit.*, p. 35.

¹¹⁸ Décret n°78-266 du 8 mars 1978 fixant le régime administratif et financier des écoles nationales supérieures d'architecture.

¹¹⁹ Décret n° 2018-109 du 15 février 2018. Le présent décret modifie leur gouvernance, notamment la composition du conseil d'administration en réservant une place importante aux personnalités extérieures. Les ministères de tutelle sont désormais représentés au conseil d'administration, avec voix consultative. Il est institué un conseil pédagogique et scientifique qui donne des avis et formule des propositions. Le directeur est nommé pour une durée de trois ans renouvelable deux fois, après avis du conseil d'administration, par arrêté du ministre chargé de l'architecture.

¹²⁰ Entretien avec Agnès Vince, *op.cit.*

l'enseignement supérieur en architecture¹²¹. Pour que cela se concrétise dans des bonnes conditions il faudra que l'État se donne les moyens de ses ambitions¹²².

Il existe ainsi aujourd'hui, dans les écoles d'architecture, plusieurs statuts, celui des maîtres de conférences titulaires ayant une obligation de service de 320 heures équivalent TD et celui des contractuels : les maîtres de conférences associés, à temps partiel dont le contrat ne peut dépasser neuf ans (obligation de service de 160 heures) ou à temps plein dont le contrat ne peut dépasser six ans (obligation de service de 320 heures) ; les contractuels en CDI, dans la limite de 224 heures annuelles, pour des enseignements « spécifiques », particulièrement les langues ; des intervenants ayant signé une « lettre d'engagement » participant à des travaux dirigés ou dispensant des cours magistraux dans la limite de 48 heures annuelles. Ce dernier statut est très critiqué par le corps enseignant comme étant non adapté aux besoins des écoles d'architecture, notamment dans l'enseignement du projet. Les CDD, quant à eux, sont voués à disparaître puisque le ministère de la Culture les considère comme précarisants.

Bien que tous les enseignants titulaires appartiennent au corps des enseignants-chercheurs, il y a une fracture entre deux types d'enseignants : d'une part les architectes-praticiens, assimilés majoritairement au champ disciplinaire Théories et pratiques de la conception architecturale et urbaine (TPCAU), ayant une pratique de maîtrise d'œuvre libérale ou associée – et de ce fait une double rémunération, à l'instar des enseignants médecins et avocats – ; d'autre part les chercheurs, assimilés aux autres champs disciplinaires censés « éclairer » le projet, selon les termes de l'ancienne directrice de l'architecture au ministère de tutelle. Cette fracture s'est institutionnalisée par la récente réforme sur les statuts des enseignants-chercheurs par une division des nouveaux recrutements en deux catégories : les candidats aux postes de première catégorie doivent être titulaires, *a minima*, d'un doctorat pour les maîtres de conférences (MCF) et d'une habilitation à diriger les recherches (HDR) pour les professeurs. La deuxième catégorie est réservée aux candidats pouvant justifier d'un certain nombre d'années « *d'activité professionnelle effective dans les domaines relevant de l'architecture* ». Si les recrutements doivent satisfaire une part égale entre les deux catégories dans une période transitoire de cinq ans (c'est-à-dire jusqu'en 2023), les taux seront déplacés

¹²¹ *Ibidem*.

¹²² Comme nous l'avons vu dans le sous-chapitre 1.2.2, le rapport IGAC/IGAEN (2014), *op. cit.*, démontre de manière éloquente que les écoles d'architecture disposent d'un budget largement inférieur à l'université et à la plupart des autres établissements de l'enseignement supérieur.

en faveur du recrutement de chercheurs à partir de cette date (70% des emplois mis au concours dans la première catégorie et 30% dans la deuxième)¹²³.

Ainsi, nous assistons actuellement à un déplacement des rapports de force au sein du corps enseignant en faveur des chercheurs. Il fait craindre, aux praticiens, une perte de la qualité de l'enseignement du projet. En ce sens, la Société française des architectes a lancé un appel à contribution pour leur bulletin trimestriel intitulé « L'enseignement du projet en danger », dont nous citons un extrait :

« Au CNECEA comme dans les écoles, la polarisation se fait de plus en plus grande entre, d'une part, les enseignants de projet et, d'autre part, les "chercheurs", comme si la place de ceux-ci dans les écoles ne pouvait être assurée qu'au détriment des premiers, alors que nous sommes tous au service commun de l'architecture et des étudiants.

La loi française permet aux avocats, aux médecins et aux architectes d'associer pratique et enseignement universitaire. La société considère [...] que ces métiers doivent être enseignés par des gens qui savent les pratiquer. Il faut que cela continue et les architectes, enseignants ou non, doivent se saisir de cette question et se battre pour que, dans quelques années, il y ait encore dans les écoles quelques personnes qui sachent faire du projet et qui sachent l'enseigner »¹²⁴.

Une analyse de la morphologie des enseignants-chercheurs permet de révéler le poids, par leur nombre, du champ des praticiens TPCAU, bien que de plus en plus de chercheurs en fassent partie. Parmi les 939 enseignants-chercheurs des écoles d'architecture, 16,7% sont professeurs, 83,3% maîtres de conférences. Presque la moitié du corps enseignant appartient au champ TPCAU (44,6%), suivi par les champs Sciences et techniques pour l'architecture (16,3%, STA), Villes et territoires (11,9%, VT), Arts et techniques de la représentation (11,5%, ATR), Histoire des cultures architecturales (8%, HCA) et Sciences de l'homme et de la société pour l'architecture (7,7%, SHSA).

Tableau 12 : Distribution, au sein des champs disciplinaires, du corps enseignant des écoles d'architecture, selon leurs statuts (maîtres de conférences et professeurs), en ordre décroissant.

Champ disciplinaire	MCF (A)	PROF (B)	Total	Écart (A)-(B)
Théories et pratiques de la conception architecturale et urbaine (TPCAU)	46	37,6	44,6	+8,4
Sciences et techniques pour l'architecture (STA)	15,9	18,5	16,3	-2,6
Villes et territoires (VT)	11,5	14	11,9	-2,5
Art et techniques de la représentation (ATR)	12,9	4,5	11,5	+8,4
Histoire des cultures architecturales (HCA)	6,6	14,6	8	-8
Sciences de l'homme et de la société pour l'architecture (SHSA)	7	10,8	7,7	-3,8
Total	100	100	100	
Effectif	782	157	939	

Nota : Données de 2020/21.

¹²³ Décret n° 2018-105 du 15 février 2018 portant statut particulier du corps des professeurs et du corps des maîtres de conférences des écoles nationales supérieures d'architecture.

¹²⁴ Société française des architectes (2020), *op. cit.*, p. 3.

En revanche, le taux des enseignants du champ TPCAU est plus important chez les MCF que chez les professeurs, contrairement à tous les autres champs, sauf le champ ATR. Les praticiens, de par leur double activité, consacrent-ils moins d'effort à leur promotion ? Les chercheurs, sont-ils avantagés dans les promotions grâce à leurs travaux de recherche ? Seule une analyse plus fine permettra de répondre à ces questions.

Deux tiers des enseignants (67,1%) sont des hommes. Filière historiquement masculine, ils sont surreprésentés, de par leur ancienneté, chez les professeurs (écart de 11,2 points).

Tableau 13 : Distribution sexuée du corps enseignant des écoles d'architecture, selon leurs statuts (maîtres de conférences et professeurs).

	MCF (A)	PROF (B)	Total	Écart (A)-(B)
Femmes	34,8	23,6	32,9	+11,2
Hommes	65,2	76,4	67,1	-11,2
Total	100	100	100	
Effectif	782	157	939	

Nota : Données de 2020/21.

Enfin, les écoles de la région parisienne disposent davantage de professeurs que de MCF (écart de 6,3 points), ce ratio étant inversé dans les écoles en région.

Tableau 14 : Distribution géographique du corps enseignant des écoles d'architecture, selon leurs statuts (maîtres de conférences et professeurs).

	MCF (A)	PROF (B)	Total	Écart (A)-(B)
Écoles en Île-de-France	36,4	42,7	37,5	-6,3
Écoles en région	60,9	55,4	60	+6,3
« Situation interruptive »	2,7	1,9	2,6	
Total	100	100	100	
Effectif	782	157	939	

Nota : Données de 2020/21.

Le corps enseignant est ainsi majoritairement composé d'hommes praticiens mais est voué à évoluer vers davantage de parité et de chercheurs dans les années à venir.

1.3.4 Le regroupement des établissements d'enseignement supérieur

Tout comme les universités et autres établissements d'enseignement supérieur, les *écoles supérieures Culture*¹²⁵ dont font partie des écoles d'architecture, sont soumises à

¹²⁵ Concept qui désigne un ensemble d'une centaine d'écoles dans le domaine de la culture et de la création, sous tutelle du ministère de la Culture. Les vingt écoles d'architecture publiques représentent, avec environ 18 000 étudiants en formation initiale, plus que la moitié de l'effectif total d'environ 35 000 étudiants. Rapport IGAC et IGAENR (2018), *L'Enseignement supérieur culture face aux regroupements universitaires et aux politiques de site*, p. 1.

l'incitation de l'État à se regrouper, voire à terme à fusionner¹²⁶. L'objectif est d'augmenter la compétitivité des établissements français et de mieux les inscrire dans le paysage mondialisé de l'enseignement supérieur, à travers une meilleure lisibilité dans les classements académiques des universités mondiales dont une bonne position peut attirer des étudiants et chercheurs internationaux à haut potentiel.

Il s'agit d'un processus en cours et dont les concrétisations prennent des formes différentes pour les écoles d'architecture qui ne possèdent pas toujours les moyens humains pour se consacrer aux logiques de regroupements universitaires. Aussi, les étudiants et le corps enseignant ne voient pas toujours d'un œil favorable la politique de site craignant une perte d'autonomie et d'identité. Les universités, de leur côté, sont confrontées à des établissements de faible effectif, fortement sélectionnés et avec un ancrage historiquement professionnel.

Les ENSA sont, selon les cas, membres, associées ou associées renforcées d'une COMUE ou associées à une université fusionnée ou à l'université chef de file du site¹²⁷. Nous verrons au sous-chapitre 3.1.2 vers quel modèle semble s'orienter l'ENSA Nantes.

Les contradictions contemporaines du modèle d'enseignement des écoles d'architecture tiennent en grande partie à leur histoire tumultueuse, vieille de 350 ans. La formation contemporaine, née des événements de 1968 et de l'émancipation de l'École des beaux-arts, au sein d'établissements satellitaires sous une double tutelle ministérielle, est toujours marquée par une forte sélectivité des postulants à travers un recrutement d'étudiants ayant un fort capital social, culturel et scolaire. Le nombre de diplômés n'a que faiblement augmenté en 35 ans en comparaison avec l'université et les autres établissements d'enseignement supérieur. La France est largement en dessous de la moyenne en ce qui concerne la densité d'étudiants architectes – et par conséquent d'architectes en exercice – au sein de l'Union européenne, mais affiche le taux de féminisation le plus important parmi les plus grands pays européens.

Si certaines formations universitaires tendent vers la professionnalisation, celle des écoles d'architecture poursuit son « universitarisation » tout en revendiquant son autonomie et

¹²⁶ Un premier pas vers le renforcement des liens entre établissements est la création des pôles de recherche et d'enseignement supérieure (PRES) introduits par la loi de programme pour la recherche du 18 avril 2006. La loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, dite « Fioraso » du 22 juillet 2013, supprime les PRES et instaure la participation de chaque établissement public à une forme de regroupement, soit à travers une fusion, soit à travers la participation à une communauté d'universités et d'établissements (COMUE) ou d'une association à un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP). La loi du 10 août 2018 « Un État au service d'une société de confiance » et précisé dans l'ordonnance du 12 décembre 2018 relative à l'expérimentation de nouvelles formes de rapprochement, de regroupement ou de fusion des établissements d'enseignement supérieur et de recherche permet la création d'établissements expérimentaux, au nombre de quatre en septembre 2019, dont Nantes Université.

¹²⁷ Rapport IGAC et IGAENR (2018), *op. cit.*, p. 14.

son statut particulier : l'architecture étant d'utilité publique, les écoles dispensent alors des formations à utilité publique. Symboliquement et culturellement ni Grande école¹²⁸, ni université, l'école d'architecture semble vouloir assumer son modèle hybridé malgré ses contradictions institutionnelles. Les transformations évoquées sont soumises à d'incessants débats dans lesquels la profession, à travers l'ordre des architectes, a retrouvé une place réglementaire. Le deuxième chapitre sera ainsi consacré à la dualité qui existe entre les systèmes d'enseignement et de profession.

¹²⁸ La Grande Masse, association d'élèves de la section architecture de l'École des beaux-arts, rompt, en 1960, avec l'Union des grandes écoles (UGE), association d'élèves de grandes écoles créée en 1947. Elle adhère à l'Union nationale des Étudiants de France (UNEF). Rénier, Alain (1993), « La Petite réforme », Propos sur l'enseignement de l'architecture, Ministère de l'Équipement, des Transport et du Tourisme, p. 30. Si un « Collège des grandes écoles d'architecture » ainsi qu'un site Internet www.grandes-ecoles-architecture.com, mis en place en 2012 dans le cadre de la concertation sur l'enseignement et la recherche en architecture, existent, seules cinq écoles publiques (Lyon, Belleville, Montpellier, Nancy, Saint-Étienne) et l'École spéciale d'architecture adhèrent à la Conférence des grandes écoles (CGE), créée en 1973.

2 La dualité des systèmes d'enseignement et de profession à l'épreuve

La relation entre enseignement et profession, gage de stabilité dans le régime des Beaux-Arts à travers le modèle du parcours idéal-typique de l'architecte (formation longue, faire sa place en parallèle des études, obtention du diplôme, installation en libéral), se désagrège. L'enseignement est marqué par une importante évolution de la morphologie, en particulier par une forte féminisation et une forte augmentation de l'effectif. L'État a du mal à stabiliser un mode de fonctionnement partagé de l'enseignement et à définir une politique architecturale cohérente. La profession est confrontée à une forte segmentation et une diversification des modes d'exercice, notamment à travers la montée en puissance du salariat. Les contours du territoire de l'architecte deviennent de plus en plus flous, exacerbés par la concurrence d'autres compétences, comme celles de l'ingénieur. Ainsi, le modèle professionnel et l'identité de l'architecte sont constamment questionnés depuis le milieu du XX^e siècle.

Nous retraçons dans ce deuxième chapitre, à travers les travaux de la sociologie des groupes professionnels, les attributs de la profession libérale, exercice canonique des architectes et les transformations auquel est soumis le marché du travail en matière de division du travail et de segmentation professionnelle. Chaque groupe professionnel développe alors des stratégies de différenciation par rapport à ses concurrents afin de maintenir, voire d'élargir son territoire d'intervention. Notre parti pris est de présenter les cadres théoriques¹²⁹, souvent liés à l'exercice de la médecine en tant qu'archétype d'une profession réglementée, et de les mettre en perspective avec les travaux sur l'architecture et, lorsque c'est possible, avec l'enseignement de l'architecture. Dans un dernier temps nous dressons un panorama des stratifications récentes du marché du travail des architectes. Sans prétention à l'exhaustivité, nous nous concentrons sur les faits marquants qui ont un lien potentiel avec nos questionnements sur la socialisation des étudiants architectes et leur insertion professionnelle.

¹²⁹ Nous nous référons ici, entre autres, aux ouvrages de la sociologie des groupes professionnels de Strauss, A. (1992), *La trame de la négociation – Sociologie qualitative et interactionnisme*, Éditions L'Harmattan ; Hughes, E. C. (1996), *op. cit.* ; Freidson, E. (1994), *Professionalism reborn, Theory, prophecy and policy*, Oxford Policy Press ; Abbott, A. (2003), « Écologies liées : à propos du système des professions », dans Menger, P.-M., *Les professions et leurs sociologies : Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris ; Dubar, C., Tripier, P. et Boussard, V. (2015), *Sociologie des professions*, 5^e édition, Armand Colin, Paris ; Dubar, C. (2015), *La socialisation*, 5^e édition, Armand Colin, Paris.

En ce qui concerne la sociologie du groupe professionnel des architectes : Moulin, R. (1973), *op. cit.*, Haumont, B. (1985), *Figures salariales et socialisation de l'architecture*, Groupe de recherche sur la socialisation de l'architecture, École d'architecture Paris-Villemin ; Montlibert, De C. (1995), *op. cit.* ; Chadoin, O. (2007a), *op. cit.*

2.1 Les attributs du groupe professionnel des architectes

La définition du terme « profession », à laquelle se rattachent les architectes, ne fait pas l'objet d'un consensus clair en raison de son caractère polysémique dans la langue française, où il prend plusieurs sens¹³⁰, et de son usage restreint dans le monde anglophone, pour qui les *professions* correspondent à des activités dont les membres jouissent de droits spécifiques en raison de leurs savoirs et pour lesquelles ils doivent respecter un code déontologique. Par opposition, les autres activités sont appelées *occupations* (métier). L'étymologie du terme profession renvoie à *professio* en tant que déclaration publique de ses sentiments, ses idées ou sa foi. Historiquement, le terme ramène, à l'instar de la médecine et du droit, à l'organisation par des groupes professionnels en entités disposant du pouvoir exclusif d'exercer une activité socialement valorisée et d'en réglementer l'accès. Il se distingue ainsi du terme métier qui renvoie au terme *ministerium* qui renvoie lui-même aux charges associées à la fonction de serviteur. On voit là, par l'opposition d'activités autonomes (professions) et non-autonomes (métiers) une des caractéristiques d'une profession libérale ou établie.

2.1.1 Une profession libérale délayée par des sociétés d'architecture

Certains métiers aspirent à devenir une profession. Les professionnels cherchent dans un premier temps à se faire reconnaître une licence exclusive d'exercer certaines activités. Une fois la licence acquise, ils visent à revendiquer une mission spécifique dévolue au groupe par la société¹³¹. « *Les médecins ont reçu délégation de la société pour prendre en charge la valeur santé, de même les avocats la valeur justice, les militaires la valeur sécurité, etc.* »¹³². De manière analogue, on peut déduire que les architectes ont tiré leur mandat de la valeur *habiter* ou *abriter*, besoin vital pour l'Homme. Préfigurée par le code Guadet et consacrée par l'instauration de l'ordre des architectes par la loi du 31 décembre 1940, la mission d'utilité sociale de l'architecte se voit ainsi légitimée¹³³.

¹³⁰ Voir Dubar C., Tripier P. et Boussard V. (2015), *op.cit.*, p. 11 à 12.

¹³¹ Selon le concept de *licence* (autorisation d'exercer) et *mandate* (obligation de mission) développé par Everett Hughes, appartenant au courant interactionniste dont il sera question au sous-chapitre suivant. Hughes, E. C. (1996), *op. cit.*, « *Licence and mandate* », p. 99. Traduction du chapitre 6 de *Men and their work*, The free press, Glencoe, 1958, p. 78-87.

¹³² Benguigui, G. (1967), « La professionnalisation des cadres dans l'industrie », *Sociologie du travail*, n° 2, p. 135.

¹³³ Le code des devoirs de l'architecture fait l'objet du décret du 24 septembre 1941 portant code des devoirs professionnels des architectes.

L'exercice libéral de l'architecte se caractérise par le triptyque indépendance, responsabilité et confiance¹³⁴. D'une part, l'architecte ayant un rôle de concepteur et de conseil doit être indépendant de l'entrepreneur qui, lui, est un exécutant. D'autre part, l'architecte (le sachant), est aussi indépendant du client (le profane), auquel il propose, en toute liberté, un projet en adéquation « *à sa conscience d'artiste et de technicien ; cette indépendance est essentielle à sa mission. [...]. Pour garder cette indépendance, tant vis-à-vis du client que de l'entrepreneur, l'architecte doit faire preuve d'une grande fermeté morale, car de multiples tentations le guettent* » notamment celle des affaires¹³⁵. Tout comme les médecins et les avocats, les architectes n'ont pas le droit de démarcher leurs clients¹³⁶. N'étant pas « simple mandataire », l'architecte engage aussi sa responsabilité qui lui est propre, qui nécessite une assurance professionnelle, rendue obligatoire depuis 1943, et qui représente une garantie supplémentaire pour le client. Enfin, l'exercice libéral se fonde également sur la confiance mutuelle entre l'architecte et son client. « *Le service rendu de l'architecte dépasse souvent l'œuvre technique [...], il postule la confiance réciproque, et, par conséquent, la liberté du choix mutuel* »¹³⁷. Notons que le terme « confiance » est remplacé par « compétence » dans le *Livre blanc des architectes* (2004), précédemment cité, insistant sur la capacité des architectes à mener à bien un projet architectural.

Mais la profession libérale demeure « *inachevée* », selon les termes de Raymonde Moulin. Si l'architecte a obtenu, par la loi du 31 décembre 1940, la protection légale du titre et peut ainsi se prévaloir d'une identité professionnelle consolidée, les titulaires du diplôme ne jouissent pas du monopole d'exercice¹³⁸. Ce n'est qu'une quarantaine d'années plus tard que la loi du 4 janvier 1977 sur l'architecture introduit ce privilège en stipulant que l'architecte devient le seul habilité à soumettre une demande de permis de construire. Le législateur introduit cependant des dérogations au recours obligatoire, par exemple pour des habitations d'une surface inférieure à 170 m², cette surface ayant été ramenée à 150 m² en 2016¹³⁹. Si la loi de 1977 assure ainsi l'extension du champ d'action de l'architecte, elle le fait au détriment d'une mission complète puisque son recours obligatoire se limite à la conception architecturale et non

¹³⁴ Voir Moulin R. (1973), *op. cit.*, p. 20-22, pour l'histoire de l'exercice libéral de l'architecte.

¹³⁵ Marquart, F., De Montlibert, C. (1970), « Division du travail et concurrence en architecture », *Revue française de sociologie*, n° 11-3, p. 368-389.

¹³⁶ L'interdiction de faire de la publicité, au sens commercial du terme, a été abrogée par le décret 92-1009 du 17 septembre 1992. Il s'agit par ailleurs de la dernière modification qui a été apportée au code déontologique des architectes.

¹³⁷ Saint Chalmes (De), R. (1957), *L'architecte*, Les éditions sociales françaises, Paris, p. 28.

¹³⁸ Moulin, R. (1973), *op. cit.*, p. 32.

¹³⁹ Décret n° 2016-1738 du 14 décembre 2016 relatif à des dispenses de recours à un architecte, en application de la loi sur la liberté de création, l'architecture et le patrimoine (« loi LCAP »), promulguée le 7 juillet 2016.

à la réalisation. La loi élargit également les conditions d'accès à la profession, en particulier aux professionnels ayant exercé la conception architecturale avant la promulgation de la loi (« agréés en architecture »). Au-delà des architectes libéraux, l'institution ordinale autorise également l'inscription aux tableaux régionaux des sociétés d'architecture, des fonctionnaires et des salariés d'architectes. L'autorisation de ces différents statuts d'accéder à l'ordre brouille la clarté et nous verrons par la suite que le statut libéral est en perte de vitesse par rapport au statut d'indépendant exerçant au sein d'une société. La protection de l'institution ordinale est donc partielle, à la fois en termes des missions octroyées (conception uniquement) et de champs d'intervention typologique (dérogation sur l'habitat individuel).

Bien que les devoirs professionnels de l'architecte aient évolué régulièrement (21 articles lors de son instauration officielle ; 49 articles en vigueur actuellement), les lois de 1940 et 1977 évoquées ci-dessus constituent ainsi les deux étapes primordiales de la professionnalisation contemporaine et de la construction de l'identité professionnelle de l'architecte.

La loi de 1977 n'évoque aucunement la formation initiale des futurs architectes qui doit pourtant les préparer à l'expertise spécifique les distinguant des concurrents (cf. sous-chapitre 2.2.1) et elle entérine implicitement la segmentation professionnelle, entrée depuis quelques décennies dans la pratique architecturale.

2.1.2 Division du travail et segmentation professionnelle

C'est sur l'opposition professions (libérales ou établies) *versus* métiers, évoquée ci-dessus, que se fondent les débats de la sociologie des professions, notamment américaine, qui se partage entre une approche fonctionnaliste et interactionniste¹⁴⁰. Les fonctionnalistes tentent d'identifier les critères qui permettent d'établir ce qui relève ou non d'une profession, mais ceux-ci paraissent limitatifs, voire doctrinaires¹⁴¹. Ils ont finalement comme objectif de légitimer la fonction sociale de la profession à travers la rhétorique altruiste et désintéressée qui justifie

¹⁴⁰ Rappelons que l'approche fonctionnaliste est basée sur l'étude de la société à partir de ses fonctions et dont la stabilité repose sur différents rôles et statuts attribués à ses membres. Ceux des professions assureraient la cohésion morale et sociale de la société et représenteraient une alternative à la domination du capitalisme et de la lutte des classes.

¹⁴¹ Harold Wilensky définit que la professionnalisation d'une *occupation* consisterait en l'acquisition de cinq critères : être exercée à temps plein ; inclure des écoles de formation spécialisée ; disposer d'organisations professionnelles ; comporter une protection légale du territoire ; se doter d'un code de déontologie. Traduit de l'anglais par mes propres soins de Wilensky, H. (1964), « The Professionalization of Everyone? », *American Journal of Sociology*, vol. 70, n° 2, p. 142-146.

l'obtention et le maintien du statut de profession et ses protections inhérentes¹⁴². Ainsi, les critiques formulées vis-à-vis du courant fonctionnaliste sont, entre autres, « *l'ambiguïté de la sociologie des professions [fonctionnaliste] qui paraît dans la plupart des cas reprendre purement et simplement le discours idéologique que ces professions répandent généreusement sur elles-mêmes* »¹⁴³.

Selon le courant interactionniste la société est basée sur des interactions entre individus donnant du sens à des situations. Dans cette conception, ce n'est pas la fonction occupée par le professionnel qui intéresse les chercheurs mais le processus d'acquisition du statut de profession – qui peut ou non aboutir – et la division morale du travail. Si les interactionnistes se sont construits sur l'étude de tous types de métiers – contrairement aux fonctionnalistes qui s'étaient exclusivement attachés à l'analyse des professions prestigieuses – nous prenons ici appui sur l'étude des professions dont les attributs sont similaires à ceux des architectes, à savoir la profession médicale.

Pour Everett Hughes, la division du travail implique l'interaction, puisqu'elle « *ne consiste pas dans la simple différence entre le type de travail d'un individu et celui d'un autre, mais dans le fait que les différentes tâches sont les parties d'une totalité, et que l'activité de chacun contribue dans une certaine mesure au produit final* »¹⁴⁴. Dans la mesure où certains tâches sont considérées plus nobles que d'autres, la division du travail peut mener à l'établissement d'activités connexes déléguées par un groupe professionnel à un autre. C'est ce que Hughes appelle la *délégation du sale boulot* où le médecin délègue à l'infirmière qui délègue à son tour à l'aide-soignante.

Mais la division du travail peut également s'opérer au sein même d'un groupe professionnel. Elle a été alors théorisée par le concept de *segments professionnels* d'Anselm Strauss et de Rue Bucher, selon lesquels les professions ne se définissent pas comme « *le partage d'une même identité ou de valeurs communes* » mais comme « *conglomérat de segments en compétition et en restructuration continue* »¹⁴⁵. Ils conçoivent alors un groupe professionnel ayant une multiplicité d'identités et de caractéristiques observables à travers un

¹⁴² Les fonctionnalistes s'inscrivent dans la continuité des travaux d'Émile Durkheim qui considère les groupes professionnels en tant qu'acteurs de régulation sociale, suite à la disparition progressive des groupes sociaux intermédiaires entre l'individu et l'État. Il n'entend toutefois pas rétablir les anciennes corporations de métiers.

¹⁴³ Benguigui, G. (1972), « La définition des professions », *Epistémologie sociologique*, n° 13, p. 99-113.

¹⁴⁴ Hughes, E. C. (1996), *op. cit.*, « Division du travail et rôle social », p. 61. Traduction de « Social role and the division of labour », *Midwest sociologist*, 17, n° 1, 1956, p. 3-7.

¹⁴⁵ Strauss, A. (1992), *op. cit.*, p. 68. Traduction de Bucher, R., Strauss, A., « Professions in process », *American journal of sociology*, 66, n° 4, 1961, p. 325-334.

sens de la mission hétérogène, des activités de travail très diverses, l'emploi de méthodes et techniques différentes et des relations avec les clients variables.

Si l'identité traditionnelle de l'architecte repose sur son statut libéral, son activité de « projétation »¹⁴⁶ et sa responsabilité de la bonne réalisation de l'édifice, ce postulat se trouve ébranlé, d'une part, par la fragmentation du processus de production architecturale en plusieurs spécialisations, missions et positions et, d'autre part, par l'émergence de nouveaux secteurs issus d'une redéfinition des besoins de la production urbaine et architecturale.

Sans vouloir rentrer dans le détail des phénomènes qui s'opèrent, force est de constater que plusieurs faits se conjuguent et mènent à un morcellement des processus de conception et de réalisation d'un ouvrage : la complexification des techniques et procédés de construction, l'évolution des réglementations, la recherche d'une efficacité économique guidée par l'économie du marché, des préoccupations environnementales grandissantes. Face à ces transformations, le maître d'ouvrage, visant à « *contrôler étroitement la production architecturale et y imposant les logiques de leurs intérêts : économiques, utilitaires, esthétiques* »¹⁴⁷ doit faire appel à des professionnels, des assistants à maîtrise d'ouvrage, ou se professionnaliser lui-même. Au-delà de la loi sur l'architecture mentionnée ci-dessus, le décret sur l'ingénierie¹⁴⁸ et la loi relative à la maîtrise d'ouvrage publique et à ses rapports avec la maîtrise d'œuvre privée, dite loi MOP¹⁴⁹, sont l'image réglementaire de cette fragmentation. Le découpage en phases imposé par la loi MOP sert aujourd'hui de modèle, de langage commun, dans tous les secteurs, même en maîtrise d'ouvrage privée.

Olivier Chadoin distingue une division du travail en cinq pôles de fonctions induits par le découpage des tâches en phases et de la fragmentation des missions canoniques de la maîtrise d'œuvre. Pour la seule fonction de conception et de mise au point constructive, une grande diversité d'acteurs entoure l'architecte. En fonction de l'ampleur de l'ouvrage à construire, il

¹⁴⁶ Méthodes et processus permettant d'élaborer un projet architectural, urbain, paysager.

¹⁴⁷ Montlibert (De), C. (1995), *op. cit.*, p. 53.

¹⁴⁸ Décret n°73-207 du 28 février 1973 relatif aux conditions de rémunération des missions d'ingénierie et d'architecture remplies pour le compte des collectivités publiques par des prestataires de droit privé. Le décret vise à une rationalisation technico-économique du processus de production en instituant une délimitation entre la maîtrise d'ouvrage, la maîtrise d'œuvre et les entreprises.

¹⁴⁹ Loi n° 85-704 du 12 juillet 1985 relative à la maîtrise d'ouvrage publique et à ses rapports avec la maîtrise d'œuvre privée. Elle introduit l'obligation de définir un programme et précise le statut et les missions de la maîtrise d'ouvrage publique (art. 2) : « *Le maître de l'ouvrage est la personne morale [...] pour laquelle l'ouvrage est construit. [...] Il lui appartient, après s'être assuré de la faisabilité et de l'opportunité de l'opération envisagée, d'en déterminer la localisation, d'en définir le programme, d'en arrêter l'enveloppe financière prévisionnelle, d'en assurer le financement, de choisir le processus selon lequel l'ouvrage sera réalisé et de conclure, avec les maîtres d'œuvre et entrepreneurs qu'il choisit, les contrats ayant pour objet les études et l'exécution des travaux.* » L'article 3 stipule que « *le maître de l'ouvrage définit dans le programme les objectifs de l'opération et les besoins qu'elle doit satisfaire ainsi que les contraintes et exigences de qualité sociale, urbanistique, architecturale, fonctionnelle, technique et économique, d'insertion dans le paysage et de protection de l'environnement, relatives à la réalisation et l'utilisation de l'ouvrage.* »

fait appel à des ingénieurs de diverses spécialités (génie civil, géotechnicien, thermicien, acousticien), des économistes, des OPC (ordonnancement, pilotage et coordination), des architectes intérieurs, designers, paysagistes, urbanistes, ergonomistes, perspectivistes etc., des fonctions pour lesquelles chaque profession essaye de faire valoir son expertise et de la définir comme sa juridiction légitime (cf. sous-chapitre 2.2.2). Selon l’auteur, « *la fragmentation des missions du processus de production des ouvrages d’une part et la perte de la fonction “d’orchestration” ou “d’articulation” de l’ensemble des acteurs fait de cette fonction transversale d’articulation et de coordination un enjeu d’investissement pour de nombreuses professions* »¹⁵⁰.

Tableau 15 : Fonctions et acteurs du processus de production d’un ouvrage, d’après les travaux d’Olivier Chadoin¹⁵¹.

Catégories de fonctions	Missions	Entités responsables
Fonctions d’assistance et d’aide à la décision	Programmation, montage technico-financier, études préalables, diagnostics	Maîtrise d’ouvrage
Fonctions de conception et de mise au point constructive	Conception du projet et ses caractéristiques architecturale et technique, économiques, plans d’exécution	Maîtrise d’œuvre
Fonctions d’exécution et de réalisation	Construction du projet par les entreprises d’exécution	Entreprises d’exécution
Fonctions de gestion et de maintenance	Gestion et entretien de l’ouvrage réalisé	Maîtrise d’ouvrage
Fonctions de coordination, contrôle, communication	Conception, vérification et validation des normes, coordination des entreprises d’exécution, diffusion des informations, <i>synthèse, gestion des données</i>	Métiers de la maîtrise d’œuvre et de l’assistance à la maîtrise d’ouvrage

Une autre manière de représenter la division du travail, en France, est la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) à travers lequel l’Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) recense les différentes activités professionnelles exercées par les actifs¹⁵². Cette nomenclature, remaniée de 1982, tient compte de la salarisation et de la division du travail dans le monde de l’architecture. En effet, dans celle de 1975, très schématiquement, l’architecte figurait essentiellement dans les professions libérales (cadres et professions intellectuelles supérieures, catégorie 30), tandis que les salariés ou fonctionnaires

¹⁵⁰ Chadoin, O. (2007a), *op. cit.*, p. 217.

¹⁵¹ Tableau issu des travaux de Chadoin, O. (2007a), *op. cit.*, p. 213, et augmenté par nos propres soins (en italique).

¹⁵² La nomenclature des catégories socioprofessionnelles (CPS), introduite par l’INSEE en 1954, est historiquement basée sur la notion de corps de métier, la séparation entre les salariés et les chefs d’entreprise et une hiérarchisation sur salariat basée sur la qualification. Révisée en 1982 suite au recensement de la population en 1975 et renommée Professions et catégories socioprofessionnelles (PCS), sa structuration globale reste intacte. Controversée par son aspect clivant, les instigateurs, Alain Desrosières et Laurent Thévenot, concèdent eux-mêmes que « *tout en offrant aux utilisateurs de nouveaux outils d’analyse, elle ne manquera pas de leur poser de nouvelles questions* ». Desrosières, A., Thévenot, L., Goy, A. (1983), « L’identité sociale dans le travail statistique : la nouvelle nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles », *Économie et statistiques*, n° 152, p. 55-81. Une autre révision est opérée en 2003.

se trouvaient relégués dans des catégories sociales éloignés de leur identité professionnelle, en tant que professions intermédiaires (techniciens, CS 43). Dans la nomenclature de 1982, intégrant les différents modes d'exercice introduits par la loi de 1977, les salariés se trouvent au même titre que les chefs d'entreprise dans la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures (catégories 31, 32 ou 36). Néanmoins, en fonction de leur activité, les architectes peuvent se trouver dispersés dans une multitude de sous-catégories dont l'énumération serait vaine. La profession s'organise alors, selon Isabelle Chesneau, autour d'une part, d'un secteur d'activité, et d'autre part, d'une hiérarchie à l'intérieur du groupe des salariés. « *Le premier principe oppose l'art (maîtrise d'un savoir et d'un savoir-faire technique) au commerce ; le second distingue les emplois d'exécution et d'encadrement* »¹⁵³.

La division du travail s'exprime également à travers la salarisation grandissante des architectes. S'étant fortement développé depuis les années 1950, Raymonde Moulin constate que « *parmi les changements affectant la structure interne de la profession, le plus remarqué (sans doute parce qu'il met en question le principe fondamental de la profession libérale, c'est-à-dire l'indépendance) est la progression du nombre des salariés* »¹⁵⁴. Bernard Haumont parle de salarisation « *dans et de la profession* »¹⁵⁵. La division du processus de production en multiples tâches dépasse l'expertise généraliste de l'architecte libéral qui doit s'entourer à la fois, au sein de son agence, de salariés capables d'exécuter ces tâches et faire appel à d'autres compétences, des ingénieurs entre autres, qui eux-mêmes s'entourent de salariés afin de satisfaire aux besoins du projet à réaliser.

2.1.3 Socialisation professionnelle : la fabrication d'une identité professionnelle d'architecte

Pour analyser la socialisation professionnelle des étudiants architectes, principale problématique de notre recherche, nous nous appuyons sur la théorie de l'identité sociale marquée par la dualité entre le processus identitaire relationnel et le processus identitaire biographique dont l'enjeu est l'articulation de ces deux mécanismes « *complexes mais autonomes : on ne fait pas l'identité des gens malgré eux et, pourtant on ne peut pas se passer des autres pour se forger sa propre identité* »¹⁵⁶. Le processus relationnel concerne l'*attribution*

¹⁵³ Pour une analyse plus fine du lien entre les métiers de l'architecture voir Chesneau, I., dir. (2018), *op.cit.*, p. 42-45.

¹⁵⁴ Moulin, R., *op. cit.*, p. 222.

¹⁵⁵ Haumont, B. (1985), *op. cit.*

¹⁵⁶ Dubar, C. (2015), *op. cit.*, p. 110.

de « l'identité par autrui » par les institutions et les agents en interaction avec l'individu et résulte des rapports de forces entre tous les acteurs concernés. Il aboutit à un étiquetage produisant une identité sociale, nommée « virtuelle » par Ervin Goffman¹⁵⁷. Le processus biographique concerne une intériorisation active des identités par les individus eux-mêmes et doit être mis en relation avec la trajectoire sociale à travers laquelle les individus construisent une « identité pour soi ». Son appartenance revendiquée à ce que Goffman appelle l'identité sociale « réelle » se traduit par la manière dont ces individus se racontent l'histoire sur ce qu'ils sont. En cas de désaccord entre l'identité virtuelle octroyée et l'identité réelle revendiquée, des transactions objectives s'opèrent entre les identités attribuées et celles assumées dans le processus relationnel et une transaction subjective entre les identités héritées et celles visées dans le processus biographique. Selon Claude Dubar, « *la construction des identités se joue donc bien dans l'articulation entre les systèmes d'action proposant des identités virtuelles et les trajectoires vécues au sein desquelles se forment les identités réelles auxquelles adhèrent les individus* »¹⁵⁸.

Les sphères de la formation, de l'emploi et du travail ont acquis une telle légitimité dans notre société, qu'elles constituent aujourd'hui des univers pertinents d'identifications sociales des individus. Les choix d'orientation plus ou moins assumés ou forcés constituent déjà un acte important et une prévision notable du futur statut social au sein de la société. Mais plus encore, c'est l'entrée sur et la confrontation avec le marché du travail qui constituent aujourd'hui l'enjeu identitaire de premier ordre, dans un contexte marqué par des conjonctures économiques instables, des modernisations technologiques, un allongement de la transition entre la sortie de l'école et l'accès à un premier emploi stable¹⁵⁹. De ce premier contact avec le marché du travail dépendent les modalités de construction d'une « première identité professionnelle pour soi » vouée par la suite à des ajustements constants, voire des reconversions, tout au long de la vie. Elle sera confrontée à la « *façon dont les différents groupes au travail s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes, l'identité au travail [étant] fondée sur des représentations collectives distinctes, construisant des acteurs du système social d'entreprise* »¹⁶⁰. L'entrant au

¹⁵⁷ Goffman, E. (1975) [1963], *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*, Éditions de Minuit, collection Le sens commun, Paris.

¹⁵⁸ Dubar, C. (2015), op. cit., p. 108.

¹⁵⁹ L'âge moyen d'accès à un premier emploi stable est passé de 20 ans en 1975 à 27 ans aujourd'hui, lié à un allongement de la durée de la formation initiale et engendrant une élévation du niveau de connaissances et des diplômes obtenus. Cependant, sur la même période, les conditions d'insertion sur le marché du travail se sont dégradées à travers le recours à des contrats courts et des périodes de chômage. Castéra, D., Gougain, N. (2019), *Les jeunes et l'avenir du travail*, Avis du Conseil économique, social et environnemental, p. 6.

¹⁶⁰ Définition donnée par Renaud Sainsaulieu du processus identitaire relationnel. Sainsaulieu, R. (1985), *L'identité au travail*, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, Paris, p. IX.

marché, en intériorisant les champs d'investissement, les normes de comportement relationnel et les valeurs qui façonnent l'identité professionnelle des membres d'un groupe professionnel, sera amené à négocier ses investissements et à gérer ses appartenances avec les divers acteurs qui constituent son espace professionnel.

Si pour certains métiers l'entreprise joue un rôle important dans la socialisation professionnelle des individus, pour ceux qui ferment leur accès par un niveau d'études et l'obtention d'une habilitation, comme c'est le cas pour les architectes, le processus de socialisation professionnelle est grandement amorcé durant les études. Les travaux d'Everett Hughes sur un « *schème général de référence pour étudier la formation (training)* » intitulés « *la fabrication d'un médecin* » peuvent être compris comme un modèle de la socialisation professionnelle¹⁶¹. Il est conçu comme une initiation à la culture professionnelle (ici médicale) et une conversion de l'individu à une nouvelle conception de soi et du monde qui l'entoure. Hughes distingue trois mécanismes spécifiques de socialisation professionnelle : le premier, appelé « *le passage à travers le miroir* », consiste « *à regarder le spectacle du monde de derrière lui, en sorte qu'on voit les choses à l'envers, comme écrit dans un miroir* ». L'immersion dans la culture professionnelle, qui émerge par rapport à la culture profane, dans laquelle l'individu baignait jusqu'alors, pose la question du comment « *les deux cultures interagissent à l'intérieur de l'individu* ». Les stéréotypes intériorisés liés aux quatre éléments de base qui constituent, selon l'auteur, l'identité professionnelle (nature des tâches, conception du rôle, anticipation des carrières et image de soi) peuvent mener à une crise ou une perception de « *réalité désenchantée* » dans l'identification progressive avec le nouveau rôle. Cette découverte peut, selon le moment où elle se situe, « *tourner court* », « *être traumatisante* » ou au contraire « *inspirante* ».

Le deuxième mécanisme concerne la dualité entre un « modèle idéal » qui caractérise la dignité de la profession et sa valorisation symbolique et un « modèle pratique » qui est caractérisé par des tâches quotidiennes peu valorisantes ou des durs travaux. Selon Hughes, la profession débat constamment sur la distance entre ces deux modèles et « *les luttes pour garder le contrôle des tâches nobles* » constituent une clé de compréhension du milieu professionnel. Ainsi, le processus de socialisation est marqué par « *une série de choix de rôles* » et d'interactions avec d'autres « *qui tentent de réduire cette dualité et représentent des passages* »

¹⁶¹ Nous nous basons ici sur le résumé proposé par Claude Dubar des travaux d'Hughes, publiés en 1955 et repris dans Hughes, E. C. (1958), *Men and their work*, The free press, chapitre 9, p. 116-131. Dans Dubar, Claude (2015), *op. cit.*, p. 135-136. Selon Dubar, l'intérêt de l'approche d'Hughes ne réside pas dans l'originalité et la rigueur du « modèle » que dans sa « fécondité opératoire » qui a permis à d'autres chercheurs de formaliser de manière « suggestive » les étapes de la socialisation professionnelle.

constants d'un modèle à l'autre ». Enfin, la constitution d'un « *groupe de référence* » au sein de la profession est ainsi essentielle pour anticiper des positions souhaitables et légitimer les capacités de l'individu.

Plusieurs études prennent appui sur le modèle d'Hughes, dont celle de Fred Davis sur cinq promotions d'apprenties infirmières, qui met en lumière six séquences de « *conversion doctrinale* » : l'innocence initiale où les stéréotypes de l'infirmière dévouée et altruiste battent leur plein ; la conscience d'incongruité qui se manifeste par un « *choc de la réalité* » puisque ce qu'attendaient les apprenties ne correspond pas aux stéréotypes, perçus alors comme incongrus ; le déclic (*psyching out*) qui correspond à la phase où les infirmières commencent à repérer ce qu'elles doivent faire pour se conformer aux attentes ; la simulation du rôle, c'est-à-dire la mise en œuvre du déclic qui implique d'accepter le fossé entre le rôle à jouer et les représentations antérieures, ce que Davis appelle l'aliénation de soi ; l'intériorisation anticipée, étape durant laquelle l'apprentie accepte la construction d'une double personnalité de profane et de professionnelle contre l'opportunité d'une carrière ; enfin l'intériorisation stable, phase dans laquelle les infirmières incorporent leur rôle et acquièrent des réflexes professionnels leur permettant d'appréhender une nouvelle vision professionnelle du monde¹⁶².

Ces différentes séquences décrites par Davis font écho aux récits effectués par les étudiants et jeunes diplômés architectes de leur passage à l'école d'architecture et dont l'analyse constituera le cœur de notre recherche, élaborée dans les parties suivantes.

2.2 Les stratégies de différenciation des groupes professionnels

Revenons aux réflexions du courant interactionniste et leurs prolongations qui ont permis d'envisager les groupes professionnels à travers des *stratégies de différenciation* afin de définir – ou comme dans le cas des architectes – de maintenir le contrôle de l'exercice pour préserver l'autonomie chèrement acquise, comme évoqué dans le chapitre précédent. Cette approche, inspirée de Max Weber – ainsi appelée néo-webérienne – conçoit le statut de profession par la fermeture externe et l'exclusion, ou dit autrement, par l'identification de ceux qui n'y appartiennent pas¹⁶³. Nadège Vézinat propose de regrouper ces stratégies de différenciation en

¹⁶² Davis, F. (1968), « Professional Socialization as subjective experience: the process of doctrinal conversion among student nurses », dans Becker, H. et alii., dirs., *Institutions and the person, essays in honor of Everett Hughes*, Chicago Free Press, p. 235-251. Cité par Dubar, C., *op. cit.*, p. 137.

¹⁶³ Weber, M. (1971) [1921], *Économie et société*, Plon, Paris.

quatre notions : l'expertise, la sphère d'activité (le territoire), la dominance professionnelle et la rhétorique¹⁶⁴.

2.2.1 *L'expertise : la production de connaissances spécifiques*

La différenciation par *l'expertise* renvoie, selon Everett Hughes, à une « *pratique professionnelle qui repose sur un type de savoir auquel seuls les membres de la profession ont accès, en vertu de longues études et d'un long processus d'initiation et d'apprentissage dirigé par les maîtres qui appartiennent à la profession* »¹⁶⁵. Il s'agit d'institutionnaliser le parcours de formation et de transformer des savoirs empiriques, basés sur l'expérience, en savoirs scientifiques, normalisés et évaluables. Ceux-ci rendent l'expert apte à porter un jugement dans le cadre de son domaine d'expertise. Les formations servent à la fois à certifier des connaissances spécifiques, à définir des programmes pédagogiques pour la transmission de ces savoirs adaptés à un besoin et à fixer la normativité professionnelle à travers des savoirs exigés et ceux réellement transmis. Augmentée par l'allongement des études et des mécanismes de contrôle d'accès par la sélection des propriétés sociales et des diplômes d'accès des candidats, la formation professionnelle contribue ainsi à la fermeture d'un marché.

Comme nous l'avons vu au dernier chapitre, le « modèle Beaux-Arts », c'est-à-dire la transmission du savoir par un atelier dirigé par un patron, affiche, lors de son apogée, une grande cohérence : le titre d'architecte possède un fort capital symbolique grâce à une sélection à l'entrée et un nombre faible de diplômés, amplifié par la légitimation du prix de Rome. Mais très vite, la distance entre les besoins de l'après-guerre et les savoirs exigés par la formation se creuse. La massification de l'enseignement déstabilise la valeur symbolique du diplôme, garant d'une compétence spécifique et participant au prestige de la profession. Deux mesures ont été introduites récemment par la profession et dans les écoles qui semblent participer – inconsciemment ou pas – à redonner au titre une certification de valeur : la première est l'introduction de l'habilitation (HMONP) qui contribue, comme nous l'avons vu, à restreindre le nombre d'individus ayant le droit de porter le titre d'architecte. Au sens étymologique « d'émancipation », il consacre une qualification professionnelle, *a contrario* d'une logique d'habilitation universitaire. Elle n'est cependant pas un gage de fermeture du marché dans le sens où il s'agit d'une formation statutaire à laquelle tous les détenteurs d'un DEA ont le droit

¹⁶⁴ Vézinat, N. (2016), *Sociologie des groupes professionnels*, Armand Colin, Paris.

¹⁶⁵ Hughes, E. C. (1996), *op. cit.*, « Les professions établis », p. 108. Traduction de « Professions », *Daedalus*, 92, n° 4, 1963, p. 655-668.

d'accéder, dans le cadre de la sacro-sainte « capacité d'accueil » des écoles. Mais la profession, au sens large, ne semble pas unanime sur le statut à donner à l'habilitation et donc à sa valeur symbolique. Comme évoqué plus haut, l'ordre défend son intégration dans un cursus initial allongé afin de dispenser un diplôme unique aux architectes ; d'autres pensent au contraire qu'il faut garder le principe actuel de deux diplômes distincts, tout en allongeant la durée de l'habilitation comme font certains pays européens.

Deuxièmement, les *double cursus* semblent participer à un renouvellement du titre d'architecte, sans pour autant se substituer à celui-ci. La double formation d'architecte-ingénieur et d'ingénieur-architecte, par exemple, institutionnalisée depuis la fin des années 1990 dans certaines écoles, forme en un minimum de sept ans d'études à un double savoir, en partenariat avec des écoles d'ingénieurs prestigieuses. Bien qu'accessible à la fois aux élèves inscrits en école d'ingénieurs et aux étudiants inscrits en école d'architecture, le recrutement se fait à travers une double sélection : celle opérée auprès des candidats voulant entrer respectivement dans une des deux écoles et celle d'un enseignement exigeant qui se traduit par un emploi du temps très chargé et demandant une capacité d'assimilation élevée que seules les « *têtes bien faites* » sont capables de fournir¹⁶⁶. Les candidats sont exclusivement porteurs d'un baccalauréat scientifique et issus, comme évoqué, majoritairement des classes sociales supérieures, amplifié par le recrutement sélectif des écoles d'ingénieurs¹⁶⁷. La valeur symbolique du double diplôme pourrait ainsi être amenée à dépasser celle du diplôme « simple » d'architecte. Nous y reviendrons dans le chapitre 10.

En ce qui concerne l'élaboration des programmes de formation censés assurer une normativité entre savoirs exigés et ceux réellement transmis, évoquée plus haut, les écoles n'ont pas réussi à déterminer, voire à harmoniser, ce qu'elles entendaient par les savoirs adaptés aux besoins. Bien que les écoles régionales d'architecture existent depuis le début du XX^e siècle, seule l'École des beaux-arts était habilitée à octroyer le titre. Depuis 1968 le nombre d'écoles autorisées à dispenser le diplôme a été multiplié par vingt, instaurant autant de programmes pédagogiques différents. Le ministère tentera par la bureaucratisation de l'enseignement d'appliquer des règles communes de certification, mais ne parviendra pas à réguler le contenu. La réforme de 1984 imposait un tronc commun d'enseignement, abandonné avec celle de 1997.

¹⁶⁶ Expression que l'on entend souvent à l'égard des étudiants engagés dans cette formation. Cependant, à l'ENSA Nantes, le taux d'abandon des étudiants architectes est très élevé pendant le premier semestre de la première année. Notre hypothèse est que certains étudiants mettent en place une stratégie qui vise à mettre en avant, pendant l'entretien de recrutement, leur intérêt pour le double cursus pour convaincre le jury de leur admission.

¹⁶⁷ Pierre Bourdieu montre que l'exigence de certains critères dans les grandes écoles, par exemple, un diplôme particulier d'accès, permet une sélection des « critères cachés », notamment une origine sociale particulière. Bourdieu, P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Éditions de Minuit, Paris.

Si la profession va dans le sens des préconisations du rapport Frémont de remettre l'enseignement du projet au cœur de la formation, elle n'arrive pas à se mettre d'accord pour déterminer en quoi consiste exactement son contenu et ses modalités. La littérature abondante sur l'enseignement du projet en témoigne. Une tentative récente de la direction pédagogique de l'ENSA Nantes, à l'occasion de l'élaboration de l'habilitation 2017-2021, qui vise à déterminer une *approche par compétence* pour mieux définir les contenus pédagogiques a échoué par manque de consensus parmi les enseignants.

Chaque école revendique donc sa spécificité pour démontrer sa capacité à transmettre des savoirs. Elle le fait ainsi par une offre de formation diversifiée, en particulier son cycle master en formation initiale, ses éventuels double cursus, masters et DPEA, qui permettent de la distinguer ; les thématiques de recherche investigués dans ses laboratoires de recherche ; son ancrage territorial et ses nombreux partenariats noués, en France et à l'étranger ; ses approches pédagogiques innovantes (expérimentation, outils numériques, construction à échelle 1...) ¹⁶⁸. Or, les temporalités longues d'habilitation des programmes pédagogiques ne facilitent pas toujours l'adaptation des savoirs aux besoins exprimés par la société.

Mais une formation longue et spécialisée dispensée dans un établissement d'enseignement supérieur reconnu, conférant à leurs membres un corpus de savoirs légitimes, certifiés par un diplôme, n'assure pas seulement l'acquisition d'une expertise qui procure aux groupes professionnels une autorité et une l'autonomie dans l'exercice de leurs activités ¹⁶⁹. Le *maintien* du pouvoir professionnel, de plus en plus ébranlé par des logiques managériales, doit, selon Eliot Freidson, passer par un contrôle des professionnels eux-mêmes et de ceux qui les entourent, impliquant une forte autonomie et autorégulation du groupe. Ayant étudié la profession médicale, Freidson montre que la possession, la maîtrise et le maintien d'un savoir expert leur confèrent une grande autonomie. Dans la continuité de ces travaux d'articulation entre expertise et autonomie, Florent Champy propose une réflexion sur la mobilisation autonome de savoirs en situation d'incertitude – qui constituerait pour lui le pas complémentaire qui distingue les professions des métiers – réflexion dans laquelle il s'attache à redéfinir les professions à partir du contenu de leur travail et non à partir d'un statut monopolistique qu'ils

¹⁶⁸ À ce titre il est intéressant d'analyser comment les écoles « se vendent » sur leurs sites Internet pour attirer des étudiants français et étrangers. Une analyse approfondie des différents programmes pédagogiques de la formation initiale pourrait nous éclairer sur leur façon d'appréhender la construction des savoirs de leurs étudiants.

¹⁶⁹ Freidson, E. (1994), *Professionalism reborn, Theory, prophecy and policy*, Oxford Policy Press.

possèdent¹⁷⁰. Ayant analysé particulièrement le groupe professionnel des architectes, concurrencé par les urbanistes et les ingénieurs, ce groupe serait incapable d'identifier la spécificité de ses compétences et de convaincre ses clients et l'État de son expertise élevée et de son utilité sociale. La menace d'une « déprofessionnalisation » pèserait alors sur la profession.

Cette notion de déprofessionnalisation des architectes est discutée, à raison, par Olivier Chadoin qui montre que les architectes ont une étonnante capacité d'adaptation aux changements affectant son univers professionnel¹⁷¹. La profession est à la fois soumise à des pressions externes (concurrence avec d'autres professions, logiques capitalistes, enjeux du développement durable...) et des tensions internes (segmentation, division du travail, informatisation...) s'exerçant sur elle.

« C'est en fait dans ce jeu de tensions et de pressions que s'est réalisé ce que j'ai proposé d'appeler "le travail professionnel" qui consiste en un effort pour préserver la définition de l'architecture comme "profession" et entretenir la croyance en sa valeur ou "compétence". [...] En effet, c'est sans doute dans cette affirmation d'une aptitude et d'une compétence généraliste et "tout-terrain" que réside la force de repositionnement de cette profession, non seulement en fonction des cycles des marchés mais aussi en fonction de la concurrence des autres professions de la maîtrise d'œuvre »¹⁷².

Si la différenciation des professions par une validation de l'expertise semble primordiale, elle n'est cependant pas la seule à permettre à une profession de s'établir. Il faut que celle-ci puisse se situer, s'exercer sur une sphère d'activité, sur un territoire singulier.

2.2.2 Le territoire : le contrôle du système des professions

Comme le développe Andrew Abbott dans *The systems of professions*, les groupes professionnels, conditionnés par la concurrence, aspirent à se développer, à conquérir de nouvelles sphères de travail qu'elles tentent de transformer en *juridictions*. Ces nouveaux territoires sont acquis au moyen de savoirs professionnels et de revendications leur permettant d'obtenir une légitimité auprès des pouvoirs publics. Selon Abbott, les professions évoluent au sein d'*arènes*, en défendant des *aires de juridiction* et en contrôlant des *frontières* vis-à-vis

¹⁷⁰ Champy, F. (2011), *Nouvelle théorie sociologique des professions*, Presses universitaires françaises, Paris. En se référant au concept de prudence développée par Aristote, il développe l'idée des « *professions à pratique prudentielle* ». Champy, F. (1999), « Vers la déprofessionnalisation ? L'évolution des compétences des architectes en France depuis 1980 », *Les Cahiers de la Recherche architecturale et urbaine*, n°s 2-3, n° spécial Métiers, p. 27-38.

¹⁷¹ Chadoin, O. (2011), « Profession architecte », *Métropolitiques*, 14 octobre 2011. URL : <http://www.metropolitiques.eu/Profession-architecte.html>. Consulté le 27 octobre 2019.

¹⁷² Chadoin, O. (2007a), *op.cit.*, p. 359-360 ; p. 362-363.

d'autres groupes, avec pour objectif qu'elles puissent prétendre au monopole d'exercice. Mais cette prérogative peut être contestée à la fois au sein même du groupe ainsi que par d'autres groupes ou autorités. Les enjeux pour contrôler les aires juridictionnelles sont alors doubles : en interne, des conflits peuvent apparaître lorsque le groupe subit une forte segmentation entraînant une subdivision du travail pouvant empêcher la construction d'une identité collective ; en externe, la concurrence face à d'autres groupes pour contrôler les activités professionnelles implique que celles-ci soient constamment redéfinies. Ainsi, Abbott parle du *système des professions* considérant que les groupes sont en relation les uns avec les autres ; ils font système, car leurs positionnements changent mutuellement en fonction de la faiblesse ou la force de l'un ou de l'autre. Autrement dit, la compétition entre les groupes professionnels est au cœur de l'analyse du système des professions. Il est basé sur l'attribution à un groupe d'une tâche spécifique qui lui permet d'obtenir une juridiction professionnelle. Son attribution se défend sur trois arènes différentes : celle de l'opinion publique dans laquelle il convient de défendre la reconnaissance du groupe vis-à-vis des institutions officielles, lieux de décisions ; l'arène du système juridique qui permet de circonscrire une juridiction à travers la législation permettant au groupe d'investir le contrôle légal de son activité ; enfin, l'arène du lieu de travail dans laquelle agit un marché du travail questionnant la division du travail de ladite activité. Les acteurs de ces arènes qu'Abbott appelle les *auditoires* (le public, l'État, les collègues de travail) « sont eux-mêmes des structures interactionnelles complexes [...] [dont les] événements survenant dans les univers professionnels [...] doivent s'inscrire dans deux systèmes écologiques, celui de la profession et celui de l'État ou d'un autre auditoire »¹⁷³. Ceci l'amène à imaginer le monde social tout entier sous forme d'*écologies liées*. Analyser ces écologies permet d'observer les tractations ou ententes avec les acteurs étatiques, professionnels et clients pour consolider un monopole d'exercice.

Carine Ollivier, dans ses recherches sur les architectes d'intérieur, s'appuyant sur les travaux de Catherine Paradeise, rappelle cependant que la concurrence ne s'opère pas seulement entre les groupes, celle-ci se structure également à travers la concurrence *interindividuelle* sur le marché du travail¹⁷⁴. Elle analyse les enjeux internes qui pèsent sur ce groupe par rapport aux

¹⁷³ Abbott, Andrew (2003), *op. cit.*

¹⁷⁴ Paradeise, Catherine (1984), « La marine marchande française, marché du travail fermé ? », *Revue française de sociologie*, 25, 3, p. 352-375 ; Paradeise, Catherine (1984), « Les professions comme marchés du travail fermés », *Sociologie et société*, 20, 2, p. 9-21. Dans ce sens, Carine Ollivier donne l'exemple suivant : « deux étudiants fraîchement diplômés envoient leur curriculum vitae aux mêmes agences pour tenter de s'y faire embaucher. Cependant, deux architectes d'intérieur ne s'opposent pas uniquement pour l'obtention d'un poste, ils se concurrencent aussi pour offrir leurs prestations à un client qui veut refaire son intérieur – et ils s'opposent à un architecte et à un décorateur qui tentent de convaincre ce client de recourir à leurs services. Dès lors, la forme que prend le groupe professionnel dépend aussi de la concurrence interindividuelle à l'œuvre sur le marché des services, trop souvent négligée dans les travaux sur les groupes professionnels. » Ollivier, Carine (2012),

architectes : la loi sur l'architecture de 1977 remet profondément en cause, par mesure protectionniste, la division du travail et le « *mode de gestion de la concurrence* » des deux groupes. D'une part, les restrictions posées sur le permis de construire remettent en cause une partie du marché sur lequel interviennent traditionnellement les architectes d'intérieur. D'autre part, la loi interdit le port du titre à tout individu qui n'est pas inscrit au tableau de l'institution ordinale, ce qui revient à les priver, partiellement, d'un marché auquel ils ont été identifiés auparavant. « *Au matin du 3 janvier 1977, les architectes d'intérieur se retrouvent donc dans une position ambiguë : si la loi leur laisse ouverte un territoire d'intervention, elle leur interdit de porter un titre autour duquel s'était constitué un marché au cours de la décennie précédente* »¹⁷⁵. Il s'est alors renforcée une double fermeture : une clôture externe sur le marché des services, marquée par une concurrence complémentaire avec les architectes et décorateurs et une clôture interne sur le marché du travail à travers une concurrence interindividuelle au sein du groupe.

Plusieurs positionnements sont investigués par les architectes dans la reconfiguration du paysage professionnel et la « lutte des places ». Il s'agit soit de se recentrer sur l'activité canonique de la conception architecturale généraliste, soit de conquérir de nouveaux territoires. Ceux-ci sont obtenus à travers la spécialisation liée au processus de production, la spécialisation par typologie de bâtiment ou à travers la diversification liée à l'investissement de nouveaux métiers issus du détachement des fonctions traditionnellement dévolues à la maîtrise d'œuvre.

En ce qui concerne la spécialisation liée au processus de production, de nouvelles fonctions ou métiers apparaissent au cours du temps, tels les métiers liés à l'essor des outils informatiques, comme les perspectivistes, les infographistes et plus récemment les BIM-managers¹⁷⁶, métier apparu dans une volonté de rationaliser l'acte de construire. Ces nouveaux métiers, parfois intégrés au sein de l'agence d'architecture, peuvent aussi être investis par des architectes indépendants fournissant une prestation à une agence. Ils sont aussi convoités, dans le cas du BIM-management, par d'autres parties prenantes, ingénieurs entre autres, ce territoire échappe ainsi aux architectes. Dans un autre registre on peut aussi citer les figures de médiateurs pour l'habitat participatif ou d'experts en réemploi intervenant auprès de la maîtrise d'ouvrage ou la maîtrise d'œuvre.

« Division du travail et concurrences sur le marché de l'architecture intérieure. Proposition pour une analyse des formes des groupes professionnels », *Revue française de sociologie*, vol. 53, n°2, p. 229.

¹⁷⁵ Ollivier, Carine (2012), *op. cit.*, p. 239.

¹⁷⁶ Le BIM-manager (*building information model*-manager) est un nouveau métier qui consiste à coordonner la production, l'échange et la gestion de données de la « maquette numérique » d'un projet de construction, à laquelle peuvent contribuer une multitude d'acteurs de l'acte de construire.

La spécialisation par typologie de bâtiment correspond à l'investissement par une agence dans un segment spécifique du marché de la construction. Certaines agences se spécialisent soit dans une typologie (logement, hôpitaux, réhabilitation, bâtiment culturel ou d'enseignement...), soit par secteur privé ou public. Si les agences peuvent ainsi faire valoir, dans certains cas, une compétence spécifique liée à la complexité technique de la typologie à traiter, elles sont également soumises à des fluctuations économiques liées au marché et au champ politique. Elles peuvent se voir écartées de la commande lorsqu'elles souhaitent se repositionner sur d'autres segments, ce qui les oblige à développer des stratégies d'associations avec d'autres agences ou partenaires qui leur permettent alors de capitaliser sur des références et des moyens communs.

De nouveaux territoires peuvent être investis à travers la diversification liée à des fonctions traditionnellement dévolues à la maîtrise d'œuvre, mais qui ont été brigüées par d'autres professions, en particulier les ingénieurs et les urbanistes. On peut citer les fonctions d'assistance, de conseil, de diagnostic, de programmation. La conquête de nouveaux territoires peut se préparer à travers une diplomation complémentaire (patrimoine, urbanisme...), sans que ce soit une obligation. Certains architectes s'identifient, par ailleurs, par un double qualificatif, par exemple architecte-urbaniste, architecte-programmiste ou architecte-conseil sans avoir effectué une formation complémentaire, le port de ces titres ne relevant pas d'une réglementation spécifique. Mais les doubles cursus (architecte-urbaniste, architecte-ingénieur, architecte-manager) et autres formations proposées dans les écoles d'architecture vont clairement dans le sens de la diversification en donnant aux diplômés une expertise complémentaire (cf. chapitre 10). À la différence des architectes se spécialisant sur une compétence spécifique, « *la diversification permet à l'architecte de préserver la croyance au caractère généraliste de son métier, la spécialisation l'entame fortement en mettant en cause la croyance aux figures du génie créateur et du chef d'orchestre omniscient* »¹⁷⁷.

2.2.3 La dominance professionnelle : coopérer dans un ordre négocié

Si Andrew Abbott théorise les relations entre et au sein des groupes professionnels à travers la notion de concurrence, d'autres convoquent des logiques de négociation ou de coopération. Selon Eliot Freidson, les « *divers groupes professionnels définissent leurs frontières respectives et leurs domaines de compétences en négociant entre eux, procédant eux-*

¹⁷⁷ Chadoin, O. (2007a), *op. cit.*, p. 236.

mêmes à la division du travail et contrôlant son fonctionnement »¹⁷⁸. Pour Freidson, en analysant la structure sociale de la médecine, « l'autonomie professionnelle, obtenue par la reconnaissance des savoirs ainsi que le contrôle des professionnels sur le contenu de leur travail, assure au groupe une "dominance professionnelle" sur sa juridiction, dominance qui justifie en même temps que renforce, les privilèges accordés »¹⁷⁹. Les professionnels doivent alors coopérer pour mener à bien une tâche donnée. Un groupe prend alors l'ascendant sur l'autre en réussissant à contrôler et à définir ladite tâche.

Anselm Strauss, en analysant les rapports entre infirmières et médecins et ceux entre les professionnels de santé et leurs patients dans deux hôpitaux psychiatriques aux États-Unis, défend une lecture du monde social et des organisations de travail en tant qu'*ordre négocié*. Partant d'inévitables changements dus à des sources internes comme externes et qui s'opèrent continuellement dans les organisations, « professionnels et non-professionnels sont impliqués ensemble dans un vaste réseau de négociation »¹⁸⁰. Il insiste sur le fait que ces négociations, sous forme d'accord, d'entente, de contrat, de convention ou de pacte, sont limitées dans le temps et qu'elles sont régulièrement révisées, révoquées ou renouvelées.

Les « tâches et lignes de travail » à effectuer au sein d'un hôpital psychiatrique appellent une coordination qui ne se fait pas automatiquement d'elle-même : un travail supplémentaire d'*articulation* doit être fait pour que le travail d'équipe constitue non pas un assemblage de fragments épars mais un ensemble cohérent. Le médecin, figure centrale, parvient à un plan d'ensemble, les surveillantes dirigent son exécution et les autres agents de santé effectuent les tâches opérationnelles requises¹⁸¹.

Dans les mondes de l'architecture, une des expressions la plus marquante de ce jeu d'articulation interprofessionnelle est la constitution d'équipes pluridisciplinaires de maîtrise d'œuvre afin de répondre à une commande d'une maîtrise d'ouvrage. Les appels à candidatures de cette dernière, soucieux de maîtriser les coûts, les délais et la qualité des ouvrages tout en minimisant les risques financiers, intègrent alors des compétences de plus en plus variées, difficiles à réunir par l'architecte seul et son agence. Selon la complexité du projet, les équipes de maîtrise d'œuvre peuvent comprendre une multitude d'acteurs et fonctions et sont alors

¹⁷⁸ Gadéa, C., Giannini M. (dir.) (2006), « Introduction du dossier thématique sur Eliot Freidson », *Savoir, travail et société/Knowledge, work and society*, vol. 4, n° 2, p. 30.

¹⁷⁹ Freidson, E. (1970), *Professional dominance: the social structure of medical care*, Aldine publishing company, New York, cité par Vézinat (2016), *op. cit.*, p. 63.

¹⁸⁰ Strauss, A. (1992), *op. cit.*, « L'hôpital et son ordre négocié », p. 101. Traduction de « The hospitals audits negotiated order » dans Freidson, E. (dir.) (1963), *The hospital in modern society*, The free press, p. 147-168.

¹⁸¹ Strauss, A. (1992), *op. cit.*, « Le travail d'articulation », p. 191. Traduction de Strauss, Anselm et al. (1985), *Social organization of medical work*, University of Chicago press, p. 151-190.

soumises à un mode d'organisation de « *coopération concurrentielle* » dans la mesure où les membres doivent mobiliser et articuler l'expertise nécessaire au projet et définir un cadre de coopération sur fond de concurrence puisque la division de tâches est renégociée pour chaque nouveau projet¹⁸². Des rapports de force, notamment avec les ingénieurs peuvent alors apparaître, puisque les équipes sont engagées dans un processus constant de redistribution des fonctions, en particulier lorsque les compétences sont revendiquées par plusieurs professions.

La relative petite taille des agences d'architecture semble indiquer que la plupart des architectes préfèrent faire appel à des compétences complémentaires extérieures pour constituer une équipe complète de maîtrise d'œuvre plutôt que de s'organiser, au sein d'une agence, pour intégrer partie ou totalité des compétences nécessaires afin de proposer à la maîtrise d'ouvrage une offre complète.

Si c'est toujours l'architecte qui constitue son équipe de maîtrise d'œuvre en faisant appel à des bureaux d'études généralistes ou spécialisés, des économistes et d'autres types de compétences, est-il toujours pour autant chef d'orchestre, expression souvent convoquée, exerçant une forme de domination sur les autres professions ? Il est en tout cas question de savoir quel type de figure est capable d'articuler des profils interprofessionnels très variés et d'assurer la cohésion d'un groupe concurrentiel. Selon Véronique Biau, « *le poids croissant des logiques économiques portées par des grands groupes du bâtiment et des travaux publics, la concentration des milieux de la promotion immobilière font largement passer les pratiques et les représentations professionnelles d'un référent inter-personnel (l'architecte et son client) à des logiques inter-organisationnelles (la maîtrise d'œuvre et la maîtrise d'ouvrage)* »¹⁸³.

Dans la dualité de ces deux acteurs, c'est la maîtrise d'ouvrage, en tant que donneur d'ordre avec les enjeux technico-économiques qui l'habitent, qui semble emporter l'articulation des concurrents interprofessionnels. Elle s'est grandement professionnalisée en s'entourant de compétences de traduction ou de médiation à travers la figure de l'assistant à maîtrise d'ouvrage. On observe alors que différentes professions se positionnent en amont du processus, dont les architectes qui avaient traditionnellement investi ces missions, mais aussi des nouveaux profils qui revendiquent des compétences managériales nécessaires à la complexité grandissante des projets.

¹⁸² Chadoin, O. (2007a), *op. cit.*, p. 263. Il emprunte le terme à Bernard Haumont qui voit dans ce type d'organisation très fragmentée le vecteur d'un « modèle latin », opposé à un « modèle rhénan ». Voir Haumont, Bernard (1999), « Être architecte en Europe », *Les cahiers de la recherche architecturale*, n° 2-3, p. 78.

¹⁸³ Biau, V. (2018), *Les architectes : nouveaux modes de fabrication de la ville et enjeux de professionnalité*, habilitation à diriger les recherches, p. 15. Un autre acteur, la maîtrise d'usage, s'est également introduit dans le binôme cité par Véronique Biau.

Est-il significatif à cet égard que, lors de la compétition étudiante Solar Decathlon Europe 2014, à laquelle a concouru une équipe nantaise « Atlantic Challenge » constituée d'étudiants et enseignants de plusieurs écoles (ENSA Nantes, Centrale Nantes, École supérieure du bois pour ne mentionner que les principales), de partenaires professionnels et d'entreprises, le « projet manager », coordinateur en chef, était une étudiante issue de l'école Centrale et non de l'école d'architecture¹⁸⁴ ? Même si les « candidatures » à ce « poste » étaient guidées par des raisons personnelles des étudiants et d'autres facteurs extérieurs qu'il serait trop long d'exposer ici, le choix du « professionnel » (un des étudiants) jugé compétent par la « maîtrise d'ouvrage déléguée » (les enseignants impliqués dans l'accompagnement des étudiants) fut le résultat de multiples négociations, implicites et explicites. D'une certaine façon, cette histoire illustre le déplacement opéré parmi les acteurs dans les rapports de domination observés ici au niveau préprofessionnel.

2.2.4 La rhétorique : se forger une idéologie professionnelle et un discours d'utilité sociale

Une dernière notion de différenciation des groupes professionnels est la rhétorique qui permet, grâce aux discours des groupes professionnels sur eux-mêmes, à la fois de jouer un rôle idéologique professionnel et de construire un discours d'utilité publique. Selon Catherine Paradeise, « *la permanence des professions établies dépend de leur capacité à entretenir la relation entre leurs arguments fondateurs et leur pratique* ». ¹⁸⁵ A destination du groupe même, elle permet de créer des mythes, de produire des croyances et de forger une identité professionnelle qui contribue à l'unité du groupe. Vis-à-vis de l'extérieur, elle a pour objectif de faire valoir l'expertise professionnelle qui correspond à un besoin exprimé par la société. Le groupe mobilise ainsi un discours sur son utilité sociale afin d'obtenir un mandat (cf. *licence* et *mandate* évoqué au sous-chapitre 2.1.1) de la société civile qui permet de le distinguer d'autres groupes.

Mais à travers la diversification externe et la segmentation interne, la capacité des architectes à produire une rhétorique unifiée s'affaiblit. Raymonde Moulin et son équipe montre, à travers le champ symbolique des discours des architectes sur eux-mêmes et leurs

¹⁸⁴ Créé en 2002 par le département d'État américain à l'Énergie, le Solar Decathlon est une compétition universitaire internationale dont le défi est de concevoir et de réaliser un habitat à échelle 1 fonctionnel en utilisant le soleil comme seule source d'énergie. Pour l'édition européenne de 2014, organisée à Versailles, « Atlantic Challenge » faisait partie de vingt équipes internationales et a remporté la deuxième place sur le podium, derrière l'équipe de l'université de Rome. J'ai assuré le rôle de *faculty advisor*, endossant la responsabilité vis-à-vis des organisateurs.

¹⁸⁵ Paradeise, C. (1985), « Rhétorique professionnelle et expertise », *Sociologie du travail*, vol. 27, n° 1, p. 18.

productions, que l'éclatement des situations qu'ils subissent engendre un déplacement notable « *du faire au dire, c'est-à-dire de la pratique de la construction aux pratiques salvatrices des discours d'accompagnement sur l'architecture* »¹⁸⁶.

La rhétorique des architectes analysée au début des années 1970 par Moulin et son équipe s'est évidemment déplacée depuis et nous n'avons pas l'ambition de retracer ici l'évolution des registres des discours employés, tellement ceux-ci sont fluctuants du fait des aléas économiques, des nouvelles lois et réglementations promulguées par l'État, de l'évolution des marchés et des enjeux de la transition écologique et du changement climatique.

Sans vouloir entamer une analyse approfondie des discours employés, nous convoquons, à titre d'exemple, les vœux exprimés en début de chaque année par la présidente de l'institution ordinale, bien qu'elle ne représente que partiellement la profession¹⁸⁷.

Les trois grandes thématiques que la présidente évoque de manière récurrente dans les quatre discours de vœux de son mandat sont les politiques publiques¹⁸⁸, les conditions d'accès à la commande architecturale publique ou privée et l'évolution du métier d'architecte face aux multiples enjeux sociétaux et environnementaux. Si le discours de 2014 ouvre sur une réflexion théorique sur la « règle » et le « modèle », les trois suivants s'accrochent à l'actualité politique du moment (les attentats à Paris, en 2015, le réchauffement climatique, en 2016, la migration,

¹⁸⁶ Martinon, J.-P. (1974), « Fonctions symboliques et types d'architectes », *La nouvelle critique*, n° 78 bis, p. 291-300. Il a participé aux travaux de Raymonde Moulin, parus un an plus tôt. Moulin, R. (1973), *op. cit.*, p. 247-271. Moulin distingue trois types de rhétorique à travers six figures : le discours traditionaliste des grands dignitaires, à savoir les mandarins dont la rhétorique sociale repose sur la primauté du monument de prestige et la situation privilégiée de l'architecte dans ses rapports avec les autres acteurs. De tradition académique grâce à leur passage à l'École des beaux-arts, leur rhétorique est basée sur une identité d'architecte-artiste, chef d'orchestre et responsable unique de la phase de conception à la réalisation de l'œuvre. Font également partie de cette catégorie sans avoir le même prestige social que les mandarins, les architectes en chef des monuments historiques en tant que gardiens du patrimoine et les notables locaux au plus bas de l'échelle hiérarchique. ; le discours moderniste tenu à la fois par les nouveaux mandarins et les jeunes patrons qui fondent leur pouvoir non pas sur l'héritage académique mais respectivement sur leur charisme personnel et sur une idéologie technico-scientifico-industrielle. Pour les uns c'est à travers l'usager, le logement et la ville par lesquels ils espèrent retrouver une réalité sociale plus proche des besoins et attentes de la société, les autres se réfèrent au modèle d'ingénieur et de manager, prônant le recours à l'informatique et à la rationalisation des procédés. Ils veillent toutefois à se distinguer des ingénieurs et managers, faute de quoi ils seront dépossédés de leur territoire ; enfin, le discours utopiste de ceux, peu nombreux, qui ne construisent pas ou peu, pourvoyeurs de projets utopistes présentés dans des expositions ou des revues spécialisées. Ces sorciers, légitimés par leurs confrères à travers leur capacité à apporter un discours novateur, détiennent un pouvoir symbolique de dessiner les villes qui « n'existent pas et n'existeront jamais ». Dans cet ordre, ces figures se répartissent, selon Jean-Pierre Martinon, sur une courbe de Gauss en ce qui concerne le volume des affaires traitées et de la structure et la taille des agences.

¹⁸⁷ Il s'agit des quatre discours prononcés par Catherine Jacquot, présidente du conseil national de l'ordre des architectes de 2013 à 2017 devant les conseillers régionaux, accessibles sur le site de l'ordre des architectes www.architectes.org. Le nouveau président élu en 2017, Denis Dessus, ne semble pas continuer cette tradition ou du moins ses discours ne sont pas publiés sur le site ordinal.

¹⁸⁸ Il s'agit surtout de mettre en avant les travaux d'influence opérés par l'ordre concernant les textes de loi, notamment la loi n° 2014-366 du 24 mars 2014 pour l'accès au logement et un urbanisme rénové (loi ALUR), la loi n° 2016-925 du 7 juillet 2016 relative à la liberté de la création, à l'architecture et au patrimoine (loi LCAP) et le décret n° 2016-360 du 25 mars 2016 relatif aux marchés publics, pris en application de l'ordonnance n° 2015-899 du 23 juillet 2015 relative aux marchés publics.

en 2017) ils se terminent sur l'annonce des grands rendez-vous de l'architecture dans l'année à venir. L'enseignement de l'architecture est peu présent dans ces discours, ce qui montre une relative distance de l'ordre vis-à-vis des établissements d'enseignement et de formation. Catherine Jacquot thématise plus souvent l'importance de la sensibilisation des écoliers, collégiens et lycéens à l'architecture que la formation dans les écoles d'architecture, même si elle concède que « *l'enseignement et la recherche ont un rôle primordial à jouer.* » Les quelques mentions concernant l'enseignement dans les discours visent clairement à diversifier l'*expertise* de l'architecte, à étendre son *territoire* et à coopérer dans un ordre négocié à travers « *l'élargissement de nos compétences [...] aux domaines de la réhabilitation, de l'urbanisme avec la mise en place du nouvel outil qu'est la maquette numérique* » et « *un enseignement initial résolument orienté vers la diversité des métiers et des compétences, d'un rapprochement avec les écoles d'ingénieurs pour une meilleure coopération de nos métiers* ». Nous retrouvons là les stratégies de différenciation mentionnées plus haut.

Le discours de 2015 était sous le signe de « *l'acte de résistance et de partage* », en référence à la liberté d'expression défendue par les journalistes de Charlie Hebdo ayant trouvé la mort dans les attentats, pour défendre les valeurs d'utilité publique, de liberté et d'indépendance et le rôle de l'architecte dans une société industrialisée où la rentabilité a force de loi. Elle déplore les conditions d'exercice qui empêchent les architectes de répondre à l'injonction de la qualité d'un projet architectural : des honoraires au rabais, des normes et règles souvent abusivement contraignantes, une mission restreinte au permis de construire, une quasi sous-traitance dans le cadre d'un contrat global. Mais Catherine Jacquot se veut combattante :

« Dans la crise que nous vivons, se croise le double effet d'une crise culturelle et économique. Notre profession, au carrefour de ces enjeux, est certainement un exemple significatif des évolutions d'une société où local et global s'interpénètrent et s'opposent dans un effort drastique d'adaptation que notre pays et l'Europe doivent entreprendre et réussir. Il est plus que jamais nécessaire que l'architecte agisse pour la sauvegarde de la dimension poétique de l'architecture, pour rester un auteur et un activiste social, un instigateur d'expériences environnementales et culturelles. »

Le discours de 2016 est sans doute le plus significatif en ce qui concerne l'évolution envisagée de la profession. Catherine Jacquot rend compte des débats des universités d'été d'architecture dont un des thèmes était l'anticipation de l'évolution du métier face aux mutations de la société. Elle rapporte qu'une tension existe entre ceux qui tiennent l'économie et ses nécessités comme le moteur de l'évolution de la profession et ceux qui se réfèrent à l'État et à la politique publique pour garantir la qualité architecturale et protéger la profession d'une libéralisation qui engendre

baisse des rémunérations et marchandisation des missions. Si elle insiste sur l'élargissement du territoire de l'architecte, par exemple dans l'élaboration du « carnet numérique du bâtiment » qui pourrait déboucher sur des missions nouvelles d'entretien, de maintenance, de rénovation et de déconstruction de bâtiments ou encore dans « l'urbanisme de concertation » où l'intervention systématique de l'architecte devient nécessaire, elle prône de « *rompre l'isolement, de construire des alliances avec tous les acteurs du cadre bâti* ». Construire des alliances consiste, en externe, à être présent dans toutes les instances représentatives des professions du bâtiment et, en interne, à ouvrir l'institution ordinaire plus largement à certaines fractions d'architectes qui ne sont pas très représentées (architectes de la fonction publique, architectes urbanistes de l'État, architectes des bâtiments de France...) mais aussi de réfléchir avec les autres concepteurs (urbanistes, paysagistes, architectes intérieur...) à former plusieurs collèges au sein de l'ordre. « *Ensemble, plus nombreux, nous serions plus forts* ». Cette ouverture interne et externe vise ainsi à augmenter la quantité de membres fédérés au sein de l'institution pour parler « *d'une seule voix au Conseil supérieur de la construction ou auprès des ministères sur des positions communes [qui] nous rendraient plus forts et conforteraient notre place dans la filière du bâtiment* ». L'objectif affiché est d'unifier la maîtrise d'œuvre pour combattre la marchandisation des missions et la baisse des rémunérations liées aux contrats globaux avec la commande publique, d'une part, et aux maîtres d'ouvrage privés et aux entreprises, d'autre part. Si les promoteurs immobiliers sont prioritairement visés ici, ils ne sont pas mentionnés explicitement.

2.3 Stratifications récentes du marché du travail des architectes

Qu'en est-il aujourd'hui des modalités et conditions d'exercice de la profession ? En mobilisant les statistiques disponibles, nous proposons une analyse sociodémographique avec une focale spécifique sur la féminisation du marché.

2.3.1 Socio-démographie et conditions d'exercice actuelles des architectes

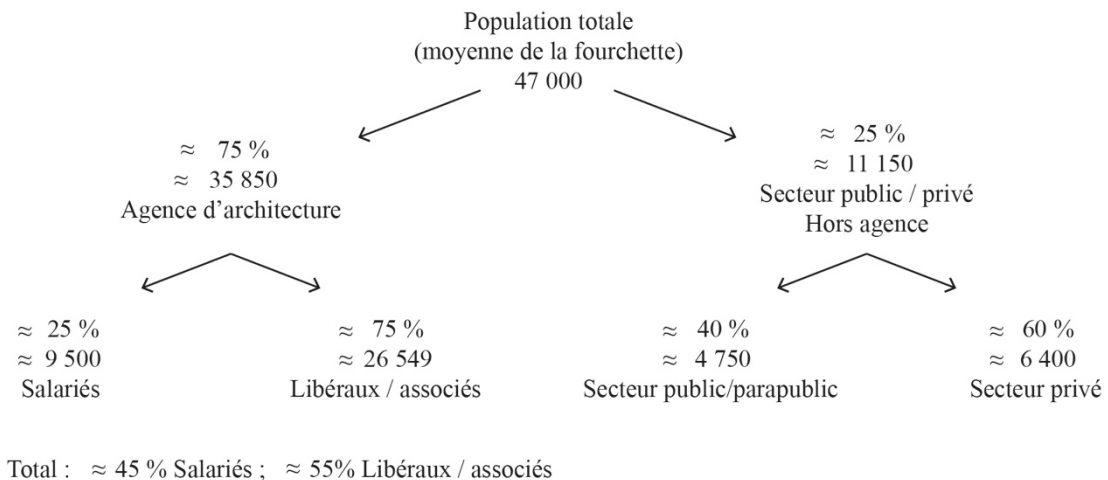
Les statistiques sur les activités des architectes et de sa population sont en effet « *disparates et dispersées, mais elles sont riches et nombreuses* »¹⁸⁹. La difficulté réside dans le

¹⁸⁹ Biau, V. (2018), *op. cit.*, p. 10. Sans vouloir être exhaustif, voici quelques pistes statistiques : Nogue, N. (2002), *op. cit.* ; L'ordre des architectes, en partenariat avec des laboratoires de recherche ou des instituts a dressé un bilan de la profession en 1996 et en 2000. Ce travail a été systématisé par l'Observatoire de la profession architecte, depuis 2015, avec la parution annuelle d'Archigraphie ; Le Conseil des architectes européen (CAE) édite à un rythme biennal une enquête qui recueille et

fait que ces chiffres ne reflètent souvent que partiellement la situation de la population des architectes puisqu'ils sont issus des évolutions sociodémographiques recensées par ou à l'initiative de l'institution ordinale, c'est-à-dire portant uniquement sur ceux inscrits aux tableaux des ordres régionaux des architectes. Ce n'est que récemment que les chercheurs s'intéressent également aux salariés des agences d'architecture non-inscrits à l'ordre. Nous souhaiterions ici n'aborder que quelques chiffres saillants et intéressants dans le cadre de notre recherche.

Selon l'étude de Thérèse Evette, la population totale des diplômés architectes est estimée, en 2011, entre 46 000 et 48 000 individus¹⁹⁰. Environ 75% (35 850 individus) des diplômés travaillent au sein d'une agence d'architecture, parmi lesquels 25% (9 500) sont des salariés et 75% (26 549¹⁹¹) des libéraux ou associés. 25% (11 150) des diplômés travaillent hors agence d'architecture, dans le secteur privé ou public. Parmi ces 25% de diplômés, 40% (4 750) travaillent dans le secteur public ou parapublic et 60% (6 400) dans le secteur privé. On peut déduire de ces chiffres que parmi les architectes, moins de 6 sur 10 exercent en libéral ou en tant qu'associé et plus de 4 sur 10 sont salariés, dont environ la moitié en agence d'architecture.

Figure 3 : Les secteurs d'emploi des diplômés architectes, d'après T. Evette.



analyse des données statistiques, sociologiques et économiques sur les architectes européens, le marché de l'architecture et les bureaux d'architecture.

¹⁹⁰ Evette, T. (2013), *Les secteurs d'emploi des diplômés architectes, Étude quantitative 2011*, Note de travail à l'attention de la Sous-direction de l'architecture, de la qualité de la construction et du cadre de vie, Direction Générale des Patrimoines, Ministère de la Culture et de la communication, LET-LAVUE. Les chiffres y sont présentés par des fourchettes d'estimation. Pour faciliter la lecture, nous les avons moyennés. L'auteur met en garde que seules d'importantes enquêtes de recensement sectoriel permettraient de préciser les hypothèses émises.

¹⁹¹ Ce chiffre est très précis puisqu'il s'agit là du nombre des architectes inscrits à l'ordre et exerçant la maîtrise d'œuvre en leur nom propre, issu du tableau de l'ordre.

La population d'architectes inscrits à l'institution ordinale ne représente donc que partiellement la population professionnelle totale des architectes. On voit que le nombre d'inscrits à l'ordre a sensiblement augmenté entre 1970 à 1980 et cela est dû à l'impact de la loi sur l'architecture de 1977¹⁹². Il est aujourd'hui stabilisé autour de 30 000 personnes. Si le taux d'inscription à l'ordre est très élevé en 1950, il n'a globalement cessé de baisser – sauf autour de 1970 où le faible taux s'explique peut-être par le rejet par les diplômés « soixante-huitards » de l'institution ordinale et également par un taux de salarisation de plus en plus importante – pour se stabiliser, en 2011, à 63,5% de l'ensemble des architectes. Ce taux explique également la diversification des activités et métiers de l'architecture évoquée plus haut et sans doute aussi, dans une faible proportion difficile à évaluer, des transfuges vers d'autres secteurs d'activité.

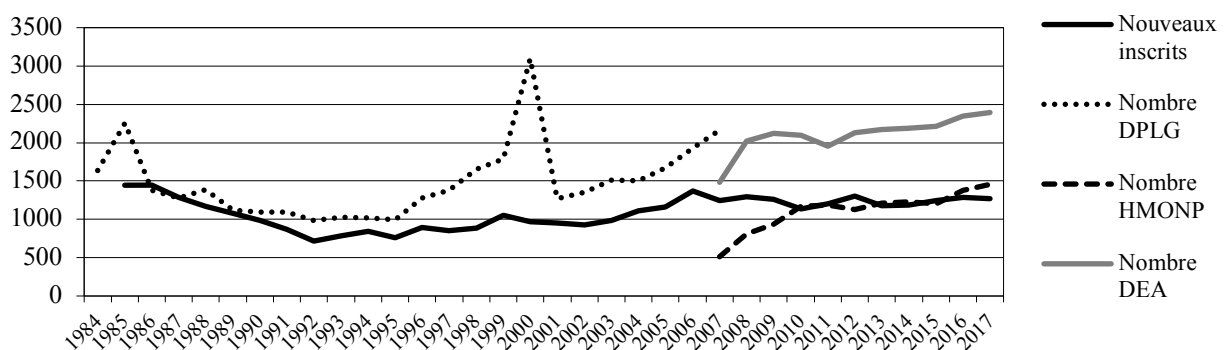
Tableau 16 : Évolution comparée de la population ordinale et totale entre 1950 et 2011.

	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2011
Nb d'inscrits à l'ordre (A)	8 566	8 372	9 061	16 591	25 869	26 852	29 933
Nb total d'architectes (B)	8 904	10 206	14 487	23 073	33 824	39 466	47 000
Solde (B-A)	338	1 834	5 426	6 482	7955	12 614	17 067
Taux d'inscription	96,2 %	82 %	62,6 %	71,9 %	76,5 %	68 %	63,5 %

Source : Nogue, N. (2002), *op. cit.*, p. 169. Pour 2011 : Evette, T. (2013), *op. cit.*, Archigraphie (2018), *op. cit.*

Depuis l'introduction de l'habilitation HMONP, en 2007, le nombre de diplômés et de nouveaux entrants dans l'ordre est à peu près équivalent, un léger décollement s'observe en faveur du nombre d'habilités ces deux dernières années.

Figure 4 : Évolution comparée des architectes diplômées et des nouveaux inscrits (1984-2017).

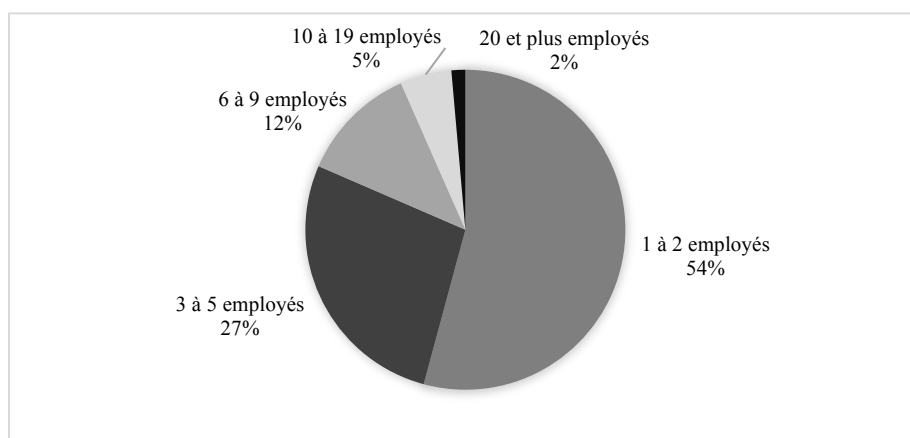


¹⁹² Cf. Allegret J. et al. (1989), *op. cit.*.

Il faut évidemment tenir compte du délai qui sépare l'obtention du diplôme et l'inscription à l'ordre. En 2016, l'âge moyen des entrants à l'ordre était de 38 ans contre un âge moyen des sortants de 57 ans¹⁹³. La durée moyenne d'appartenance à l'institution ordinale est ainsi de 19 ans¹⁹⁴.

Les entreprises de l'architecture sont de petite taille. Parmi elles, plus de la moitié (54%) n'a qu'un à deux employés et 93% ont moins de 10 employés.

Figure 5 : Taille des entreprises employeuses en 2016.



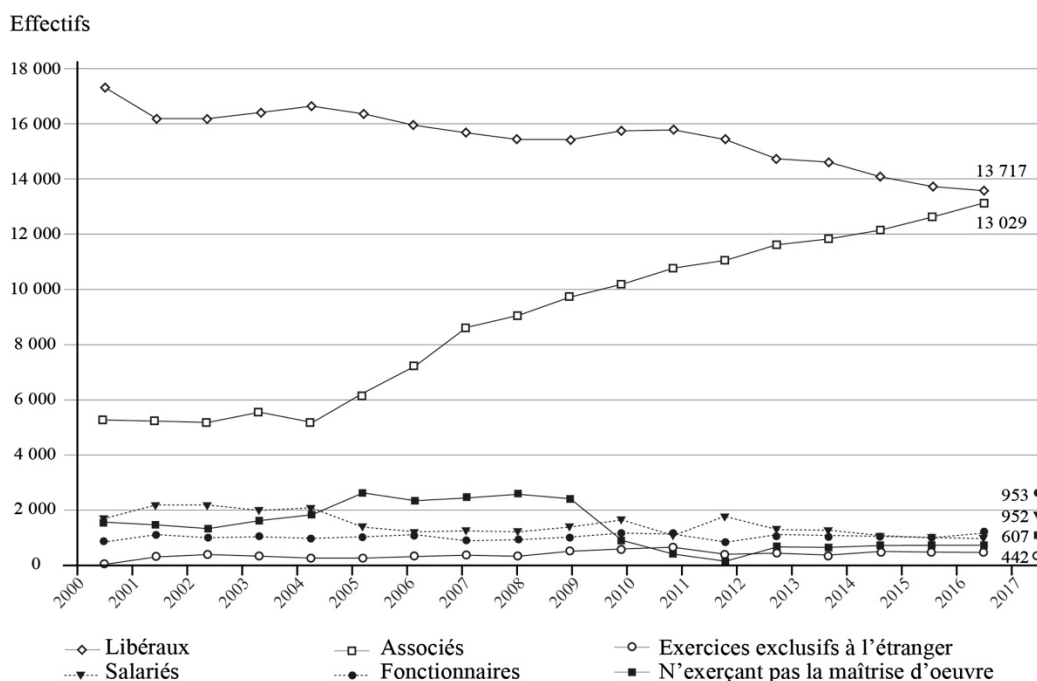
Source : Archigraphie 2018, *op.cit.*, p. 55.

En ce qui concerne les modes d'exercice des architectes, le nombre d'associés tend à dépasser celui des architectes libéraux. La diminution du nombre des libéraux et l'augmentation du nombre des associés ne seraient pas dues, selon l'ordre des architectes, à un transfert de l'un vers l'autre, mais à l'arbitrage des nouvelles générations qui préfèrent exercer de plus en plus comme associés dans des sociétés d'architecture afin de diminuer les risques juridiques et financiers. Les libéraux expérimentés sont moins enclins à changer de mode d'exercice et leur départ à la retraite devrait contribuer à l'accélération de cette tendance.

¹⁹³ Archigraphie 2018, *op. cit.*, p. 32.

¹⁹⁴ On observe une augmentation de cette moyenne depuis le début des années 2000 (16 ans en 2002), *ibidem*, p. 36.

Figure 6 : Évolution des proportions des types d'activités des inscrits à l'ordre (2000-2017).



Source : Archigraphie 2018, *op.cit.*, p. 38. Les activités légendées correspondent à la nomenclature des inscriptions au tableau de l'ordre.

Comparés à d'autres professions libérales, comme les médecins, les avocats, les ingénieurs, les architectes affichent, en 2018, le bénéfice comptable le plus faible. En moyenne, ils déclarent un bénéfice de 34 332 euros, une fois et demi inférieur aux avocats et deux fois et demi inférieur aux médecins généralistes. Il est à noter que le bénéfice de 6 538 euros du 1^{er} quartile¹⁹⁵ des architectes est très faible, avec un rapport de six comparé aux médecins généralistes et un rapport de presque trois vis-à-vis des avocats. Le 1^{er} quartile du bénéfice des ingénieurs est également relativement faible avec 9 695 euros.

Tableau 17 : Bénéfice comptable de quatre professions libérales, en euros (données de 2018).

	NAF	Échantillon	Ensemble	1 ^{er} quartile	2 ^e quartile	3 ^e quartile	4 ^e quartile
Architectes	742AAA	2 676	34 332	6 538	21 985	37 344	71 843
Avocats	741AAB	3 650	56 508	17 237	35 570	54 684	118 324
Médecins généralistes	851CMI	17 855	87 775	38 166	67 395	93 011	151 693
Ingénieurs	742CAZ	1 006	41 427	9 695	29 985	45 816	79 583

Source : Union nationale des associations agréées (Unasa), données de 2018.

La tendance est similaire en ce qui concerne la médiane¹⁹⁶ des salaires nets annuels des employés des entreprises d'architecture, des cabinets d'avocats et des cabinets médicaux

¹⁹⁵ Un quartile est chacun des trois valeurs qui divisent les données triées en quatre parts égales, de sorte que chaque partie représente un quart de l'échantillon de population.

¹⁹⁶ La médiane est le quantile qui sépare le jeu de données en deux groupes de taille égale.

libéraux. Si la médiane des salaires de l'ensemble des catégories socio-professionnelles est la plus élevée pour les salariés des entreprises d'architecture (24 962 euros pour les entreprises d'architecture, comparés aux 22 182 euros dans les cabinets d'avocats et 19 839 euros dans les cabinets médicaux), celle des cadres est la plus faible (30 309 euros pour les entreprises d'architecture, comparés à 38 094 euros dans les cabinets d'avocats et 34 171 euros dans les cabinets médicaux). Ceci tient d'abord à la structuration de ces entreprises. Les cadres représentent presque la moitié des salariés (41,3%) dans les entreprises d'architecture, mais seulement un quart d'entre eux (24,2%) dans les cabinets d'avocats et 4,5% dans les cabinets médicaux. Dans ces derniers, les employés constituent la majeure partie des salariés (respectivement 57,9% et 72,2%).

Tableau 18 : Médiane estimée de la rémunération nette annuelle, en euros, et répartition des salariés, en %, par catégorie sociale (données de 2015).

PCS	Entreprises d'architecture		Cabinets d'avocats		Cabinets médicaux	
	Répartition	Rémunération	Répartition	Rémunération	Répartition	Rémunération
Cadres	41,3	30 309	24,2	38 094	4,5	34 171
Professions intermédiaires	33,5	22 953	8,2	20 165	17,9	26 264
Employés	20,9	20 734	57,9	20 471	72,2	18 429
Ouvriers	3,9	20 224	9,7	15 867	5,4	16 809
Ensemble	100	24 962	100	22 182	100	19 839

Source : Observatoire des métiers dans les professions libérales (Ompl), à partir des données de la DADS 2015 fournies par l'Insee.

Dans les entreprises d'architecture, les cadres correspondent souvent aux architectes diplômés avec expérience ; les professions intermédiaires aux architectes diplômés débutants et aux dessinateurs-projeteurs, détenteurs de BTS ou équivalent et les employés au personnel administratif (comptabilité, gestion).

Instauré par la loi de modernisation de l'économie en août 2008 et rentré en vigueur en le 1^{er} janvier 2009, l'auto-entrepreneuriat constitue un statut ambigu entre les régimes existants de salariat et d'indépendant¹⁹⁷. Créé en pleine période de crise économique, il est synonyme de nouveau modèle économique pour les uns et de précarisation des architectes, notamment les jeunes, pour les autres. Il permet aux diplômés d'exercer une activité indépendante sans être inscrits au tableau de l'ordre, mais ils ne peuvent accepter que des missions qui correspondent

¹⁹⁷ « Le régime de l'auto-entrepreneur s'applique aux personnes physiques qui créent ou possèdent déjà une entreprise individuelle pour exercer une activité commerciale, artisanale ou libérale (hormis certaines activités exclues), à titre principal ou complémentaire, et dont l'entreprise individuelle remplit les conditions du régime fiscal de la micro-entreprise et qui opte pour exercer en franchise de TVA. Il offre des formalités de création d'entreprises allégées ainsi qu'un mode de calcul et de paiement simplifié des cotisations sociales et de l'impôt sur le revenu. » Définition de l'INSEE, cf. <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c2066>, consulté le 10 décembre 2019.

à la dérogation du recours obligatoire de l'architecte, dont la plus courante est la conception d'extensions, de surélévations ou de constructions de maisons individuelles neuves ayant une surface de plancher inférieure à 150 m². En 2015, 17% des architectes avait fait le choix du régime d'autoentrepreneur. Ce taux est en diminution de 10,1 points par rapport à 2013 (27,3%) et il est le plus faible depuis 2012 (22%)¹⁹⁸. Ce sont surtout les architectes âgés de moins de 35 ans qui ont recours à ce statut (59%). Plus les architectes avancent en âge, moins ils font appel à ce statut, exception faite des plus de 65 ans (11%) qui l'utilisent sans doute pour sa simplicité pour effectuer des missions ponctuelles.

Tableau 19 : Distribution des architectes autoentrepreneurs selon les tranches d'âge en 2015, en %

	< 35 ans	35 à 44 ans	45 à 54 ans	55 à 64 ans	> 65 ans
Architectes autoentrepreneurs	59	21	11	5	11

Les analyses d'Elsa Vivant sur le phénomène d'auto-entrepreneuriat chez les diplômés de l'urbanisme semblent s'appliquer aux diplômés en architecture. Elles montrent une variété d'usages de ce régime, mais qui laisse « *craindre une étape de plus dans le long parcours d'accès à l'emploi durable [...] et qui enferme [les jeunes] dans des situations de sous-traitance ou de subordination* »¹⁹⁹. Ces travaux font ressortir trois « idéaux-types » d'autoentrepreneurs. Les « salariés indépendants » travaillent pour un seul client sans contrat ni lettre de mission, ce qui peut être qualifié de salariat déguisé, d'autant plus si, le jeune travaille physiquement dans la structure du client. Si leurs chiffres d'affaires sont plus élevés que ceux des autres groupes, ils rejettent la qualification d'entrepreneur pour préférer celle de salarié. Les « chômeurs entreprenants », à la recherche d'un emploi, espèrent, à travers l'inscription facilitée à ce régime, s'insérer plus efficacement dans le marché de l'emploi. Ils travaillent seuls, chez eux, et exécutent pour un ou plusieurs clients des tâches ponctuelles. Si ce statut est plus valorisant que celui de chômeur, il n'en reste pas moins que ces jeunes vivent dans une grande précarité financière et ils sont éloignés des modes de reconnaissance de leurs compétences professionnelles. Enfin, les « convertis à l'indépendance » sont ceux qui prennent finalement goût à leur statut d'indépendant exprimant une grande satisfaction et fierté dans ce statut. S'ils adoptent des stratégies pour se faire connaître à travers les moyens de communication, en se faisant accompagner par un senior ou en formant des collectifs avec d'autres autoentrepreneurs,

¹⁹⁸ Archigraphie (2018), *op. cit.*, p. 54.

¹⁹⁹ Vivant, E. (2014), « Entre subordination et indépendance : la difficile insertion professionnelle des jeunes diplômés autoentrepreneurs », *Connaissance de l'emploi*, n° 116, Centre d'études de l'emploi, p. 1-4.

leur autonomie et liberté restent très contraintes par la difficulté à trouver des nouvelles missions.

Par ailleurs, ce sont majoritairement les femmes qui font appel à ce statut. Au plus haut de la crise, en 2013, l'écart entre les femmes et les hommes ayant recours à ce statut est de 17,2 points. Ensuite, cet écart va diminuer progressivement pour atteindre 5,4 points, en 2018. À mesure que les effets de la crise économique se sont estompés, le taux a été divisé par trois entre 2013 (27,3%) et 2018 (8,7%) ; ce statut précaire risque de revenir en force au début des années 2020, lorsque les effets de la crise sanitaire liée au Covid 19 vont se faire sentir.

Tableau 20 : Évolution entre 2012 et 2015, selon le sexe, du taux d'architectes autoentrepreneurs

Année	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)
2012	33,6	17,1	22	+16,5
2013	39,3	22,1	27,3	+17,2
2014	32,3	17,2	21,7	+15,1
2015	25,5	13,7	17,2	+11,8
2016	19,2	10,3	13	+8,9
2017	16	8,5	10,7	+7,5
2018	12,5	7,1	8,7	+5,4

Source : Archigraphie 2018 et 2020, *op.cit.*, p. 53 et 50.

Ce dernier point nous amène à voir comment l'arrivée des femmes sur le marché du travail des architectes au cours des dernières décennies a progressivement modifié sa structuration.

2.3.2 Féminisation du marché du travail

Si l'objection « *la femme peut-elle monter sur une échelle ?* »²⁰⁰ lancée, au début du siècle, par un architecte anglais, est aujourd'hui largement dépassée, il n'en reste pas moins que l'activité de la profession, dans ses représentations et son organisation, reste une affaire d'hommes tout au long du XX^e siècle. La maîtrise d'œuvre exercée en libéral à travers l'image de la création architecturale suivie de la conduite du chantier et des artisans – eux-mêmes exclusivement masculins – reste longtemps la norme.

Comme nous l'avons vu dans le sous-chapitre 1.2.2, le processus de féminisation des études d'architecture est relativement récent. Il s'est amorcé à la suite de la chute du modèle d'enseignement des Beaux-Arts en 1968. C'est avec trois décennies de retard par rapport aux

²⁰⁰ Propos lancé à H. Dawson lors d'un débat au *Royal Institute of Architects* à Londres, rapporté par madame Fuller in *Woman in architecture* au V. Congrès international d'architecture en 1900 (cf. Epron, J.-P., 1992a, *op. cit.*). Cette image a récemment été mise en scène lors de la série diffusée, en 2019 sur Arte « Bauhaus – Un temps nouveau », dans laquelle l'héroïne monte tremblotante une échelle pour peindre le plafond du salon de réception de la maison Sommerfeld, sous les regards de deux enseignants hostiles à l'apprentissage des femmes aux métiers artistiques.

autres professions libérales, que les femmes commencent réellement à investir le métier d'architecte²⁰¹. La féminisation du marché du travail n'est donc pas un processus récent, mais elle a pris une nouvelle acuité dans le sillon du mouvement #MeToo, à travers lequel les femmes pointent du doigt la domination masculine et les discriminations et inégalités qui persistent malgré les politiques publiques mises en place²⁰². Selon le rapport *Égalité professionnelle femmes / hommes dans l'architecture*, publié en novembre 2012 qui dresse un état des lieux à partir des résultats d'une enquête nationale et propose des préconisations, les inégalités s'inscrivent dans un contexte historique dans lequel « *la division sexuelle du travail [est] l'œuvre de l'idéologie traditionaliste et patriarcale, [qui] a exclu les profils féminins des sphères publiques et professionnelles, en particulier des travaux de production et des sujets techniques en général* »²⁰³. Les hommes se partagent le pouvoir professionnel, les femmes sont cantonnées à la sphère familiale, responsables des tâches de reproduction. Si du chemin a été parcouru depuis l'ouverture aux femmes de la profession d'architecte, il n'en reste pas moins, que des grandes inégalités persistent dans ce groupe professionnel.

Quelques exemples traduits par les instances de consécration²⁰⁴ montrent que le pouvoir dans les mondes de l'architecture reste toujours majoritairement entre les mains des hommes et pas seulement en France, puisque le prix Pritzker, souvent assimilé au prix Nobel de l'architecture, n'a, depuis son instauration, en 1979, par la fondation Hyatt, récompensé que trois femmes, dont Zaha Hadid est la seule, en 2004, à l'avoir remporté sans partenaires professionnels ou de vie masculins²⁰⁵. En France, le Grand Prix national de l'architecture, créé en 1975 par le ministère de la Culture, est, selon ses propres dires, la plus haute distinction française dans cette discipline récompensant un architecte ou une équipe d'architectes, installé(e) en France, pour l'ensemble de son œuvre. Une seule femme a été récompensée, Anne Lacaton, en partenariat avec Jean-Philippe Vassal, son associé, en 2008²⁰⁶. Ce faible taux (3%),

²⁰¹ Selon Nathalie Lapeyre, les femmes architectes représentaient, au début des années 1970, 3% de l'effectif inscrit à l'ordre, tandis que les taux des femmes médecins et avocates étaient respectivement de 10% et de 30% des professionnels en exercice. Ce retard s'explique, selon la chercheuse, par la structure même des études d'architecture avant la réforme de 1968 ainsi que par l'histoire du processus d'institutionnalisation de la profession d'architecte. Lapeyre, N. (2006), *Les professions face aux enjeux de la féminisation*, Octarès, Toulouse, p. 89.

²⁰² Le décret 2011-822 du 7 juillet 2011 relatif aux dispositions sur l'égalité professionnelle a mis en place des sanctions à l'intention des entreprises qui ne n'assureraient pas une égalité effective entre les femmes et les hommes.

²⁰³ Guyot, C., Kermorgant, B., Szydłowska, M. (2012), *Égalité professionnelle femmes/hommes dans les agences d'architecture*, Association pour la recherche sur la ville et l'habitat (ARVHA), Paris, p. 3.

²⁰⁴ Cf. Biau, V. (2003), « La consécration des "grands architectes" », *Regards sociologiques*, n° 25-26.

²⁰⁵ Kazuyo Sejima avec Ryue Nishizawa en 2010 ; Carmen Pigem avec Rafael Aranda et Ramon Vilalta en 2017, <https://www.pritzkerprize.com/>, consulté le 12 novembre 2019.

²⁰⁶ <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Architecture/Architecture-et-cadre-de-vie/Palmares-d-architecture/Grand-Prix-national-de-l-architecture-2018>, consulté le 12 novembre. Le prix n'est pas décerné tous les ans. D'abord annuel, il est passé à un rythme bisannuel en 2004. Il n'a pas été décerné certaines années, notamment lors des années électorales.

bien que regrettable, peut être expliqué par le poids historique évoqué plus haut. Ainsi, la part des femmes lauréates des Albums des jeunes architectes et paysagistes (AJAP)²⁰⁷, ouverts aux architectes de moins de 35 ans, s'élève à une moyenne de 25% sur les quatre dernières éditions (cf. tableau 173, annexe 7). Elle reste largement en dessous du taux des femmes libérales et associées ayant moins de 35 ans (48,9%). Le poids historico-idéologique est ainsi toujours présent et se traduit par des taux d'inscription des femmes à l'ordre des architectes très inférieurs à celui des hommes. Les femmes représentent respectivement 7,2% en 1982, 17,6% en 1990, 16,6% en 2000 et 22,9% en 2010. Comme évoqué au sous-chapitre 1.2.2, la parité des effectifs étudiants est atteinte au milieu des années 2000 et aujourd'hui les femmes sont majoritaires (58,5% en 2015) à investir les bancs des écoles d'architecture. Pourtant, seulement un petit tiers (30,7% en 2019) parmi les inscrits à l'institution ordinale sont des femmes. Elle représente toutefois presque la moitié (48,1% en 2019) des architectes inscrits de moins de 35 ans²⁰⁸.

Tableau 21 : Évolution entre 1982 et 2019 du taux de féminisation parmi les architectes inscrits à l'ordre et le taux féminisation parmi les inscrits ayant moins de 35 ans

	1982	1990	2000	2010	2019
Part des femmes inscrites à l'ordre	7,2	17,6	16,6	22,9	30,7
Part des femmes parmi les inscrits ayant moins de 35 ans			32,8	38,5	48,1

Source : Archigraphie 2018 et 2020, *op.cit.*, p. 18 et 119.

Dans les exercices recensés par l'ordre et malgré une progression de 13,7 points entre 2001 et 2019, c'est la catégorie des fonctionnaires qui affiche le taux de progression le plus important (+29 points). La catégorie des salariées (27,6%), déjà mieux représentées, en 2001 par rapport aux autres types d'exercice, atteint le deuxième rang avec 42,2 %.

Tableau 22 : Évolution entre 2000 et 2019 des femmes inscrites à l'ordre, selon le type d'exercice, en %.

Statut	2001	2019	Écart
Fonctionnaires	22	51	+29
Salariées	27,6	42,2	+14,6
Exercices exclusifs à l'étranger	17,1	35,1	+18
Libérales	15	31	+16
Associées	14,3	28,4	+14,1
Proportion moyenne des femmes	17	30,7	+13,7

Source : Archigraphie 2020, *op.cit.*, p. 122.

²⁰⁷ Concours biennal organisé par le ministère de la Culture pour distinguer des jeunes architectes et paysagistes européens de moins de 35 ans ayant réalisé un projet ou participé à un concours en France.

²⁰⁸ Archigraphie 2018, *op.cit.*, p. 18.

Mais encore une fois, l'ordre ne représente que partiellement la profession, puisque 55% des salariés dans les agences d'architecture sont des femmes, taux restant stable depuis 2008²⁰⁹.

En ce qui concerne les revenus d'exercice libéral, l'écart entre ceux des hommes et des femmes reste très important bien qu'il s'amenuise depuis quelques années. En 2016, le revenu moyen des femmes est 59% moins élevé que le revenu moyen des hommes (28 734 contre 42 745 euros)²¹⁰.

L'écart des salaires pour les activités d'architecture est moindre que celui des revenus d'exercice libéral : le salaire brut horaire moyen des femmes correspond à 82% de celui des hommes (19,30 contre 23,40 euros), tous postes confondus²¹¹.

Pour tenter de remédier à ces inégalités, différentes associations voient le jour, dont l'Association pour la recherche sur la ville et l'habitat (ARVHA)²¹², précurseur en la matière et éditrice du rapport cité plus haut, le Mouvement pour l'équité dans la maîtrise d'œuvre (MéMO), association constituée en 2017, le Réseau français des femmes architectes, lancé en 2018 à l'initiative des associations Architecturales Hauts-de-France et l'ARVHA, en lien avec *Women in Architecture*. Elles œuvrent toutes, pour l'égalité professionnelle et différentes initiatives ont vu le jour, comme la création, en 2013, du Prix femmes architectes par l'ARVHA qui a pour but « *de mettre en valeur les œuvres et les carrières de femmes architectes, afin que les jeunes femmes architectes puissent s'inspirer des modèles féminins existants, et d'encourager la parité dans une profession à forte dominante masculine* »²¹³. Les rapports à ce sujet se succèdent²¹⁴ et témoignent d'une pression montante exercée sur les pouvoirs publics pour pallier les situations d'inégalité et plus largement de sexisme et de discriminations.

²⁰⁹ Archigraphie 2018, *op.cit.*, p. 58 et chiffres OMPL. Ce taux comprend tous les emplois salariés dans les agences d'architecture et non exclusivement les femmes architectes salariées.

²¹⁰ Ibidem, p. 49-50. L'ordre des architectes explique cela par le fait que les femmes sont en moyenne plus jeunes et ont donc moins d'expériences et ainsi un revenu plus faible que les hommes. Elles subissent également plus que les hommes le travail à temps partiel, en plus d'exercer des types d'activités différents par rapport à ceux des hommes.

²¹¹ Ibidem, p. 61.

²¹² « L'ARVHA, créée en 1993 par des architectes, est une association de la loi 1901 dont le but est d'effectuer des recherches, des études et des formations dans le domaine de l'habitat et du cadre de vie. Elle mène des actions et conduit des recherches dans trois directions, l'accessibilité pour tous, le développement durable et l'égalité professionnelle dans le secteur de l'architecture. Elle a réalisé trois expositions internationales et trois sites web dédiés aux femmes architectes. Un des thèmes majeurs sur lequel elle travaille est la place des femmes dans le milieu de l'architecture et les nouvelles opportunités pour les femmes. » Extrait de la présentation sur le site <http://www.femmes-archi.org/arvha/qui-sommes-nous/>, consulté le 12 décembre 2019.

²¹³ Ibidem.

²¹⁴ Gouyon, M. et al. (2016), *La lente féminisation des professions culturelles*, Ministère de la Culture et de la Communication ; Frimat, S. (2018), *Inégalités entre les hommes et les femmes dans les arts et la culture – Acte II : après 10 ans des constats, le temps de l'action*, Haut conseil à l'égalité des hommes et des femmes (2018), rapport n°2018-01-22-TRA-031 voté le 22 janvier 2018.

Comme nous le verrons dans notre propre enquête, les étudiantes femmes développent des stratégies différentes afin de construire leur parcours à l'école et de s'insérer dans la vie professionnelle.

Nous proposons maintenant, avant de présenter les résultats de notre propre enquête, de présenter notre cas d'étude, l'École nationale supérieure d'architecture de Nantes.

3 L'ENSA Nantes, une école d'architecture comme une autre ?

Il est illusoire de vouloir retracer l'entièreté de l'histoire institutionnelle et pédagogique de l'ENSA Nantes et tel n'est pas l'objet. Nous allons aborder dans ce chapitre un bref historique de l'école, notamment la création de l'École régionale d'architecture de Nantes, en 1946, et les événements de la fin des années 1960 qui ont mené à la création de l'Unité pédagogique d'architecture de Nantes. Nous nous attarderons sur les particularités de l'ENSA Nantes et son inscription dans le paysage contemporain de l'enseignement supérieur d'architecture et dans le tissu local nantais. En ce qui concerne la formation initiale d'architecte, nous procéderons à une analyse comparative entre les enseignements du projet et les enseignements professionnalisants, censés préparer les jeunes à une transition réussie de la vie scolaire vers la vie professionnelle. Nous avons jugé intéressant de décrire, à travers un narrateur omniscient, des trajectoires idéaux-typiques fictionnelles de quelques étudiants pour aider le lecteur non-familier avec l'enseignement de l'architecture et celui de l'ENSA Nantes à comprendre les étapes de formation.

3.1 De l'école régionale vers l'école nationale supérieure d'architecture

La trajectoire socio-historique et contemporaine proposée ici ne prétend en aucun cas être exhaustive, tellement les axes d'analyses liés à l'école et à son enseignement sont multiples. Nous nous concentrons ici sur une courte socio-histoire de l'école depuis sa création en 1946 pour nous attarder plus longuement sur son environnement contemporain. La raison du découpage en deux périodes, avec l'année 2009 divisant les deux, se trouve dans l'installation de l'école cette année-là dans un bâtiment neuf, conçu par les architectes bordelais Anne Lacaton et Jean-Philippe Vassal, dans le quartier de la création sur l'île de Nantes. Nous nous appuyons pour la première période sur des articles scientifiques, des dossiers archivés à la bibliothèque de l'école et aux Archives départementales ainsi que sur *Le livre de l'école nationale supérieure d'architecture de Nantes*, édité cette même année 2009²¹⁵. « *Bien que situé hors de toute prétention scientifique* » le découpage du livre en six périodes suivant plus ou moins les différentes réformes évoquées au premier chapitre et une structuration sous forme de contributions scientifiques, éclairages historiques et témoignages individuels donnent toutefois des clés de compréhension intéressantes de la dynamique de l'établissement.

²¹⁵ Amouroux, D., dir. (2009), *Le livre de l'école nationale supérieure d'architecture de Nantes*, Infolio, Gollion (Suisse).

3.1.1 1946-2009 – De l'école régionale d'architecture à l'école nationale supérieure d'architecture

Si la plupart des écoles régionales sont créées au début du XX^e siècle, celle de Nantes ne voit le jour qu'en 1946. Suite aux dissensions autour du diplôme évoquées au sous-chapitre 1.1.2, lors des deux dernières décennies du XIX^e siècle, entre les sociétés parisiennes et provinciales, une commission, dont le rapporteur est l'incontournable Julien Guadet, préconise enfin la création d'écoles provinciales, mais en petit nombre. Parmi la poignée de villes d'implantation proposées par le gouvernement figure Rennes mais pas Nantes²¹⁶. La charge des écoles provinciales relevant des municipalités, celle de Rennes n'y est pas favorable mais se laisse finalement convaincre par deux architectes membres du conseil municipal et par Guadet, venu à Rennes en tant qu'ambassadeur. L'école régionale d'architecture de Rennes, créée par décret le 3 octobre 1904, ouvre ainsi ses portes un an plus tard.

Les écoles régionales comportent la même structuration que celle de l'École des beaux-arts de Paris, à l'exception toutefois des ateliers officiels. Si leur enseignement conduit au diplôme, l'unité du jugement reste la prérogative de l'école parisienne, soucieuse de ne concéder qu'une faible liberté pédagogique aux établissements régionaux. Les étudiants Rennais vont ainsi présenter leur diplôme aux Beaux-Arts de Paris.

La prédominance architecturale de Rennes sur Nantes est confirmée par l'installation de l'ordre régional des architectes, instauré dans le sillon de la création de l'ordre des architectes fin 1940, dans les locaux de l'école régionale d'architecture de Rennes. Parallèlement, dans le cadre d'une réorganisation administrative menée par le régime de Vichy, la Loire inférieure est rattachée après de multiples revirements, en 1941, à l'Anjou, « *ce qui plaça les architectes nantais dans une situation consternante : citoyens, ils dépendaient désormais d'Angers ; professionnels, ils étaient rattachés à Rennes* »²¹⁷.

Mécontents de cette situation et arguant des destructions subies par les bombardements, les architectes nantais obtiennent qu'un atelier extérieur de l'école régionale d'architecture de Rennes ouvre ses portes à Nantes, sous la responsabilité d'André Guillou. C'est un premier pas vers la création officielle de l'école régionale d'architecture de Nantes par arrêté ministériel du 31 octobre 1945, entérinant son plein exercice y compris la préparation du diplôme. André Guillou est confirmé en tant que patron d'atelier. Environ 340 étudiants y sont formés dans les

²¹⁶ Contrairement à Nantes, Rennes était à ce moment-là une ville universitaire permettant de trouver plus facilement des enseignants vacataires pour assurer les divers enseignements. Pour plus de détails voir Le Couédic, D. (2009), « Nantes et la douloureuse gestation des écoles régionales d'architecture », dans Amouroux, D. (dir.), *op. cit.*, p. 17-33.

²¹⁷ Le Couédic, D. (2009), *ibidem*, p. 30.

trois classes (préparatoire, deuxième et première), dont une quinzaine de femmes ; un étudiant sur cinq se fait transférer dans un des ateliers parisiens, jugés plus prestigieux que celui de Nantes ; une bonne soixantaine d'étudiants ayant débuté leurs études à l'école régionale sont diplômés entre 1970 et 1974 par l'établissement successeur, l'unité pédagogique d'architecture de Nantes (UPAN).

Les événements de 1968, évoqués dans le sous-chapitre 1.1.3, se traduisent à l'école de Nantes par un « *fort engagement des enseignants et des étudiants dans les luttes sociales et urbaines et dans le mouvement contestataire qui agite l'université, avec la particularité nantaise d'un véritable rapprochement des étudiants avec les mouvements ouvriers et paysans* »²¹⁸. Administrativement, une formule de regroupement des écoles nantaise et rennaise est envisagée mais très vite écartée par l'État. Ayant à la fois la confiance des étudiants et du ministère pour assurer les mutations nécessaires au sein de l'établissement, Jean-Pierre Péneau, ancien élève de l'école régionale de Nantes ayant terminé ses études à l'ENSBA et au sein de l'atelier de Michel Marot quelques années auparavant, devient *permanent pédagogique*. Les directeurs administratifs, André Leboeuf, puis André Chomarat, doivent faire face à une augmentation annuelle des effectifs de 30% et la question de l'implantation d'un nouveau bâtiment se pose. Les uns sont pour un rapprochement, pas que physique, avec l'université, les autres souhaiteraient l'éviter pour « *éloigner les deux nids de gauchisme que constituent l'UPAN et les facultés de lettres et de sciences humaines* »²¹⁹. Le nouveau bâtiment est finalement construit hors du campus universitaire, à la Mulotière (rue Massenet), par les architectes Georges Évano et Jean-Pierre Pellerin, entre 1973 et 1975.

Les années 1968-1971 sont marquées par des tensions entre les « gauchistes », œuvrant pour une nouvelle pédagogie proche des enjeux sociétaux contemporains, un rapprochement avec l'université et une cogestion de l'école, et les « réactionnaires », souhaitant revenir à des formes d'enseignement plus professionnalisantes et plus conformes aux attentes des décideurs, qui culminent dans la crise de 1971. Elles mènent *in fine* à la séquestration du directeur par les « gauchistes », au licenciement de sept enseignants, au déménagement rocambolesque de l'UP vers un groupe scolaire et à la difficulté d'assurer la rentrée ; le ministère, voyant que l'expérience nantaise prend une tournure fâcheuse, fait comprendre à une possible fermeture de l'école. L'élection d'un conseil de gestion paritaire, tel que stipulé par le décret du 6 décembre

²¹⁸ Bienvenu, G. (2009), Les débuts de l'UP : assemblée générale et déménagement », dans Amouroux, D. (dir.), *op. cit.*, p. 77.

²¹⁹ *Ibidem*, p. 80.

1968 mais jamais instauré à Nantes met fin à une gouvernance sous la souveraineté anarchique d'une assemblée générale et entame le long processus d'apaisement et de consolidation.

Après avoir retracé brièvement la genèse de l'école régionale de Nantes, son inscription dans le modèle traditionnel Beaux-Arts et la genèse du système contemporain entamant la lente « universitarisation » de l'école, nous nous contentons pour son histoire plus récente de retracer les dates clés. Nous reviendrons, dans le chapitre 3.1.4, sur certains points socio-historiques qui nous semblent intéressants dans le cadre de notre recherche, notamment la teneur des enseignements professionnalisants et des stages.

Encadré 2 :	
Les dates clés institutionnelles et pédagogiques de l'ENSA Nantes (1968-2019)	
1968	« Evénements de 1968 » ; rapprochement physique de l'école avec l'université et fonctionnement sur trois sites différents ; nominations d'André Leboeuf comme directeur administratif et de Jean-Pierre Péneau comme permanent pédagogique.
1970	Nomination d'André Chomarot comme directeur administratif.
1971	Normalisation du fonctionnement de l'école ; création du Centre de recherche méthodologique d'architecture et d'aménagement (CRMAA) sous forme associatif avec Jean-Pierre Péneau comme président-fondateur.
1972	Nomination de Philippe Peyre comme directeur.
1973	Première rentrée dans le « petit bâtiment » sur le site de la Mulotière (rue Massenet)
1974	Inauguration du « grand bâtiment » rue Massenet.
1976	Habilitation du CRMAA par le ministère de tutelle et recrutement de chercheurs contractuels.
1979	Création de l'Association régionale pour le développement d'un enseignement public de l'architecture (ARDEPA).
1981	Le CRMAA devient le CERMA (Centre de recherche méthodologique d'architecture).
1983	Nomination de Jean-Marc Cailleau comme directeur.
1984	L'Unité pédagogique de Nantes devient École d'architecture de Nantes ; mise en place du CEAA Énergie architecturale (devenu master Villes et environnements urbains, VEU, 2 ans).
1986	Transformation de l'école en établissement public à caractère administratif (EPA).
1987	Création du laboratoire Langage, actions urbaines, altérité (LAUA) ; intégration de la formation professionnelle continue FPC (dispensée auparavant par l'association PROMOCA).
1990	Mise en place du CEAA Architecture navale (aujourd'hui DPEA, 1 an).
1991	Première habilitation du LAUA par le ministère de tutelle.
1992	Habilitation du CERMA par le CNRS ; rapprochement entre le CERMA et le CRESSON (Grenoble) ; accueil des premiers doctorants.
1993	Première édition des <i>Cahiers du LAUA</i> devenus <i>Lieux communs</i> en 1996.
1995	Création du DESS Villes et territoires (aujourd'hui master, 2 ans).
1996	Décision du CA pour le transfert de l'école sur l'île de Nantes
1997	Nomination de Philippe Bataille comme directeur ; soutenance du premier doctorant issu du CERMA
1998	Création de l'unité mixte de recherche 1563 CNRS AAU (CERMA et CRESSON).
1999	Transfert à l'EA Nantes du DPEA Scénographe créé en 1984 à l'EA Clermont Ferrand (2 ans)

2002	Concours d'architecture pour le nouveau bâtiment sur île de Nantes ; première affectation d'enseignants-chercheurs de Centrale.
2005	Réforme LMD ; l'école devient École nationale supérieure d'architecture de Nantes ; habilitation du Groupe d'études et de recherche scénologique en architecture (GERSA), créé en 1990 à l'EA de Clermont-Ferrand.
2007	Mise en place de l'habilitation HMONP.
2008	Mise en place du double cursus architecte-ingénieur et ingénieur-architecte en partenariat avec Centrale Nantes.
2009	Installation dans la nouvelle école dans le « quartier de la création » sur l'île de Nantes.
2013	Nomination de Christian Dautel comme directeur ; création de la revue Ambiances.
2015	Fusion des trois laboratoires CERMA, LAUA et GERSA pour former le CRENAU ; mise en place du double cursus architecte-manager (expérimentation avec Audencia).
2016	Implantation de l'ENSA Nantes sur l'île Maurice et mise en place du <i>bachelor</i> et <i>master of architecture and urbanism</i> ENSA Nantes-Mauritius.
2018	Mise en place du double cursus architecte-urbaniste en partenariat avec l'université.
2019	Signature d'un accord de partenariat avec l'Université de Nantes.

3.1.2 L'ENSA Nantes au cœur du quartier de la création

La première décennie du siècle est marquée par l'installation, en février 2009, dans les nouveaux locaux quai François Mitterrand, au cœur d'un projet urbain majeur de la métropole nantaise. « Répondant à un objectif central de l'établissement depuis près de deux décennies, cette nouvelle implantation symbolise le positionnement stratégique de l'ENSA Nantes dans son environnement géographique, institutionnel et partenarial »²²⁰. Implantation pionnière dans le « quartier de la création », l'école sera bientôt suivie par d'autres établissements d'enseignement et de recherche ainsi que par des entreprises de l'industrie créative (École des beaux-arts, SciencesCom...). Incontestablement, la nouvelle implantation libère l'école de sa situation géographique isolée et excentrée rue Massenet et facilite son inscription territoriale et le développement de ses partenariats institutionnels.

Initié sous la direction de Philippe Bataille et institutionnalisé par l'actuel directeur Christian Dautel, l'ENSA Nantes signe un partenariat, en 2014, avec l'École Centrale et Audencia Business School, nommé *l'Alliance*. Si le partenariat avec Centrale, déjà pratiqué à travers le double cursus depuis 2008 et la cotutelle du laboratoire CERMA, emporte l'adhésion au sein de la communauté enseignante et administrative, le rapprochement avec Audencia est controversé dans l'établissement. Nous y reviendrons dans le chapitre 10.

La circonspection de la part du corps enseignant de l'ENSA Nantes se manifeste également à travers *l'approche par compétence* fortement débattue dans les travaux dans le

²²⁰ Dossier d'autoévaluation de l'École nationale supérieure d'architecture, octobre 2010, page 3.

cadre de l'accréditation de 2017 de l'ENSA Nantes. Celle-ci est assimilée à des méthodes managériales qui visent une recherche d'efficacité et de performance, basée sur le modèle industriel, au détriment du processus d'apprentissage qui favorise le développement personnel de l'étudiant.

Le partenariat des trois écoles se traduit par ailleurs par les journées de l'Alliance, au mois de mars de chaque année, sous le signe de l'hybridation des compétences, où des workshops sur divers thématiques sont organisés par les enseignants des trois écoles.

Le positionnement de l'ENSA Nantes dans l'enseignement supérieur et de recherche aux côtés de l'université et des grandes écoles s'exprime également par son appartenance à la Conférence des grandes écoles des Pays de la Loire. Elle fait partie, depuis juin 2009, de différentes formes de regroupement de l'enseignement supérieur (cf. sous-chapitre 1.3.4), d'abord en tant que membre associé du PRES l'UNAM (pôle de recherche et d'enseignement supérieur de l'université Nantes, Angers Le Mans). Les PRES faisant place, suite à la *loi Fioraso* en 2013, aux Communautés d'universités et d'établissements (COMUE), l'ENSA Nantes rejoint en tant que membre associé, la COMUE UBL (Université Bretagne Loire), lancée en 2014 et créée par décret le 6 janvier 2016 et comprenant sept universités, quatorze écoles et cinq organismes. S'inscrivant sur une vaste étendue géographique correspondant à 10% du territoire national, la COMUE UBL se heurte, entre autres, à sa taille surdimensionnée. La dissolution de la COMUE UBL, annoncé en juin 2019, est confirmée par son conseil d'administration le 4 novembre 2019. Les partenaires se réorganisent autour de quatre projets distincts, jugés plus en adéquation avec les problématiques territoriales. Ainsi, l'université de Nantes, l'École Centrale, l'Inserm et le CHU de Nantes, à travers le projet I-SITE NExT, sont retenus pour former un établissement public expérimental auquel l'ENSA Nantes doit se joindre en tant qu'établissement composant²²¹. Si le conseil d'administration de l'École Centrale met à mal son rapprochement avec l'université à l'automne 2019, le directeur de l'université, Olivier Laboux, le directeur de l'ENSA Nantes, Christian Dautel, et le président du conseil d'administration, Laurent Devisme, signent un accord de partenariat le 8 octobre 2019 qui *« marque l'engagement de l'ENSA Nantes à participer à la co-construction de l'enseignement supérieur et de la recherche à l'échelle du site nantais et permet de préparer progressivement son intégration à Nantes Université comme établissement-composante tout en préservant son*

²²¹ Créé par l'ordonnance du 12 décembre 2018 relative à l'expérimentation de nouvelles formes de rapprochement des établissements d'enseignement supérieur

autonomie et la tutelle du Ministère de la Culture »²²². Suite au revirement de Centrale Nantes, les pourparlers entre les quatre partenaires ont finalement abouti, en octobre 2020, à un plan d’actions NExT 2, fixant les lignes directrices pour la création de Nantes Université. Il exprime « une double ambition » : « créer un nouveau modèle d’université pour unir les forces académiques tout en préservant les spécificités de chacun » et « réinventer le fonctionnement de l’université en créant des pôles, regroupant composantes et unités de recherche de l’université »²²³. Des précisions doivent être apportées à l’État, en tout début 2021, sur le calendrier de travail ainsi que sur la manière dont les « établissements-composantes » s’inscrivent dans la stratégie de la future université.

L’ENSA Nantes propose aujourd’hui, au-delà de la formation initiale d’architecte, dix formations : trois double cursus (architecte-ingénieur, architecte-urbaniste et architecte-manager), la formation continue professionnelle (FPC), deux masters co-habilités Villes et environnements urbains et Villes et territoires, l’habilitation à exercer la maîtrise d’œuvre en son nom propre (HMONP) et trois diplômes propres aux écoles d’architecture (DPEA), Scénographe, Architecture navale et le *bachelor* et *master of architecture and urbanism*, à travers l’ouverture d’une succursale à l’île Maurice en 2016.

Figure 7 : Carte des formations de l’ENSA Nantes en 2019/2020.

Formation initiale menant au diplôme d’État d’architecte	Double cursus		Architecte-urbaniste avec l’Université de Nantes	Formation professionnelle continue menant au diplôme d’État d’architecte	Masters co-habilités		Diplômes propres aux écoles d’architectures (DPEA)		
	Architecte-ingénieur avec Centrale Nantes	Architecte-manager avec Audencia			Master Villes et Territoires avec l’Université de Nantes	Master Villes et Environnements urbains avec Centrale Nantes	DPEA Scénographie	DPEA Architecture navale	DPEA Bachelor of architecture and urbanism ensa Nantes-Mauritius
1 ^{er} cycle menant au Diplôme d’études en architecture valant grade de licence	L1		—	—	—	—	—	—	1 ^{er} année
	L2		—	L2	—	—	—	—	2 ^{ème} année
	L3		—	L3	—	—	—	—	3 ^{ème} année
2 ^{ème} cycle menant au Diplôme d’État d’architecture valant grade de master	M1	Double diplôme atteint après 4 années d’enseignements croisés avec l’école partenaire	Double diplôme atteint après 3 années d’enseignements croisés avec l’Univ. de Nantes	M1	Master Villes et Territoires avec l’Univ. de Nantes (2 ans)	Master Villes et Environnements urbains avec Centrale Nantes (2 ans)	DPEA Scénographie (2 ans)	—	
	M2							—	
Post-diplôme	Formation HMONP Habilitation à la Maîtrise d’Oeuvre en Nom Propre							DPEA Archi. navale (1 an)	
3 ^{ème} cycle menant au Diplôme de doctorat	D1								
	D2								
	D3								

²²² Accord de partenariat entre l’Université de Nantes et l’école nationale supérieure d’architecture de Nantes, signé le 8 octobre 2019. <https://www.nantes.archi.fr/nantes-universite/>, consulté le 1^{er} décembre 2019.

²²³ Document de travail *Plan d’actions NExT 2 – vers la création de Nantes Université*, décembre 2020, élaboré par l’Université de Nantes, Inserm, CHU de Nantes, Centrale Nantes (établissement-composante), École des beaux-arts Nantes-Saint-Nazaire (établissement-composante), ENSA Nantes (établissement-composante) et IRT Jules Verne.

Cette stratégie d’ouverture de l’enseignement de l’ENSA Nantes au-delà des frontières, instituée par le directeur Christian Dautel, est une « *première mondiale sur la cartographie des écoles nationales supérieures d’architecture, l’ENSA Nantes-Mauritius [étant] une véritable pépite favorisant une expérience humaine fabuleuse et s’inscrivant dans une démarche d’internationalisation de l’institution sur le continent africain et l’Océan indien* »²²⁴. Elle est toutefois accompagnée de scepticisme par le ministère de tutelle qui craint un détournement du service public au profit de logiques privées, tout comme une partie du corps enseignant qui y voit – au-delà du conflit d’intérêt entre le service public et une formation affichant un coût de 6 500 euros/an – le rétablissement d’une politique colonisatrice d’un ancien territoire français. Néanmoins, la filiale mauricienne a été confortée par un vote du conseil d’administration le 20 novembre 2019 et les premiers étudiants seront diplômés d’un *master of architecture* en 2021.

En ce qui concerne le corps enseignant, l’ENSA Nantes, avec celle de Lyon, affiche un fort déséquilibre entre les taux de titulaires et de contractuels, situation que le ministère de la Culture cherche à diminuer en faveur des titulaires tout en respectant des injonctions budgétaires de plus en plus contraignantes.

En 2020/21, le corps enseignant titulaire nantais est constitué de 47 enseignants-chercheurs (37 maîtres de conférences et dix professeurs). En comparaison avec les chiffres nationaux, les champs TPCAU et STA, et dans une moindre mesure le champ SHSA, sont davantage pourvus de personnel enseignant (respectivement +4,3, +7,1 et +0,8 points)²²⁵.

Tableau 23 : Comparaison, entre l’ENSA Nantes et les écoles françaises, de la distribution, en 2020/21, du corps enseignant au sein des champs disciplinaires.

Champ disciplinaire	ENSA Nantes (A)	Écoles françaises (B)	Écart (A)-(B)
TPCAU	48,9	44,6	+4,3
STA	23,4	16,3	+7,1
VT	8,5	11,9	-3,4
ATR	6,4	11,5	-5,1
HCA	4,3	8	-3,7
SHSA	8,5	7,7	+0,8
Total	100	100	
Effectif	47	939	

Pour les deux derniers champs, cela s’explique par les thématiques historiquement présentes dans les laboratoires de recherche rattaché à l’école. Si l’écart est plus difficile à expliquer pour

²²⁴ Présentation de la formation sur le site de l’école : <https://www.nantes.archi.fr/lenseignement/lensa-nantes-mauritius/>, consulté le 15 décembre 2019.

²²⁵ Pour rappel, les champs disciplinaires sont les suivants : Théories et pratiques du projet architectural et urbain (TPCAU), Sciences et techniques pour l’architecture (STA), Villes et territoires (VT), Arts et techniques de la représentation (ATR), Histoire des cultures architecturales (HCA), Sciences de l’homme et de la société pour l’architecture (SHSA).

le champ du projet, il n'en reste pas moins que son taux élevé (48,9%) reflète les rapports de force évoqués dans le sous-chapitre 1.3.3.

Les écarts de la distribution sexuée sont très semblables à ceux du niveau national. Ainsi deux tiers des enseignants nantais sont des hommes, contre un tiers de femmes. Cette situation défavorable aux femmes devra cependant évoluer avec, d'une part, la féminisation de la profession opérée depuis une trentaine d'années et, d'autre part, avec la pyramide des âges du corps enseignant qui se déplace, avec le départ à la retraite d'enseignants hommes, en faveur des femmes.

Tableau 24 : Comparaison, entre l'ENSA Nantes et les écoles françaises, de la distribution sexuée, en 2020/21, du corps enseignant.

Sexe	ENSA Nantes (A)	Écoles françaises (B)	Écart (A)-(B)
Femmes	34	32,9	+1,1
Hommes	66	67,1	-1,1
Total	100	100	
Effectif	47	939	

Enfin, en croisant le sexe des enseignants avec les champs disciplinaires, force est de constater que les femmes sont grandement sous-représentées dans le champ du projet, TPCAУ (écart de -47,8 points). En effet, seul un enseignant sur quatre est une femme (26,1%). Ces taux sont semblables pour le champ STA (écart de -45,4 points), historiquement doté d'hommes. Les autres champs sont soit à l'équilibre (SHSA, VT et HCA), soit davantage pourvus de femmes. Nous verrons que cette distribution en défaveur des femmes joue sur les rapports de force entre enseignants et étudiantes dans l'enseignement du projet (sous-chapitre 6.1.4) et sur la capacité des diplômées à développer sereinement leur réseau professionnel leur permettant de s'insérer plus facilement dans la vie professionnelle (sous-chapitre 9.2.2).

Tableau 25 : Distribution sexuée du corps enseignant de l'ENSA Nantes au sein des champs disciplinaires.

	TPCAУ	STA	SHSA	VT	ATR	HCA	Total
Femmes	26,1	27,3	50	50	66,6	50	34
Hommes	73,9	72,7	50	50	33,3	50	66
Total	100	100	100	100	100	100	100
Effectif	23	11	4	4	3	2	47
Écart	-47,8	-45,4	0	0	+33,3	0	-32

Si la morphologie du corps enseignant évoluera lentement par son propre renouvellement, d'autres inégalités ou discriminations sont pointées du doigt par les enseignantes et étudiantes. Pendant que Françoise Nyssen, ministre de la Culture de mai 2017 à octobre 2018, fait de l'égalité entre les femmes et les hommes et la lutte contre le harcèlement

une priorité de sa politique²²⁶, les enseignantes et étudiantes de l'ENSA Nantes, encouragées par l'affaire Weinstein, mènent de concert une sensibilisation au sexisme structurel²²⁷ au sein de l'établissement. Un collectif d'enseignantes, soutenues par quelques enseignants hommes, lance un communiqué *Pour une école d'architecture qui se donne les moyens de transmettre une culture de l'égalité entre les femmes et les hommes* lors du conseil des études du 20 décembre 2017, suivi d'un état des lieux sur *La place des femmes à l'ENSA Nantes* présenté au conseil des études du 21 février 2018 qui, au-delà du déséquilibre au sein du corps enseignant, dénonce le manque de rôles, de responsabilités, de visibilité et de reconnaissance donnés aux femmes²²⁸. Les étudiants et étudiantes s'organisent sous la forme du Collectif en lutte des architectes en colère (CLAC) et proposent régulièrement des débats et projections de films. Du côté institutionnel, une charte égalité femme-homme, dont la structuration a été rédigée par le ministère, est élaborée et « mise à disposition » de chaque nouvel étudiant et personnel.

Encadré 3 : Le marché du travail à Nantes

Quel est le dynamisme qu'offre Nantes à ses futurs diplômés architectes ? Si la densité d'architectes libéraux et de sociétés d'architecture peut être prise comme un signe de dynamisme, Nantes figure avec 67 architectes pour 100 000 habitants en 4^e position.²²⁹ Bordeaux et Paris font figure d'exception avec une densité de respectivement 118 et 111, suivi de Lyon (69), très proche de la densité nantaise. Nantes est suivie par Rennes (65), Versailles (64) et Grenoble (57). Nice, cinquième ville de France mais n'accueillant pas d'école d'architecture, affiche avec 23 architectes pour 100 000 habitant logiquement la densité la plus faible parmi les dix plus grandes villes. Parmi les villes abritant une école d'architecture, Marseille (34), Clermont-Ferrand (35) et Saint-Etienne (36) affichent les densités les plus faibles (cf. tableaux 174 et 175, annexe 7) et se trouvent ainsi en deçà de la densité moyenne nationale (45)²³⁰. Symétriquement à la densité étudiante en architecture, la moyenne française des architectes en exercice reste largement en dessous de celle de l'Union européenne s'élevant à 98. À titre de comparaison, elle est de 133 architectes en Allemagne²³¹.

²²⁶ Communiqué de presse du 23 octobre 2017, <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Egalite-et-diversite/Actualites/Francoise-Nyssen-s-engage-contre-le-harcèlement-et-pour-une-reelle-egalite-entre-les-femmes-et-les-hommes> consulté le 2 décembre 2019.

²²⁷ Le terme *sexisme structurel* avait suscité de vives réactions de la part des hommes présents au Conseil des études.

²²⁸ Parmi les situations pointées du doigt : un accès restreint des femmes aux positions de coordination et studios de projet long ; une représentation faible des femmes dans les jurys ; une tendance à marginaliser ou disqualifier la parole des enseignantes ; une tendance à attribuer aux enseignantes des rôles sociaux et des tâches de gestion ou de logistique peu valorisantes et chronophages ; harcèlement sexuel et abus de position dominante vis-à-vis des étudiantes.

²²⁹ Nos statistiques sont basées sur la population municipale (et non de l'aire urbaine) des dix plus grandes villes françaises parmi lesquelles figurent neuf villes accueillant une école d'architecture ainsi que les autres huit villes, de plus petite taille, abritant une école d'architecture (Marne-la-Vallée, Rennes, Saint-Etienne, Grenoble, Clermont-Ferrand, Rouen, Nancy et Versailles). La population des architectes libéraux et des sociétés d'architecture est basée sur l'inscription au tableau de l'ordre des architectes le 1^{er} décembre 2019.

²³⁰ Archigraphie 2018, *op. cit.*, p. 23.

²³¹ Ibidem, p. 23.

Le classement des 400 agences par chiffres d'affaire effectué par Archiliste est sans doute un signe de dynamisme moins pertinent²³². Néanmoins, il donne des informations intéressantes concernant les agences nantaises. Affichant neuf agences ayant un chiffre d'affaire supérieur à un million d'euros, Nantes ne figurent qu'en 10^e position par rapport aux vingt villes françaises disposant d'une école d'architecture, en ce qui concerne le ratio entre le nombre d'architectes et le nombre d'occurrences dans le classement²³³. En font partie : Forma 6 (94^e), Tetrarc (164^e), In Situ architecture et environnement (197^e), Idea architectes (262^e), PADW Pellegrino associés design (272^e), GPAA (306^e), Mûrisserie Parent + Rachdi (317^e), Rocheteau Saillard (359^e) et Barré Lambot architectes (361^e). AIA life designers, historiquement installée à Nantes mais ayant transférée son siège social à Paris en 2004, est 7^e au classement.

Mentionnons aussi les *Jeunes architectes et paysagistes ligériens*, concours proposé tous les quatre ans par l'ARDEPA, l'ENSA Nantes et l'URCAUE qui a pour objectif de révéler et de valoriser les jeunes talents de la région et de faciliter leur accès à la commande.

3.1.3 Répartition des grandes familles d'enseignements au sein de l'enseignement initial

Ce chapitre a pour objectif d'éclaircir les développements récents des enseignements dits professionnalisants, dont les stages. Nous nous basons sur divers rapports d'habilitation, d'évaluation et d'accréditation de l'établissement et de ses formations à destination de l'HCERES et ses prédécesseurs pour savoir quels sont et étaient les enseignements tournés vers la connaissance des « débouchés », comme on disait dans les années 1990, ou plus largement vers les métiers de l'architecture en perpétuelle mutation.

Une citation rapportée dans une étude sur l'orientation professionnelle des étudiants de l'ENSA Nantes, dont nous parlerons plus longuement dans le chapitre 9, « *on n'est jamais au courant de rien ! Moi je savais pas qu'y avait autant de débouchés professionnels pour les architectes !* »²³⁴ exprime un mécontentement d'un étudiant quant au manque d'information sur la diversité des métiers de l'architecture²³⁵. De quelle manière la prise en compte de cette demande a-t-elle évolué au sein de l'établissement ? Nous considérons ici la période allant de

²³² https://www.l35.com/default/documentos/452_es-ranking.pdf, consulté le 1^{er} décembre 2019. Il s'agit du classement de 2018. Sont retenues les agences déclarant un chiffre d'affaire supérieur à 1 million d'euros.

²³³ Il serait sans doute plus pertinent de comparer le cumul du chiffre d'affaires de ces neuf agences à celui des autres villes, chose que nous n'avons pas fait ici.

²³⁴ Gautier, Jonathan (2007), « Complexification du marché de travail et orientation professionnelle : analyse des fondations d'un projet professionnel chez les futurs architectes », dans *Relief n° 22 : Ruptures et irréversibilités dans les trajectoires : Comment sécuriser les parcours professionnels ?*, CEREQ, p. 220. L'auteur a participé à une assemblée étudiante concernant le passage au système LMD

²³⁵ Pas plus tard qu'hier (novembre 2019), un étudiant en master 1 s'est pointé à mon bureau, envoyé vers moi par le service des études (qui doit me considérer comme une personne référente), en me demandant de la « *documentation sur d'autres débouchés que celui d'architecte* », ne se voyant pas exercer le métier « *classique d'architecte* ». L'étudiant ayant participé à l'enseignement *Les mondes de l'architecture* l'année précédente, j'étais dans un premier temps surprise par sa demande très générale pensant qu'il devrait avoir déjà quelques clés en main pour sa future orientation. En discutant avec lui, il s'est avéré qu'il souhaiterait se diriger vers les études techniques ou économiques (calcul de structure, économie du projet), notions que nous n'avons pas beaucoup, voire du tout évoqué dans les *Mondes de l'architecture*.

la dernière habilitation avant la réforme LMD de 2005 jusqu'à aujourd'hui, ce qui nous permettra d'évaluer les évolutions, d'une part, et de situer les étudiants et diplômés ayant fait l'objet de notre enquête au sein de ses évolutions, d'autre part.

Comme évoqué à plusieurs reprises, l'enseignement du projet est au cœur de l'enseignement des écoles d'architecture par rapport aux enseignements jugés connexes voire annexes par certains enseignants praticiens, mais son importance a fluctué au cours du temps. Le rapport Frémont, précédemment cité et constituant encore aujourd'hui une référence convoquée par le ministère de la Culture malgré d'autres rapports plus récents, propose de « *recentrer clairement les écoles sur un enseignement complet du projet architectural, (...). En complément principal, (...) intégrer l'enseignement de la construction comme celui de l'informatique dans celui du projet, insister sur l'acquisition de méthodes pour la gestion des agences au cours du stage professionnel* »²³⁶. Sont à la fois mis en exergue l'enseignement du projet et la professionnalisation des études, terme qui apparaît pour la première fois, timidement, dans les textes réglementaires de la réforme de 1998 suite aux recommandations du rapport Frémont²³⁷. Les études étant réorganisées en six ans et non plus cinq ans (réforme de 1984), engendrant un emploi du temps plus souple, l'école de Nantes suit pratiquement à la lettre les recommandations de Frémont. Bien que le directeur de l'école en poste à l'époque, Philippe Bataille, rédacteur de la demande d'habilitation de février 1999, admette que la crise de l'emploi qui touche les architectes oblige à repenser le mode d'insertion professionnelle des étudiants, le nouveau projet de l'école ne cherche aucunement à se soumettre à une quelconque injonction de professionnalisation, diversification ou spécialisation :

« Le présent projet pédagogique prend acte de ces transformations sociales et de l'évolution du métier d'architecte. Le terme "architecte", s'il recouvre une réalité simple et socialement partagée de "concepteurs d'édifices" désigne désormais un registre de pratiques professionnelles beaucoup plus étendu à la mesure de la complexification croissante de la société et de nouvelles demandes en émergence ou à faire émerger.

*Pour autant, la volonté de répondre aux nouveaux champs d'activités de l'architecte quel que soit son exercice (libéral ou salarié) et son domaine d'intervention [...] ne se traduit pas par une recherche éperdue de spécialisations censée répondre à la diversification des métiers de l'architecture. Au contraire, cet objectif s'appuie sur la spécificité irréductible de la démarche de l'architecte comme concepteur d'espaces. Le nouveau projet pédagogique de l'école d'architecture de Nantes vise l'acquisition de connaissances spécifiques à la culture de projet, capables de fonder l'adaptation aux différents métiers et pratiques professionnels »*²³⁸.

²³⁶ Frémont, A. (1992), *op. cit.*, p. 73.

²³⁷ Le décret n° 97-1096 du 27 novembre 1997 relatif aux études d'architecture évoque dans son article 8 que « Le troisième cycle des études d'architecture conduisant au diplôme d'architecte DPLG est un cycle d'approfondissement et de professionnalisation.

²³⁸ École d'architecture de Nantes-Atlantique (février 1999), *Demande d'habilitation à délivrer le diplômé des 1^{er}, 2^e et de 3^e cycle des études d'architecture dans le cadre de la formation initiale*, Volume 3 : Dossier des fiches-programmes. Rédigé par Philippe Bataille, directeur de l'ENSA Nantes.

Les pages suivantes explicitant les principes structurants de la formation insistent longuement sur le studio de projet comme élément central de la formation et n'abordent que dans une phrase, dans les orientations générales, l'objectif de professionnalisation. Pour la répartition des grandes familles d'enseignement à l'ENSA Nantes pour l'année universitaire de 2002/03 voir le tableau 176, annexe 7.

Les textes encadrant les études en architecture de 2005 confirment la volonté du ministère de la Culture d'un affichage de la diversification des métiers de l'architecture, engagé depuis la réforme de 1998, et le rôle prépondérant du projet²³⁹. A l'ENSA Nantes, les orientations générales du projet pédagogique de la demande d'habilitation de juillet 2004, marquant le passage au système LMD, reprennent en grande partie celles mises en avant dans l'habilitation de 1999²⁴⁰. « *La réforme LMD ne modifie [...] pas cette position sur le fond. Elle est vue comme une manière de prolonger les transformations engagées et elle est saisie pour répondre mieux encore aux ambitions exprimées* »²⁴¹. Il est toutefois précisé que « *l'apprentissage du savoir-faire est toujours articulé au savoir-être, la pratique à la théorie, la professionnalisation à la réflexivité, l'enseignement du projet par le projet à l'enseignement de la recherche par la recherche* »²⁴². Si les grandes orientations pédagogiques n'évoluent donc pas lors de la réforme LMD, la structuration des études et le mode d'évaluation sont profondément modifiés, par la réduction de la durée des études de six à cinq ans, la semestrialisation des enseignements, l'introduction des ECTS, la prise en compte des heures de travail personnel de l'étudiant, etc. Le dossier d'habilitation de 2004, issu de longues discussions au sein du conseil des études²⁴³, propose un programme complet pour le cycle licence, mais celui du cycle de master n'est qu'une préfiguration où la question de la professionnalisation est reléguée au second rang. Le stage, auparavant positionné sur un semestre complet (1^{er} semestre de la sixième et dernière année)

²³⁹ Le premier article du décret n° 2005-734 du 30 juin 2005 relatif aux études d'architecture précise que « *L'enseignement de l'architecture en France répond aux exigences d'intérêt général, définies notamment à l'article 1er de la loi du 3 janvier 1977 susvisée. Il prépare l'architecte à l'exercice de son rôle dans la société, en ses divers domaines de compétence. Cet enseignement contribue à la diversification des pratiques professionnelles des architectes, y compris dans leurs dimensions scientifiques et de recherche. L'enseignement du projet est au cœur de la formation et intègre l'apport des autres disciplines qui concourent à sa réalisation* ».

²⁴⁰ École d'architecture de Nantes (juillet 2004), *Dossier de demande d'habilitation. Cycles de formation initiale des études d'architecture conduisant au diplôme d'études en architecture conférant le grade de licence et au diplôme d'architecte conférant le grade de master*, Présentation générale du projet d'établissement et du projet. Rédigé sous la direction de Philippe Bataille, directeur de l'ENSA Nantes.

²⁴¹ *Ibidem*, p. 7.

²⁴² *Ibidem*, p. 6-7.

²⁴³ Le dossier d'habilitation de 2007 parle de « crise » en évoquant les travaux du conseil des études menés dans le cadre de l'élaboration de la campagne d'habilitation qui a mené à l'implémentation du système LMD. École nationale supérieure d'architecture de Nantes (2007), *Dossier d'habilitation*. Rédigé sous la direction de Philippe Bataille, directeur de l'ENSA Nantes.

n'y figure pas et la seule mention faite de l'unité d'enseignement *Architecture et exercice professionnel* (ancien module M50) est son maintien dans le semestre 9, « *en attente de la mise en place du projet de fin d'étude et de la sixième année [allusion faite à la HMONP]* »²⁴⁴. C'est seulement dans le dossier d'habilitation de 2007 que l'épineuse question du stage de formation pratique est abordée, comme nous le verrons par la suite.

Dans les divers dossiers d'habilitation soumis à l'organisme évaluateur entre 1998 et 2011, la question de la *professionnalisation* est abordée sous forme de partenariats établis avec des collectivités territoriales (métropoles et petites communes) et des organismes liés à l'architecture et l'urbanisme (CAUE, agences d'urbanisme...) et le stage de mise en situation professionnelle. Celle de *l'insertion professionnelle* se pose plus sous forme de « *renforcement de l'information et de la sensibilisation à la diversification aux métiers de l'architecture* » et on insiste beaucoup sur le fait que cette sensibilisation s'effectue à tous les niveaux : des conférenciers invités parlant d'autres métiers que celui de la maîtrise d'œuvre classique ; des urbanistes, des praticiens de maîtrise d'ouvrage et de bureaux d'études intervenant dans différents enseignements ; la diffusion d'offres de stage autres que ceux émanant des agences d'architecture.

Le dossier d'autoévaluation de l'établissement de 2015 précise dans son préambule que « *nos formations doivent pour se régénérer, anticiper sur les bouleversements rapides des pratiques professionnelles, des accès à l'emploi et leur impact sur le devenir du métier d'architecte* »²⁴⁵. Les dispositifs proposés, tel un « observatoire des nouveaux métiers » se heurtent cependant à un manque de moyens financier et humain pour assurer le développement et la pérennisation de ces outils. Les débats autour de la reconfiguration du cycle master en 2016 et 2017 se polarisent autour de deux questions : celle d'imposer ou non un séjour obligatoire à l'étranger à travers une mobilité académique ou un stage ; celle de l'allongement de la durée du stage de formation pratique, dont la place octroyée dans le déroulement des études avait été compromise par la réduction de la durée des études de six à cinq ans lors de la réforme LMD. Cet allongement, plébiscité par les étudiants, engendre mathématiquement la suppression d'autres enseignements et notamment du projet, suscitant de vifs débats au sein des représentants du corps enseignant au conseil des études.

Les deux questions ayant été tranchées en faveur d'une obligation d'un séjour à l'étranger et l'allongement de la durée du stage, les taux actuels de distribution des grandes

²⁴⁴ *Ibidem*, p. 20.

²⁴⁵ École nationale supérieure d'architecture de Nantes (novembre 2015), *Dossier d'autoévaluation de l'établissement*. Rédigé sous la direction de Christian Dautel, directeur de l'ENSA Nantes, p. 5.

familles d'enseignement retrouvent ainsi ceux de l'année universitaire 2002/03. Pour l'année 2019/20, le taux d'heures attribuées au projet ne présente presque la moitié (47,4%) de la totalité, 39,2% des heures sont dévolues aux autres enseignements, 3,5% aux enseignements professionnalisants et 9,9% au stage de formation pratique en agence (cf. tableaux 176 à 178, annexe 7).

Tableau 26 : Distribution des grandes familles d'enseignement au sein de la formation initiale, pour les trois années universitaires, en % d'heures.

% d'heures	2002/2003	2011/2012	2019/2020
Projet	46,1	53,8	47,4
Autres enseignements	37,7	40,7	39,2
Enseignements professionnalisants	4,1	3	3,5
Stage	12	2,5	9,9
Total	100	100	100

3.1.4 Les enseignements professionnalisants

Dans les enseignements professionnalisants se trouvent ceux dont la visée est purement opérationnelle (droit, économie du projet, gestion de projet) et ceux dont l'objectif est de mieux connaître la diversité des métiers de l'architecture. En analysant les fiches d'enseignements pour ces mêmes années (2002/03 et 2011/12), on constate plusieurs choses. Tout d'abord, les enseignements professionnalisants étaient le monopole d'un seul enseignant titulaire, parti à la retraite en 2013. De son temps, ils semblent avoir été largement orientés vers l'exercice canonique de la maîtrise d'œuvre²⁴⁶. La réduction de six à cinq ans d'études lors du passage au système LMD en 2005 réduit les enseignements de 192h CM à 136h CM. Globalement, les thématiques juridiques et économiques liées au bâtiment sont dorénavant enseignées en fin de licence, celles liées à l'urbanisme opérationnel en master 1. Certains enseignements, notamment l'ancien module M50 *Architecture et exercice professionnel*, ont partiellement basculés, en 2007, dans la formation HMONP nouvellement instaurée. L'enseignement *Insertion professionnelle*, rendu optionnel depuis la réforme LMD, retrouve son caractère obligatoire à partir de 2011 (cf. tableaux 179 et 180, annexe 7).

Le départ à la retraite, en 2013, de l'enseignant ayant encadré la presque totalité de ces enseignements engendre une réorganisation et la structuration, stabilisée sur plusieurs années, d'une trajectoire de découverte « des mondes de l'architecture », dans laquelle la diversification des métiers et les évolutions mentionnées plus haut jouent un rôle prépondérant. Elle a été

²⁴⁶ Certains enseignements, tels que le management de projet, peuvent bien sûr avoir une utilité pour des étudiants qui se destinent à une pratique autre que celle canonique.

élaborée par des enseignants-chercheurs de différents champs disciplinaires (SHS, STA, TPCA) au sein de l'ENSA Nantes. Elle répond aussi à une demande des étudiants déplorant un manque d'information sur les débouchés possibles.

Cette trajectoire de découverte commence, en L3, dans l'UE Les mondes de l'architecture, décrite dans l'introduction. Suite aux difficultés d'appropriation de la grille d'entretien par les étudiants, en 2017, nous avons tenté d'améliorer l'enseignement par l'instauration de trois séances de TD au cours desquelles les étudiants reçoivent des apports méthodologiques spécifiques sur la conduite d'un entretien semi-directif, l'établissement d'un portrait thématique et d'une analyse croisée.

Elle se poursuit en tronc commun du cycle master par les UE Projection professionnelle, Cultures professionnelles et Droit de l'urbanisme. L'objectif de Projections professionnelles est de comprendre les forces économiques, sociales, environnementales, juridiques et financières en présence pour mieux appréhender les choix et postures du futur architecte. Il s'agit de fournir aux étudiants des clés de compréhension du macro-environnement dans lequel ils exerceront. Les cours sont complétés par des tables rondes où des architectes diplômés viennent parler de leurs pratiques professionnelles plus ou moins proche de l'architecture, une ouverture à la diversification des métiers à l'issue du diplôme en architecture. Cultures professionnelles, situé en fin de cursus, a pour objectif d'éclairer les étudiants sur les enjeux professionnels auxquels ils pourront être confronté dans leur vie professionnelle soit en tant qu'architecte maître d'œuvre, soit dans un autre rôle lié à la passation de marchés. Les cours sont dédiés à la formation des étudiants à la commande publique et à la maîtrise d'ouvrage afin de permettre aux étudiants de maîtriser les outils, le langage et les cadres propres à la commande publique (programmes, concours, mise en concurrence, etc.) et de mieux cerner les logiques de ces commanditaires²⁴⁷.

Les Rencontres métiers, cycle de conférences de trois jours, organisé chaque année par les enseignants de la HMONP mais ouvert à tous les étudiants et au public extérieur, appuie sur la pluralité des pratiques incarnées par des praticiens de divers horizons. « *L'ENSA Nantes a volonté d'être une école d'architecture mais aussi une école des architectes, où le projet architectural et l'exercice de la profession peuvent interagir* »²⁴⁸.

²⁴⁷ Extrait du livret de l'étudiant.

²⁴⁸ <https://www.nantes.archi.fr/rencontres-metiers-2019/>, consulté le 15 décembre 2019.

Tableau 27 : Trajectoire de découverte des « mondes de l'architecture » à l'ENSA Nantes, selon l'année d'études (2019/20).

2019/20	Intitulé	Contenus	Type	Heures encadrées
L2	Stage ouvrier	Stage d'observation sur un chantier	Obligatoire	3 semaines
L3	Stage de suivi de chantier	Observation d'une réunion de chantier	Obligatoire	½ j /semaine
L3	UE 63 : Règles juridiques et économique du projet urbain	Droit de la construction 16h CM Les mondes de l'architecture : acteurs, métiers, pratiques 18h CM + 9h TD = 27h	Obligatoire	34 h CM 9h TD
M1/M2	Enseignements professionnalisants	Cultures professionnelles 12h CM + 12h TD Projections professionnelles 12 h CM + 12 h tables rondes Droit de l'urbanisme 24 h CM	Obligatoire	48 h CM annuel
M1/M2	Stage de formation pratique	Mise en situation professionnelle	Obligatoire	64 jours

L'immersion dans le monde professionnel à travers trois stages obligatoires est considérée comme un complément important à la formation par toutes les parties prenantes²⁴⁹. Leurs durées augmentent au fur et à mesure du cursus. Un stage « gros-œuvre » ou ouvrier de trois semaines effectuées dans une entreprise de construction se situe en L2. Le stage « suivi de chantier » au deuxième semestre de la L3 est organisé de manière hebdomadaire pour que l'étudiant puisse suivre des réunions de chantier pour appréhender les rôles et responsabilités de chacun dans le processus de conception et de réalisation d'un projet.

Le stage de formation pratique du cycle master doit être effectué dans une agence d'architecture durant quatre mois à temps plein (= 64 jours sur quatre ou cinq jours par semaine). Afin de rendre compte de la diversification des métiers, les expériences professionnelles passées au sein d'autres structures d'accueil (bureaux d'études, maîtrise d'ouvrage, organismes de promotion de l'architecture, etc.) sont acceptées à condition que le stagiaire soit encadré par un architecte DPLG, HMONP ou équivalent. Les travaux que nous avons conduits dans le cadre de cette thèse ont aidé à contribuer à une meilleure connaissance, d'une part, des stratégies que les étudiants mettent en place en matière de nombre, durée et positionnement du stage au sein du cursus, d'autre part des représentations qu'ils ont de l'apport du stage de master sur leur avenir professionnel. Nous avons démontré que le stage faisait l'objet de stratégies qui avaient systématiquement pour conséquence de prolonger la durée des études. En effet, en considérant uniquement le stage obligatoire de master effectué à temps

²⁴⁹ Pour une histoire institutionnelle du stage de formation pratique, voir Horsch, B. (2018), « Le stage de formation pratique en cycle master, dispositif plébiscité ou déprécié ? Le cas de l'ENSA Nantes », *Cahiers Ramau*, n° 9, p. 40-60.

plein, force était de constater que sa durée moyenne cumulée avoisinait quatre mois, soit le double de la durée réglementaire qui prévalait pour un stage de master avant son allongement à quatre mois, en 2017²⁵⁰. Ainsi, la durée réglementaire a été adaptée à la durée réellement effectuée par les étudiants. Cet allongement, accueilli avec satisfaction par les étudiants, a cependant suscité de vifs débats au sein de l'instance pédagogique, comme en témoigne ce commentaire d'un enseignant de l'école : La « *réduction du temps de projet au profit d'une professionnalisation de l'enseignement me paraît pour le moins dangereuse dans une filière d'enseignement supérieure qui vise à une certaine excellence* »²⁵¹.

Nous reviendrons plus longuement sur les résultats de l'analyse des stages dans la partie III.

Bien évidemment, au-delà de la trajectoire de découverte des mondes de l'architecture et des stages, d'autres espaces informels (studios de projets, conférences, expositions...) existent dans l'école pour que les étudiants puissent se familiariser avec la diversité des possibilités qui s'offre à eux à la fin de leurs études.

L'école de Nantes a fait depuis 1968 le choix de donner un statut obligatoire aux stages, contrairement au caractère facultatif donné par la tutelle entre 1968 et 1984. Ainsi, la présence des trois stages obligatoires durant le cursus, mentionnés ci-haut, est une constante surprenante depuis son existence en tant qu'unité pédagogique. Le stage est rendu obligatoire par la tutelle, pour le cycle DPLG, mais les objectifs du stage, la durée et les modalités de validation ne sont pas spécifiées et restent à la bonne appréciation des écoles²⁵². Cependant, en 1984, le ministère ne fit qu'institutionnaliser une pratique qui a toujours existé pour *faire sa place* : Michel Bertreux (étudiant admis en 1978, diplômée en 1988, aujourd'hui enseignant à l'école) rapporte que « *rare étaient alors les étudiants diplômés selon le cursus normal, car la majorité d'entre nous menait de front apprentissage et enseignement, travail en agence et études dont la durée se trouvait rallongée d'autant. Ainsi, entré en 1978, j'ai été diplômé en 1988, après avoir arrêté mes études pendant un an et demi et différé d'une année le passage du diplôme* »²⁵³.

L'école revendique dans la brochure de présentation des études en architecture éditée par le ministère de tutelle, en 1986, d'avoir « *déjà une longue tradition en la matière [les stages] et souhaite améliorer cette activité pédagogique très valorisante pour la formation des*

²⁵⁰ Horsch, B. (2018), *ibidem*, p. 40-60.

²⁵¹ Contribution d'une enseignante envoyée par courriel à l'ensemble du corps enseignant en amont d'une réunion du conseil des études pendant laquelle les modalités du stage sont débattues.

²⁵² Décret n° 84-263 du 9 avril 1984 relatif aux enseignements organisés dans les écoles d'architecture : Titre III, article 17 : L'élément central de la formation dans ce cycle d'études (cycle DPLG) est constitué par l'apprentissage du et la pratique du projet ; cette formation inclut des stages ou toute autre forme de mise en situation professionnelle.

²⁵³ Amouroux, D. (2009), *op. cit.*, p. 319.

étudiants », ce point de vue n'est visiblement pas partagé par tous les enseignants : Nicole Garo (admise en 1980, diplômée en 1986) rapporte que « ...nos enseignants nous recommandaient de ne pas aller trop tôt à la rencontre du monde professionnel. Comme il était susceptible de nous pervertir, ils nous enjoignaient d'affûter notre esprit critique et de nous aguerrir intellectuellement avant de partir à sa rencontre. Les copains qui avaient l'expérience nous regardaient bizarrement et inversement, ceux qui avait quitté l'école ne nous intéressaient guère et nous ne nous comprenions plus. Nous étions concentrés sur l'enseignement et le monde professionnel serait pour plus tard : Je n'ai jamais connu d'agence avant de chercher du travail après mon diplôme »²⁵⁴.

À partir de la fin des années 1980 il est « fortement conseillé de faire ce stage à l'étranger pour développer les possibilités relationnelles de l'étudiant (horizon 1992) »²⁵⁵. L'horizon 1992 fait sans doute référence à l'introduction du marché commun européen et au processus d'harmonisation des formations en architecture dans les pays membres. Cette même année, le recteur Armand Frémont, chargé de rédiger un rapport sur l'avenir des écoles d'architecture propose que « ce cursus en six années inclura obligatoirement un stage professionnel d'un an. En effet l'enseignement ne saurait reproduire les conditions d'exercice d'une profession. Il y a donc des méthodes, des procédures et des organisations qui ne sont assimilables que dans le cadre d'une pratique. (...) Ce stage, qui ne fera donner un statut et une structure à un système qui est aujourd'hui une alternance de fait, devra être conçu comme un complément sérieux à l'enseignement des écoles. (...) Rappelons, à propos de ce stage, que le comité consultatif européen recommande pour l'exercice de la maîtrise d'œuvre un stage professionnel d'une durée de deux ans. Cela devra donc être mis à l'épreuve »²⁵⁶.

En 1994, un groupe de travail « stage », mis en place par la tutelle, recommande six mois de stage à temps plein ou un an à temps partiel, ce qui « représente une première étape vers la professionnalisation, qui permettra la constitution d'une culture de stage, actuellement absente dans les écoles »²⁵⁷. Mais à l'époque, les apports et les modalités du stage de formation pratique et la question de la licence d'exercice associée ou dissociée du diplôme sont toujours aussi controversés dans le corps enseignant²⁵⁸.

²⁵⁴ *Ibidem*, p. 307.

²⁵⁵ Programme pédagogique de 1988/89, troisième année DPLG, p. 8.

²⁵⁶ Frémont, A. (1992), *op. cit.*, p. 42.

²⁵⁷ Synthèse des travaux du groupe stage, datée du 9 juin 1994, rendant compte de trois réunions tenues les 14 mars, 8 avril et 9 mai 1994.

²⁵⁸ Voici quelques citations d'entretiens effectués par Jean-Louis Violeau avec des enseignants de l'école d'architecture de Paris-Belleville au printemps 1996. « Le stage doit avoir lieu en fin de cursus dans le cadre d'une licence dissociée et pourrait alors être lié à une formation complémentaire en droit, ressources humaines, management, etc. » ; « Les stages ne font souvent

Même si les recommandations du rapport Frémont et du groupe de travail stage ne sont que partiellement reprises dans les textes de la réforme de 1997, le stage du troisième cycle en sort largement renforcé : un titre complet de l'arrêté avec sept articles y est consacré²⁵⁹. La durée du stage est déterminée à un semestre universitaire à temps plein, mais son positionnement au sein du cycle est fixé par les écoles. Une note circulaire de la direction de l'Architecture et du Patrimoine (DAPA) du 20 juillet 1999 rappelle que le stage est un « *élément majeur du troisième cycle conduisant au diplôme d'architecte DPLG. Il est au cœur des enjeux professionnels, des débouchés, de la réussite des jeunes diplômés* »²⁶⁰. Elle commente sur cinq pages les articles de l'arrêté du 6 janvier 1998. La tutelle édite dans la foulée un guide juridique et pratique qui rend compte de la priorité absolue donnée aux stages²⁶¹. Wanda Diebolt, directrice de la DAPA, affirme dans son avant-propos que « *depuis la mise en place de la réforme de l'enseignement de l'architecture, effective à la rentrée 1997/98, la direction de l'architecture et du patrimoine fait de la mise en place du stage obligatoire, élément majeur du troisième cycle DPLG, une priorité. [...] Ces stages sont emblématiques de l'ouverture souhaitée par le ministère de la culture et de la communication quant à la diversification des modes d'exercice et des champs d'intervention des architectes DPLG. Ils participent fortement du double ancrage universitaire et professionnalisant recherché par la réforme du cursus.* » Ce guide, qui ne contient pas moins de 242 pages, détaille les attendus généraux des stages, les conditions réglementaires, les objectifs pédagogiques et la validation du stage, donne des recommandations aux trois partenaires, conseille sur les stages à l'étranger, fournit des outils (conventions types, exemple d'attestations de fin de stage, grille d'évaluation etc.), les textes réglementaires ainsi que les adresses des structures partenaires.

À l'école de Nantes, seize semaines de stage sont positionnées au premier semestre de la deuxième année du troisième cycle, avant le travail personnel de fin d'études (TPFE). Mais les nombreux outils mis à disposition et mesures recommandées dans le guide, notamment

qu'offrir une main-d'œuvre peu coûteuse au lieu de répondre à des objectifs pédagogiques. Il s'agit alors d'organiser au sein de du cursus des ouvertures qui ne peuvent qu'être profitables dans le champ de l'architecture » ; « *Les stages sont aimablement utiles et ne peuvent faire du mal* » ; « *Lorsque la réforme Dupont a imposé le stage, l'étudiants stagiaire a vu son traitement considérablement diminuer. Les écoles doivent conserver la maîtrise et le contrôle des stages de plusieurs milliers d'étudiants qui formeraient, sinon, une main-d'œuvre appétissante pour un Ordre saisissant l'aubaine* » ; « *Les stages sont essentiels et doivent être maintenus. (...) Il serait bon d'allonger la période en la portant à un an. Peut-être faut-il penser à des incitations financières pour les agences accueillant des stagiaires ?* » ; « *Les stages ne sont, aujourd'hui, d'aucun apport. Il faut les organiser en établissant, par exemple, des contrats avec des professionnels choisis et rétribués par l'école pour mener à bien un certain nombre de tâches formatrices.* » Citations de B. Huet, P. Clément, B. Fortier, J. Fredet, B. Taylor, C. Vié. Cf. Violeau, Jean-Louis (1999a), *op. cit.*, p. 146

²⁵⁹ Le décret n° 97-1096 du 27 novembre 1997, *op. cit.*

²⁶⁰ Note circulaire de la DAPA du 20 juillet 1999 : Recommandations relatives au stage de formation pratique de troisième cycle conduisant au diplôme d'architecte DPLG, signée par François Barré.

²⁶¹ Guide juridique et pratique des stages – stage de formation pratique du troisième cycle DPLG et autres stages, édité par la DAPA, daté du 19 mai 2000.

concernant le suivi de l'étudiant pendant le stage, ne sont que très peu appliqués.

Lors de la réforme LMD, le régime d'études passe de nouveau de six à cinq ans. Le stage de formation pratique correspond à une durée minimale de deux mois à temps plein ou de quatre mois à mi-temps. Le terme « stage » n'apparaît que trois fois dans le décret par rapport aux 21 fois dans celui de la réforme de 1997, soit sept fois moins. Ni les textes réglementaires, ni la maquette pédagogique de l'ENSA Nantes ne prévoient une véritable place pour le stage du cycle master et définissent son positionnement au sein du cycle²⁶². Certains étudiants en font une priorité et y consacrent un semestre alors que d'autres l'effectuent *après* le projet de fin d'études (PFE), ce qui, dans les deux cas, rallonge les études avec une troisième inscription en master. Cette situation est le fruit de la réduction du temps d'études de six à cinq ans et d'une priorité donnée au projet par rapport au stage. Ce dernier se trouve être la variable d'ajustement de l'obtention du diplôme, compte tenu du faible nombre d'ECTS auquel il donne droit (8 ECTS depuis la réforme LMD en 2005, augmenté à 16 ECTS depuis l'accréditation 2017).

Nous souhaiterions retracer, dans le sous-chapitre suivant, des parcours idéaux-typiques d'étudiants en formation initiale, dès leur envie de devenir architecte jusqu'à l'obtention du projet de fin d'études. Nous nous mettons alors dans la peau d'un individu omniscient qui fait le récit de la trajectoire de trois étudiants que nous avons nommé Juliette, Malo et Sarah. Nous utilisons volontairement le jargon d'architecte, dont l'appropriation par les étudiants fait partie de leur socialisation à une culture architecturale au fur et à mesure de leurs études. Ce récit, totalement imaginé, est censé éclairer le lecteur sur les possibilités de parcours que peuvent effectuer nos étudiants architectes. Toute ressemblance avec une personne existante est le fruit du hasard.

²⁶² Le dossier d'habilitation sur le projet d'établissement et du projet pédagogique d'avril 2007 fait mention, p. 35, que la place du stage en 2^e cycle « *n'est pas une question facile. [...] Ce point n'avait pas été traité dans notre proposition, en 2005 et les étudiants avaient très rapidement réagi à ce défaut évident.* »

3.2 Trajectoires idéaux-typiques d'étudiants architectes à l'ENSA Nantes

Juliette G., Malo G. et Sarah G. se sont rencontrés dans le studio de projet de L1 : leurs noms de famille commençant tous par la lettre G, ils ont été amenés à travailler dans le même groupe de projet. Juliette, ayant obtenu un bac S, hésitait entre la fac de sciences pour s'orienter vers des métiers de l'environnement et l'école d'architecture. C'est finalement les Journées portes ouvertes de l'école d'archi où elle s'était rendue avec ses parents [fin janvier] qui l'ont convaincue de s'orienter vers l'archi. Elle a participé, dans un amphithéâtre plein à craquer, aux présentations du directeur, des étudiants en première année issus de différentes séries de bac et d'une enseignante évoquant les destinations où on pouvait aller en « mobilité académique ». Mais ce sont surtout les échanges qu'elle a eus avec des étudiants autour de maquettes géantes, de clips vidéo et de planches de dessin qui lui ont vraiment donné envie de postuler. Allier finalement l'artistique avec le scientifique lui convient bien. Du coup, venant de Saint-Brieuc, elle a postulé à travers Parcoursup, la plateforme d'inscription en ligne, pour les écoles d'architecture de Nantes et de Rennes et quelques écoles parisiennes. Elle a pu décrocher un entretien à Nantes, son deuxième choix, puisque Rennes était quand même plus près de chez ses parents. Le jour de l'entretien, on lui a remis une feuille avec une douzaine de photos sur lesquelles on lui a demandé de réfléchir la demi-heure précédant l'entretien. Ces photos, dont certaines étaient un peu abstraites, servaient à entamer une discussion avec les deux enseignants qui l'ont reçue, une femme et un homme. Quelques semaines plus tard elle a reçu, sur Parcoursup, une proposition pour l'ENSA Nantes lui demandant de l'accepter dans un certain délai. Cela tombait bien, puisque Rennes ne l'avait pas retenue. Elle était quand même super contente !

Malo, habitant à Tours, n'a pas pu se rendre aux Journées portes ouvertes, mais de toute façon, il sait depuis longtemps qu'il veut faire archi. Il a effectué son stage de troisième dans une agence d'archi et cela l'a vraiment conforté dans son choix. Il avait déjà postulé à la fin du lycée, il y a deux ans mais sans y croire vraiment, sa moyenne au bac STI2D n'était vraiment pas terrible. Il s'est alors orienté vers un BTS Design d'espace pour postuler ensuite par la VAE à un max d'écoles, dont celle de Nantes. Il avait vraiment mis beaucoup d'effort dans l'élaboration de son book et il a su convaincre le jury VAE de sa motivation. Les deux profs lui ont expliqué qu'il existait un « protocole S1/S4 » pour les diplômés de BTS Design d'espace qui consiste à passer directement au semestre 4 si les profs pensent qu'on est suffisamment armé pour griller des étapes.

Sarah a fait un bac ES dans un lycée du quartier de Saint-Herblain à Nantes. Il y a quelques années, un enseignant et un étudiant sont venus dans son lycée pour parler du programme Divercité et des études d'archi. C'est vrai qu'elle a toujours aimé dessiner, mais jamais elle n'aurait eu l'idée de s'orienter vers ça, elle pensait que c'était un métier pas accessible pour elle. Encouragée par le prof elle est allée aux Journées portes ouvertes. Elle a participé à une visite guidée par un étudiant et a ensuite tchatché avec des étudiants qui présentaient les nombreuses assos. Du coup, elle a tenté sa chance et a postulé. Aux portes ouvertes, elle s'était renseignée sur l'entretien et les étudiants lui avaient expliqué le principe et qu'elle devait « raconter une histoire ». Elle a dû pas trop mal se débrouiller car elle a obtenu une réponse favorable. Ses parents étaient super fiers, c'était la première fois que quelqu'un de sa famille accédait à des études supérieures !

Juliette, Malo et Sarah ont ainsi débuté leurs études à la mi-septembre par une semaine d'intégration appelée les Grands ateliers corps et espaces animée par un chorégraphe

permettant de découvrir, à travers la danse, à la fois le bâtiment de l'école et les nouveaux collègues étudiants de la promotion recrutée.

Le premier semestre de licence 1 est organisé autour de trois unités d'enseignements obligatoires, dont la découverte du projet où les étudiants sont divisés en plusieurs groupes. On appréhende la conception architecturale à travers plusieurs exercices, parfois en groupe, parfois seuls, nourris par les apports des cours magistraux. On leur demande de délaissier les méthodes scolaires du secondaire, d'être curieux de tout, d'observer leur environnement et de se constituer un carnet de bord qui consigne les idées, les dessins, les questionnements. Le rythme est très soutenu, mais on ne s'ennuie jamais.

Les 18 semaines du semestre passent à une vitesse grand V. Elles sont systématiquement divisées en quatorze semaines de cours, une semaine d'examen (semaine 15), deux semaines d'intensifs (semaines 16 et 17) et une semaine d'examens de rattrapage (semaine 18). Tous les enseignements de licence sont obligatoires, seul le projet – à partir du semestre 2 – est obligatoire au choix. Globalement, plus Juliette, Malo et Sarah montent en années, plus le nombre de choix de studios de projet augmente. Sauf que, ce choix est souvent contrecarré par une demande des étudiants qui dépasse parfois largement l'offre de places dans un studio. Les options de projet font alors l'objet, surtout en master, d'un tirage au sort pour arriver à équilibrer le nombre d'étudiants par option de projet. Situation peu satisfaisante pour les étudiants dans la mesure où certains n'obtiennent parfois que leur 3^e, 4^e, voire 5^e choix. Il paraît que le sujet est régulièrement débattu au sein de la CFVE sans arriver à une solution qui conviendrait à la fois aux étudiants et aux enseignants qui doivent composer leurs équipes²⁶³. Le premier semestre s'est bien passé pour Malo, ses profs l'autorisent alors à passer directement en semestre 4. Il hésite longtemps. Il se trouverait alors dans une promo où il ne connaîtrait pas grande monde, il raterait le voyage à Paris au semestre 2, bref, comme quelques-uns de ses collègues dans le même cas, il préfère finalement faire la totalité du parcours et rester en première année avec ses potes.

Le projet architectural du 2^e semestre est consacré à l'habiter. Juliette, Malo et Sarah ont le choix entre deux options de projet qui portent sur le logement individuel et ses dimensions historiques, culturelles, spatiales et d'usage. Un voyage d'une semaine à Paris, accompagné par des enseignants du projet leur fait découvrir la capitale à travers la visite de musées, d'expositions, d'édifices historiques et contemporains remarquables. Les visites du Pavillon de l'arsenal et de la Cité de l'architecture et du patrimoine au Palais de Chaillot sont le point fort du voyage. Bien sûr, c'est aussi un moment pour faire la fête...

A la fin de la L1, au mois de juillet, Juliette, Malo et Sarah effectuent un stage dit ouvrier de trois semaines dont l'objectif est de découvrir le chantier, le bâtiment en train de se faire. Le cours de construction de L1 prend enfin sens puisque l'observation des techniques employées et des matériaux utilisés sur le chantier font écho avec ce qu'avait expliqué le prof.

²⁶³ Avant 2011 le choix des options se faisait sur une plateforme qui fonctionnait par « rapidité de clic » sur une base de « premier venu, premier inscrit ». Dès l'ouverture de la plateforme d'inscription les étudiants s'y ruèrent pour s'inscrire à l'option de leur choix. Ce système a été remplacé par le tirage au sort. Bien que peu satisfaisant, puisque les étudiants ne se voient parfois octroyer que leurs 3^e, 4^e ou 5^e choix, il est jugé plus démocratique que le système précédent. Plusieurs solutions ont été débattues sans arriver à un consensus : justification du choix de l'étudiant par une lettre de motivation, solution jugée discriminante vis-à-vis des étudiants ayant moins de facilité d'écriture ; adapter l'offre à la demande, solution préconisée par les étudiants mais rejetée par la direction et les enseignants. Force est de constater qu'une petite minorité qui n'obtient pas son 1^{er} choix pour son projet de fin d'études ajourne son inscription et prolonge ses études de six mois complémentaires.

La licence 2 débute par le Grand atelier volume, en workshop intensif, où on doit explorer et transformer de la matière pour réaliser un objet volumétrique sous forme sculpturale. En termes d'options de projets, Juliette, Malo et Sarah peuvent choisir entre trois options de structures inventives. Le projet du S4 est consacré au logement collectif où une nouvelle option s'est rajoutée ce semestre sur l'habitat participatif, thématique qui les intéresse beaucoup. De toute façon, ils veulent continuer à travailler ensemble, car il y a souvent du travail d'équipe à réaliser et il faut être avec des gens fiables. Sinon, on risque de ne pas valider le projet. Comme il s'agit d'une nouvelle option, elle ne figure pas encore dans le « livret off »²⁶⁴. Ils n'ont pas eu d'échos négatifs sur ce prof, ils s'inscrivent alors tous les trois dans cette option. Mais comme beaucoup d'étudiants l'ont choisi, un tirage au sort a été fait et, du coup, Juliette s'est retrouvée dans une autre option. Elle était hyper déçue au départ, mais finalement ça s'est bien passé pour elle dans l'autre option. Il y a aussi le fameux voyage à Rome en S4. C'était merveilleux de « voir en vrai » tous ces édifices et espaces urbains étudiés dans les cours d'histoire de la ville et de l'architecture pendant les deux premières années du cursus.

Si les études sont hyper prenantes, Juliette, Malo et Sarah arrivent plus ou moins à dégager du temps pour d'autres activités. Sarah, de toute façon, doit travailler à côté pour arrondir ses fins de mois. Un étudiant de master lui a parlé d'IKEA où elle a postulé pour travailler tous les samedis en tant que conseillère cuisine. Elle fait aussi partie de l'asso Mensadanse où elle participe à des performances dansées. Malo est membre de la fanfare, les Durs à cuivre. Il semblerait que c'est une vieille tradition qui date des Beaux-Arts. Ils jouent souvent lors d'événements à l'ENSA, ils ont même emmené leurs instruments à Rome, où ils ont joué sur la piazza del Popolo. Grâce à son stage ouvrier, il a pu intégrer une agence d'archi pendant les vacances de février et au mois de juillet et mettre à profit ses connaissances informatiques. De toute façon, il veut accumuler un max d'expériences professionnelles. Juliette s'est fait élire dans le CVE et participe aux réunions de la CFVE. Bon, elle ne comprend pas toujours tout ce qui s'y dit et parfois elle a l'impression de perdre son temps, mais il est quand même intéressant de pouvoir donner l'avis des étudiants sur les tirages au sort, les modifications à apporter au programme pédagogique etc. Une fois par semaine elle tient avec une copine la Baravane où tout le monde peut venir prendre son petit déjeuner ou boire un café.

En semestre 5, Juliette, Malo et Sarah travaillent sur la grande échelle en projet, avec trois options au choix. Ce n'est pas la tasse de thé de Malo, il préfère travailler sur les bâtiments, mais Sarah adore. Elle pense que c'est vers ça qu'elle veut s'orienter plus tard. Les quatre options de projet du semestre 6 s'appellent expérimentations : territoires en transition et ambiances. D'après Juliette, qui en a entendu parler à la CFVE, ces options sont censées préfigurer les quatre domaines d'études du master. Encore un semestre hyper chargé, peu de temps pour souffler. Heureusement qu'il y a le voyage dans une ville européenne qui permet d'être dans un rythme un peu moins intense. Cette fois-ci c'était Hambourg et Lübeck, en résonance avec l'échelle urbaine du semestre 5. Juliette, Malo et Sarah effectuent également, au cours du dernier semestre de licence, un stage de suivi de chantier en assistant à des réunions de chantier hebdomadaires en présence des différents acteurs : l'architecte, le maître d'ouvrage, le conducteur de travaux et les représentants des entreprises de réalisation. Si le stage est difficile à trouver, il est très formateur. On comprend mieux les rôles, interactions et responsabilités des acteurs dans les diverses étapes du projet. Parmi les enseignements thématiques figurent aussi Les mondes de l'architecture. Les profs invitent des conférenciers

²⁶⁴ Livret fait par les étudiants pour les étudiants, dans lequel ils évaluent les modalités, le contenu et l'encadrement des principaux enseignements, notamment les options de projet (cf. sous-chapitre 6.1).

qui parlent de leur métier, c'est hyper intéressant. En plus, on doit réaliser un entretien chacun avec un architecte pour mieux connaître ses fonctions, sa posture et son projet professionnel. Au mois de mai de chaque année, il y a la semaine Architecture, un festival organisé par les étudiants de licence 3 pour tous les autres étudiants. Le thème de l'édition 2019 était Spécimen, avec des conférences autour de questions du recyclage et des nouvelles formes de production, un workshop, un spectacle des assos, un concert sur le toit de l'école et un dîner déguisée. Juliette, très impliquée dans l'orga, a tenté de négocier avec les profs de la CFVE qu'il n'y ait pas de cours cette semaine-là, mais ça n'est pas passé... Enfin, le dernier temps fort de la licence est le Mémoire vive qui fait un peu la transition entre la licence et le master. Juliette et ses collègues font un bilan à la fois rétrospectif sur leurs connaissances acquises et prospectif sur leurs futures orientations en master.

Presque tout le monde continue en master une fois la licence en poche. Une licence en archi, ça ne vaut rien de toute façon. En début de master, le chemin de Juliette se sépare temporairement de celui de Malo et de Sarah, puisqu'on peut agencer nos parcours de master à notre guise. Il faut, bien sûr, que le PFE, le point d'orgue de la formation, s'effectue en dernier lieu. Seul le stage peut être fait après le PFE. C'est ce que Sarah envisage de faire car elle veut garder son job chez IKEA le plus longtemps possible et faire le stage après son PFE. Ça lui servira peut-être comme tremplin pour une première embauche. C'est juste qu'elle doit faire une expérience étrangère dans son cursus de master, soit une mobilité académique dans une faculté d'archi, soit son stage obligatoire. Mais elle a cru comprendre qu'un projet fait sur un site à l'étranger pourrait faire l'affaire aussi. Ce n'est pas l'envie qui lui manque pour partir, mais les sous.

Juliette n'a pas de stratégie particulière, mais elle sait qu'elle a envie de prendre son temps et souffler un peu après une licence très intense. Elle veut partir en Erasmus avec son copain Hugo qu'elle a rencontré dans le studio de projet de S4 sur le logement collectif. Ils ont envie de faire d'autres expériences pédagogiques, de voyager un peu et d'améliorer leur anglais. Elle avait déjà réfléchi pour partir en L3, comme le font de plus en plus d'étudiants, mais son copain pensait que ce serait mieux de finir la licence à Nantes. Il y a une soixantaine de destinations pour une mobilité académique mais c'est comme pour les studios de projet : certaines destinations sont plus demandées que d'autres, par exemple Montréal et les destinations anglophones et scandinaves. Dès le début de leur dernier semestre de licence Juliette et Hugo ont déposé un dossier auprès de la commission constituée d'enseignants et de représentants de la CVE. Comme il n'y a souvent que deux places par université leur stratégie était de demander une destination pas trop demandée par les autres étudiants, mais où on pouvait parler anglais. Bangkok était alors leur premier choix, suivi par Prague où les enseignements sont également dispensés en anglais. Finalement, ils ont eu Prague. Heureusement que Hugo a obtenu, à quelques points près, son TOEIC, sinon il n'aurait pas pu partir.

Malo voulait d'abord faire un semestre à Nantes pour commencer son mémoire de recherche. S'il n'a pas de difficultés particulières en projet, l'écriture n'est pas son point fort. Il pensait qu'il était bien de suivre la première partie du mémoire en présentiel et peut-être dans une thématique autour du BIM-management. Parallèlement, il fait un semestre de projet avec un prof qu'il a déjà eu en licence avec lequel cela s'est bien passé. Pour le choix du projet et des enseignements thématiques on bassine les étudiants pour s'inscrire dans un des quatre domaines d'études, soi-disant pour construire un parcours cohérent, mais il trouve que ces domaines ne sont ni cohérents, ni lisibles, si ce n'est le DE2 sur l'urbanisme. Mais ce n'est pas son truc, il préfère bosser avec son prof de licence en archi pure. De toute façon, si on est tiré

au sort en projet on peut être basculé dans un autre DE pour les enseignements thématiques. On n'y est pour rien ! Les studios de projets en master sont organisés de manière verticale, c'est-à-dire les étudiants de master 1 et de master 2 sont associés dans un même studio. On travaille d'abord souvent en équipe de trois, un étudiant en PFE et deux étudiants de master 1, pour l'analyse du site et on passe ensuite en mode individuel pour la conception architecturale. Enfin, ça dépend un peu des studios. La coutume veut qu'en fin de semestre, les étudiants en master 1 aident les étudiants en PFE à finaliser leurs maquettes et leurs planches de dessin pour le grand moment de la soutenance. Malo aide en cette fin de semestre un étudiant en PFE à faire sa maquette avec la découpe laser. Un étudiant plus jeune l'aidera à son tour lorsque le grand moment sera venu pour lui. En attendant, si le projet de S7 se passe bien pour Malo, il a du mal à coucher quelque chose sur papier pour le mémoire de recherche. Il s'est aussi inscrit à Esquisse, la junior entreprise de l'école qui lui permet de faire des petites missions mieux payées qu'un stage. Il a participé à un concours dans une grosse boîte d'archi, mais il a fait aussi une petite mission pour un archi libéral d'un certain âge qui ne maîtrise pas les outils informatiques.

Sarah s'inscrit dans le DE2 sur l'urba, y compris pour le séminaire de mémoire de recherche, cela l'intéresse bien. À la suite du projet sur la grande échelle S5 elle pensait même postuler au double cursus architecte-urbaniste qui s'est ouvert il y a un an ou deux à l'ENSA Nantes mais elle ne sait pas si elle a vraiment envie de prolonger ses études d'une année supplémentaire. Elle a envie de passer à autre chose, de bosser, de gagner sa vie.

Juliette revient de sa mobilité avec 30 ECTS en poche mais aussi avec beaucoup d'incertitudes. Si elle n'avait pas le temps de trop y réfléchir pendant sa licence tellement elle avait la tête dans le guidon, elle se pose de plus en plus de questions quant à son projet professionnel. Même si elle veut terminer ses études, car beaucoup de gens disent que l'archi ouvre à plein d'horizons différents, elle est moins convaincue qu'elle ait envie d'exercer le métier classique d'archi, qui est toujours très valorisé par certains profs. Elle n'en sait rien. La seule manière de savoir c'est de faire un stage en agence. Mais il faut aussi qu'elle entame le séminaire de mémoire qu'elle décide de faire sur une thématique environnementale. À Prague, elle avait l'impression que ces problématiques-là étaient mieux intégrées dans la réflexion de l'architecte. Elle décide alors de faire un semestre d'études à Nantes, en validant un projet et la première partie de son mémoire. Parallèlement, elle commence à chercher un stage dans une agence sensible aux questions environnementales. Après quelques recherches et renseignements pris, elle postule auprès d'une agence pas loin de Nantes qui est prête à la prendre en stage au semestre d'automne prochain.

Sarah poursuit au semestre de printemps avec un studio dont le projet porte sur un site au Maroc. Un voyage d'études est prévu et avec la subvention de l'école et un vol low-cost elle pense pouvoir y aller et faire valider ce semestre comme expérience internationale. Comme ça elle peut garder son job chez IKEA. Le projet est hyper prenant, elle passe énormément de temps au détriment du mémoire pour lequel elle n'arrive pas à dégager du temps. Son sujet sur la végétation des espaces publics à Nantes lui plaît pourtant beaucoup, mais elle n'a pas le temps de se documenter, de mener les entretiens qu'elle veut faire avec des usagers et d'avancer la rédaction. Au moins elle arrive à faire valider son projet comme expérience internationale mais impossible de soutenir son mémoire à la fin du S8.

Malo a réussi à obtenir pour le S8 un stage dans une agence réputée à Rotterdam dont il admire la production architecturale depuis qu'il a étudié une de leurs références dans un des studios à l'ENSA Nantes. Il est hyper content. C'est une très bonne expérience, très différente

de ce qu'il a pu vivre dans des agences en France. La hiérarchie est plus horizontale, il a l'impression que son avis est plus écouté. En plus, il y a rencontré sa copine ! Elle fait ses études à Stuttgart et elle est, comme lui, en stage dans cette même agence. Du coup, il postule in extremis pour une mobilité académique à Stuttgart pour rejoindre sa copine pour faire son S9 là-bas. Il n'avait pas tout à fait planifié les choses comme ça, d'autant plus qu'il ne parle pas un mot d'allemand. Il a de la chance, les destinations allemandes ne sont pas très convoitées en ce moment, tout le monde veut partir pour l'Amérique du Sud, en Scandinavie ou dans les pays anglophones. Le seul problème est son mémoire de recherche sur le BIM-management, qu'il n'arrive pas à avancer.

Juliette s'est un peu rabibochée avec l'archi à travers son stage en agence. Même si les associés n'étaient pas toujours hyper présents, toute l'équipe étaient à l'écoute et prenaient le temps de lui expliquer les choses. Parallèlement, elle a pu avancer son mémoire et le soutenir à la fin du S9. Mais elle ne se voit pas du tout poursuivre tout de suite avec son PFE et terminer ses études. Comme elle et son copain n'ont pas pu aller à Bangkok, ils veulent prendre une césure de six mois minimum pour voyager en Asie, peut-être travailler un peu dans une agence. Elle a juste trop peur de ne plus pouvoir suivre le rythme d'un studio PFE à son retour. Mais son envie de partir est plus grande que celui de poursuivre ses études.

N'ayant pas pu soutenir son mémoire sur les places publiques à la fin du S8, Sarah ne peut pas s'inscrire en PFE et décide de faire un stage libre à temps partiel et de terminer son mémoire²⁶⁵. Elle ne veut pas le bâcler et si elle fait son stage obligatoire quatre ou cinq jours par semaine elle a peur de ne pas pouvoir dégager du temps pour l'écriture de son mémoire. Cela lui rallonge les études de six mois, mais elle veut toujours garder son idée initiale de faire son stage obligatoire après le PFE. De toute façon, elle préfère faire son PFE dans un studio du semestre d'automne avec un prof qu'elle connaît. Pourvu qu'elle ne soit pas tirée au sort. Elle postule dans le pôle urba d'une agence d'archi et décroche un stage à temps partiel. Parallèlement, elle continue la deuxième partie de son mémoire. Elle arrive à tirer profit de son stage urba pour alimenter son mémoire de recherche qu'elle soutient à la fin du S9. Mais elle s'est aussi rendue compte du fossé qui existait entre les études et la vraie vie en agence où le temps consacré à la conception d'un projet est beaucoup plus court. Elle regrette de n'avoir jamais eu de cours sur l'économie du projet à l'école pourtant chaque trait qu'on dessine sur un plan a une répercussion économique sur le projet. Enfin, elle sera quand même un peu mieux armée pour son PFE. Elle suivra aussi le dernier cours en tronc commun Projections professionnelles ou des architectes venant de divers horizons viennent raconter leurs parcours.

Pour Malo, le semestre à Stuttgart s'est très bien passé. Grâce à sa copine, il a pu s'inscrire chez les profs intéressants. Mais il n'a toujours pas avancé sur son mémoire. Sur la recommandation de son prof, il avait légèrement réorienté son sujet pour travailler sur une comparaison du BIM-management dans les agences françaises et allemandes et de profiter de son séjour là-bas pour faire des recherches. Mais c'est laborieux. Il faut absolument qu'il termine son mémoire en S10 pour pouvoir débiter son PFE enfin en S11. Il vaut mieux qu'il revienne à Nantes pour s'imposer un suivi régulier avec son prof de mémoire. Cette fois-ci c'est sa copine qui postule à l'ENSA Nantes pour faire une mobilité académique. Comme ça, ils peuvent toujours vivre ensemble. Il fait alors, en S10, quelques missions à travers Esquisse et travaille sur son mémoire. Peut-être qu'il aura même le temps de faire un concours étudiant avec des copains.

²⁶⁵ Pour pouvoir s'inscrire en projet de fin d'études, il faut avoir validé le mémoire de recherche.

Sarah a passé un semestre de PFE exténuant. Au milieu du semestre elle a dû abandonner son travail chez IKEA, tellement il fallait qu'elle bosse pour son PFE. Mais elle s'y était attendue un peu. Heureusement que Malo et son amie allemande Lilly lui ont donné un grand coup de main sur la dernière ligne droite. Elle a pu éviter des nuits blanches. Sept personnes ont participé à son jury, les profs de son studio, un prof de l'école qu'elle connaissait, des profs d'autres écoles d'archi et des personnalités extérieures. Un membre du jury l'a titillé sur son approche urbaine et elle était outrée que son directeur de PFE ne l'ait pas défendu. Il lui a expliqué après que les directeurs de PFE ne s'expriment pas trop pendant le jury mais participent à la délibération. Finalement ce n'était même pas nécessaire puisque les autres membres du jury semblent avoir trouvé son travail hyper intéressant et elle a même obtenu les félicitations du jury. Ses parents qui sont venus à l'annonce des résultats par le directeur le soir même dans l'amphi 150 étaient hyper fiers d'elle. Là, elle va se reposer un peu et chercher ensuite une structure d'accueil pour son stage obligatoire.

Malo a enfin passé sa soutenance de mémoire, mais ce n'était pas gagné. A côté de ses missions Esquisse, il avait passé trop de temps sur un concours étudiant auquel il avait participé avec des copains. Mais c'était payant, puisqu'ils ont obtenu un prix ! Ils sont montés ensemble à Paris pour le recevoir, c'était vraiment une belle récompense pour le travail investi. En plus, ça fait une belle référence en plus dans son book. Ils sont en train de réfléchir pour monter un collectif, pour répondre ensemble à des petits appels à projet.

Pendant que Sarah cherche un stage, Malo s'inscrit en PFE. Il a de la chance, il a obtenu son premier choix. Il s'est mis en groupe avec les copains de son collectif, avec lesquels il a l'habitude de bosser. Il a choisi une option en archi pure proposée par un prof qu'il a déjà eu en licence et il connaissait à peu près ses attentes. Ce n'est pas que cela se soit passé comme une lettre à la poste, il a quand même dû travailler énormément, notamment les deux dernières semaines, où son directeur de PFE l'avait incité à réorienter certaines choses de son projet. Il était carrément charrette. Le jury s'est bien déroulé, mais il regrette d'être passé à un point près d'une félicitation. Quelques jours plus tard, une agence nantaise l'a appelé pour qu'il envoie son CV. Ils cherchaient quelqu'un pour le concours d'un lycée. Il se trouve que son directeur de PFE avait donné ses coordonnées à cette agence. Lilly, sa copine allemande, devrait terminer ses études dans six mois. Ils verront alors ensemble où ils poseront leurs valises.

Quant à Sarah, l'agence d'archi n'a pas pu l'embaucher après son stage. C'est vraiment dommage, parce que le travail lui plaisait vraiment bien. Mais elle ne se fait pas trop de souci, car ce stage l'a beaucoup rassuré dans ses capacités, elle a pris confiance en elle. Elle se sent plus légitime maintenant à postuler dans d'autres structures, ce ne sera qu'une question de temps avant qu'elle trouve un poste convenable.

Pour Juliette, le semestre de césure s'est transformé en année de césure. Avec Hugo, ils ont voyagé pendant six mois en Asie du Sud-Est. Hugo est ensuite rentré pour terminer son mémoire et elle a passé six mois au Cambodge dans une ONG qui œuvre pour la scolarisation des enfants à travers la construction d'écoles dans des zones reculées. Elle a rencontré des gens passionnés et a pu participer à la construction d'une école primaire avec des matériaux locaux, comme le bambou et la terre. Elle a passé une très belle année, mais le retour est hyper dur après être restée un an et demi en dehors de l'école. Il faut se remettre dans le bain, dans le rythme effréné du projet, faire face au jugement des profs, faire face à ses propres doutes toujours présents. Elle se pose mille questions par rapport à son projet professionnel et la pratique qu'elle souhaiterait développer. Elle n'est toujours pas sûre que l'archi soit fait pour

elle, même si les études sont passionnantes. Elle s'inscrit en PFE, mais n'obtient malheureusement que son 3^{ème} choix. Elle suit parallèlement l'enseignement Projections professionnelles. Peut-être les conférences données par des architectes qui y viennent raconter leurs différentes pratiques déclenchera quelque chose en elle. Comme elle a passé beaucoup de temps ailleurs, elle ne connaît plus grande monde parmi les étudiants. Mais elle se retrouve avec deux étudiants sympas et bosseurs. Les premiers deux mois sont très difficiles, elle n'arrive pas à être efficace mais petit à petit les réflexes reviennent. Mais elle a l'impression qu'un des profs ne soutient pas ses idées, il faut toujours aller dans le sens de ses convictions qui ne sont pas les siennes. Une semaine avant le PFE elle a envie de tout lâcher, elle n'arrive plus à supporter la pression. C'est grâce à ses amis qu'elle tient bon. Sarah, qui a trouvé un job en CDD dans une agence d'urba nantaise, et Malo qui va bientôt rejoindre sa copine Lilly en Allemagne, lui ont donné un grand coup de main tous les soirs et les deux derniers weekends avant la soutenance qui s'est bien passée. Les études étaient à la fois passionnantes et exténuantes. Maintenant il faut qu'elle réfléchisse à ce qu'elle veut faire. Peut-être enchaîner avec un master complémentaire dans la gestion de projets humanitaires ? Mais les inscriptions sont closes. Repartir en voyage pour aller à la rencontre d'autres cultures. Mais elle a l'impression que cela repousse toujours plus la transition vers la vie professionnelle. Peut-être devrait-elle tout simplement postuler dans des agences pour se faire une première expérience. Le temps portera conseil.

Partie II : La socialisation primaire des étudiants et leurs dispositions d'accès à la formation d'architecte

Dans la deuxième partie de ce travail, nous nous attachons à analyser les phénomènes de socialisation qui s'opèrent *en amont* des études et les motifs d'engagement qui mènent des jeunes en école d'architecture. Dans un premier temps, nous nous intéressons à l'inscription sociale de l'ENSA Nantes dans le paysage de l'enseignement supérieur français à travers l'analyse des dispositions d'accès des étudiants qui ont pu y entamer la formation et à la socialisation antérieure aux études dont ils ont fait l'objet. Dans un deuxième temps, nous nous attacherons à analyser les motivations des jeunes – candidats, admis, étudiants ou diplômés – pour s'engager dans des études en architecture, réputées longues et exigeantes, dans des établissements qui se situent de manière plus ou moins assumée du côté des grandes écoles²⁶⁶.

S'agissant d'une formation qui attire toujours plus de bacheliers et dont la sélection sociale n'a pas évolué de manière notable depuis son instauration (cf. sous-chapitre 1.2.3), nous nous efforçons, dans le quatrième chapitre, de mettre au jour le positionnement de l'ENSA Nantes dans l'espace social de l'enseignement supérieur et de la comparer à d'autres grandes écoles à travers l'analyse des propriétés sociales et scolaires de ses étudiants. Si nous avons pu mettre en contexte, pour ces cinquante dernières années, l'évolution du recrutement social des écoles d'architecture françaises, basée sur la profession du père, nous procédons maintenant à une analyse plus fine des origines sociales des pères *et* des mères, ces dernières jouant un rôle très important dans la socialisation de leurs enfants. Il s'agit également d'examiner le niveau de diplomation des parents, l'environnement culturel dans lequel les jeunes évoluent, de mesurer le capital culturel dont disposent les familles, susceptible de créer des dispositions favorables pour la trajectoire d'études de leur progéniture. Nous nous tournerons ensuite vers les étudiants mêmes pour étudier leurs parcours scolaires et leurs pratiques culturelles et artistiques. Nous tenterons d'analyser combien les prédispositions d'accès s'acquièrent à travers des socialisations antérieures, impulsées par l'environnement familial et susceptibles de favoriser leur accès aux études d'architecture.

Le cinquième chapitre s'attache à éclairer les motifs d'engagement vers le métier d'architecte et les représentations que s'en font les jeunes. Il s'agit de voir si les futurs architectes perçoivent le métier comme une vocation et à quel moment de l'enfance ou de

²⁶⁶ Nous aurons l'occasion de parler de l'admission s'effectuant à travers une première sélection des notes dans Parcoursup et un entretien devant un jury (cf. encadré 4). Les étudiants utilisent volontairement le terme « concours d'entrée », assimilant les procédures d'accès aux ENSA aux concours des grandes écoles traditionnelles.

l'adolescence cet intérêt commence à se faire sentir. Nous tenterons de classer, à travers différents registres, la manière dont ils motivent leur choix d'orientation et nous verrons que les hommes et les femmes l'appréhendent à différents moments de leur parcours et usent des légitimations différenciées. Nous examinerons également l'hérédité professionnelle, demeurée longtemps implicitement une forme de recrutement courante où les fils d'architectes s'orientaient à leur tour vers la profession en reprenant l'affaire de leurs pères. Nous nous efforcerons de mettre à jour les différents « agents » qui catalysent ou facilitent la construction de la révélation du projet professionnel des jeunes.

Après avoir effectué, dans la première partie, une brève analyse de *l'évolution* de certaines variables citées ci-dessus, basée sur les données publiées par les observatoires des ministères concernés, nous nous inscrivons maintenant dans le temps actuel à travers notre propre enquête quantitative et qualitative. Pour rappel, nous avons recours à plusieurs populations et pour mieux les situer, nous parlerons de « candidats », « admis », étudiants » et « diplômés », sans les mettre entre guillemets dans la suite du texte pour rendre la lecture plus fluide.

Tableau 28 : Rappel des terrains d'enquête.

Dénomination	Type de méthode	Contexte
« Candidats »	Questionnaire et entretien court	Jeunes s'étant rendus aux journées portes ouvertes de l'ENSA Nantes le samedi 25 janvier 2020
« Admis »	Fiche de renseignement	Rempli à l'initiative d'une enseignante, dans le cadre de son enseignement, par les étudiants qui ont commencé leurs études en septembre 2010 et 2011. Il s'agit partiellement de la même population que les « étudiants »
« Étudiants »	Questionnaire long	Étudiants inscrits à l'ENSA Nantes en 2016/17
« Diplômés »	Questionnaire court et entretien	Anciens étudiants diplômés entre 2011 et 2014 et interrogés en 2017

En ce qui concerne l'enquête quantitative par questionnaires, nous appliquons presque systématiquement la variable du genre afin de pouvoir déceler d'éventuelles différences entre hommes et femmes dans la manière d'accéder à l'ENSA Nantes et dans leurs motifs d'engagement.

4 Propriétés sociales, scolaires et culturelles des étudiants architectes

Pour comprendre les dispositions d'accès des étudiants aux écoles d'architecture et particulièrement celle de Nantes, nous analyserons dans ce chapitre les propriétés sociales, scolaires et culturelles des pères et des mères des étudiants ainsi que les trajectoires scolaires et culturelles des étudiants. La question à laquelle nous tenterons de répondre peut être posée de deux manières : Quels sont les profils socio-culturels que recrutent les écoles d'architecture ? Ou de quel environnement socio-culturel sont issus les étudiants qui parviennent à entrer en école d'architecture aujourd'hui ? Nous allons ainsi questionner, d'une part, leur socialisation primaire²⁶⁷ à travers les instances socialisatrices que sont la famille et l'école et, d'autre part, leur socialisation anticipatrice²⁶⁸, notamment aux valeurs culturelles véhiculées par les écoles d'architecture, pour les préparer, de manière implicite ou explicite, à pouvoir y entrer. Comme nous l'explicitons plus loin (cf. encadré 4), le ratio entre candidats et admis est de un sur treize à l'ENSA Nantes pour l'année 2018, toutes voies d'admission confondues. Les parents et leurs enfants le savent : les écoles d'architecture, assimilées aux grandes écoles, sont très sélectives et pour y pénétrer il convient, d'une part, de faire des bons choix tout au long de la scolarité de l'enfant et, d'autre part, d'accompagner la scolarité par des activités culturelles valorisées par les écoles : la pratique du dessin et l'acculturation aux arts plastiques. On pourrait presque parler de « métier d'élève »²⁶⁹ pour réussir à intégrer la filière de son choix.

Nous avons brièvement esquissé les particularités du système d'enseignement supérieur français et les profondes mutations que celui-ci a subies au cours des cinquante dernières années. Pour saisir les dispositifs d'accès aux grandes écoles, il est également utile de considérer les évolutions provoquées *en amont*, dans l'enseignement secondaire, puisque celles du supérieur ont nécessairement été précédées par celles du secondaire, notamment à travers la

²⁶⁷ Les concepts de socialisation primaire et secondaire ont été introduits par Berger et Luckmann, dont la première fait référence au processus de construction d'identité sociale, à l'enfance et à l'adolescence, à travers les instances de la famille et de l'école. La socialisation secondaire est la poursuite, à l'âge adulte, du processus de socialisation, essentiellement à travers le travail, mais aussi dans le cadre familial. Par extension, nous considérons que la formation professionnelle fait partie de la socialisation secondaire. Berger, P., Luckmann, T. (1986) [1966], *La construction sociale de la réalité*, Méridiens Klincksieck, Paris.

²⁶⁸ Concept forgé par Robert K. Merton en tant que processus de socialisation par lequel un individu intériorise progressivement les normes et valeurs d'un groupe de référence auquel il souhaite appartenir. Merton, R. K. (1997) [1953], *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Armand Colin, Paris. Appliqué au groupe professionnel des architectes, les individus désirant y appartenir plus tard tentent de s'approprier par avance leurs valeurs pour faciliter leur intégration. Dans un autre contexte professionnel, celui des enseignants du secondaire, les travaux de Frédéric Charles ont démontré quelles logiques sont à l'œuvre concernant les personnes qui décident de rejoindre un groupe professionnel pour comprendre comment celui-ci se reproduit. Charles F., Clément J.-P. (1997), *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*, Presses Universitaires de Strasbourg.

²⁶⁹ Terme emprunté à Philippe Perrenoud qui l'utilise dans le cadre de l'analyse des inégalités, de la réussite et de l'échec scolaire. Perrenoud, P. (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, Paris.

croissance rapide des effectifs, l'allongement des scolarités et la transformation des institutions scolaires. Ces mutations, souvent qualifiées de « démocratisation scolaire »²⁷⁰, sont engagées par le désir des pouvoirs publics d'élever le niveau de connaissance générale et de favoriser la mobilité sociale par des scolarités secondaires et supérieures plus longues et complètes afin de faire face aux nouvelles conditions économiques et sociales. L'instauration du collège unique, dans les années 1960, met fin à une fracture forte entre le premier et le second degré et devient la structure d'accueil pour la totalité d'une classe d'âge à la fin des années 80. Le collège remplace alors le système ségrégatif préexistant au moyen de filières hiérarchisées par un système plus souple basé sur le choix de disciplines optionnelles. Ce système de choix a comme conséquence que les familles ayant la capacité de faire les bons choix au bon moment, en fonction de leur familiarité avec la hiérarchie implicite des disciplines, langues²⁷¹ et trajectoires de formations ultérieures, peuvent ainsi construire des stratégies cohérentes et mieux orienter leurs enfants. Arrivé aux portes du lycée, ce n'est pas tant la sélection à l'entrée qui importe, c'est le choix des filières générales, technologiques ou professionnelles et des séries littéraires, scientifiques ou économiques, fortement hiérarchisées, qui jouent un rôle prépondérant dans l'accès aux études supérieures et le choix d'une discipline universitaire. En 2017, presque tous les bacheliers de la voie générale (93,5%) entrent dans l'enseignement supérieur, contre les trois quarts des détenteurs d'un baccalauréat technologique (78,2%) et seulement un bachelier professionnel sur quatre (38,2%)²⁷². L'orientation dans une filière dépend de la réussite scolaire antérieure, des choix déjà réalisés en amont et de stratégies scolaires différenciées selon le sexe et des groupes sociaux²⁷³. La filière la plus sélective, la série scientifique S, filière encore majoritairement masculine dont les élèves sont originaires des classes moyennes et supérieures, est devenue progressivement la trajectoire scolaire privilégiée pour l'accès aux grandes

²⁷⁰ Terme introduit par Antoine Prost. Prost, A. (1986), *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Armand Colin, Paris ; Prost, A. (1992), *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* PUF, Paris. Selon ses deux acceptions, la démocratisation scolaire est comprise par les uns comme la massification de l'enseignement, par les autres comme une égalisation des chances. Nous y reviendrons un peu plus loin. Bien que la « démocratisation scolaire » soit entamée dès les années 1950, on pense notamment aux slogans médiatisés d'amener « 80% [d'une classe d'âge] au bac », lancé, en 1985 par Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Éducation nationale de l'époque, ou d'amener « 60% [d'une classe d'âge] dans l'enseignement supérieur, déclaré par le président François Hollande en 2015.

²⁷¹ On peut mentionner ici le choix de langues vivantes ou mortes, dont l'ordre d'apprentissage et le type de langue est longtemps socialement marqué. À mon arrivée en France j'avais vite compris que « les bons élèves » étaient invités à choisir l'allemand comme première langue, tandis qu'en Allemagne, le choix du français comme première langue était régi par la proximité géographique avec la France des régions frontalières, notamment certains cantons du Sud-Ouest.

²⁷² Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2019), *L'état de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France*, n° 12, illustration n° 07.02, Paris.

²⁷³ Cacouault-Bitaud, M., Oeuvarard, F. (2009), *Sociologie de l'éducation*, Édition La Découverte, 4^e édition, Paris, p. 31.

écoles²⁷⁴. Comme nous le verrons par la suite, la série S est effectivement la filière de recrutement privilégiée par les écoles d'architecture, bien que les femmes y soient majoritaires.

Les particularités de l'enseignement français se poursuivent dans le supérieur avec la dualité entre une relative ouverture des universités et une forte sélectivité des Grandes écoles et de certaines filières courtes soumises à des concours d'entrée ou une admission sur dossier. L'influence du passage par les CPGE et les Grandes écoles traditionnelles²⁷⁵ auxquelles seule une minorité d'étudiants parvient à entrer, donnant « *accès aux positions de pouvoir, notamment aux positions administratives, économiques et politiques, est décisif et tend à se renforcer [...] »*²⁷⁶. Malgré cette dualité historique entre les universités et les grandes écoles, « *dont les effets ne sont pas près de s'effacer »*²⁷⁷, l'enseignement supérieur a été marqué par des transformations semblables à celle que nous venons de voir, notamment l'augmentation des effectifs, la création de nouvelles filières, disciplines et diplômes. Même si aujourd'hui toutes les classes sociales accèdent à l'enseignement supérieur après avoir été exclues auparavant pour la plupart, les milieux populaires restent largement sous-représentés. Ainsi, selon les données 2017/18 du ministère de l'Éducation nationale, les enfants d'ouvriers ne représentent que 12% des étudiants, alors que les ouvriers représentent encore près d'un quart de la population active. À l'inverse, les enfants de cadres supérieurs représentent 34% des étudiants, tandis que leurs parents forment seulement 18% de la population²⁷⁸. Selon l'Observatoire des inégalités, ces écarts sont autrement plus élevés pour les grandes écoles. Les enfants de cadres sont 12,5 fois plus nombreux dans les écoles de commerce, 9,7 fois plus dans les écoles d'ingénieurs et 7,2 fois plus dans les CGPE que les enfants d'ouvriers. Seule la filière BTS, avec 0,7 enfant de cadres pour un enfant d'ouvriers, « *constituent bien une voie de promotion sociale pour une partie des enfants de milieux populaires »*²⁷⁹. En décortiquant les différents cycles, l'université est tout aussi élitiste socialement que les grandes écoles, mais la sélection s'effectue plus tard dans le cursus : la part d'enfants d'ouvriers diminue au fur et à mesure des études : elle est de

²⁷⁴ À ce propos, Philippe Coulangeon soutient que les mathématiques sont devenues le critère dominant de sélection, aux dépens de la culture légitime qui est de moins en moins « rentable » scolairement. Coulangeon, P. (2011), *Les métamorphoses de la distinction, inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*, Grasset, Paris.

²⁷⁵ Écoles des hautes études commerciales (HEC), École nationale d'administration (ENA), École normale supérieure (ENS), École polytechnique, Sciences Po pour n'en citer que quelques-unes.

²⁷⁶ Saint Martin (De), M. (2008), « Les recherches sociologiques sur les grandes écoles : de la reproduction à la recherche de justice », *Éducation et sociétés*, n° 21, p. 95.

²⁷⁷ *Ibidem*, p. 95.

²⁷⁸ Ministère de l'Éducation nationale (2018), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris.

²⁷⁹ Observatoire des inégalités (19 juin 2019), « Les milieux populaires largement sous-représentés dans l'enseignement supérieur », https://www.inegalites.fr/Les-milieux-populaires-largement-sous-representes-dans-l-enseignement-superieur?id_theme=17#nb1, consulté le 28 janvier 2020.

13,1% en licence, de 9,2% en master et de 6,5% en doctorat. À l'inverse, celle d'enfants de cadres supérieurs ne fait qu'augmenter : elle est de 31,1% en licence, 39,6% en master et 41% en doctorat. L'Observatoire des inégalités conclut :

« L'enseignement supérieur français présente trois visages. D'abord, un enseignement court, technique et doté de moyens (les BTS et les IUT), qui est pour partie accessible aux milieux populaires et qui constitue une voie de promotion sociale. Ensuite, un enseignement universitaire généraliste, faiblement doté, où les enfants de milieux modestes sont présents, mais au premier cycle et dans certaines filières souvent dévalorisées. Les enfants d'ouvriers et d'employés sont en effet beaucoup moins représentés dans les filières sélectives, comme la médecine, en master ou en doctorat. Enfin, un système de classes préparatoires et de grandes écoles très richement doté mais qui n'intègre les jeunes de milieux modestes qu'au compte-gouttes »²⁸⁰.

Nous nous inspirons des travaux de Pierre Bourdieu et des chercheurs associés qui sont venus ébranler l'interprétation selon laquelle la « massification » de l'enseignement se serait transformée en « démocratisation »²⁸¹. Selon leurs écrits, l'école, au sens large, participe à la reproduction des inégalités sociales, légitimées par un discours méritocratique. Elles ne sont pas tant dues aux différences de richesse qu'à des différences de culture²⁸² et d'habitus²⁸³. En effet, les institutions scolaires traitent les individus comme égaux face à la culture alors qu'ils ne le sont pas. Le refus d'accorder un lien entre origine sociale et capital culturel de l'étudiant renforce ainsi la sélection différentielle par la classe sociale, lors des concours ou des examens. Même si les critères ou épreuves sont les mêmes pour tous les candidats, « c'est oublier que l'égalité formelle qu'assure le concours ne fait que transformer le privilège en mérite puisqu'il permet l'action de l'origine sociale de continuer à s'exercer, mais par des voies plus discrètes »²⁸⁴. Si certains ont reproché à Bourdieu de remplacer un déterminisme biologique par un déterminisme social, ses travaux deviennent l'armature des réflexions ultérieures sur l'école

²⁸⁰ *Ibidem.*

²⁸¹ Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Éditions de minuit, Paris ; Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de minuit, Paris ; Bourdieu, P. (1989), *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Éditions de minuit, Paris ; Bourdieu, P. (1994), *Raisons pratiques*, Seuil, Paris.

²⁸² A ce titre, Bourdieu et Passeron introduisent dans *La reproduction* (1970) la notion de « capital culturel » qui correspond aux connaissances et capacités qui permettent à un individu d'apprécier les biens et les pratiques propres à la culture savante (théâtre, peinture, opéra...). Plus la classe sociale à laquelle appartient un individu est élevée, plus son capital culturel est important. Les élèves et étudiants issus des classes favorisées ont ainsi une plus grande proximité avec la culture savante dont les œuvres sont valorisées par les institutions scolaires.

²⁸³ Dans ce même ouvrage *La reproduction* (1970) les auteurs introduisent la notion « d'habitus » permettant de théoriser le rapport des différentes classes sociales à la culture. L'habitus est caractérisé par des schèmes de perception, d'appréciation et d'action qui ont été intériorisés à travers la socialisation primaire et secondaire de façon plus ou moins inconsciente. L'habitus se compose par une dimension commune liée aux conditions socio-économiques dans lesquelles évolue l'individu (dans ce cas on parle d'habitus de classe) et par une partie individuelle liée à sa trajectoire personnelle. L'habitus promu par les institutions scolaires est plus ou moins proche de celui qui a été inculqué par l'environnement familial. Plus l'écart entre les deux habitus est important, moins les étudiants ont des chances de réussir leurs études.

²⁸⁴ Bourdieu, P. (1964), *op. cit.*, p. 105.

pour de nombreux travaux sociologiques²⁸⁵. De multiples recherches quantitatives, qualitatives, microsociologiques ou sectorielles ont été menées pour objectiver et comprendre les mécanismes qui prévalent au sein des institutions scolaires. Les chercheurs travaillant sur la question des inégalités sociales et scolaires s'accordent à dire que si l'ouverture des institutions scolaires a engendré un progrès social manifeste, les inégalités n'en sont pas pour autant éradiquées²⁸⁶ et la lutte pour l'obtention des titres scolaires n'a fait que s'intensifier, ces derniers étant devenus indispensables dans le processus de reproduction sociale des sociétés contemporaines²⁸⁷.

Le capital culturel s'exprime également par des pratiques culturelles qui constituent des éléments structurants de différenciation sociale. Si du temps d'André Malraux seule la culture savante (connaissance des beaux-arts, de la musique classique) est digne d'intérêt, les pratiques culturelles légitimes homogènes sont devenues aujourd'hui minoritaires²⁸⁸. Philippe Coulangeon parle de « *décloisonnement entre l'univers de la culture savante et de la culture populaire* »²⁸⁹. Parmi les pratiques culturelles légitimes, les activités artistiques et les sorties culturelles restent néanmoins des variables intéressantes à étudier dans le cadre de l'accès des candidats aux écoles d'architecture, dans la mesure où les sorties culturelles sont considérées plus importantes que les consommations culturelles dans des « trajectoires globales de rapport à la culture » des enfants et adolescents²⁹⁰. Dans ce contexte, les entretiens d'admission effectués par les enseignants des écoles d'architecture après une première sélection sur les notes (cf. encadré 4) font indubitablement appel au capital culturel des candidats. À cet égard, les candidats issus des classes supérieures sont fortement avantagés par rapport à ceux des classes populaires.

²⁸⁵ Si le concept de capital culturel de Pierre Bourdieu reste sujet à débat, Bernard Lahire prend en compte la pluralité des socialisations primaires et secondaires qui fabriquent les individus. Il considère les habitus comme des « plis singuliers » de la structure sociale de chaque individu et dont les types de dispositions multiples et hétérogènes et les variations interindividuelles ne mènent pas nécessairement vers un système unique.

²⁸⁶ Des études comme celle publiée, en 1995 par Goux et Maurin constatent une absence d'évolution ni dans le sens d'une réduction ni dans celui d'un renforcement des inégalités scolaires entre 1970 et 1993 malgré les efforts déployés pour assurer une plus grande scolarisation. Celle réalisée sur l'ensemble du XX^e siècle par Claude Thélot et Louis-André Vallet, publiée en 2000, conclut que les inégalités sociales devant les institutions scolaires restent fortes tout en ayant diminué au cours des dernières décennies grâce à l'allongement des études et un enseignement qualitatif. Goux, D. et Maurin, É. (1995), « Origine sociale et destinée scolaire. L'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes FQP 1970, 1977, 1985, 1993 », *Revue française de sociologie*, n° 36-1, p. 81-121. Thélot, C. et Vallet, L.-A. (2000), « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Économie et statistique*, n° 334, p. 3-32.

²⁸⁷ Bourdieu, P. (1994), *op. cit.*

²⁸⁸ Lahire, B. (2004), *La culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi*, Éditions La Découverte, Paris.

²⁸⁹ Coulangeon, P. (2010), *Sociologie des pratiques culturelles*, Éditions La Découverte, Paris.

²⁹⁰ Octobre, S. (2011), « Du féminin et du masculin - Genre et trajectoires culturelles », *Réseaux*, n° 168-169, Éditions La Découverte, Paris, p. 45.

On peut ainsi se demander de quelle manière les écoles d'architecture et spécifiquement l'ENSA Nantes participent à la reproduction sociale et aux inégalités. Comment se situe l'établissement dans l'espace social par rapport à l'université et aux Grandes écoles ? Quels sont finalement les profils que recrute l'école ? Pour rendre compte de l'impact des propriétés sociales et culturelles sur la reproduction du groupe professionnel des architectes, nous nous inspirons de la méthodologie des travaux menés sur les déterminants objectifs d'accès au professorat de Chapoulie et Merllié²⁹¹ et dans le champ des grandes écoles de Bourdieu et De Saint Martin²⁹². Il s'agit ainsi d'analyser les catégories socio-professionnelles des pères et des mères et le parcours scolaire des étudiants, auquel il convient d'ajouter la diplomation des *deux* parents²⁹³. Les données de notre enquête seront comparées, dans la mesure du possible, avec celles de la population française issues des instances statistiques de l'État, en particulier le MEN et le MESRI. En ce qui concerne les pratiques artistiques des parents et des enfants, nous nous appuyons sur les statistiques du ministère de la Culture sur les comportements culturels des Français, principalement l'étude longitudinale *L'enfance des loisirs*²⁹⁴.

4.1 Origines sociales : une surreprésentation des étudiants issus des classes supérieures

Comme nous l'avons vu au sous-chapitre 1.2.3, l'évolution des taux de la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures de la population active masculine et des chefs de famille des diplômés des écoles d'architecture françaises fait clairement ressortir un recrutement socialement très fermé. Représentés ici sous forme de courbe, on remarque toutefois une diminution du taux des étudiants issus de cadres aux alentours des années 1980 (47,7% en 1985) qui s'exprime à travers un léger décalage temporel par rapport aux événements de mai 1968 qui avaient engendré une relative ouverture du recrutement. Il remonte ensuite pour revenir aujourd'hui (59,1% en 2015) à un taux équivalant à celui prévalant du temps des Beaux-Arts. Pendant le même laps de temps le taux des cadres au sein de la population active

²⁹¹ Chapoulie, J.-M., Merllié, D. (1975), « Le recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire. Les déterminants objectifs de l'accès au professorat », *Revue française de sociologie*, n° 16-4, p. 439-484.

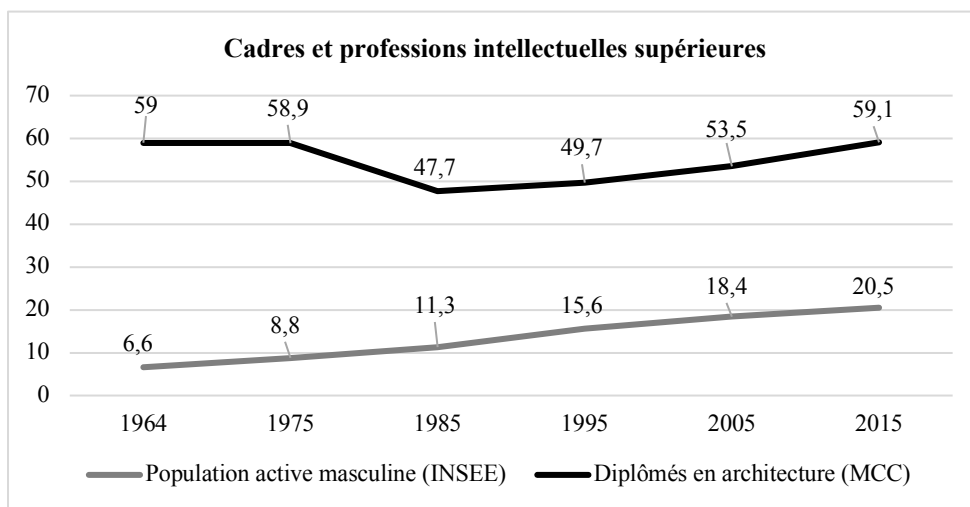
²⁹² Bourdieu, P. et Saint Martin (De), M. (1987), « Agrégation et ségrégation, le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 69, n° 1, p. 2-50. L'école d'architecture de Toulouse faisait partie de l'échantillon des grandes écoles.

²⁹³ Si la diplomation des pères fait partie de l'étude de Bourdieu et De Saint Martin sur les grandes écoles, celle des mères n'y est pas pris en compte. Sylvie Octobre met en exergue l'importance de la diplomation des mères, notamment en ce qui concerne les rapports des enfants à la culture et plaide pour une prise en compte plus complète des facteurs déterminants à travers une « classification croisée des conjoints » tenant compte de la PCS et du niveau de diplôme. Octobre, Sylvie (2011), *op. cit.*, p. 54.

²⁹⁴ Octobre, S., Berthomier, N. (2011), *L'Enfance des loisirs - Éléments de synthèse*, Ministère de la Culture, Département des études, de la prospective et des statistiques, Paris.

masculine a monté progressivement de 6,6% en 1964 à 20,5% en 2015. Ainsi, depuis 1985, l'écart entre les deux taux est d'environ 35 points avec une légère tendance à s'élargir davantage. D'une certaine manière, le recrutement des architectes est un peu moins élitiste qu'auparavant, dans la mesure où la catégorie des cadres a été multipliée par plus de trois et que la représentation des étudiants de cette PCS n'a pas suivi cette tendance, puisqu'elle était historiquement déjà très élevée.

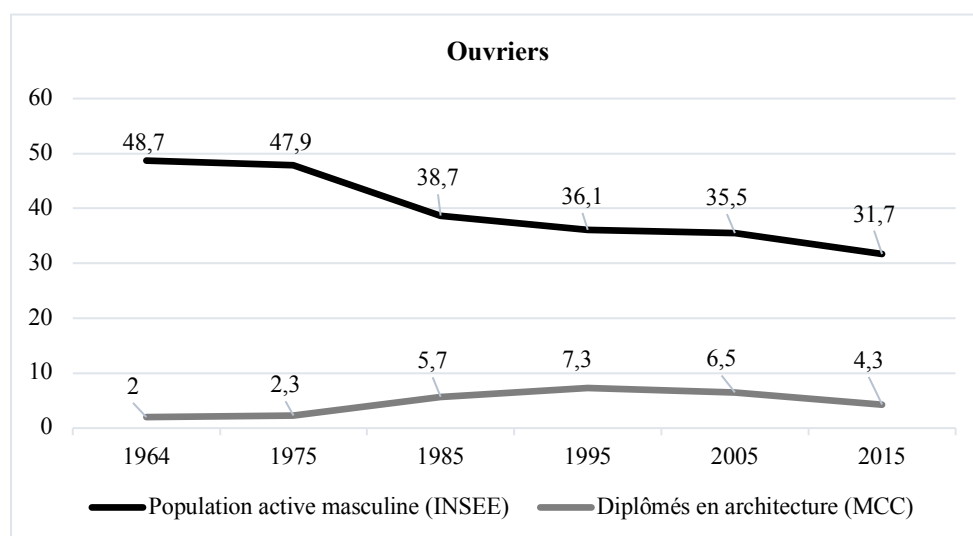
Figure 8 : Comparaison du taux des cadres et professions intellectuelles supérieures des chefs de famille des diplômés en architecture et de la population active masculine INSEE, entre 1968 et 2015.



Sources : voir tableau 8.

Les taux dans la catégorie des ouvriers suivent la logique inverse : peu de fils ou de filles d'ouvriers sont diplômés en architecture. Tandis que le taux des ouvriers dans la population active masculine a progressivement diminué de 48,7% en 1964, à 31,7% en 2015, celui des diplômés issus d'ouvriers ne dépasse jamais, pour la même période, des taux à un chiffre. La légère ouverture entre 1975 et 1995 est corrélée à l'introduction du baccalauréat technologique, en 1968 et du baccalauréat professionnel, en 1985, vers lesquels les élèves issus des classes populaires sont plus facilement dirigés, sachant que les quotas réservés par les écoles d'architecture à ces deux types de diplôme sont bien faibles (cf. encadré 4). Le taux des diplômés issus d'ouvriers varie de 2% en 1964, monte à 7,3% en 1995 pour redescendre à 4,3% en 2015. Ainsi, l'écart entre les deux taux est stable autour de 30 points depuis vingt ans.

Figure 9 : Comparaison du taux des ouvriers des chefs de famille des diplômés en architecture et de la population active masculine INSEE, entre 1968 et 2015.



Sources : voir tableau 9.

Contrairement à d'autres professions qui ont connu au cours de cette période un « embourgeoisement » important²⁹⁵, pour les architectes on ne peut pas employer ce terme pour décrire l'évolution du recrutement social des écoles d'architecture. En effet, malgré une ouverture relative du recrutement à la fin des années 1970 au profit des milieux populaires, l'analyse de l'origine sociale des diplômés des écoles d'architecture montre une forte stabilité au profit des catégories supérieures. Les écoles d'architecture suivent ainsi la tendance des Grandes écoles dont le recrutement des élèves des milieux favorisés s'accroît ou se maintient depuis les années 1980 après avoir connu une relative ouverture²⁹⁶.

4.1.1 Une fermeture sociale du recrutement confirmée cette dernière décennie

Avant d'analyser les données de notre propre enquête, nous examinons celles de la dernière décennie afin d'avoir une vision temporellement plus fine et de contextualiser nos propres chiffres sur l'ENSA Nantes avec ceux d'une partie des autres écoles. Si ces courbes ci-dessus montrent les grandes tendances qui sont sans doute très proches de la réalité, il ne faut pas perdre de vue, d'une part, que la répartition en PCS des diplômés, issue des recensements

²⁹⁵ Berger I. (1979), *Les Instituteurs d'une génération à l'autre*, Presses universitaires françaises, Paris.

Charles, F., Cibois, P. (2010), « L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée : retour sur une question controversée », *Sociétés contemporaines*, n° 77, 31-56.

²⁹⁶ Albouy et Wanecq montrent que le recrutement des grandes écoles est revenu à un niveau comparable à celui constaté pour les générations nées entre 1919 et 1928, Albouy, V., Wanecq, T. (2003), « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Économie et statistiques*, n° 361, p. 27-52.

annuels de l'Observatoire du ministère de la Culture, est fondée sur la déclaration des intéressés qui peut être faussée par le fait que ces déclarants ne savent pas toujours attribuer de manière juste la bonne catégorie socio-professionnelle proposée par la nomenclature INSEE, utilisée en France. D'autre part, les taux de réponse sont fluctuants et peuvent aussi fausser la réalité.

Aussi, la distribution des PCS peut varier d'une année à l'autre, liée au faible effectif des données par école²⁹⁷. Nous avons ainsi établi, pour la décennie écoulée, une moyenne sur plusieurs années consécutives montrant une grande amplitude des pourcentages pour presque toutes les catégories sociales, avec 25 points (65,4% en 2015/16 et 40,5% en 2017/18) pour les cadres et professions intellectuelles supérieures et 10 points (11,8% en 2014/15 et 2,3 en 2016/17) pour celle des ouvriers.

Tableau 29 : Comparaison des PCS des chefs de famille des diplômés d'État d'architecte de l'ENSA Nantes entre 2012/13 et 2017/18, en %

PCS des chefs de famille des diplômés d'État d'architecte de l'ENSA Nantes	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	Total
Cadres et professions intellectuelles supérieures	43,5	54	41,2	65,4	50	40,5	49,5
Professions intermédiaires	11,3	15,9	31,4	18,7	23,9	22,8	20,6
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	11,3	9,5	7,8	5,3	15,9	10,1	10,3
Employés	19,4	6,3	3,9	6,7	5,7	11,4	8,9
Ouvriers	8,1	7,9	11,8	2,7	2,3	10,1	6,6
Agriculteurs	6,4	6,3	3,9	1,3	2,3	5,1	4,1
Total	100	100	100	100	100	100	100
Effectif	62	63	51	75	88	79	418
Taux de réponse	63%	83%	73%	85%	77%	74%	76%

Source : Observatoire de la scolarité et de l'insertion professionnelle (MC/DGP/SA/SDESRA/BE), tableaux OPCSD2. Le tableau a été corrigés des inactifs et retraités.

La moyenne à l'ENSA Nantes des six années considérées s'élève alors à 49,5% pour les diplômés issus de chefs de famille cadres et de 6,6% pour les diplômés issus de chef de famille ouvriers.

En comparaison, les moyennes des quatorze écoles d'architecture en région s'élèvent respectivement à 54,3% pour les cadres et à 5,7% pour les ouvriers, celles des vingt ENSA françaises à 59,4% pour les cadres et à 4,4% pour les ouvriers (voir tableaux 181 et 182, annexe

²⁹⁷ Nous avons tenté de comparer, pour l'année 2015/16, la distribution des PCS des chefs de famille des diplômés de Nantes avec celle des trois écoles en région les plus proches, Rennes, Bordeaux et Rouen. Ceci puisque, au-delà des écoles parisiennes qui font aussi partie des choix des candidats, on peut raisonnable penser que les postulants bretons postulent *a minima* à Rennes et à Nantes, ceux de l'ancienne région Basse-Normandie à Rouen et à Nantes, ceux de l'ancienne région Poitou-Charentes à Bordeaux et à Nantes et ceux du Centre-Val de Loire à Nantes, Bordeaux et Rouen. Les résultats montraient, pour l'année considérée, une grande surreprésentation des diplômés issus de cadres et professions intellectuelles supérieures à l'ENSA Nantes (65,4%) par rapport aux trois autres écoles (44,8% à Rennes, 46,8% à Bordeaux et 47,2% à Rouen). On aurait pu croire à une dynamique artistique, universitaire et commerciale élevée dans le bassin Nantes/Loire-Atlantique/Pays de la Loire, dans lequel les cadres sont surreprésentés, mais comme on peut le voir dans le tableau, il s'agit cependant d'un aléa statistique.

7)²⁹⁸. On retrouve ainsi des taux nationaux très proches (59,1% et 4,3%) évoqués dans les graphiques 1 et 2 pour l'année 2015. Malgré les éventuelles déclarations erronées, les données semblent donc tout à fait cohérentes.

La différence entre les moyennes nationales et régionales (5,1 points) s'explique par les pouvoirs politiques, administratifs et économiques concentrés à Paris et en Île-de-France qui engendrent une présence de cadres et professions intellectuelles supérieures plus importante et, à l'inverse, une présence ouvrière plus faible. Aussi, les six écoles parisiennes et versaillaises représentent à elles seules environ 40% de l'effectif étudiant total.

La moyenne des diplômés de l'ENSA Nantes issus de chefs de famille cadres est plus faible (-4,8 points) que la moyenne des quatorze écoles en région, celle des ouvriers est légèrement plus importante. Ceci laisse penser que l'aire de recrutement de l'ENSA Nantes, dont la moitié des recrutés proviennent des Pays de la Loire et de Bretagne, est composée de moins de cadres par rapport aux autres régions de France et réunit ainsi moins de pouvoirs politique, administratif et économique²⁹⁹.

Tableau 30 : Comparaison des diplômés issus de cadres et professions intellectuelles supérieures et d'ouvriers de l'ENSA Nantes, des quatorze écoles en région et des vingt écoles d'architecture françaises, moyennée sur six ans (2012 à 2018), en %.

PCS des chefs de famille des diplômés d'État d'architecte	ENSA Nantes 2012-2018	Moyenne des quatorze écoles en région 2012-2018	Moyenne des vingt écoles nationales 2012-2018
Cadres et professions intellectuelles supérieures	49,5	54,3	59,4
Ouvriers	6,6	5,7	4,4
Effectif	418	6 516	11 385
Taux de réponse	76%	85%	82%

Source : Observatoire de la scolarité et de l'insertion professionnelle (MC/DGP/SA/SDESRA/BE), tableau OPCSD2. Le tableau a été corrigé des inactifs et retraités.

La fermeture sociale importante des écoles d'architecture déjà très présente dans les années 1960 est ainsi confirmée et avérée pour la décennie qui vient de s'écouler, même si des différences régionales, liées aux déséquilibres économiques et politiques territoriaux se font sentir.

²⁹⁸ Au vu d'un effectif national beaucoup plus grand que celui de l'ENSA Nantes, l'amplitude des taux est mathématiquement plus faible et s'échelonne à 3 points pour les cadres et à 1 point pour les ouvriers. Les taux de réponse au niveau national varient entre 81% et 83%.

²⁹⁹ Bien que cela demande une analyse plus fine, puisque le recrutement va au-delà de ces deux régions, on constate que les régions Pays de la Loire et Bretagne n'ont respectivement que 13,1% et 13,5% de cadres et professions intellectuelles supérieures en 2016. A titre d'exemple, la région Auvergne-Rhône-Alpes, qui dispose sur son territoire de quatre écoles d'architecture, en a 15,9%. En Île-de-France 28,3% de la population considérée appartient à la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures. Source : Insee, Dossier complet par région, année 2016, tableaux POPT5 : population de 15 ans ou plus selon la catégorie socio-professionnelle, chiffres corrigés des retraités et d'autres personnes sans activité professionnelle.

4.1.2 Une surreprésentation des pères et des mères issus des milieux favorisés

Passons maintenant à notre propre enquête à laquelle nous avons intégrée des déterminants sociaux autres que la seule PCS du chef de famille, seul indicateur utilisé par l'Observatoire du ministère. Nos données étant issues d'un recensement d'étudiants inscrits, en 2015/16 en formation initiale à l'ENSA Nantes, toutes années d'études confondues, il ne s'agit donc ni de primo-entrants, ni de diplômés. C'est en quelque sorte une photographie des PCS à un moment donné de la population étudiante. Malgré les erreurs d'attribution dont peut faire l'objet les déclarations des étudiants qui sont dues à une méconnaissance de la nomenclature INSEE mentionnée plus haut, un croisement de plusieurs questions (cf. questionnaire destiné aux étudiants en annexe 4) a permis de détecter certaines erreurs et de les corriger. Nous n'avons pas seulement demandé la catégorie socio-professionnelle du père et de la mère mais également leurs professions et leur niveau de diplôme, ce qui nous a permis de rectifier certaines déclarations le cas échéant. Grâce au croisement de ces indicateurs, nous avons constaté que certains étudiants ont tendance à surestimer la PCS de leurs parents³⁰⁰.

Si nous prenons comme point de comparaison les PCS des pères de notre enquête avec celles de l'Observatoire, tout en tenant compte que la population n'est pas exactement la même (étudiants toutes années confondues versus diplômés), les taux sont presque identiques (différence de 0,6 points pour les cadres et de 1,5 pour les ouvriers)³⁰¹.

Nous avons procédé à la même méthodologie que celle utilisée précédemment, c'est-à-dire que nous avons comparé la distribution des classes sociales de notre enquête avec celle de la population active masculine et féminine. Dans un premier temps, on constate que les groupes sociaux les plus représentés parmi la population masculine active, en France, sont les ouvriers (31,7%), suivis par les professions intermédiaires (23,4%) et les cadres (20,5%). Dans notre enquête, les trois catégories sociales les plus représentées parmi les pères des étudiants sont – sans surprise au vu des chiffres évoqués plus haut – les cadres (50,1%), suivis des professions intermédiaires (18,9%) et des artisans, commerçants et chefs d'entreprise (12,9%). Les pères ouvriers ne représentent que 8,1%. Ainsi, le plus grands écart pour la population masculine active a lieu entre la catégorie des cadres (+29,6 points) et des ouvriers (-23,6). Ceux des autres

³⁰⁰ A titre d'exemple, citons ceux qui ont classé un parent professeur des écoles dans la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures et non dans les professions intermédiaires.

³⁰¹ Ces résultats sont finalement rassurants et confirment, malgré les imprécisions, que les données récoltées par les enquêtes administratives des ministères concernés restent un indicateur suffisamment fiable du milieu social dont sont issus les enquêtés. Voir également Cacouault-Bitaud, M., Oeuvarard, F. (2009), *op. cit.*, p. 35.

catégories sont bien plus faibles (-4,5 points pour les professions intermédiaires, -6,3 pour les employés, +4,2 pour les artisans, commerçants, chefs d'entreprise et +0,9 pour les agriculteurs.

Les femmes, au sein de la population active française, sont traditionnellement reléguées aux catégories socio-professionnelles moins prestigieuses, une petite moitié (44,2%) étant des employées, puis un bon quart des professions intermédiaires (27,6%) et de cadres (14,7%). Parmi les mères des étudiants, un tiers (33,3%) appartient aux professions intermédiaires, suivi par un petit tiers de cadres (29,1%) et un quart d'employées (26,1%). Les plus grands écarts s'opèrent, comme pour les pères, au sein de la catégorie des cadres (+14,4 points), mais également au sein des employées (-18,1 points).

Tableau 31 : Comparaison de la distribution des PCS du père et de la mère des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 avec celle de la population active masculine et féminine, en %.

PCS du père et de la mère des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16	PCS père 2016 (A)	INSEE 2015 (B)	Écart (A)-(B)	PCS mère 2016 (C)	INSEE 2015 (D)	Écart (C)-(D)
Cadres et professions intellectuelles supérieures	50,1	20,5	+29,6	29,1	14,7	+14,4
Professions intermédiaires	18,9	23,4	-4,5	33,3	27,6	+5,7
Employés	6,6	12,9	-6,3	26,1	44,2	-18,1
Ouvriers	8,1	31,7	-23,6	2,2	8,4	-6,2
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	12,9	8,7	+4,2	8,3	3,9	+4,4
Agriculteurs	3,4	2,5	+0,9	1	1	0
Autres		0,3			0,3	
Total	100	100		100	100	
Effectif (en milliers)	0,529	13 361		0,495	12 483	

Sources : INSEE, enquêtes Emploi, France métropolitaine, population des ménages, personnes de 15 ans et plus (colonnes 3 et 6), selon BIT ; Enquête ENSA Nantes 2016 (colonnes 2 et 5).

La distribution des étudiants femmes et hommes selon les catégories socio-professionnelles de leurs pères et de leurs mères ne montre pas d'écart significatif (voir tableau 183, annexe 7). Seul les étudiants issus d'une mère employée affichent une différence de 8,7 points (22,8% des femmes et 31,5% des hommes). On peut néanmoins constater que l'écart entre étudiants femmes et hommes relatif aux PCS des mères est légèrement supérieur pour les catégories cadres (+3 points), professions intermédiaires (+4,6%) et artisans, commerçants et chefs d'entreprise (+3,6). Pouvons-nous pour autant conclure que les filles issues d'une mère relativement bien placée sur l'échelle socio-professionnelle seraient davantage encouragées que les fils à s'engager dans des études longues et prestigieuses ? La question mérite d'être posée, mais les éléments quantitatifs nous semblent trop faibles pour la soutenir sans analyse plus

fine³⁰². Comme nous le verrons plus loin, il y a en effet une relation importante mère/fille dans la transmission culturelle intergénérationnelle qui va dans ce sens.

Les catégories socio-professionnelles des pères des étudiants en cursus DEA comparés à ceux en cursus HMONP sont également sensiblement identiques, aucun écart significatif ne peut être décelé (voir tableau 184, annexe 7). L'hypothèse selon laquelle les étudiants issus des catégories supérieures seraient surreprésentés en cursus HMONP, consacrant la formation initiale à travers l'habilitation et la possibilité de s'inscrire à l'ordre des architectes, ne peut être confirmée à travers un effectif d'étudiant HMONP qui semble trop faible³⁰³.

En mesurant le poids de l'homogamie qui combine les PCS des parents, l'influence évidente de l'origine sociale dans l'accès à l'ENSA Nantes se confirme sans surprise : parmi les étudiants ayant un père cadre, 40,9% des pères sont en couple avec une mère qui est aussi cadre. Notons également que 30% des pères cadres sont en couple avec des mères appartenant aux professions intermédiaires.

Tableau 32 : Poids de l'homogamie sociale chez les parents des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16.

PCS de la mère	PCS du père						
	Cadres et professions intellectuelles supérieures	Professions intermédiaires	Employés	Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	Ouvriers	Agriculteurs	Au foyer
Cadres et professions intellectuelles supérieures	40,9	16,3	6,1	21,9	15	5,9	33,3
Professions intermédiaires	30	55,1	24,2	25	12,5	23,5	33,3
Employés	15,8	21,4	63,6	28,1	40	35,3	33,3
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	6,5	3,1	3	21,9	10	5,9	0
Ouvriers	0	3,1	3	1,6	15	0	
Agriculteurs	0,4	0	0	0	0	23,5	0
Au foyer	6,5	1	0	1,6	7,5	5,9	0
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100
Rappel de la distribution des PCS du père des étudiants	50,1	18,9	6,6	12,9	8,1	3,4	/

Tient compte des pères et des mères au foyer.

Lecture : Parmi les étudiants qui ont un père cadre, 40,9% des pères sont en couple avec une mère de la même PCS.

Ce taux d'homogamie sociale élevé se situe sans doute quelque part à mi-chemin entre

³⁰² Plus que la catégorie socio-professionnelle des mères, c'est leur capital culturel (niveau d'études) et la composition du couple (PCS du mari/compagnon) qui influence sur une orientation différenciée entre un fils et une fille. Aussi, dans la génération des parents des étudiants, le contrat social est basé sur une division du travail domestique qui fait que les hommes, mieux payés, poursuivent une carrière professionnelle tandis que les femmes s'occupent des charges familiales. Nous verrons dans le chapitre 4.2.1 si la diplomation des mères fait ressortir des écarts significatifs.

³⁰³ L'étude menée actuellement par le laboratoire espaces travail (LET), basée sur un échantillon plus grand permettra d'en savoir plus.

celui de l'université et celui des grandes écoles. A titre d'exemple, nous pouvons évoquer l'étude effectuée par Kimia Ferdows sur les écoles de design, où le taux d'étudiants issus de deux parents cadres est nettement plus importante (51,4%)³⁰⁴.

Ainsi, quatre étudiants sur cinq de l'ENSA Nantes (80,4%) ont au moins un de leurs parents appartenant à la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures (57,2%) et aux professions intermédiaires (23,2%).

Tableau 33 : Volume global du capital social détenu par les parents des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16

Capital social des parents	ENSA Nantes 2016
Cadres et professions intellectuelles supérieures	57,2
Profession intermédiaire	23,2
Autres professions et catégories socioprofessionnelles	19,6
Total	100
Effectif	502

Lecture : Respectivement 57,2% et 23,2% des étudiants de l'ENSA Nantes ont au moins un de leur parent appartenant aux cadres et professions intellectuelles supérieures et aux professions intermédiaires.

Selon Marie Duru-Bellat et Annick Kieffer, l'effet spécifique, pour la génération des parents des étudiants, de l'exercice d'une profession par la mère est affirmé dans la compétition à l'accès à certains niveaux du système éducatif. Le faible taux d'inactivité (femmes au foyer) de notre enquête va dans ce sens, tout comme le fait d'avoir deux parents cadres, ce qui permet à l'enfant de bénéficier « *d'un avantage supplémentaire* »³⁰⁵. Au-delà des PCS du père, celles des mères, longtemps non considérées dans les études sociologiques, et celles des deux conjoints conjugués contribuent ainsi à favoriser l'accès de leurs enfants aux études en architecture, grâce à leur socialisation culturelle spécifique au dessin et à l'art, comme nous le verrons dans le sous-chapitre 4.2.

L'analyse des caractéristiques sociales et scolaires des *candidats* qui s'intéressent aux études en architecture confirme la fermeture de celles-ci aux classes populaires. Nous avons profité de la journée portes ouvertes (JPO) pour effectuer de courts entretiens et la passation d'un questionnaire portant sur la représentation du métier et de ses enjeux ainsi que sur les

³⁰⁴ Ce taux élevé est soutenu par le fait qu'une partie des écoles de design étudiées sont des établissements privés ayant des droits d'inscription élevés. 66% des étudiants de l'école publique de design étudiée sont issus de pères cadres, ce chiffre s'élevant à 76,1% pour l'école de design privée (moyenne de 73,3%). Les taux des mères cadres s'élève respectivement à 45,7% pour les écoles de design publique et 42,6% pour les écoles de design privées (moyenne des deux écoles étudiées : 43,5%). Voir Ferdows, K. (2013), *Design moi un métier : modalités d'accès et socialisations au groupe professionnel des designers. Monographie de deux grandes écoles de design de la région parisienne*, Thèse de doctorat, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, p. 96-99.

³⁰⁵ Duru-Bellat, M. et Kieffer, A. (2000), « La démocratisation de l'enseignement en France : Polémiques autour d'une question d'actualité », *Population*, vol. 55, n° 1, p. 66.

caractéristiques sociales et scolaires des jeunes (cf. questionnaire en annexe 3)³⁰⁶. Elle a permis, par ailleurs, de mieux connaître la population des visiteurs des JPO.

La répartition sexuée des candidats ne correspond pas à celle recrutée, puisque le nombre de filles et de garçons s'étant rendus aux JPO 2020 et ayant répondu au questionnaire est presque égale (51,9 % de femmes ; 48,1% de garçons). Nous verrons dans le sous-chapitre 5.2.1 comment la répartition sexuée varie au fur et mesure de la procédure d'admission.

Un peu moins de deux tiers (60,7%) des candidats venus aux JPO habite la région Pays de la Loire dont pour moitié (29,2%) le département Loire-Atlantique. Un candidat sur dix est domicilié dans des régions voisines (11,8% en Bretagne ; 9,5% dans l'ancienne région Poitou-Charentes). Un candidat sur six vient d'une autre région (cf. tableau 185, annexe 7). Les visiteurs des JPO viennent ainsi d'un environnement plus local que les étudiants recrutés, dont la moitié provient des deux régions Pays de la Loire et Bretagne. Ceci paraît logique dans la mesure où les élèves postulent dans une variété d'écoles d'architecture pour augmenter leurs chances d'être admis, mais visitent celles qui sont les plus proches de leur domicile.

En ce qui concerne la distribution des catégories socio-professionnelles des pères et des mères des candidats ayant répondu au questionnaire, 38,3% des pères appartiennent à la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures et 19,5% à celle des ouvriers. Pour ces deux catégories, on observe un écart important avec les PCS des pères des étudiants inscrits à l'ENSA Nantes en 2016 (-11,8 points pour les cadres et + 11,4 pour les ouvriers).

Cette même tendance peut être observée pour les PCS des mères, dont les employées sont davantage représentées parmi les mères des candidats que celles des étudiants (écart de +12,5 points). Dans une moindre mesure, on observe un écart (-6,7 points) dans l'autre sens chez les étudiants et candidats issus d'une mère cadre : un petit tiers (29,1%) des étudiants ont une mère cadre par rapport à un sur cinq parmi les candidats (22,4%).

Ces chiffres confirment le constat dressé pour d'autres filières prestigieuses de l'enseignement supérieur : les élèves issus des classes populaires y accèdent moins facilement et sont davantage contraints de se contenter de filières n'ayant pas recours à une forte sélection. Leurs parents ayant moins de capital culturel et scolaire que les parents des classes supérieures et n'ayant pas nécessairement fait les bons choix lors de la trajectoire secondaire, leurs enfants se trouvent alors défavorisés dans la lutte des places.

³⁰⁶ Nous avons ainsi récolté 181 questionnaires et effectué quinze entretiens. Le questionnaire a été distribué, lors des JPO 2019, dans l'auditorium, les dix minutes qui précédaient la présentation de l'établissement et de ses formations. Les entretiens, effectués lors des JPO 2020, comportaient systématiquement trois questions : « Quelles sont vos motivations pour devenir architecte ? », « Comment imaginez-vous le travail d'un architecte ? » et « Quelles sont, selon vous, les enjeux auxquels devront faire face les étudiants ? ». Quelques-uns ont pris cet entretien comme un entraînement pour les entretiens d'admission, sans s'y être préparé.

Tableau 34 : Comparaison de la distribution des PCS du père et de la mère des candidats s'étant rendus aux JPO 2020 avec celle des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, en %.

PCS du père et de la mère des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16	PCS père candidats 2019 (A)	PCS père étudiants 2016 (B)	Écart (B)-(A)	PCS mère candidats 2019 (C)	PCS mère étudiants 2016 (D)	Écart (C)-(D)
Cadres et professions intellectuelles supérieures	38,3	50,1	-11,8	22,4	29,1	-6,7
Professions intermédiaires	18,9	18,9	0	29,9	33,3	-3,4
Employés	8,6	6,6	+2	38,5	26,1	+12,4
Ouvriers	19,5	8,1	+11,4	4,6	2,2	+2,4
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	13,1	12,9	+0,2	2,3	8,3	-6
Agriculteurs	1,7	3,4	-1,7	2,3	1	+1,3
Total	100	100			100	
Effectif (en milliers)	175	529		174	495	

Un candidat sur six à un père ingénieur/cadre technique (16%), qui représente la sous-catégorie la plus représentée parmi les métiers des pères, tandis que chez les mères, ce sont les employées administratives d'entreprises (15,5%). Le métier qui arrive en deuxième place, à la fois chez les pères et les mères, sont les professeurs (catégories 34 et 42) qui comptabilisent 9,7% chez les pères (4,8 points d'écart avec la population active masculine) et 13,2% chez les mères (4,3 points d'écart avec la population active masculine). Bien que ces écarts soient moins flagrants que chez les étudiants inscrits, elle conforte notre hypothèse d'une spécificité des jeunes s'intéressant à l'architecture ayant des parents enseignants.

4.1.3 Des origines sociales à mi-chemin entre les universités et les grandes écoles

En comparaison avec les autres filières de l'enseignement supérieur, les origines sociales dont sont issus les étudiants de l'ENSA Nantes se situent donc à mi-chemin entre l'université et les filières très sélectives des Grandes écoles.³⁰⁷ Le ministère de l'Éducation nationale regroupe dans ses statistiques les écoles artistiques, d'architecture et de journalisme dont 45,4% des étudiants sont issus de la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures, contre respectivement 54,8%, 52,1% et 34,1% dans les écoles d'ingénieurs, de commerces et à l'université. Si la part des étudiants issus d'ouvriers est de 12% à l'université, celle des autres filières sélectives oscille autour de 5%, à l'ENSA Nantes elle représente 8,1%.

³⁰⁷ Afin de pouvoir comparer au mieux les PCS des étudiants de l'ENSA avec celles d'autres filières de l'enseignement supérieur, nous y avons réinjecté le taux des inactifs et retraités. Les *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* précisent qu'il s'agit de la catégorie socio-professionnelle « des parents dans la nomenclature de l'Insee de 2003 ». Il n'est pas explicité s'il s'agit du chef de famille, du père ou des deux parents.

Les taux révélés par notre enquête suivent les grandes tendances des écoles artistiques, d'architecture et de journalisme, mais affichent des écarts parfois assez significatifs avec celles-ci, à commencer par le taux des retraités et inactifs (0,6% pour l'ENSA Nantes et 7,8% pour les écoles artistiques et d'architecture). Il est également assez significatif pour les cadres (+4,1 points en faveur de l'ENSA Nantes) et encore plus pour les professions intermédiaires (+5,7) et la catégorie des employés (-8,4).

Les écarts des taux de notre enquête avec les écoles d'ingénieurs et les écoles de commerce peuvent sans doute partiellement s'expliquer par le fait que la quasi-totalité des écoles d'architecture sont des écoles publiques affichant des frais d'inscription faibles par rapport à d'autres filières où les Grandes écoles sont composées à la fois d'écoles publiques et privées. Le capital économique des parents des futurs architectes joue un rôle moins important, ce qui permet – de manière toutefois relative comme nous l'avons vu – aux élèves issus des milieux populaires d'accéder plus facilement aux études en architecture³⁰⁸.

Tableau 35 : Comparaison de la distribution des PCS des parents des étudiants inscrits à l'ENSA Nantes, en 2016/17 avec celles d'autres établissements de l'enseignement supérieur (écoles artistiques/ d'architecture/de journalisme, d'ingénieurs, de commerce/gestion/comptabilité, universités).

PCS des parents	ENSA Nantes Enquête 2016	Écoles artistiques, d'architecture, de journalisme 2016-17	Écoles d'ingénieurs 2016-17	Écoles de commerce, gestion et comptabilité 2016-17	Uni- versités 2016-17
Cadres et professions intellectuelles supérieures	49,8	45,4	54,8	52,1	34,1
Professions intermédiaires	18,8	13,1	11,6	9,5	14,2
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	12,8	14,5	12,9	19,8	10
Agriculteurs	3,4				
Employés	6,6	15	7,8	7,7	14,9
Ouvriers	8,1	4,2	5,4	3,8	12
Retraités et inactifs	0,6	7,8	7,5	7,2	14,8
Total	100	100	100	100	100
Proportion des valeurs manquantes		38,9	11,6	35,2	10,8

Sources : Colonne 2 : Enquête ENSA Nantes 2016 ; colonnes 3 à 6 : MEN (2017), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, tableau 1, page 179 : Origine sociale des étudiants de nationalité française en 2016-17.

Force est de constater que l'accès aux études d'architecture fait l'objet d'une grande fermeture sociale, s'accroissant depuis 1985. Comme nous le verrons également dans le sous-chapitre 5.2.3, l'hérité professionnelle s'est effondrée dans la profession d'architecte au cours du XX^e

³⁰⁸ Il leur faut néanmoins subvenir à leurs besoins matériels et aux fournitures nécessaires aux études, qui peuvent représenter une part non-négligeable de leur budget mensuel.

siècle. Les étudiants ayant pu entrer à l'ENSA Nantes possèdent un fort volume global de capital social favorisant leur accès à l'école, phénomène également observé dans les grandes écoles traditionnelles. Les divers programmes initiés par celles-ci et censés ouvrir l'accès aux formations aux élèves issus des classes populaires, jouent effectivement en faveur de l'égalité des chances, leur petit nombre ne modifie toutefois pas fondamentalement les structures sociales du recrutement. Celui des écoles d'architecture « Divers(c)ités », initié par la fondation Culture et Diversité avec le soutien du MC et du MENJ, permet certes aux élèves issus des lycées à forte « diversité culturelle » d'accéder à la formation d'architecte mais le nombre de ceux ayant pu y accéder par cette voie reste également très faible, se comptant sur une main par année à l'ENSA Nantes (voir encadré 4).

Si l'origine sociale joue un rôle éminemment important dans la lutte des places, la diplomation et les pratiques culturelles des parents, notamment celles de la mère, ainsi que celles de leurs enfants peuvent nous renseigner sur le capital culturel qui constitue un facteur complémentaire favorisant davantage les candidats des classes supérieures, d'autant plus qu'ils sont « *originaire du périurbain et de la maison individuelle* »³⁰⁹ ayant un accès facilité aux équipements culturels des agglomérations.

4.2 Environnement culturel familial et pratiques culturelles des étudiants architectes

Si les enquêtes administratives font le plus couramment appel, en tant que déterminants sociaux, aux professions et classes socio-professionnelles du père et de plus en plus souvent aussi de la mère, la réussite scolaire des enfants favorisant leur accès aux écoles supérieures dépend aussi fortement de la diplomation des parents, et particulièrement de celle la mère³¹⁰. La réussite scolaire dépend de la proximité entre la culture légitime promue par l'institution scolaire et celle acquise dans l'environnement familial. Selon Bourdieu et Passeron, l'école reproduit les inégalités sociales par des inégalités scolaires qui trouvent leur racine dans des différences d'héritage culturel³¹¹. Les dispositions sociales des héritiers et leur capital culturel sont transformés par l'institution scolaire en titres scolaires qui légitiment ainsi les inégalités sociales en inégalités qui sont accréditées comme naturelles, telles de goûts, aptitudes et dons.

³⁰⁹ L'étude dirigée par Guy Tapie portant, entre autres, sur la culture architecturale des candidats de trois écoles d'architecture (Nantes, Bordeaux et Paris-Malaquais), met au jour que 26% des candidats vivent dans des appartements et 66% dans des maisons mitoyennes ou non mitoyennes, notamment dans les quartiers périurbains. Tapie, G., (dir.) (2018), *La culture architecturale des Français*, Ministère de la Culture/DEPS, p. 27, graphique 1.

³¹⁰ Duru-Bellat, M. et Kieffer, A. (2000), *op. cit.*, p. 66.

³¹¹ Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1964) et Bourdieu, P. (1970), *op. cit.*

Les étudiants issus des classes favorisées bénéficient ainsi de privilèges qui se traduisent par des savoirs et des savoir-faire liés à la familiarité de leur environnement avec la culture savante et qui favorisent leur réussite scolaire³¹². Parmi les trois formes du capital culturel évoquées par Pierre Bourdieu, nous pouvons mesurer, dans un premier temps, celui de « l'état institutionnalisé », sous la forme de titres scolaires des parents, en comparaison avec ceux de la population française dans une tranche d'âge comparable³¹³.

4.2.1 La diplomation des parents : un capital culturel très élevé et surreprésenté par rapport à la population générale

En ce qui concerne les étudiants interrogés dans le cadre de notre enquête, les mères possèdent globalement un peu plus de capital scolaire que les pères. Deux tiers des deux parents (69,8% des mères et 66,6% des pères) sont détenteurs d'un diplôme du supérieur, sachant que les mères sont surreprésentées dans les diplômes des filières courtes bac+2 et bac+3 (écart de 10,5 points) et les pères dans les filières longues bac+4 à doctorat (écart de 7,3 points). Une mère sur cinq (14,9%) possède comme plus haut diplôme le baccalauréat, par rapport à 8,9% des pères (écart de 6 points). Ainsi les pères sont surreprésentés dans les catégories des « sans diplômes » et des diplômes du secondaire CEP, CAP, BEP ou équivalent (écart de +9,2 points par rapport aux mères).

Tableau 36 : Comparaison de la diplomation des mères et des pères des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, en %.

Diplomation des parents	Diplomation des mères (A)	Diplomation des pères (B)	Écart (A)-(B)
Je ne sais pas/non déclaré	2,3	2,8	+0,5
Sans diplôme, CEP	6,2	7,6	-1,4
CAP, BEP ou équivalent	6,6	14	-7,4
Baccalauréat ou équivalent	14,9	8,9	+6
Bac + 2 et bac+3	34,1	23,6	+10,5
Bac + 4 et bac+5	28,7	32	-3,3
Doctorat	7	11	-4
Total Diplôme du supérieur	69,8	66,6	+3,2
Total	100	100	
Effectif	469	471	

³¹² Le maniement de la langue ou encore le lieu d'habitation peut participer à des avantages culturels engendrant des stimulations intéressantes pour l'enfant (proximité de lieux culturels tels que l'opéra, le théâtre).

³¹³ Les deux autres formes sont le capital culturel « à l'état incorporé », c'est-à-dire à travers des dispositions, des savoirs et de savoir-faire constitutifs d'un habitus. Ceci demande un travail d'inculcation et d'assimilation consommateur de temps. Enfin, le capital culturel « à l'état objectivé » sous forme de biens culturels (œuvres d'art, livres, instruments de musique) dont il ne suffit pas seulement d'en posséder, il faut également transmettre leur utilisation ou leur appréciation.

En considérant les chiffres de l'INSEE sur la diplomation des femmes et des hommes de 45 à 54 ans au sein de la population française, tranche d'âge qui correspond à peu près à celle des parents des étudiants, nous pouvons retenir le même constat : les femmes possèdent légèrement plus de capital scolaire que les hommes, même si les nombres absolus dans les différentes catégories de diplôme varient grandement. Un petit tiers des femmes de 45 à 54 ans (30,6%) sont détenteurs d'un diplôme du supérieur comparé à 27,8% des hommes de la même tranche d'âge (écart de 2,8 points). Ce léger avantage est également valable pour le plus haut diplôme du secondaire : une femme sur cinq (16,6%) détient un baccalauréat par rapport à 13,9% des hommes (écart de 2,7 points).

Au vu de ces chiffres, il n'est pas surprenant que les parents des étudiants architectes disposent d'un capital scolaire beaucoup plus élevé que la moyenne française : en ce qui concerne la détention de diplômes du supérieur, l'écart est de 38,8 points en faveur des pères et de 39,2 points en faveur des mères par rapport à la population française, écarts que nous retrouvons dans les mêmes ordres de grandeur (-36,4 points pour les pères et -39,7 points pour les mères) dans le sens inverse pour les parents ayant peu de capital scolaire (sans diplôme, CEP, CAP, BEP ou équivalent).

Tableau 37 : Comparaison de la distribution des diplômes détenus par les parents des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 avec la distribution des diplômes détenus par les hommes et femmes, en 2016, au niveau national.

Diplomation des parents	Diplômes des pères 2016 (A)	Diplômes des hommes de 45-54 ans INSEE 2016 (B)	Écart (A)-(B)	Diplômes des mères 2016 (A)	Diplômes des femmes de 45-54 ans INSEE 2016 (B)	Écart (A)-(B)
Je ne sais pas/non déclaré	2,8	0,3		2,3	0,3	
Sans diplôme, CEP	7,6	22,6	-15	6,2	24	-17,8
CAP, BEP ou équivalent	14	35,4	-21,4	6,6	28,5	-21,9
Baccalauréat ou équivalent	8,9	13,9	-5	14,9	16,6	-1,7
<i>Bac + 2</i>	<i>15,1</i>	<i>12</i>		<i>16,4</i>	<i>15,1</i>	
<i>Bac + 3</i>	<i>8,5</i>	<i>15,8</i>		<i>17,7</i>	<i>15,5</i>	
<i>Bac + 4</i>	<i>2,3</i>			<i>2,3</i>		
<i>Bac + 5</i>	<i>29,7</i>			<i>26,4</i>		
<i>Doctorat</i>	<i>11</i>			<i>7</i>		
Total Diplôme du supérieur	66,6	27,8	+38,8	69,8	30,6	+39,2
Total	100	100		100	100	
Effectif	471			469		

Sources : Colonne 2 et 5 : Enquête ENSA Nantes 2016 ; colonne 3 et 6 : INSEE 2017, enquête emploi 2016 (champ : France, population des ménages, personnes de 15 ans ou plus).

Pouvons-nous déceler des taux différenciés de la diplomation des pères et des mères en fonction du sexe de leurs enfants ? Nous constatons dans un premier temps, en prenant en compte ici la somme des diplomations égales et supérieures au baccalauréat général et technologique, que l'écart entre les mères et les pères se creuse à 8,3 points en faveur des mères. L'influence de la diplomation des mères sur leurs filles et leurs fils semble équivalente, l'écart étant non significatif (+1,8 points), celle du père affiche un écart en faveur des femmes de 6,3 points, ce qui laisse croire que les pères faiblement diplômés encouragent davantage leurs fils que leurs filles et les pères hautement diplômés encouragent, à l'inverse, plutôt leurs filles que leurs fils.

Tableau 38 : Diplomation des pères et des mères des étudiants en DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe.

Diplomation des parents		Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)	Effectif
Père	Sans diplôme, certificat, brevet, CAP, BEP, bac pro	21,4	27,7	23,9	-6,3	109
	Bac général/techno à bac+8	78,7	72,4	76,2	+6,3	348
Total		100	100	100		457
Mère	Sans diplôme, certificat, brevet, CAP, BEP, bac pro	13,8	15,6	14,5	-1,8	66
	Bac général/techno à bac+8	86,2	84,4	85,5	+1,8	391
Total		100	100	100		457

Ainsi, quatre étudiants sur cinq (82%) inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 ont au moins un de leurs parents diplômé du supérieur. Seul un sur dix d'entre eux provient d'une famille où aucun des parents n'a de diplôme ou possède un diplômé de niveau CEP, CAP, BEP ou un baccalauréat professionnel.

Tableau 39 : Volume global du capital scolaire détenu par les parents des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16.

Capital scolaire des parents	ENSA Nantes 2016
Sans diplôme, CEP, CAP, BEP, Bac pro	10,1
Baccalauréat technologique ou général	8,1
<i>Bac + 2</i>	<i>15,6</i>
<i>Bac + 3 et supérieur</i>	<i>66,4</i>
Diplôme du supérieur	82
Total	100
Effectif	436

Les étudiants jouissent ainsi d'un « capital culturel institutionnalisé » parental très important, notamment grâce à la diplomation très élevée de leurs mères qui constitue un indicateur important pour l'accès des étudiants hommes et femmes aux études en architecture. La diplomation des parents paraît être une variable au moins aussi importante que la PCS, dans la mesure où neuf étudiants sur dix (90,1%) disposent d'un capital scolaire parental cumulé

d'un niveau de baccalauréat général ou technologique. En ce qui concerne spécifiquement les mères, la diplomation est un facteur plus important que la PCS, puisque suivant le contrat social en vigueur, à qualification égale, elles sont souvent cantonnées à exercer des positions à moindre responsabilité leur permettant de travailler à temps partiel et de s'occuper des charges familiales. Ainsi, comme nous le verrons par la suite, elles prennent en charge l'acquisition des savoirs culturels de leurs enfants, essentielle pour que ceux-ci puissent se mettre dans une bonne position et de bonnes dispositions pour accéder aux formations sélectives de leurs choix.

4.2.2 L'environnement familial : un univers qui sensibilise fortement à l'art et à la culture

Selon Maria Vasconcellos, les formations artistiques et culturelles supérieures semblent attirer particulièrement la frange des enfants des classes moyennes et supérieures qui ne souhaitent pas se tourner vers les formations d'excellence des lycées, orientés vers les Grandes écoles, et ont trouvé dans leur milieu social des affinités plus centrées sur les valeurs artistiques et culturelles.

« Ces écoles se distinguent alors par le continuum qu'elles représentent dans l'intensité de la familiarité de pratiques culturelles de leurs élèves : faire des études en architecture ou à l'École des chartes signifie, dans la plupart des cas, être sensibilisé dans sa famille à certains goûts artistiques, à l'éducation de l'œil afin d'apprécier certains détails ou caractéristiques des œuvres architecturales ou livresques »³¹⁴.

Nous allons ainsi étudier comment l'environnement socio-culturel, dans lequel les étudiants de l'ENSA Nantes ont évolué durant leur enfance et adolescence, a contribué à leur accès à la culture savante et a favorisé leur arrivée à l'école d'architecture, dans la mesure où les *« pratiques et consommations culturelles demeurent [...] étroitement liée à la position des trajectoires sociales des individus »³¹⁵.*

De nombreux travaux sociologiques montrent que la famille joue un rôle primordial en tant qu'instance de reproduction des dispositions culturelles dès le plus jeune âge³¹⁶. Les trois pôles de la primo-socialisation culturelle, mentionnés plus haut, dont nous avons précédemment analysé « l'état institutionnalisé » à travers les titres scolaires des parents, forment, selon les

³¹⁴ Vasconcellos, M. (2006), *op. cit.*, p. 50.

³¹⁵ Donnat, O. (1999), « La stratification sociale des pratiques culturelles et son évolution 1973-1997 », *Revue française de sociologie*, n° 40-1, p. 111-119.

³¹⁶ Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970), *op. cit.* ; Donnat O., *op. cit.* ; Donnat, O. (2008), *Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique*, Éditions La Découverte/Ministère de la Culture et de la Communication, Paris ; Octobre, S. et alii (2011), *L'enfance des loisirs*, Ministère de la Culture, DEPS, Paris.

combinaisons variables, des « climats culturels familiaux »³¹⁷ qui sont plus ou moins propices à la formation des dispositions culturelles futures des enfants.

La primo-socialisation culturelle se construit également de manière « incorporée », par des interactions autour d'activités culturelles d'abord partagées entre parents et enfants menant ensuite à des activités effectuées par les adolescents de manière plus autonome. Les frères et sœurs ainsi que les grands-parents participent également à cette socialisation familiale, mais ne feront pas l'objet d'une analyse ici. Enfin, elle s'alimente aussi par des exemples comportementaux des parents dans lesquels les enfants trouvent des normes, valeurs et exemples à suivre. Les activités culturelles de loisir des parents peuvent ainsi agir à titre d'exemple sur l'enfant, par imprégnation, « *souvent sans intention éducative explicite* »³¹⁸. Pour autant, la transmission culturelle ne se réduit pas à un travail éducatif exercé par les parents sur les enfants. Au-delà de la famille, l'école et les groupes de pairs participent également au jeu des instances socialisatrices quant à la construction des goûts et l'attachement à certaines activités.

Ces pratiques culturelles et leurs supports se sont grandement diversifiés à l'ère du numérique engendrant un déplacement de contenus, liés aux générations et aux effets de mode. Aux sorties (cinéma, musées, spectacles...) et activités traditionnelles (pratique artistique...) se sont ajoutées des activités liées à la numérisation croissante (ordinateur, vidéo...). « *A chaque âge, les adolescents plus investis globalement dans les loisirs culturels sont eux-mêmes les plus investis, quand bien même les objets ou pratiques culturelles que les uns et les autres choisissent ne sont pas identiques* »³¹⁹.

Selon l'étude *L'Enfance des loisirs*, les sorties culturelles sont caractérisées par un encadrement parental étroit d'activités légitimes à l'enfance auxquelles succède une autonomisation et une déprise progressive à l'adolescence. Ainsi, le taux de fréquentation d'un musée/monument diminue de 56% (11 ans) à 44% (17 ans). Celui d'un spectacle de danse, théâtre, opéra est de 41% à 11 ans, il diminue à 29% à 13 et 15 ans pour remonter à 37% à 17 ans.³²⁰ L'étude souligne toutefois que l'école joue un impact incitatif important quant aux sorties

³¹⁷ Concept utilisé par Mohr et Di Maggio, cité par Octobre, S. et Jauneau, Y. (2008), « Tel parents, tels enfants ? Une approche de la transmission culturelle », *Revue française de sociologie* 2008-8, p. 695-722.

³¹⁸ Berthomier, N. et Octobre, S. (2019), *Primo-socialisation culturelle par les climats familiaux*, Culture études, Ministère de la Culture, DEPS, Paris.

³¹⁹ Octobre, S. et Berthomier, N. (2011), *op. cit.*, p. 7.

³²⁰ L'étude analyse les résultats du suivi d'un panel d'environ 4 000 enfants suivis en quatre vagues d'enquête entre 2002 et 2007, lorsque les enfants passaient de 11 ans à 17 ans. Données issues du tableau 2, p. 5. Octobre, S. et Berthomier, N. (2011), *ibidem*.

scolaires encadrées qui sont le principal motif de fréquentation des équipements culturels, notamment de la culture légitime.

En ce qui concerne notre propre enquête³²¹, un peu moins d'un étudiant sur deux est souvent allé au cinéma (43,3%), un tiers a souvent visité des monuments historiques (37,7%) et est allé souvent au musée (29,9%). Un étudiant sur dix, étant enfant, s'est rendu souvent à des concerts (14%), a côtoyé des galeries d'art (11,3%) et a visité avec ses parents des bâtiments contemporains (11,2%). Les femmes, lorsqu'elles étaient enfants, étaient bien plus actives en ce qui concerne les sorties culturelles, comme se rendre aux spectacles de danse (écart de +12,3 points par rapport aux hommes), visiter des musées (+10), aller au cinéma (+6,1), et visiter des expositions photos (+4).

Tableau 40 : Fréquence et type de sorties culturelles avec les parents quand l'étudiant DEA inscrit à l'ENSA Nantes en 2015/16 était enfant, selon le sexe (en ordre décroissant).

Quand vous étiez <u>enfant</u> , aviez-vous l'habitude d'aller avec vos parents :	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)	Effectif
	Souvent				
Au cinéma	45,6	39,5	43,3	-6,1	244
Visiter des monument historiques	38,6	36,3	37,7	-2,3	213
Aux musées	33,7	23,7	29,9	-10	169
Dans des concerts	14,3	13,5	14	-0,8	79
Dans des galeries d'art	12,6	9,3	11,3	-3,3	64
Visiter des bâtiments contemporains	12	9,8	11,2	-2,2	63
Aux spectacles de danse	15,1	2,8	10,4	-12,3	59
Visiter des sites archéologiques	8,9	9,3	9	+0,4	51
Dans des expositions photos	7,7	3,7	6,2	-4	35
A l'opéra	2,3	0,9	1,8	-1,4	10

Quatre activités culturelles sont effectuées souvent par au moins un tiers des étudiants lorsqu'ils étaient adolescents et leurs taux sont presque systématiquement plus élevés par rapport à leur enfance. Six étudiants sur dix (59,5%) ont fréquenté souvent le cinéma (+16,2 points par rapport à l'enfance), un tiers des musées (34,9%, +5) et des concerts (33,9%, +19,9). Seul le taux des visites de bâtiments historiques stagne à environ un tiers.

Les différences de fréquentation des équipements culturels entre hommes et femmes sont encore plus accentuées à l'adolescence. Les femmes semblent bien plus engagées que les hommes, notamment en ce qui concerne les visites de musées (écart de 13,4 points), de galeries d'art (11,3), de concerts (+11,1) et de spectacle de danse (+9,8).

³²¹ Nous souhaitons faire part au lecteur qu'un biais méthodologique s'est immiscé dans la question qui a été posée aux étudiants à laquelle nous avons donné quatre possibilités de réponses : « souvent », « parfois », « rarement » et « jamais ». Parfois et rarement étant des notions très proches, nous aurions dû proposer « très souvent », « souvent », « parfois » et « jamais ». Ainsi nous présentons ici seulement les taux des réponses « souvent ».

Tableau 41 : Fréquence et type de sorties culturelles avec les parents quand l'étudiant DEA inscrit à l'ENSA Nantes en 2015/16 était adolescent, selon le sexe (en ordre décroissant).

Quand vous étiez <u>enfant</u> , aviez-vous l'habitude d'aller avec vos parents :	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)	Effectif
	Souvent				
Au cinéma	62,6	54,4	59,5	-8,2	336
Visiter des monument historiques	37,7	35	36,7	-2,7	207
Aux musées	40	26,6	34,9	-13,4	197
Dans des concerts	38,1	27	33,9	-11,1	191
Visiter des bâtiments contemporains	22,9	18,6	21,2	-4,3	120
Dans des galeries d'art	22	10,7	17,7	-11,3	100
Dans des expositions photos	14,9	8,4	12,4	-6,5	70
Aux spectacles de danse	13,1	3,3	9,4	-9,8	53
Visiter des sites archéologiques	8,6	7,1	8	-1,5	45
A l'opéra	2,6	0,9	2	-2,5	11

Même si les données de l'étude longitudinal *L'enfance des loisirs* sont difficilement comparables à notre enquête, car basées sur des indicateurs différents, elles montrent néanmoins une tendance intéressante : celle de la diminution de l'intérêt des sorties culturelles des enfants ayant été interrogés, malgré l'incitation par l'école, alors que celui pour les activités culturelles augmente chez les étudiants de l'ENSA Nantes. Cet intérêt grandissant entre l'enfance et l'adolescence a été également révélé par l'étude de Kimia Ferdows pour les étudiants des écoles de design où la fréquence des activités culturelles légitimes augmente entre l'enfance et l'adolescence pour presque toutes les pratiques³²². Le comportement culturel des parents et d'autres membres de la famille influencent positivement les pratiques culturelles des adolescents, valeurs qui correspondent souvent à celles des familles des catégories sociales aisées ou, dans une moindre mesure, aux professions exercées par les parents :

« Et puis j'avais un milieu culturel avec mes parents assez proche de [l'architecture]. Mon père est prof d'arts plastiques. Il s'intéresse beaucoup à l'architecture, à l'art tout ça. [...] Avec mes parents on visitait des bâtiments [...] ».

Jeanne, bac S, DEA en 2011, père professeur d'arts plastiques, mère professeure des écoles (97)

Un climat culturel familial propice, soutenu toutefois par la démocratisation³²³ de l'accès aux sorties culturelles par l'instance de l'école, contribue ainsi fortement à la sensibilisation des étudiants à l'art et à la culture, érigés par les écoles d'architecture en valeurs et modèles

³²² Ferdows, K. (2013), *op. cit.*, p. 129-130.

³²³ Octobre et Berthomier considèrent que le rôle de démocratisation de l'accès aux sorties culturelles de l'école est bien avéré dans le sens où « en fin de primaire, les enfants d'ouvriers ont plus souvent réalisé leur dernière fréquentation au cinéma, au musée et au théâtre avec un professeur que les enfants de cadres et cet effet est toujours perceptible au lycée. » Octobre, S., Berthomier, N. (2011), *op. cit.*, p. 10.

culturels légitimes et inconsciemment utilisés par certains enseignants, lors des entretiens d'admission, comme moyen pour déceler le capital culturel des candidats³²⁴.

Les différences sexuées pour les activités culturelles légitimes sont corrélées par l'étude mentionnée ci-dessus, portant plus spécifiquement sur le genre. S'il n'y a pas d'écart entre filles et garçons pour les visites des musées ou de monuments, il est de 15 points pour les spectacles de danse, théâtre, opéra et de 7 points pour les concerts en faveur des femmes. Les chercheurs l'expliquent par un « *lien culturel "féminin" [qui] se construit [...] à la fois par une présence particulière des mères dans la socialisation précoce des enfants, une meilleure adhésion des filles aux modèles parentaux et une catégorisation de la plupart des objets et pratiques culturels comme "féminins" »*³²⁵.

Dans ce sens, il est intéressant d'analyser, au-delà des sorties culturelles, si les pères et les mères exercent eux-mêmes des activités artistiques amateurs. Une petite moitié (42,3%) des parents des étudiants inscrits à l'ENSA Nantes ont exercé au moins une activité de loisir artistique au cours de l'enfance et de l'adolescence de leur enfant (voir tableaux 186 et 187, annexe 7). Les parents des femmes sont un peu plus représentés (+4,1 points). Bien que les données ne soient pas directement comparables, celles issues d'une enquête sur les évolutions des pratiques culturelles des Français montrent qu'en 2008, un tiers des Français (30%) a pratiqué des activités artistiques amateurs au cours de douze derniers mois³²⁶.

On peut ainsi se demander quelle influence a eu la pratique du dessin des parents sur leurs enfants, le dessin étant un des moyens d'expression traditionnelle et symbolique de l'architecte, même si, aujourd'hui, le dessin assisté par ordinateur a largement devancé l'usage du crayon. Un petit tiers des parents (27,5% des pères et 34,9% des mères) a effectué du dessin lorsque les étudiants étaient enfants ou adolescents. D'après ces chiffres, qui sont toutefois basés sur un échantillon assez réduit, on peut néanmoins percevoir une influence plus importante des pères sur leurs fils (+8,2 points d'écart entre les femmes et les hommes dont le père s'exerçait en dessin) et des mères sur leurs filles (11,4 d'écart entre les femmes et les hommes étudiants dont la mère s'exerçait en dessin). Dans ce contexte, il aurait été intéressant

³²⁴ Des questions comme « quelle est la dernière expo que vous avez visitée ? », « quel est le dernier livre que vous avez lu » ou encore « qu'est-ce que vous a inspiré, architecturalement parlant, le dernier voyage que vous avez effectué ? » témoignent des valeurs véhiculées par certains enseignants. Tombant moi-même parfois dans ce piège, ces questions favorisent clairement ceux et celles qui ont la capacité de voyager et qui ont été acculturées, dans leurs familles, à ces activités culturellement valorisées.

³²⁵ Octobre, S. (2011), *op. cit.*, p. 39.

³²⁶ Sont comptabilisées les activités musicales dans une organisation ou avec des amis (8%) et des activités artistiques autres que musicales : écriture, peinture, gravure, sculpture, théâtre et danse (22%), effectuées par les français en 2008. Donnat, O. (2011), *Pratiques culturelles, 1973-2008. Dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales*, Ministère de la Culture, DEPS, Paris, p. 3.

de caractériser davantage le type de dessin effectué pour savoir si le dessin d'art est plus associé aux femmes ou si la bande dessinée, plus populaire, est davantage associée aux hommes, distinction qui ne faisait pas partie de notre questionnaire.

Tableau 42 : Taux des parents ayant exercé le dessin au cours de l'enfance/l'adolescence des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe.

Au cours de votre enfance/adolescence, vos parents exerçaient-ils une activité de loisir artistique ? Si oui, précisez la nature de cette activité.	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)	Effectif
Dessin (père) (C)	24,5	32,7	27,5	+8,2	42
Dessin (mère) (D)	35,9	33,3	34,9	-2,6	66
Total					108
Écart (C)-(D)	-11,4	-0,6	-7,4		

Le climat culturel familial est ainsi une variable importante pour expliquer les rapports différenciés à la culture. Dans le cas de cette étudiante, son enthousiasme pour le dessin partagé avec les membres de sa famille³²⁷ semblent avoir contribué à un terreau culturel favorable pour des études en architecture, bien que la croyance d'études réservées au « matheux » l'ait empêchée finalement de tenter sa chance directement après l'obtention de son baccalauréat. Elle intègre l'école alors par le biais de l'admission par équivalence :

« Dans ma famille, il n'y a pas d'architecte, par contre on adore dessiner, mon père, ma mère, mon frère. Du coup, toute petite j'ai pris des cours de dessin et je me suis intéressée aux arts en général en faisant un bac littéraire spécialité histoire des arts. J'adorais déjà l'architecture, mais les études pour y arriver me paraissaient, comment dire, impossibles à atteindre. Je pensais que c'était uniquement réservé au bac S. Je crois que j'ai eu un peu peur et comme je n'étais pas très à l'aise avec les sciences, j'ai préféré m'inscrire à la suite de mon bac L en arts appliqués. »

Maud, bac L, BTS Design d'espace, DEA en 2014, père agent de maîtrise espaces verts, mère aide-soignante (79)

Les étudiants ont globalement effectué, grâce à leur environnement familial propice, une grande variété d'activités culturelles à fréquence élevée, notamment des sorties culturelles au cinéma, aux musées et de visites de monuments historiques. Les pratiques culturelles effectuées par les parents jouent également un rôle primordial sur la socialisation culturelle des étudiants par imprégnation dans le cas de la pratique du dessin, activité identifiée par eux pour l'exercice de l'architecture. L'influence de la pratique du dessin des mères sur leurs filles est incontestable et va dans le sens de la place des mères/filles dans « une double position de passeuses et de

³²⁷ On parle d'homopraxie parentale dans le cas d'une homogénéité des comportements culturels renforçant ainsi les transmissions culturelles.

réceptrices privilégiées »³²⁸. Considérant les données de notre enquête, on peut en dire autant de la relation pères/fils en ce qui concerne la pratique du dessin.

4.2.3 Les pratiques artistiques et le dessin : des activités diversifiées et fortement encouragées par l'environnement proche de l'étudiant, tremplin vers le métier d'architecte

Tournons-nous maintenant vers les dispositions artistiques et culturelles des étudiants eux-mêmes à travers l'étude de leurs activités antérieures et leur rapport à ces activités au quotidien. Une majorité écrasante de 93% des étudiants a pratiqué au moins une activité culturelle avant d'intégrer l'école d'architecture (cf. tableau 188, annexe 7). Aucun écart significatif entre les hommes et les femmes ne peut être constaté. A titre de comparaison, l'étude *L'enfance de loisirs* révèle que 4 enfants/adolescents sur 10 pratiquent une activité artistique³²⁹. Autrement dit, les étudiants architectes sont largement au-dessus de la moyenne.

Parmi les activités ayant un taux de fréquence « très souvent » et « souvent » supérieur à 10% figurent en première position le dessin 48,1%, avant la musique (39,2%), la photographie (27,9%) et les maquettes (12,2%). Les autres activités proposées dans le questionnaire qui comptabilisent des taux inférieurs à 10% sont, dans l'ordre décroissant, la vidéo, le théâtre, la danse, la bande dessinée, les modèles réduits, la sculpture et le modelage.

Le dessin constitue donc une activité importante même si elle n'atteint pas le taux de 82,6% relevé par Kimia Ferdows pour les étudiants des écoles de design étudiées³³⁰.

Tableau 43 : Fréquence et type d'activités culturelles pratiquées par les étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe, en ordre décroissant.

Avant d'intégrer l'ENSA Nantes pratiquiez-vous une activité culturelle ? Si oui, laquelle et à quelle fréquence ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)	Effectif
	Très souvent et souvent				
Dessin	54,8	36,8	48,1	-18	254
Musique	39,4	38,9	39,2	-0,5	207
Photographie	29,7	24,8	27,9	-4,9	147
Maquettes	11,6	13,1	12,2	+1,5	64

Voir le tableau dans sa totalité en annexe 7, tableau 189.

Comme nous le verrons dans le sous-chapitre 5.3.1, le dessin, notamment de « plans de maisons », contribue pour certains au processus de révélation de la vocation professionnelle.

³²⁸ Octobre, S. (2011), *op. cit.*, p. 37.

³²⁹ Octobre, S. et Berthomier, N. (2011), *op. cit.*, tableau 1, p. 2.

³³⁰ Ferdows, K. (2013), *op. cit.*, p. 139.

Pour environ la moitié des étudiants, la pratique du dessin occupait une place assez intensive (variables « importante » et « très importante »). Ce taux est de 52,1% à l'école primaire, il baisse de quelques points à 46,3% au collège et remonte à 48,1% au lycée. Pour ces trois périodes concernés, les femmes ont eu une pratique plus intensive que les hommes et surtout au lycée (écart de 15,4 points) ; leur pratique du dessin est également plus stable, durant ces trois périodes, que celle des hommes dont la part décroît de 9,3 points entre l'école primaire et le lycée. Comme aucun écart entre les hommes et les femmes quant à leur pratique artistique n'a été constaté dans notre enquête, tout laisse à penser que les hommes se détournent à l'adolescence du dessin pour pratiquer davantage la vidéo, la maquette, la bande dessinée et le modèle réduit (cf. tableaux 189, annexe 7). Le déclin de la pratique du dessin des hommes peut aussi s'expliquer par un transfert de la créativité vers un autre support, sans doute numérique³³¹.

Ces activités semblent donc durablement intégrées dans les agendas des enfants et adolescents, constat confirmé par l'étude *Enfance des loisirs : sport et activités artistiques*, en tant que « *pratiques d'engagement, de lien aux autres ou d'expression personnelle, sont des terrains favorables à l'expérimentation de soi* »³³².

Tableau 44 : Modalités des pratiques du dessin parmi les étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe.

Selon vous, quelle place occupait cette activité (le dessin) dans votre vie quotidienne ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)	Effectif
	Très importante et importante				
À l'école primaire	54,7	47,8	52,1	-6,9	221
Au collège	47,4	44,3	46,3	-3,1	197
Au lycée	53,9	38,5	48,1	-15,4	210

En ce qui concerne les modalités de pratique du dessin ayant comptabilisé plus de 10% de réponses figure tout d'abord la pratique personnelle qui arrive largement en tête avec quatre étudiants sur cinq (79,5%). Elle témoigne d'une volonté d'expression de soi importante, à la fois des femmes et des hommes. Les activités de dessin encadrées par les établissements scolaires arrivent respectivement à 48,6% pour l'école primaire et le collège et 36% pour le lycée. Les activités effectuées par une démarche volontaire dénombrement respectivement 37,2% pour des cours de dessin et 33% pour des cours d'arts plastiques. Les femmes sont plus nombreuses à pratiquer le dessin en suivant des cours (écart de 14,4 points pour les cours de dessin et de 8,8 pour les cours d'arts plastiques). Elles sont également plus nombreuses à

³³¹ Octobre, S. (2011), *op. cit.*.

³³² Octobre, S. et Berthomier, N. (2011), *op. cit.*, p. 3.

pratiquer le dessin au lycée, dans le cadre d'options en arts plastiques, comme nous le verrons plus loin. Les hommes sont plus nombreux à pratiquer le dessin avec des amis (+7,9 points d'écart), modalité qui totalise 15% des réponses.

Tableau 45 : Manières dont le dessin a été pratiqué parmi les étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe, en ordre décroissant.

De quelle manière avez-vous pratiqué le dessin ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)	Effectif
De façon personnelle	78,8	80,6	79,5	+1,8	345
À travers l'école primaire et le collège	50,4	45,6	48,6	-4,8	211
En prenant des cours de dessin	42,5	28,1	37,2	-14,4	161
À travers le lycée	38,8	31,2	36	-7,6	156
En prenant des cours d'arts plastiques	36,3	27,5	33	-8,8	143
Avec des amis	12,1	20	15	+7,9	65

Voir le tableau dans sa totalité en annexe 7, tableau 190.

Les trois quarts des étudiants (74,1%) se sont sentis encouragés pour exercer le dessin, les femmes davantage que les hommes (écart de 11,2 points, cf. voir tableau 191, annexe 7). Cet encouragement vient tout d'abord des deux parents, de la mère pour les trois quarts d'entre eux (77,5%), suivi par le père pour les deux tiers (62,7%) des étudiants interrogés. Si les mères encouragent leurs fils et filles de manière équitable, les pères encouragent davantage leurs fils que leurs filles (écart de 9,3 points) ce qui confirme le lien père/fils évoqué précédemment. Il faudrait, ici aussi, détailler davantage le type de dessin concerné et son éventuelle connotation sexuée.

Tableau 46 : Qualification des personnes ayant encouragé les étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 dans la pratique du dessin, selon le sexe (en ordre décroissant).

Vous êtes-vous senti(e) encouragé(e) pour exercer cette pratique (de dessin) ? Si oui, par qui ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)	Effectif
La mère	77,7	77,1	77,5	-0,6	251
Le père	59,5	68,8	62,7	+9,3	203
Des amis	42,6	39,4	41,5	-3,2	135
D'autres membres de la famille	37,2	34,9	36,4	-2,3	118
Le(s) professeur(s) d'arts plastiques du collège	32,1	33,9	32,7	+1,8	106
Le(s) professeur(s) d'arts plastiques du lycée	26,5	23,9	25,6	-2,6	83
Un maître ou maîtresse d'école primaire	17,7	19,3	18,2	+1,6	59
Autre	9,3	11	9,9	+1,7	32

Sans qu'une différence entre les hommes et les femmes étudiants puisse être décelée pour les autres personnes les ayant encouragé dans leur pratique du dessin, quatre étudiants sur dix sont soutenus par leurs amis, ce qui montre une influence importante de la part des pairs ; un tiers le sont par d'autres membres de la famille (36,3%) et un professeur d'arts plastique de

collège (32,7%), suivi par un quart (25,6%) de la part d'un professeur d'arts plastique de lycée et, enfin, un étudiant sur cinq a été encouragé par un maître ou une maîtresse d'école primaire. Nous reviendrons sur la pratique du dessin, comme motif d'engagement des bacheliers, dans le sous-chapitre 5.3.1.

Une bonne moitié (55,3%) a suivi des cours de dessin ou d'arts plastiques en dehors du cadre scolaire, avec une très grande différence entre les femmes et les hommes (écart de 42,5 points, cf. tableau 192, annexe 7), comme nous l'avons déjà perçu dans les modalités mentionnées ci-dessus. Ainsi, les femmes s'investissent beaucoup plus que les hommes dans l'apprentissage des aptitudes artistiques en dehors du cadre scolaire, ce qui demande également un investissement financier important de la part des parents. Quatre étudiants sur dix ont suivi une option arts plastiques au lycée, les femmes étant encore une fois plus nombreuses que les hommes (écart de 12,9 points, cf. tableau 193, annexe 7).

En croisant ces deux apprentissages volontaristes (cours de dessin/arts plastiques et option arts plastiques au lycée), on constate que seulement un petit tiers (31%) des étudiants n'a pas fait l'objet d'une socialisation au dessin par une démarche volontaire. Inversement, plus d'un quart (28,7%) a été doublement socialisé au dessin à travers ces deux apprentissages. La différence sexuée, que nous avons déjà constatée individuellement pour ces deux variables, se fait également grandement sentir dans le croisement des deux apprentissages : les femmes ayant fait l'objet d'un double apprentissage sont plus nombreuses (écart de 13,8 points) ; les hommes n'ayant effectué aucun de ces deux apprentissages sont plus nombreux (écart de 20,3 points).

Tableau 47 : Distribution des différents types d'apprentissage artistique chez les étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 avant leur admission, selon le sexe.

Nombre d'apprentissages artistiques	Types d'apprentissage artistique		Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)
	Cours de dessin/arts plastiques	Option Arts plastiques au lycée				
Double apprentissage	+	+	33,8	20	28,7	-13,8
Un seul apprentissage	+	-	28,7	23,1	26,6	-5,6
Un seul apprentissage	-	+	14	13,1	13,7	-0,9
Aucun apprentissage	-	-	23,5	43,8	31	+20,3
Total			100	100	100	
Effectif			272	160	432	

Ces chiffres sont très proches de ceux identifiés par Kimia Ferdows pour les étudiants en école de design. En effet, 33,8% de ceux-ci n'ont pas bénéficié d'une socialisation artistique

anticipatrice, tandis que 22,1% des étudiants avaient choisi une option d'arts plastiques au lycée et suivi des cours de dessin ou d'arts plastiques³³³.

Pour autant, le dessin n'est pas une pratique exclusive des classes socio-professionnelles supérieures, bien que certaines formes d'activités artistiques aient un coût économique : offrir un cours d'arts plastiques ou de dessin à ses enfants n'est pas à la portée de tous les ménages et cette opportunité est aussi liée à l'offre locale plus fréquente dans les villes. La pratique spécifique du dessin se situe plutôt dans les classes moyennes, puisque l'écart le plus important en faveur des étudiants qui pratiquent le dessin souvent et très souvent par rapport à la totalité de la population enquêtée se trouve au niveau des professions intermédiaires (+7,3 points), mais aussi chez les agriculteurs (+13,2) ; l'écart est de -4,6 points parmi les étudiants issus d'un père cadre. En considérant uniquement la part des étudiants ayant fait très souvent du dessin, les taux s'accroissent favorablement pour les étudiants issus d'employés et d'ouvriers. Ainsi, un étudiant sur quatre (26,3%) issu d'un père ouvrier fait du dessin. En effet, il s'agit d'une activité qui peut se pratiquer avec peu de moyens, le capital économique dont dispose la famille ne joue pas en défaveur des classes moyennes et populaires. Tout se passe comme s'ils cherchaient à compenser leur manque de légitimité culturelle par une dextérité manuelle à défaut d'un brio conceptuel sur l'art et la culture.

Il convient également de rappeler que tous les types de dessin ne se valent pas, le dessin d'art n'ayant pas la même valeur culturelle que la bande dessinée ou « gribouiller » des plans de maison.

Tableau 48 : Taux des étudiants inscrits à l'ENSA en 2016 effectuant souvent et très souvent du dessin, selon la PCS du père, en comparaison avec la population totale enquêtée, en %.

Taux des étudiants effectuant souvent et très souvent du dessin	Très souvent	Souvent	Total (A)	Population totale enquêtée (B)	Écart (A)-(B)
Cadres et professions intellectuelles supérieures	17,5	25,8	43,3	47,9	-4,6
Professions intermédiaires	24	31,2	55,2	47,9	+7,3
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	19,7	32,8	52,5	47,9	+4,6
Employés	25,8	25,8	51,6	47,9	+3,7
Ouvriers	26,3	15,8	42,1	47,9	-5,8
Agriculteurs	16,7	44,4	61,1	47,9	+13,2

L'environnement familial a incontestablement une influence majeure sur la socialisation culturelle primaire et anticipatrice des étudiants contribuant ainsi, d'une part, à faire des écoles

³³³ Ferdows, K. (2013), *op. cit.*, p. 149.

d'architecture une orientation possible et, d'autre part, à favoriser leur admission dans ces mêmes écoles lorsqu'il s'agit de passer la sélection. Leurs parents sont largement surdiplômés par rapport à la moyenne nationale, les mères possédant globalement plus de titres scolaires équivalent ou supérieur au baccalauréat général ou technologique que les pères, ce qui les place en première ligne dans la socialisation transgénérationnelle aux valeurs culturelles. Les étudiants ont évolué dans un climat culturel familial favorable, dans lequel les interactions culturelles et la pratique artistique anticipent l'acculturation à l'architecture qui devient une option possible d'orientation. Ils possèdent un capital culturel élevé grâce à l'imprégnation des pratiques artistiques (le dessin, parmi d'autres) et des interactions éducatives (sorties culturelles) parentales par inculcation, d'autant plus que leur intérêt pour les sorties culturelles ne se dément pas après leur autonomisation juvénile. Deux tiers des étudiants a pu profiter d'au moins un apprentissage artistique approfondi. La grande diversité d'activités artistiques, dont le dessin, participent à l'expérimentation et à l'expression de soi-même contribuant à développer des envies et des intérêts et à générer des vocations professionnelles.

Le profil culturel des étudiantes est caractérisé par une assiduité et un surinvestissement dans le dessin par des démarches volontaires, notamment pendant la période du lycée (cours en dehors de l'école et options scolaires), exprimé par la double socialisation anticipatrice dont on a vu qu'elle était plus élevée chez les femmes que chez les hommes. Ayant des vocations plus tardives pour l'architecture que les hommes (cf. chapitre 5) et s'intéressant parallèlement à l'architecture intérieure et à d'autres métiers artistiques, elles font davantage d'efforts pour augmenter, vers la fin du secondaire, leur capacité à correspondre aux critères d'admission perçus pour ces diverses formations et, *in fine*, anticiper les compétences qu'elles assimilent avec celles d'un architecte ou celles nécessaires aux métiers artistiques.

Le dernier volet de ce chapitre nous permettra d'examiner les parcours scolaires des étudiants dans le cycle secondaire et les éventuelles études supérieures ayant éventuellement précédé leur admission et ainsi mieux caractériser le type de profil recruté par l'ENSA Nantes.

4.3 Parcours scolaire des étudiants : entre linéarité et exemplarité

Comme nous l'avons vu en introduction du quatrième chapitre, l'orientation dans l'enseignement supérieur est précédée d'une part, par un ensemble de procédures et règles administratives instaurées par les politiques éducatives qui conduisent à répartir les lycéens dans différentes filières et voies et, d'autre part, par des choix et de stratégies mis en place par les jeunes et leurs familles quant au projet scolaire et professionnel de l'adolescent. Les

politiques publiques en matière d'éducation ont engendré une forte augmentation de l'effectif dans l'enseignement supérieur : si un quart des élèves obtient le baccalauréat, en 1980 (26%), ils sont aujourd'hui presque quatre sur cinq à décrocher ce plus haut diplôme du secondaire (79% en 2016). Ceci témoigne, certes, d'une certaine « démocratisation » par le renforcement de la présence d'étudiants des classes populaires dans l'enseignement supérieur. Mais les élèves issus des classes populaires ont été « absorbés »³³⁴ par les baccalauréats technologiques et surtout professionnels, sanctionnant un niveau plus faible. La démocratisation au sens de l'égalisation des chances n'est donc pas assurée, l'égalité formelle ne suffit pas pour garantir aux élèves un même parcours. « Dès lors que ces jeunes sont dotés des types de bac qui permettent le moins aisément (...) d'accéder et plus encore de réussir dans l'enseignement supérieur, cette "démocratisation ségrégative" au niveau du secondaire long se traduit par une moindre démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur »³³⁵.

Les élèves ayant été orientés dans ces filières moins prestigieuses ont ainsi moins de chances d'intégrer les formations d'enseignement supérieur sélectives, dont la série de baccalauréat et le niveau de réussite scolaire sont les deux facteurs primordiaux de sélection que nous analyserons par la suite. Il convient d'ajouter à ces deux indicateurs celui du type d'établissement secondaire, public ou privée, le choix pour le privé pouvant résulter du refus d'une orientation recommandée par des autorités ou d'une stratégie de recherche d'un « bon établissement ». Pourtant, selon les travaux de Chloé Tavan, le fait de fréquenter un établissement privé est au mieux sans influence sur le parcours effectué dans le cadre du collège. Dans les territoires de fortes implantations du privé, comme c'est le cas pour l'Académie de Nantes, les trajectoires scolaires des élèves, de même que leur recrutement social, diffèrent peu entre les deux secteurs³³⁶.

³³⁴ Duru-Bellat, M. (2009), « Accès à l'éducation : quelles inégalités dans la France d'aujourd'hui ? » Contribution au *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*, UNESCO, p. 13.

³³⁵ *Ibidem*, p. 13. L'auteure s'appuie sur ses propres travaux de 2000 et 2008 et ceux de Pierre Merle en 2002 où il analyse la différenciation des trajectoires du second cycle des lycéens sur la période 1985-1995. L'étude de Vallet et Selz de 2007 constate que les inégalités accumulées durant le parcours du secondaire ne se résorbent pas dans l'accès des bacheliers à l'enseignement supérieur. Vallet L.-A. et Selz, M. (2007), « Évolution historique de l'inégalité des chances devant l'école : des méthodes et résultats revisités », *Éducation et formations*, n° 74, p. 66-74. L'étude reproduit celle de Thélot et Vallet (2000), *op. cit.*, à partir des enquêtes *Emploi* et en affinant certains critères d'analyse.

³³⁶ Tavan, C. (2004), « École publique, école privée - Comparaison des trajectoires et de la réussite scolaires », *Revue française de sociologie*, n° 45, p. 133-165.

4.3.1 Les indicateurs de réussite scolaire très favorables

Le choix de scolariser son enfant dans un établissement privé fait partie des stratégies employées par les parents pour favoriser un parcours de réussite. A la rentrée de 2012, qui correspond à peu près au moment où une partie des étudiants enquêtés étaient au lycée, 17% des élèves français³³⁷ étaient scolarisés dans le privé. Ces chiffres nationaux cachent cependant des fortes variations régionales : les académies de Nantes et de Rennes, recouvrant les régions administratives des Pays de la Loire et de la Bretagne dont est issu la moitié des étudiants de l'ENSA Nantes, ont un des taux les plus élevés de scolarisation dans le privé en France, témoignant de leur passé socioculturel où une importante partie de l'enseignement était historiquement dispensée par des établissements catholiques. À la rentrée de 2012, quatre élèves sur dix des deux académies (37,5% pour Nantes et 40,8% pour Rennes) fréquentaient un établissement privé (cf. tableau 194, annexe 7).³³⁸

Un bon quart (27,6%) des étudiants de l'ENSA enquêtés en 2016 a fréquenté un établissement privé durant le premier degré. Les garçons fréquentent davantage les écoles privées par rapport aux filles (écart de 4,6%). Environ un étudiant sur douze (7,6%) a fréquenté à la fois un établissement privé et public sans qu'une différence significative puisse être remarquée entre les filles et les garçons.

Si le taux de fréquentation total du privé dans l'enseignement secondaire ne change pas par rapport au primaire (27,6%), les garçons sont plus nombreux à avoir fréquenté les deux pendant un même cycle (écart de 7,6 points). Les filles sont plus nombreuses à avoir fréquenté uniquement une école publique dans le secondaire (+5,9).

En attribuant de manière équitable les élèves qui ont fréquenté des établissements privé et public durant un même cycle aux deux catégories privé ou public, le taux des étudiants de l'ENSA Nantes se trouve à mi-chemin entre les taux régional et national. Les taux relativement élevés de scolarisation dans le public, malgré une forte pénétration des établissements privés dans les académies de Nantes et de Rennes, montre un fort attachement des parents vis-à-vis des valeurs du service public, d'autant plus que 35% des pères des étudiants travaillent dans la fonction publique (contre 16% de la population masculine active)

³³⁷ Il s'agit ici de la somme des taux du premier degré, du premier cycle du 2^e degré (collège) et du deuxième cycle général et technologique, un parcours que la presque totalité des étudiants de notre enquête ont effectué. Si le taux des enfants français scolarisés dans le privé est relativement faible dans le premier degré (13,4%) il augmente à respectivement 21,5% et 21,8% au collège et dans le 2^{ème} cycle général et technologique. Ministère de l'éducation nationale (2013), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.

³³⁸ Ibidem. Les données nationales et régionales ne distinguent pas des élèves ayant fréquenté à la fois un établissement privé et public au cours d'une même cycle scolaire, ce qui rend une comparaison directe avec nos propres données difficiles.

et 58,4% des mères (contre 28% de la population féminine active, cf. tableau 195, annexe 7).³³⁹

Nous y reviendrons au sous-chapitre 5.2.2.

Tableau 49 : Type d'établissement scolaire fréquenté pendant la scolarité des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe.

Type d'établissement scolaire fréquenté... dans le primaire	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)
Établissement public	66,2	62,7	64,8	+3,5
Établissement privé	25,8	30,4	27,6	-4,6
Les deux	8,0	6,9	7,6	+1,1
Total	100	100	100	
Effectif	349	217	566	
Type d'établissement scolaire fréquenté... dans le secondaire	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)
Établissement public	62,6	56,7	60,4	+5,9
Établissement privé	28,3	26,5	27,6	+1,8
Les deux	9,1	16,7	12,0	-7,6
Total	100	100	100	
Effectif	350	215	565	

Les indicateurs de réussite scolaire – l'âge d'obtention et la mention au baccalauréat – montrent à la fois une précocité scolaire et des meilleurs résultats se traduisant en mentions chez les étudiants inscrits à l'ENSA en comparaison avec la moyenne nationale. L'âge habituel d'obtention du baccalauréat, correspondant à une scolarité sans redoublement, est de 18 ans pour les filières générales et technologiques. Au niveau national, un bon deux tiers (68,5%) est « à l'heure », un petit quart (23,2%) a une année de retard et un bachelier sur dix (8,3%) a plus d'une année de retard. Les étudiants inscrits à l'ENSA Nantes font l'objet d'une grande précocité scolaire avec une immense majorité (93,4%) qui obtient son baccalauréat « à l'heure ». Avec 6,3 points d'écart, les femmes inscrites à l'ENSA Nantes en 2016 étaient davantage « à l'heure ».

Tableau 50 : Comparaison de l'âge d'obtention du baccalauréat des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 avec la moyenne nationale

Âge d'obtention du baccalauréat	ENSA Nantes Femmes 2016	ENSA Nantes Hommes 2016	ENSA Nantes Total (A)	Moyenne nationale 2012* (B)	Écart (A)-(B)
16 ans et moins	2,1	2,8	2,4	0,2	+2,2
17 ans	40,1	38,8	39,6	4,7	+34,9
18 ans	53,8	48,1	51,4	63,6	-12,2
19 ans	4,1	7,9	5,6	23,2	-17,6
20 ans et plus	0	2,4	0,9	8,3	-7,4
Total	100	100	100		
Effectif	342	214	556		

*Seulement filières générales et technologiques. Sources : Colonnes 2, 3, et 4 : Enquête ENSA Nantes 2016 ; colonne 5 : MEN (2013), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.

³³⁹ Données issues de l'INSEE.

Si les données nationales ne distinguent pas la réussite au baccalauréat à la fois selon l'âge et le sexe, on peut néanmoins constater que les taux de réussite des femmes au baccalauréat, toutes filières confondues, sont supérieurs aux hommes (86,7% par rapport à 82,3%), en 2012.

En ce qui concerne les mentions au baccalauréat, les résultats confirment une meilleure réussite des étudiants de l'ENSA Nantes par rapport à la moyenne nationale des bacheliers généraux de l'année 2013. Un bon tiers (70,7%) des apprentis architectes nantais ont obtenu une mention « très bien » ou « bien », par rapport à un petit tiers (29,9%) au niveau national. Les écarts pour la mention « très bien » sont de +21,9 points en faveur des étudiants architectes, +18,9 pour la mention « bien ». À l'inverse, les écarts pour les mentions « assez bien » et les élèves n'ayant pas obtenu de mention sont respectivement de -5,4 et de -35,4 points.

Tableau 51 : Mention obtenue au baccalauréat chez les étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe, et comparaison nationale.

Mention obtenue au baccalauréat	Femmes	Hommes	Écart H-F	Total étudiants ENSA Nantes (A)	Comparaison nationale bac général 2013 (B)	Écart ENSA Nantes/ comparaison nationale (A)-(B)
Très bien	34,3	31,6	-2,7	33,3	11,4	+21,9
Bien	37,3	37,7	+0,4	37,4	18,5	+18,9
Assez bien	23,1	23,7	+0,6	23,3	28,7	-5,4
Sans mention	5,3	7	+1,7	6	41,4	-35,4
Total	100	100		100	100	
Effectif	338	215		553	305 316	

Sources : DEPP, Note d'information n°6, mars 2014, tableau 5, page 3 (colonne 6).

Regardons maintenant les séries de bac des étudiants inscrits à l'ENSA Nantes en 2016. Pour rappel, le taux des détenteurs d'un baccalauréat général des diplômés des écoles d'architecture françaises oscille entre deux tiers et trois quarts depuis les années 1980 (cf. chapitre 1.2.3). Le baccalauréat S représente l'accès privilégié aux écoles, mais son taux varie quelque peu au cours du temps. Il est au plus haut, en 1985 (64,5%), tombe à 42,5% dix ans plus tard, suite à l'introduction du baccalauréat technologique et des étudiants provenant d'autres filières de l'enseignement supérieur grâce à l'instauration de passerelles. Il remonte ensuite à 53,3% en 2015. Le taux réel des détenteurs d'un bac S est sans doute un peu plus élevé, puisqu'une partie non déterminée des diplômés ayant effectué un parcours préalable dans le supérieur ont également obtenu un bac S mais sont comptabilisés dans une autre catégorie. Dans notre recherche, nous avons analysé les filières de baccalauréat sans distinguer ceux qui ont effectué un parcours dans le supérieur au préalable. Ainsi, nous pouvons facilement les comparer aux données nationales de l'année 2013 qui correspond à une partie des étudiants interrogés. L'écart entre les détenteurs d'un baccalauréat général parmi les étudiants de l'ENSA Nantes et la

moyenne nationale s'élève à 34,6 points, il est même de 44,4% pour le baccalauréat scientifique qui reflète bien sa domination dans le recrutement. En effet, presque trois-quarts des étudiants ont obtenu un bac S (71,1%). L'autre filière où les étudiants sont surreprésentés par rapport à la moyenne nationale, mais dans une bien moindre mesure, est la série arts appliqués (STD2A) avec 5,8 points d'écart. Toutes les autres filières sont sous-représentées, avec jusqu'à 24,2 points d'écart pour le bac professionnel.

Ces écarts s'expliquent très facilement par la politique de recrutement de l'ENSA Nantes, puisque la sélection s'opère par les séries de baccalauréat (cf. encadré 4). Elle fait chaque année l'objet d'un débat dans l'instance pédagogique afin de revoir à la marge la répartition. Pour l'année 2018/19, ces pourcentages étaient les suivants : bac S 62%, bac ES 9%, bac L 5%, STI2D 4%, STD2A, 5%, autres filières technologiques 1%, bac professionnel 2%, DEAU et bac étranger 2%, brevet de technicien ou professionnel 0,11%, 1^{ère} année d'étude dans l'enseignement supérieur 6%, CPGE³⁴⁰ 4%. À travers ce type de recrutement par série de baccalauréat, l'établissement avantage directement les étudiants d'origine sociale élevée puisque la filière S accueille une majorité d'élèves de la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures. La sélection par baccalauréat explique ainsi la surreprésentation des étudiants dans cette catégorie et leur sous-représentation dans celle des ouvriers, évoquées dans le sous-chapitre 4.1.

Tableau 52 : Type de baccalauréat obtenu chez les étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe, et comparaison nationale.

Type de baccalauréat obtenu	Femmes (A)	Hommes (B)	Écart (B)-(A)	Total étudiants ENSA Nantes (C)	Comparaison nationale bac général 2013 (D)	Écart (C)-(D)
S	71,4	70,6	-0,8	71,1	26,7	+44,4
ES	10,4	11,9	+1,5	11	16,6	-5,6
L	5,5	2,5	-3	4,3	8,5	-4,2
<i>Sous total Bac général</i>	87,3	85	-2,3	86,4	51,8	+34,6
STD2A	8,4	3	-5,4	6,3	0,5	+5,8
STI2D	2,3	6	+3,7	3,7	4,2	-0,5
Autres	0,6	1	+0,4	0,8	16,5	-15,7
<i>Sous total Bac technologique</i>	11,3	10	-1,3	10,8	21,2	-10,4
Bac professionnel	1,3	5	+3,7	2,8	27	-24,2
Total	100	100		100	100	
Effectif	308	201		509	589 410	

Sources : DEPP, Note d'information n°6, mars 2014, tableau 5, page 3 (colonne 6).

³⁴⁰ Il s'agit de ceux qui ont effectué une seule année de classe préparatoire, ceux qui ont effectué deux ans postulent par la procédure par équivalence.

Les variations entre les hommes et les femmes, qui paraissent dans leur ensemble peu significatives, suivent toutefois la tendance nationale. Les femmes issues d'un bac L et d'un bac STD2A sont légèrement plus nombreuses par rapport aux hommes (écart respectivement de 3 et de 5,4 points), à l'inverse, les hommes issus d'un bac STI2D et d'un bac professionnel sont plus représentés (+ 3,7 points pour les deux catégories).

Encadré 4 :
Modes de recrutement des étudiants de l'ENSA Nantes en formation initiale en 2018/19
(hors transfert)

Le recrutement des étudiants en formation initiale s'effectue par trois voies distinctes et « dans la limite de la capacité d'accueil de l'établissement » : 1) la procédure « Parcoursup » pour des candidats français et de l'Union européenne venant d'obtenir leur bac ou ayant un bac+1 ou équivalent, 2) la procédure « par équivalence » pour les étudiants français et de l'Union européenne ayant un diplôme bac+2 et plus et 3) la procédure « Campus France » pour les étudiants extra-européens. Pour chaque catégorie, un nombre de places est défini chaque année par le conseil d'administration. En 2018/19, ces chiffres s'élèvent à 120 places pour Parcoursup et à une vingtaine pour les procédures par équivalence et Campus France.

La procédure de sélection Parcoursup concernant les Français et les ressortissants de l'Union européenne venant d'obtenir leur bac ou ayant un bac+1 ou équivalent, s'effectue en deux temps. Dans un premier temps, la moyenne arithmétique, sans pondération, de chaque étudiant est calculée à partir de cinq matières définies par l'ENSA Nantes : français, mathématiques, histoire-géographie, langue vivante 1, philosophie. Dans le « module d'aide à la décision » de Parcoursup, deux paramètres sont configurés pour l'ENSA Nantes : l'audition de 400 candidats et un classement des dossiers par un pourcentage attribué à chaque filière de bac, défini par l'établissement³⁴¹. Suite à ce calcul, les moyennes des étudiants s'étalent, pour 2018/19, entre 13,74 et 18,19.

Dans un deuxième temps, ces 400 candidats ainsi sélectionnés sont auditionnés par un jury constitué de deux enseignants-chercheurs, dont l'un appartient au champ du TPCAU³⁴² et l'autre à l'un des autres champs disciplinaires. Pendant l'entretien d'une durée de 15 minutes, le jury peut s'appuyer sur un « projet de formation » (autrement dit une lettre de motivation) et la « fiche avenir » (dossier scolaire, appréciation du directeur de l'établissement et de l'enseignant principal). L'entretien, comme il est rappelé chaque année aux enseignants, doit s'organiser autour de trois domaines : quelles sont les motivations du candidat pour les études d'architecture, quelles sont ses représentations des métiers auxquels conduisent les études d'architecture afin de déceler la validité et la cohérence de ce qui fonde les motivations du candidat. Enfin, quels sont pour lui les grands enjeux sociétaux, culturels, scientifiques du monde contemporain. À l'issue de la journée de jury, ceux-ci établissent des notes pour chaque candidat et annotent « oui, à retenir absolument », « à retenir en fonction du classement final » et « non, ne pas retenir ». Le service des études établit ensuite un classement final (moyenne entre dossier scolaire et note de l'entretien). Ce classement est saisi dans Parcoursup et les

³⁴¹ Pour rappel, pour l'année 2018/19, ces pourcentages étaient les suivants : bac S : 62% ; bac ES : 9% ; bac L : 5% ; STI2D : 4% ; STD2A : 5% ; autres filières technologiques : 1% ; bac professionnel : 2% ; DEAU et bac étranger : 2% ; brevet de technicien ou professionnel : 0,11% ; 1^{ère} année d'études dans l'enseignement supérieur : 6% ; CPGE : 4% (il s'agit de ceux qui ont effectué une seule année de classe préparatoire, ceux qui ont effectué deux ans postulent par la procédure par équivalence).

³⁴² Pour rappel, il s'agit du champ disciplinaire du projet « Théories et pratiques du projet architectural et urbain ».

candidats se voient attribuer une « proposition » qu'ils doivent accepter ou non dans un certain délai.

Une note, adressée aux directeurs des écoles d'architecture le 20 novembre 2015 par la tutelle, définit le cadre d'une harmonisation des modalités d'examen des demandes d'inscription en première année du premier cycle, suite aux préconisations prioritaires du rapport Feltesse³⁴³. Cette harmonisation concerne prioritairement les candidatures de la procédure APB (aujourd'hui Parcoursup) et notamment le calendrier et les modalités pratiques. Le processus préconisé, découpant en une première phase d'identification des prérequis à partir des résultats scolaires de l'enseignement secondaire et en une seconde phase l'audition des candidats, avait déjà été établi à l'ENSA Nantes depuis la réforme LMD. La note précisait que l'entretien pouvait s'appuyer sur un support de texte, d'image ou de vidéo permettant au candidat d'engager un échange avec le jury. Le conseil des études (aujourd'hui CFVE) de l'ENSA Nantes avait ainsi choisi de faire distribuer à chaque candidat, une demi-heure avant l'entretien, une feuille regroupant une douzaine de photos variées (bâtiments, œuvres d'art, détails, illustrations abstraites...). Pour la procédure Parcoursup à l'ENSA Nantes en 2018/19, 2 294 candidatures ont été reçues, 1 839 de vœux confirmés, 400 candidats auditionnés suite à la première phase de sélection, 120 admis ont reçu une proposition d'inscription et 120 ont été inscrits administrativement³⁴⁴.

Une polémique avait enflé, en 2013, autour de l'épreuve d'admission de l'école d'architecture de Marseille organisée à partir d'un questionnaire de 80 questions à choix multiples. Une tribune publiée par cinq auteurs, architectes, sociologues et/ou enseignants d'autres écoles d'architecture, reprochait à cette « *forme perverse du QCM* » de favoriser « *la fidèle reproduction sociale ou bien encore l'ouverture d'un marché juteux pour les prépas qui, on le sait, ont d'ores et déjà flairé l'opportunité [...]* »³⁴⁵. Le président, à l'époque, de la commission de la pédagogie et de la recherche à l'ENSA Marseille, dans son droit de réponse, justifia ce choix par le fait que plusieurs solutions avaient été tentées et évaluées (notamment des dissertations à partir de questions soulevées par une conférence donnée, au préalable, par un enseignant ou le visionnage d'une vidéo) mais « *qu'il n'y avait pas, parmi ceux qui ont réussi aux tests, de corrélation entre leurs résultats aux tests d'entrées et leurs résultats pendant leurs études* »³⁴⁶. Il déplorait toutefois la teneur de certaines questions qui faisaient appel à une culture architecturale ou cinématographique que les candidats n'étaient pas censés avoir acquis pendant leur parcours du secondaire. Les épreuves par QCM ont été effectuées à Marseille de 2013 à 2015, jusqu'à ce que la tutelle procède à l'harmonisation à travers la note mentionnée ci-dessus, dans laquelle il est stipulé que « *les supports, les modalités ou la teneur de l'échange avec le jury ne doivent pas faire de l'entretien une épreuve technique ou académique encourageant le recours à une préparation spécifique* »³⁴⁷.

³⁴³ Le rapport Feltesse (2013, *op. cit.*) préconise dans sa proposition n° 1 de « *faciliter les modalités d'entrée au sein des ENSA* ». (p. 14). « *En ce qui concerne [...] les modes de recrutement des élèves, les concours d'entrée, aujourd'hui propres à chaque école (vingt écoles, vingt concours ou presque), pourraient être regroupés, avec comme les grandes écoles en ont développé la pratique, la mise en place d'épreuves d'admissibilité communes (les épreuves d'admission restant propres à chaque école).* » (p. 39).

³⁴⁴ Les 120 admis et inscrits ne sont pas forcément les mêmes personnes, sachant que certains admis peuvent recevoir des propositions de plusieurs écoles d'architecture. Si ceux-ci décident d'aller étudier dans une autre école, ils libèrent autant de place pour des personnes sur la liste d'attente.

³⁴⁵ Chadoin, O., Delb, J.-O., Simon, P., Tsiomis, Y., Violeau J.-L. (2013), « D'un concours républicain et de ses attentes », *L'abeille et l'architecte*, <https://labeilleetlarchitecte.wordpress.com/2013/06/24/dun-concours-republicain-et-de-ses-attendus/#jp-carousel-2230>, consulté le 4 février 2020.

³⁴⁶ Droit de réponse de Urbain, P. (2013), « Questionnaire à choix multiples de l'école d'architecture de Marseille », *L'abeille et l'architecte*. <https://labeilleetlarchitecte.files.wordpress.com/2013/06/qcm-rc3a9ponse-06.pdf>, consulté le 4 février 2020.

³⁴⁷ Note du 30 novembre 2015, adressée par la directrice chargée de l'architecture, Agnès Vince, à l'attention des directrices et directeurs des ENSA sur les objectifs, principes et modalités de l'examen des candidatures des élèves de terminales pour l'inscription en première année du premier cycle des études d'architecture dans les Écoles nationales supérieures d'architecture.

En 2020, en raison de la crise sanitaire liée au Covid 19, engendrant la fermeture de tous les établissements d'enseignement, « *la procédure d'admission des étudiants pour l'inscription en première année devra reposer sur le seul examen du dossier du candidat* », selon une note adressée aux directeurs des écoles, le 22 mars 2020, par le ministère de tutelle. Ainsi, les entretiens n'ont pas eu lieu en cette année particulière.

Depuis septembre 2014, l'ENSA Nantes et l'Association régionale pour la diffusion et la promotion de l'architecture (ARDEPA) participe au dispositif « Divers(c)ités », initié par la fondation Culture et Diversité avec le soutien du ministère de la Culture et du Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Des enseignants et étudiants de l'ENSA Nantes interviennent dans des lycées technologiques ou à forte « diversité culturelle » afin, d'une part, d'aborder les enjeux liés à la fabrique de la ville et, d'autre part, de contribuer à inciter des vocations professionnelles auprès de ce public qui s'oriente rarement vers le métier d'architecte. Si les lycéens issus de ce dispositif candidatent, comme tout bachelier, par la procédure Parcoursup, le jury en est informé au préalable. Après trois ans de sensibilisation auprès des lycées visés, les premiers bacheliers ont intégré l'ENSA à la rentrée de 2017. Pour l'année 2018/19, sept lycéens ayant participé au programme ont été invités à l'oral, parmi lesquels quatre ont pu s'inscrire et débiter leurs études.

En dehors de Parcoursup, le ministère de tutelle donne aux écoles d'architecture plus de latitude quant aux autres procédures d'admission, notamment en ce qui concerne l'admission par équivalence, des étudiants domiciliés hors Europe ou de ceux intéressés par le double cursus.

Les étudiants, déjà admis à l'ENSA Nantes par Parcoursup, souhaitant s'engager dans le double cursus architecte-ingénieur en partenariat avec l'École centrale, doivent déposer un dossier de candidature constitué d'une lettre de motivation spécifique à cette formation et de leur dossier scolaire. La possession du baccalauréat scientifique avec, *a minima*, une mention bien est un prérequis. La commission d'admission, constituée d'enseignants des deux écoles, est particulièrement attentive aux notes de mathématiques et de physique. Pour l'année 2018/19, parmi 40 candidats au double cursus, 37 ont été admis à s'y engager. Le recul sur une demi-douzaine de promotions dorénavant diplômées permet de constater que seulement une dizaine d'étudiants arrivent à la double diplomation par an. Ce faible taux est dû, d'une part, à l'abandon de bon nombre d'étudiants au fur et à mesure du cycle préparatoire d'une durée de quatre ans et, d'autre part, à l'exclusion lorsqu'une des matières du cycle préparatoire n'est pas validée une année après qu'elle aurait dû l'être. Nous y reviendrons dans le chapitre 10.2.

La procédure par équivalence concerne des étudiants français, de l'Union européenne ou des candidats étrangers résidant en France et titulaires d'un diplôme supérieur français, engagés dans des études supérieures depuis plus d'un an (CPGE, DNSEAP³⁴⁸) ou titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur (certains BTS, DUT génie civil, diplômes d'ingénieur, etc.). La sélection des candidats admissibles se fait sur la base d'un dossier (lettre de motivation, dossier scolaire, *book*) étudié par des enseignants, préalablement au jury. Les jurys sont composés de la même manière que ceux de la filière Parcoursup. Les modalités d'évaluation sont également les mêmes et une liste d'attente est établie à travers une réunion de régulation où les jurys proposent pour chacun des candidats retenus ou à retenir, en fonction du classement final, un placement au sein du cursus. Les diplômés d'un BTS Design d'espace, d'un DUT génie civil, d'une licence ou d'un master autre qu'en architecture intègrent le « protocole S1/S4 » : ils effectuent dans tous les cas le premier semestre du premier cycle ; les enseignants, à la fin du premier semestre, décident, en fonction des acquis des étudiants concernés, si ceux-ci sont aptes à intégrer directement le semestre 4. Ils « gagnent » ainsi une année d'études.

³⁴⁸ Classes préparatoires aux grandes écoles et Diplôme national supérieur d'études d'arts plastiques.

Force est de constater qu'un certain nombre d'étudiants autorisés à passer en semestre 4 préfèrent toutefois effectuer la totalité du parcours, en particulier les diplômés des filières courtes. Le positionnement dans le cursus proposé aux admis détenteurs d'autres diplômes (ingénieur de niveau master, docteurs...) est étudié au cas par cas, en fonction du parcours du diplômé. Parmi 173 candidatures recevables en 2018/19, 67 ont été invités à l'entretien et 22 inscrits à l'école (dix-huit en L1 et quatre en L3, M1 ou M2).

Enfin, la procédure Campus France concerne les étudiants domiciliés hors l'UE ayant obtenu un baccalauréat, voire une licence ou un master en architecture, dans leur pays. Dans un premier temps, les candidats se présentent au conseiller culturel de l'ambassade française de leur pays qui émet un avis sur les capacités linguistique, pédagogique et matérielle du candidat à pouvoir effectuer ses études supérieures en France. La sélection des candidats se fait ensuite par la commission locale des étudiants étrangers à travers l'évaluation de la candidature (lettre de motivation, dossier scolaire et *book* pour les diplômés en architecture) par deux enseignants qui donnent un avis « favorable » ou « non-favorable ». Aucune liste d'attente n'est établie. En 2018/19, parmi les 85 candidatures recevables, 30 ont été admises et 22 réellement inscrites à l'ENSA Nantes³⁴⁹.

Taux d'admission (ratio entre candidatures recevables/vœux confirmés et étudiants réellement inscrits) des différentes voies de recrutement pour l'année 2018/19 (cf. tableau 196, annexe 7) :

Parcoursup :	1 839 vœux confirmés	120 admis	120 inscrits	taux : 6,5%
Équivalence :	173 candidatures recevables	22 admis	22 inscrits	taux : 12,7%
Campus France :	85 candidatures recevables	30 admis	22 inscrits	taux : 25,9%
Total	2 097 candidatures	172 admis	164 inscrits	taux : 7,8%

Il est évident qu'avec l'instauration du « baccalauréat 2021 », la procédure Parcoursup est amenée à évoluer. Ainsi, la Commission des formations et de la vie étudiante (CFVE), réunie le 14 octobre 2020, a proposé que la phase d'admissibilité consiste en l'extraction des candidats ayant les meilleures moyennes sans pondération, dans deux catégories, pour la filière générale : la première catégorie est la moyenne de quatre matières du tronc commun (français, histoire-géographie, langue vivante 1 et enseignement scientifique). La deuxième moyenne est composée des deux spécialités suivies en première et en terminale. Pour la filière technologique, l'enseignement scientifique est remplacé par les mathématiques. Il est proposé de ne pas fixer de taux de candidats admissibles par filière (générale et technologique) pour la promotion 2021/22. Ces propositions ont été votées par le Conseil d'administration de l'école le 3 décembre 2020.

4.3.2 Des voies alternatives pour intégrer l'école d'architecture

Nous l'avons vu, une grande majorité des places à l'entrée à l'ENSA Nantes est réservée à la procédure Parcoursup et aux détenteurs d'un baccalauréat de la voie générale, principalement d'un baccalauréat scientifique, tandis que des faibles pourcentages sont appliqués à d'autres diplômés d'accès. Au-delà de Parcoursup, une vingtaine de places sont

³⁴⁹ Parmi les étudiants inscrits par la procédure Campus France en 2019/20 (les données n'ont pas pu être reconstituées pour 2018/19) les zones géographiques se ventilent de manière suivante : 50% d'africains (nationalités marocaine, guinéenne, sénégalaise, algérienne, béninoise), 28,6% d'asiatiques (nationalités sud-coréenne, vietnamienne, kazakh, israélienne, kirghiz), 14,3% sud-américains (nationalités colombienne, brésilienne, vénézuélienne), 7,1% d'européenne (nationalité ukrainienne).

réservées chaque année à l'admission par équivalence, sur laquelle nous reviendrons un peu plus tard.

Bien que ce soit des cas exceptionnels, des trajectoires sinueuses d'étudiants qui ne sont pas passés par la voie directe du baccalauréat général méritent l'attention. Elles permettent à certains élèves d'entrer en école d'architecture grâce à leur persévérance, comme témoignent les récits de ces diplômés. Comme nous le verrons pour les étudiants ayant effectué une formation courte avant d'intégrer l'école d'architecture, il s'agit de trajectoires d'insertion professionnelle qui se révèlent ou se concrétisent au fur et à mesure de l'avancement des études :

« Moi je suis un peu arrivée à l'école d'architecture au fur et à mesure de mes études. Euh... parce que j'étais... enfin je me suis jamais dit à moment donné "je veux être architecte", je savais que j'aimais bien tout ce qui était concret, tu vois, dessiner des plans, quand j'étais au collège pendant les heures en études, je dessinais le plan de ma chambre, le plan de ma maison, tu vois, je changeais les meubles de place et tout quoi. Ça, c'était au collège, après euh... j'avais pas vraiment en fait cette notion, enfin la notion de ce métier là, à ce moment là. Ma conseillère d'orientation m'a gentiment envoyé vers de l'art appliqué [pour lequel elle n'a pas été retenue]... Et puis j'étais une élève un peu médiocre aussi, enfin j'étais pas une super élève au collège quoi. Donc ça m'est passée sous le nez, je suis allée en seconde générale, sans trop savoir ce que j'allais faire après. Et en cours d'année de seconde j'ai découvert qu'il existait un BEP Technique et architecture de l'habitat [...], en lycée professionnel. Et donc du coup je me suis décidée à aller dans cette voie là, parce que le bac ou un autre diplôme, je m'en foutais, le tout pour moi était de trouver un métier qui me plaît. Donc, du coup je suis partie en BEP l'année d'après, j'ai quand même fini ma seconde. Et donc en BEP je me suis retrouvée la meilleure de ma classe, ça me plaisait vraiment beaucoup, mais comme j'étais pas une super élève à la base je me voyais pas faire des études longues ! Donc je me suis dit, je vais faire un BEP, derrière je fais un brevet de technicien "collaborateur d'architecte", il y avait ça à l'époque. Et puis j'arrêteraient là, je travaillerais en agence, enfin je verrai quoi. Et puis bon en BEP, j'ai découvert par des stages ce que c'était une agence d'architecture, donc déjà ça m'a un peu plus conforté dans le choix du métier. Et c'est surtout, je me suis dit que je n'allais pas me contenter d'être juste dessinateur à sortir des plans, des plans, des plans... je voudrais un peu toucher à tous les postes d'une agence. Donc du coup, étant bonne élève, mes profs m'ont dit, eh bah essaye de rattraper un bac, qui à l'époque avait une transition entre le BEP avec une première d'adaptation en bac [technologique] génie civil et puis en disant derrière que je ferai peut-être un BTS ou... l'école d'archi, je ne savais pas encore que j'en étais capable en fait, donc euh je l'envisageais pas franchement. Et puis du coup le bac, des bonnes notes aussi, donc je dis bah allez je tente l'école d'archi. Bon par contre les 5 ans d'études ça me faisait peur donc je me dis au pire je m'arrêteraient à la Licence. Et puis après une fois que tu étais dedans tu te rends compte qu'il faut aller au bout. »

Alexandra, BEP, bac STI, diplômée en 2012, père agent ERDF, mère garde d'enfants (69)

La réussite scolaire ne s'opère pas ici à travers le parcours classique général, mais par l'acculturation au métier à travers une trajectoire secondaire professionnalisante. Des élèves qui se considèrent médiocres se révèlent dans ces parcours spécialisés qui leur permettent finalement de comprendre que les études en architecture sont accessibles pour eux. Cette trajectoire secondaire professionnalisante peut aussi se prolonger par une formation courte

d'enseignement supérieur. Ainsi, ce diplômé se projette d'abord dessinateur, ensuite projeteur et enfin architecte :

« Alors, c'est un processus, ouais, c'est un processus, en fait, c'est sorti du collège, je cherchais une voie, j'étais pas forcément fait pour une filière générale, donc j'ai trouvé un BEP en fait, un BEP construction topographique qui était à Angers [...]. Et en fait, de cette filière là, j'ai trouvé en fait un intérêt pour l'archi. Et après j'ai fait un BT collaborateur d'architecte, donc c'est un diplôme qui n'existe plus aujourd'hui, qui était niveau bac technologique. Donc j'étais en alternance, donc chez un architecte toujours sur Angers. Disons qu'à ce moment-là, les études commençaient à me plaire de plus en plus, donc je suis passé sur un BTS. Oui, je sais, j'ai pas pris la voie la plus courte... Donc c'était un BTS agencement environnement architectural, donc je cherchais un peu une suite au BT, avec un niveau BTS. Et de ce BTS là, en fait je me suis dit que l'école d'archi, c'était au début un peu l'Himalaya, parce que bon, vu mon début de parcours, je ne pensais pas que c'était faisable, et puis en fait au moment du BTS, l'Himalaya s'est transformé en dune du Pilat. Je ressors cette phrase là, c'est ce que j'avais mis dans mon mémoire de troisième année ["Bilan critique", enseignement qui permet à l'étudiant de faire un bilan réflexif sur son parcours de licence]. Et en fait, voilà, de là, je me suis dit, pourquoi pas tenter l'école d'architecture. »

Etienne, BEP, BT, BTS, DEA en 2014, père chaudronnier, mère saisonnière (51)

Grâce à son BTS ce diplômé a pu intégrer l'école par la procédure par équivalence. Il concède toutefois, que son « côté technique » le desservait au début de ses études en architecture, puisque « la partie technique nous fige » et empêche de « chercher des grandes idées ». Comme dans le récit précédent, l'étudiant s'est révélé grâce à ce parcours secondaire professionnalisant. Ce n'est pas par hasard que ces deux diplômés sont issus de classes populaires et on peut supposer que leur capital culturel n'était pas très élevé. La femme enquêtée ne se sent pas capable de faire des études longues, mais prend confiance en elle petit-à-petit, grâce à ses bonnes notes et aux encouragements de ses enseignants. L'homme, grâce à son éloignement du nid familial angevin pour effectuer un BTS en alternance à Dax, a acquis de l'autonomie et dit avoir été « soutenu et poussé » par sa famille. Pendant les études d'architecture, il se sent cependant en décalage par rapport à ses camarades « qui étaient plus philosophiques, et on s'entendait pas forcément ». Ce décalage culturel s'exprime aussi par le fait qu'il ne se sentait pas à l'aise avec les matières littéraires et sociologiques qui l'ont « déstabilisé pas mal ». Sa faible maîtrise de l'anglais et plusieurs échecs au TOEIC lui font perdre deux années qu'il met à profit à travers des stages. Il n'évoque pas de problème particulier dans l'enseignement du projet architectural, matière par excellence des écoles d'architecture. Il s'accroche et obtient au bout de sept ans le diplôme. Il a également obtenu, en 2018, son habilitation (HMONP).

Comme indiqué dans l'encadré ci-dessus, les élèves tentant d'intégrer l'école par la procédure par équivalence ont une chance sur huit (12,7%) d'être reçus, ce ratio est seulement

d'un élève sur quinze pour Parcoursup (6,5%). Pour autant, il ne s'agit pas de stratégies conscientisées par les candidats, puisqu'ils n'ont pas une connaissance détaillée des rouages des différentes procédures. Le spectre de raisons pour lesquelles les bacheliers s'engagent d'abord dans d'autres études, en allant ou pas jusqu'à l'obtention d'un diplôme du supérieur, est très large : ceux qui n'ont pas obtenu leur choix d'études préféré, surtout dans les filières sélectives ; ceux qui ne se retrouvent finalement pas dans leur choix d'orientation premier et qui postulent plus tardivement aux écoles d'architecture ; ceux qui pensent, dans un premier temps, que les études en architecture ne sont pas à leur portée ; ceux pour qui le goût pour l'architecture est venu au cours de leurs études supérieures dans des filières proches.

Deux tiers (65%) des étudiants, inscrits à l'ENSA en 2015/16, ont intégré l'établissement directement après l'obtention de leur baccalauréat. Dans ce type de trajectoire, les hommes sont surreprésentés de manière assez significative par rapport aux femmes (écart de +6,7 points, cf. tableau 197, annexe 7). Ayant globalement des meilleurs résultats scolaires, sont-elles plus hésitantes quant à leur orientation professionnelle ? Les raisons invoquées, par le troisième tiers n'ayant pas intégré directement l'école, confirment cette hypothèse, puisque davantage de femmes indiquent ne pas avoir eu de projet professionnel déterminé après l'obtention du baccalauréat (écart de 5,9 points). La moitié (53,3%) de ceux qui n'ont pas directement intégré l'ENSA Nantes, voulait d'abord faire une autre formation ou leur candidature n'avait été acceptée par aucune école d'architecture. L'écart cumulé entre hommes et femmes (+5,9 points) laisse penser que les hommes compensent plus souvent leur réussite scolaire moindre par des stratégies, notamment celle d'une formation préalable, pour intégrer une école d'architecture. Un taux relativement élevé (21,2%) dans la catégorie « autre » comptabilise ceux qui ont commencé une formation d'architecte à l'étranger ou qui ont entamé la double formation ingénieur-architecte à l'École centrale.

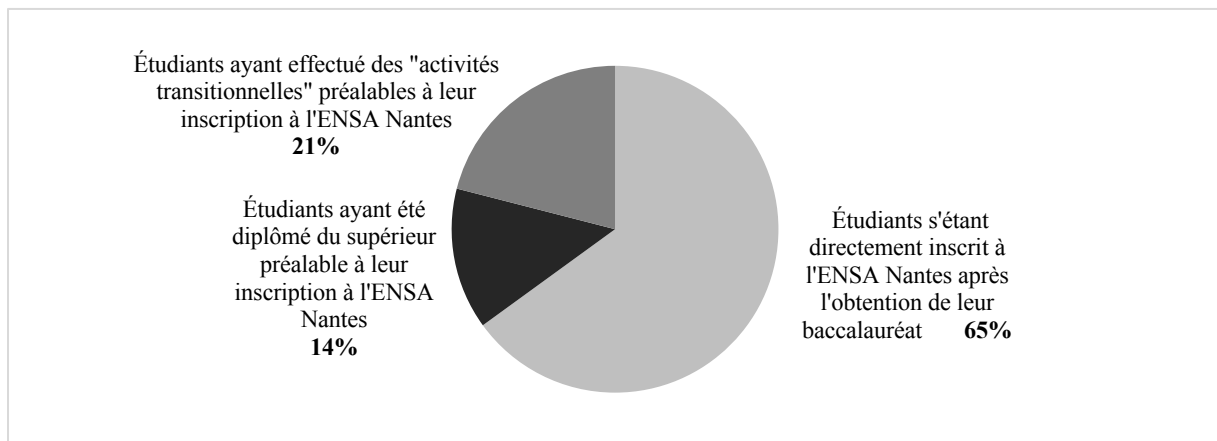
Tableau 53 : Raisons invoquées par les étudiants DEA en 2015/16 pour une intégration différée à l'ENSA Nantes, selon le sexe (en ordre décroissant).

Raisons invoquées par les étudiants qui n'ont pas intégré directement l'ENSA Nantes :	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)
Vous vouliez d'abord faire une autre formation	31,4	34,9	32,6	+3,5
Aucune école d'architecture avait accepté votre candidature	19,8	22,2	20,7	+2,4
Après votre bac vous aviez un autre projet professionnel	16,5	14,3	15,8	-2,2
Après votre bac vous n'aviez pas encore de projet professionnel	9,1	3,2	7,1	-5,9
Vous aviez souhaité profiter pour voyager	2,5	1,6	2,2	-0,9
Vous aviez effectué un service civique	0	1,6	0,5	+1,6
Autre	20,7	22,2	21,2	
Total	100	100	100	
Effectif	121	63	184	

Si environ un tiers a entamé des études dans d'autres filières du supérieur plus ou moins proches de l'architecture ou effectué d'autres activités (voyage, service civique), un étudiant sur sept (14%) a obtenu un diplôme du supérieur avant de s'inscrire à l'ENSA Nantes. Aucune différence ne peut être remarquée entre les femmes et les hommes (cf. tableau 197, annexe 7).

Par déduction, on constate qu'environ un étudiant sur cinq (21%) a effectué des activités que l'on pourrait qualifier de « transitionnelles », avant s'être inscrit à l'école. On y retrouve ceux qui ont effectué une formation non-diplômante (Mise à niveau en arts appliqués, MANAA, écoles préparatoires), ceux qui ont abandonné leur formation initiale une fois acceptés à l'école d'architecture, ceux qui n'avaient pas encore de projet professionnel bien défini ou un autre projet au moment du baccalauréat et, enfin, ceux qui ont voulu en profiter pour faire un voyage ou un service civique.

Figure 10 : Répartition des étudiants DEA inscrits en 2015/16 de leurs parcours préalables à leur inscription à l'ENSA Nantes.



Parmi cette sous-population d'étudiants, une majorité (57,2%) ayant obtenu un diplôme préalable aux études d'architecture l'a acquis dans une filière courte de bac +2, proche des métiers de l'architecture. Les femmes sont davantage détentrices d'un BTS Design d'espace (écart de 10,7 points par rapport aux hommes), les hommes davantage d'un DUT génie civil (écart de 8,2 points). Les femmes sont légèrement plus diplômées au niveau bac+3. Nous reviendrons à ces différences sexuées dans le sous-chapitre 5.1.2 lorsqu'il sera question d'analyser les motifs d'engagement des étudiants vers l'architecture.

Les diplômes obtenus par les deux sexes de manière assez égale sont soit des matières n'ayant pas ou peu de relation avec l'architecture (maths, droit, administration territoriale) ou une licence en architecture acquis à l'étranger par des étudiants étrangers. Les diplômés obtenus figurant dans la catégorie « autre » sont des diplômes d'ingénieurs généralistes.

Tableau 54 : Types de diplôme obtenus par les étudiants DEA en 2015/16 avant leur intégration à l'ENSA Nantes.

Après l'obtention de votre baccalauréat, avez-vous obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur ? Si oui, lequel ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)
Bac+2	58	55,5	57,2	-2,5
<i>BTS</i>	44	33,3	40,3	-10,7
<i>DUT</i>	14	22,2	16,9	+8,2
Licence	18	14,8	16,9	-3,2
Autres (ingénieurs...)	22	25,9	23,4	+3,9
Total	100	100	100	
Effectif	49	26	75	

En mettant en relation les filières de baccalauréat des étudiants ayant obtenu un diplôme du supérieur au préalable des études en architecture, les proportions se trouvent substantiellement modifiées par rapport à la totalité de la population enquêtée. Si le bac général reste majoritaire parmi les détenteurs d'un diplôme supérieur acquis au préalable, sa proportion s'amointrit de 24,4 points par rapport à la totalité de la population enquêtée. C'est l'inverse pour les étudiants ayant des baccalauréats technologiques et professionnelles dont les écarts entre la population enquêtée et la sous-population des étudiants ayant obtenu un diplôme supérieur au préalable augmente de respectivement 18,4 points pour le bac technologique et de 5,9 points pour le bac professionnel. Autrement dit, si un peu plus d'un bachelier sur dix est issu des filières technologiques et professionnelles de la population enquêtée, ce taux monte à un bon tiers parmi ceux qui ont obtenu un diplôme du supérieur au préalable, notamment grâce à la filière courte BTS et DUT. On peut en conclure que ces formations courtes sont des voies d'accès alternatives intéressantes notamment pour les étudiants des milieux populaires qui prolongent toutefois la durée totale des études supérieures d'au moins un an.

Tableau 55 : Comparaison de la distribution des filières de baccalauréat entre la totalité de la population et ceux ayant obtenu un diplôme du supérieur au préalable, en %.

Filière de baccalauréat	Étudiants de l'enquête ENSA Nantes 2016 entrés directement après l'obtention du bac (A)	Étudiants ayant effectué des études supérieures au préalable	Étudiants ayant obtenu un diplôme du supérieur au préalable (C)	Écart (C)-(A)
Baccalauréat général	88,8	82,7	64,4	-24,4
Baccalauréat technologique	8,7	13,2	27,1	+18,4
Baccalauréat professionnel	2,5	4,2	8,4	+5,9
Total	100	100	100	
Effectif	366	144	59	

*Ne tient pas compte des baccalauréats étrangers.

La distribution des PCS du père de ceux ayant obtenu un BTS ou DUT se décale vers les classes moyennes et populaires. En comparant les étudiants ayant obtenu un BTS ou un DUT au préalable des leurs études d'architecture avec la population totale enquêtée, seulement 42,6% des fils et filles de cadres ont effectué une formation courte dans le supérieur par rapport à la population totale enquêtée (écart de -7,5 points). Ce glissement se fait notamment au profit des professions intermédiaires (+1,7), des artisans et commerçant (+6,2) et des ouvriers (+3,7). Les étudiants issus de cadres n'envisagent moins que les autres classes sociales de formations supérieures courtes, si ce n'est dans le cas où ils ne réussissent pas à entrer dans des formations longues de leur choix. Ils profitent dans ces cas pour acquérir des compétences dans des disciplines proches mises à profit dans leur candidature ultérieure en école d'architecture.

Tableau 56 : Comparaison des étudiants inscrits à l'ENSA en 2016 ayant obtenu un bac+2 au préalable de leurs études avec la population totale enquêtée, selon PCS du père, en %.

	Agriculteurs	Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	Cadres et professions intellectuelles supérieures	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Total
Obtention d'un bac+2 au préalable (A)	0	19,1	42,6	20,6	5,9	11,8	100
Population totale enquêtée (B)	3,4	12,9	50,1	18,9	6,6	8,1	100
Écart (A)-(B)	-3,4	+6,2	-7,5	+1,7	-0,7	+3,7	

Pour conclure

Dans les écoles d'architecture françaises, la part des « héritiers », ayant des dispositions socio-culturelles favorables, ne se dément pas. Elle est en augmentation constante depuis plus de trente ans désavouant ainsi les discours sur la présumée démocratisation de l'accès aux études au sens de l'égalité des chances. Tout en restant socialement très fermée, l'ENSA Nantes, en comparaison aux autres écoles, peut se targuer d'un recrutement légèrement moins élitiste dont les raisons résident davantage dans la distribution sociale de son aire de recrutement que dans une politique d'ouverture de l'établissement. Les écoles, ayant des modalités d'admission globalement semblables, entretiennent ces inégalités à travers des quotas associés aux voies et séries de baccalauréat, imposées par le système éducatif français, au sein duquel la filière générale scientifique s'est successivement hissée au sommet de la hiérarchie. Si la réforme du baccalauréat de 2021 ne concerne pas les filières technologique et professionnelle, nous verrons d'ici quelques décennies si l'abandon des séries du baccalauréat général au profit

de « spécialités » participera à une réduction des inégalités d'accès aux écoles d'architecture et à une meilleure démocratisation de leur accès.

Bien que les modalités d'admission en architecture ne soient pas fondées sur une épreuve classant les candidats en fonction de leurs résultats, comme c'est l'usage dans les Grandes écoles traditionnelles, l'ambivalence est nourrie par les entretiens d'admission effectués par un jury d'enseignants, eux-mêmes majoritairement issus « du système consacrant les héritiers » et qui interrogent les candidats sur leurs propres valeurs culturelles. Comme le montre la polémique marseillaise évoquée plus haut, aucune méthode satisfaisante n'a été trouvée dans le cadre du système éducatif actuel et des moyens à disposition des écoles.

L'effet conjugué des pères et des mères des étudiants appartenant aux classes moyennes et supérieures procure à leurs enfants un volume global de capital social très élevé où 40% ont deux parents cadres et où quatre sur cinq ont des parents cadres ou travaillant dans des professions intermédiaires. Ils détiennent également un capital culturel institutionnalisé très fort à travers leur diplomation trente points supérieurs à celle de la population française. Les mères, davantage diplômées que les pères, sont responsables de la socialisation culturelle anticipatrice de leurs enfants, transmettant les valeurs de la culture légitime, valorisée par les institutions scolaires. Cet environnement socio-culturel propice, où les parents exercent souvent eux-mêmes des pratiques artistiques de loisir, permet aux jeunes de s'imprégner de l'art et de l'architecture par une diversité d'activités qui leur sont proposées. Ainsi, le statut social et le niveau d'études élevés des parents favorisent nettement l'accès de leurs enfants aux écoles d'architecture dont les valeurs culturelles ont été anticipées par l'éducation parentale.

Le portrait socio-culturel type qui peut être dressé de l'apprenti architecte étudiant à l'ENSA Nantes est un individu ayant grandi dans un environnement culturel privilégié qui l'a socialisé dès l'enfance à une variété de pratiques culturelles, poursuivies à l'adolescence de manière autonome. Ces expérimentations et expressions de soi, s'exprimant davantage chez les femmes par la pratique du dessin, identifiée comme un outil symbolique de l'architecte et chez les hommes par des activités plus éclectiques, sont transformées successivement en envies et intérêts professionnels, contribuant à la construction des dispositions qui peuvent s'incarner alors sous la forme d'une vocation. Les femmes sont plus consommatrices d'activités culturelles et investissent davantage des pratiques artistiques volontaristes à l'adolescence en faisant l'objet d'un double apprentissage anticipateur combinant l'option Arts plastiques au lycée et des cours de dessin en dehors du cadre scolaire.

Scolairement, les étudiants architectes sont parvenus à entrer à l'école grâce à une trajectoire secondaire terminée plus précocement que la moyenne et en ayant fréquenté la filière

scientifique prestigieuse et discriminante du système secondaire français, filière que les familles avaient identifiée comme la voie requise – comme pour beaucoup d’autres formations sélectives – pour accéder aux études d’architecture. Comme au niveau national, les femmes, étant plus précoce et ayant obtenu davantage de mentions, ont mieux réussi leur parcours du secondaire. Elles ont donc, culturellement et scolairement, toutes les propriétés pour réussir à entrer en école, ce qui est peut-être un des facteurs qui contribue au fait que davantage de femmes postulent et sont admises dans les écoles d’architectures et permet d’expliquer aussi la forte féminisation au cours des dernières décennies de ces établissements. Pourtant, elles sont plus hésitantes quant à leur choix d’orientation, puisque leur projet professionnel est moins stabilisé que celui des hommes à la sortie du baccalauréat. Nous verrons dans le chapitre suivant, où il sera question de l’orientation professionnelle et des motifs d’engagement vers l’architecture, de quelle manière elles « légitiment » leurs choix.

Bien que le nombre de places accordées y soit relativement faible, l’admission par équivalence est une véritable alternative d’accès qui permet à des jeunes d’entrer à l’école. Elle permet notamment à des profils issus des classes populaires et moyennes, détenteurs de BTS Design d’espace ou de DUT Génie civil et à des jeunes à vocation tardive d’intégrer l’école d’architecture.

5 Orientation et motifs d'engagement vers le métier d'architecte

Pour comprendre les motivations à l'origine du désir de devenir architecte, nous analyserons dans ce chapitre les motifs d'engagement vers la profession et les agents facilitateurs qui influencent, le cas échéant, l'orientation des jeunes dans cette voie.

L'orientation, terme polysémique, renvoie vers plusieurs concepts, parmi lesquels nous discutons ici l'orientation professionnelle³⁵⁰. Celle-ci est entendue aujourd'hui comme un processus qui concerne l'ensemble de la vie active de l'individu ; le psychologue Jean Guichard la désigne comme « *l'ensemble des processus et facteurs sociaux et individuels conduisant à la répartition des individus dans différents métiers, professions ou emplois et jouant un rôle dans l'évolution de la carrière ou des trajectoires d'emplois de ces individus* »³⁵¹. Elle pose à nouveau la question des inégalités, notamment en matière de genre, puisque garçons et filles font des choix différenciés d'orientation professionnelle. Alors que les femmes obtiennent le plus de mentions au baccalauréat, avec un meilleur taux de réussite dans les trois filières du baccalauréat, elles se dirigent vers des formations et des métiers « *moins rentables professionnellement et perdent ainsi une partie du bénéfice de cette meilleure réussite scolaire* »³⁵². Elles optent plus souvent pour des filières littéraires et tertiaires, peu sélectives, tandis que les hommes choisissent davantage les filières scientifiques et techniques, plus prestigieuses et à forte sélection. Des phénomènes d'auto-sélection s'opèrent pour les femmes lors de leur orientation, puisque, selon Marie Duru-Bellat, elles choisissent des domaines offrant à leurs yeux plus de possibilités pour concilier vie familiale et vie professionnelle. Elles écartent ainsi les « *carrières qui leur paraissent incompatibles avec un destin social qui leur semble incontournable* »³⁵³. Toutefois, la féminisation des professions, notamment dans la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures, et la répartition du travail au sein du couple évoluent pour tendre vers un accès plus démocratisé aux métiers et un partage plus équitable des responsabilités.

³⁵⁰ Dans notre cas, les concepts orientation scolaire, universitaire et professionnelle sont intimement liés. L'orientation scolaire, abordée au dernier chapitre, vise à affecter les enfants et adolescents scolarisés à certaines filières de formation de valeur inégale, dont les processus d'orientation peuvent être appréhendés comme des processus de sélection. L'orientation universitaire, qui suppose avoir été orienté dans des filières adéquates lors de l'orientation scolaire, s'inscrit dans le contexte de l'enseignement supérieur et ses filières ouvertes (université) et fermées (grandes écoles). À ces processus institutionnalisés, s'ajoutent les conduites des jeunes et de leur famille quant aux choix et aux stratégies de leurs projets personnels et professionnels. Des dispositifs d'aide à l'orientation recouvrent un autre volet de l'orientation.

³⁵¹ Guichard, J., Huteau, M., (dirs.) (2007), *Orientation et insertion professionnelle, 75 concepts clé*, Dunod, Paris, p. 307.

³⁵² Caille, J.-P., Lemaire, S., Vrolant, M.-C. (2002), « Filles et garçons face à l'orientation », *Note d'information*, Ministère de l'éducation nationale, direction de l'évaluation et de la prospective, p. 1.

³⁵³ Duru-Bellat, M. (1991), « La raison des filles : choix d'orientation ou stratégies de compromis ? », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 20, n° 3, p. 262.

Les choix des femmes vers les études en architecture semblent à premier abord atypique, puisqu'il s'agit d'une filière perçue comme prestigieuse, sélective, à la fois scientifique mais aussi artistique et dont la vie professionnelle est marquée par un « *schéma d'implication spécifique* » de la part des femmes³⁵⁴.

En ce qui concerne les orientations différenciées, Nicole Mosconi et Biljana Stevanovic font l'hypothèse que celles-ci sont liées aux représentations que se font les jeunes des métiers et dont « *les stéréotypes qui leur sont associés [...] sont encore fortement prégnants dans notre société, chez les élèves des deux sexes aux moments cruciaux de l'orientation scolaire* »³⁵⁵.

Linda Gottfredson, en 1981, a proposé une carte cognitive mentale de représentation des professions, classant l'espace social de celles-ci selon deux axes en quatre quartiers, le degré de masculinité/féminité étant sur l'abscisse et le degré de prestige sur l'ordonnée³⁵⁶. Selon son approche, tous les enfants prennent conscience dès l'âge de cinq ou six ans que les professions sont différenciées en fonction du genre, et cinq ou six ans plus tard, que les professions disposent d'un prestige social inégal. Le croisement de ces deux dimensions leur fournit un outil de représentation des métiers et professions qu'ils utilisent à l'adolescence pour sélectionner ceux qui les intéressent, selon un mode de « *circonscription* »³⁵⁷. Sans que la profession d'architecte ne fasse explicitement partie du schéma illustré de Gottfredson, on imagine qu'elle figurait traditionnellement dans le quartier supérieur gauche comme « *A white gentleman's profession?* »³⁵⁸, mais qu'elle aurait migré récemment davantage vers le milieu, grâce à une féminisation plus forte.

Nous interrogerons également le concept de vocation, terme emprunté à la sphère religieuse, avant d'être utilisé dans le champ professionnel pour exprimer la croyance en une prédestination vis-à-vis d'une profession ou d'une activité exigeant dévouement,

³⁵⁴ Lapeyre, Nathalie (2004), « Les femmes architectes : entre créativité et gestion de la quotidienneté », *EMPAN*, vol. 53, n° 1, p. 48-55.

³⁵⁵ Stevanovic, Biljana (2008), « Observations sur la contribution de Nicole Mosconi », *Les sciences de l'éducation - pour l'ère nouvelle*, vol. 41, n° 3, p. 141-145.

³⁵⁶ Sur cette carte cognitive, les professions à connotation masculine ayant beaucoup de prestige figurent sur le quartier gauche supérieur, celles à connotation féminine ayant peu de prestige en bas à droite. Selon les niveaux de prestige et les taux de féminité/masculinité américains, les professions, entre autres, d'ingénieur, de médecin et de juge figurent dans le quartier gauche supérieur, les métiers d'hôtesse d'accueil et de secrétaire dans le quartier en bas à droite. Gottfredson, Linda (1981), « Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations », *Journal of counseling psychology*, vol. 28, n° 6, p. 552.

³⁵⁷ Les jeunes procèdent au découpage d'un territoire de choix de carrière compatible avec trois frontières : la frontière du sexe perçu de chaque métier avec leur propre identité de genre ; celle du milieu social d'origine qui leur impose, dans le cas des classes aisées, une frontière en dessous de laquelle leur choix n'est pas acceptable ; la frontière de la réussite scolaire qui délimite l'effort à fournir pour parvenir à telle ou telle profession. Les préférences professionnelles ainsi circonscrites font ensuite l'objet d'un « *compromis bénin, modéré ou majeur* », basé sur l'accessibilité perçue de ses professions par les jeunes. Gottfredson, Linda (1981), *ibidem*.

³⁵⁸ Selon le titre d'un article de Dixon, John M. (1994), « A white gentleman's profession? », *Progressive architecture*, n°75, p. 55-61.

désintéressement, voire le sacrifice de soi comme entre autres la prêtrise³⁵⁹, la médecine, la profession d'officier de la marine marchande³⁶⁰, l'enseignement³⁶¹ ou le métier d'infirmière³⁶². Selon l'historien Christian Chevandier, la vocation est avant tout construite par un discours, « *notamment celui que tient sur lui-même un groupe professionnel* »³⁶³. En effet, comme nous l'avons vu dans la première partie, le discours des architectes est fortement imprégné du registre vocationnel, historiquement construit et entériné par le code de déontologie proposé par Julien Guadet. Il pose les principes fondateurs d'une activité libérale basée sur l'indépendance, la responsabilité et la confiance, imposant une pratique non commerciale et désintéressée.

L'architecture, en tant que métier artistique, fait partie des « métiers à vocation », puisqu'ils impliquent « *l'idée de mission, de service à la collectivité, de don de soi et de désintéressement. Ils requièrent une forme d'ascèse, un investissement total dans l'activité comme une fin en soi, sans recherche de profit temporel* »³⁶⁴. L'idée de mission et de service à la collectivité se trouve renforcée par la loi sur l'architecture de 1977 qui décrète l'architecture « *d'intérêt public* »³⁶⁵. Par extension, les architectes font des missions d'utilité publique nécessitant, selon eux, des positionnements et des engagements forts à l'égard de la société.

Cet investissement total, évoqué par Gisèle Sapiro et Charles Suaud, n'est possible que grâce à la croyance des professionnels en l'intérêt de mettre une grande partie de leurs activités et pratiques au service de la réalisation d'un projet de vie. Cette croyance, que Pierre Bourdieu appelle *illusio*³⁶⁶, se traduit chez les aspirants et les professionnels architectes par la participation à des conférences, des vacances organisées autour de visites de villes et/ou de bâtiments, la lecture de livres ou de revues d'architecture, des soirées passées entre architectes etc. S'engager dans une formation longue et prenante nécessite alors une adhésion totale et précoce à un mode de vie où tout ou presque gravite autour de l'architecture.

³⁵⁹ Suaud, C. (1978), *La Vocation. Conversion et reconversion des prêtres ruraux*, Les Éditions de Minuit, collection Le sens commun, Paris.

³⁶⁰ Charles, F. et Grövel, A. (2020), « Devenir élève officier de la marine marchande : socialisations et dispositions sociales d'accès au métier », *Carrefour de l'éducation*, n°49, p. 239-256.

³⁶¹ A ce titre, le Centre national des ressources textuelles et lexicales (CNRTL) évoque une citation de Léopold Davout : « *Les écoles régimentaires n'ont donné jusqu'ici que de très-médiocres résultats. Cela tient à ce que l'on n'improvise pas un professeur ; l'enseignement demande une vocation et une aptitude particulières.* Davout, Léopold (1871), *Projet de réorganisation militaire*, Librairie de Firmin Didot frères, Paris, p. 19. <https://www.cnrtl.fr/definition/vocation>, consulté le 15 février 2020.

³⁶² Charles, F., Kober A. (1996), « Travail des femmes et "vocation" : institutrices et infirmières en France et en Angleterre », *Revue des sciences sociales de la France de l'Est*, n°23, p.153-164.

³⁶³ Chevandier, C. (2009), « Vocation professionnelle : un concept efficient pour le XX^e siècle ? », *Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest*, n° 116-3, p. 95-108.

³⁶⁴ Sapiro, G. (2007), « La vocation artistique entre don et don de soi », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 168, p. 5.

³⁶⁵ Loi du 3 janvier 1977 sur l'architecture, article 1, op. cit.

³⁶⁶ Bourdieu, P., (1994), op. cit.

Devenir architecte, est-ce toujours considéré par les jeunes comme une vocation, malgré les transformations des conditions d'exercice qui se sont opérées depuis les Trente glorieuses ? La vocation des personnes qui s'engagent dans les études en architecture, est-elle socialement située ? Quel rôle joue aujourd'hui l'hérédité professionnelle, jadis une forme de déterminant social de l'architecte ? De quelle manière les pratiques de socialisation anticipatrice, notamment le dessin, jouent-elles un rôle important dans le rapport vocationnel à l'architecture ? Quels sont les agents facilitateurs de l'orientation vers l'architecture ? Est-elle par ailleurs sexuée ?

Notre méthodologie, reposant sur les différentes populations évoquées dans l'introduction à cette partie, consiste à objectiver la notion de vocation à travers le moment où les dispositions sociales pour cette profession ont commencé à se faire sentir chez les jeunes (vocation précoce/vocation plus tardive³⁶⁷) ainsi qu'un ensemble « *de pratiques et de croyances facilement repérables* »³⁶⁸ parmi lesquelles figurent la croyance que le métier d'architecte allierait « *le scientifique et l'artistique* » et serait un métier « *pluridisciplinaire* ». Nous nous attacherons à analyser les différences sexuées dont l'auto-sélection chez certaines femmes et les stratégies développées chez certains hommes pour échapper au destin prévu pour eux par leur entourage et la société. Nous avons également identifié des facteurs catalysants comme l'attrait pour les loisirs artistiques et les stages d'observation pour les vocations précoces et/ou la journée portes ouvertes pour les vocations plus tardives. De même, nous verrons certaines médiations/médiateurs qui contribuent à la fois à la construction et à la révélation vocationnelle à l'origine de l'orientation professionnelle des étudiants. Nous ferons ensuite le récit personnel de la journée portes ouvertes (JPO) de janvier 2020, dans l'objectif de saisir les préoccupations des candidats à l'entrée en école d'architecture.

5.1 Un engagement de type vocationnel pour une formation et un métier pluridisciplinaires

« *Il faut être passionné pour faire ce métier* », preuve du discours véhiculé par la profession³⁶⁹ quant à son engagement vocationnel, repris à leur tour, dans un ton nettement plus

³⁶⁷ Lorsque nous parlons de « vocation plus tardive », il s'agit de son sens relatif par rapport à une vocation précoce que nous situons à l'enfance jusqu'au premier cycle du secondaire (collège). La vocation plus tardive fait ici référence à un intérêt venu au moment ou après le lycée.

³⁶⁸ Suaud, C. (1978), *op. cit.*, p. 76.

³⁶⁹ Prenons à titre d'exemple un extrait de l'éditorial publié le 14 février 2020 par l'Union nationale des syndicats français d'architectes (UNSAFA) à l'occasion de la réforme des retraites en février 2020 : « *Chacun est habité par la volonté de défendre notre profession et les passions se déchainent car nous sommes, tous, passionnés par notre métier et nous nous souhaitons de meilleures conditions d'exercice, aujourd'hui, mais aussi pour celles et ceux qui exerceront demain. Passionnés est bien le mot : il en faut de la passion pour exercer un métier attaqué de toutes parts et il faut beaucoup d'abnégation pour défendre cette profession et ceux qui l'exercent : nous devons constamment lutter pour donner des moyens à nos enseignants et aux*

idéaliste, par les étudiants à propos de leurs études, diffusé sur divers sites Internet personnels d'étudiants ou de diplômés architectes faisant l'apologie d'études et d'un métier exaltants. Il ne s'agit pas ici d'analyser les vecteurs culturels spécifiques de la construction d'une vocation tels que des sites Internet, des films cinématographiques ayant pour héros un architecte ou encore des émissions télévisées traitant de l'aménagement de la maison d'un particulier par un architecte, qui pourraient déclencher une vocation. Nous nous attacherons à mesurer la vocation à travers la précocité du projet professionnel et des différents registres d'engagement susceptibles de « légitimer » le choix d'orientation des jeunes.

5.1.1 *L'adhésion d'une grande partie des étudiants à une croyance en une vocation*

Une très grande majorité (72,4%) des étudiants inscrits à l'ENSA Nantes en 2016 considère le métier d'architecte comme une vocation (taux totalisant les réponses « d'accord » et « tout à fait d'accord »). Ce taux fluctue au cours des études, étant globalement plus élevé en début d'études (82,7% en L1) et diminuant progressivement mais continûment à l'approche de l'entrée dans la vie professionnelle (65,3% en M2) où les jeunes se trouvent face à l'incertitude quant à leur transition vers un premier emploi. Il remonte ensuite à 72,7% chez les étudiants en formation HMONP, soutenu par une plus grande confiance en eux suite à l'acquisition d'une première expérience professionnelle (cf. tableau 198, annexe 7).

Les hommes pensent davantage que les femmes que le métier d'architecte est une vocation (+4,7 points pour les étudiants en DEA, +3,6% pour les étudiants HMONP). Les stéréotypes traditionnels de l'identification des hommes à un destin professionnel et des femmes à un destin de mère de famille, évoqués plus haut, semblent ici légèrement perceptibles.

Tableau 57 : Taux des étudiants DEA et HMONP inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 qualifiant le métier d'architecte de « vocation », selon le sexe.

Diriez-vous que, pour vous, le métier d'architecte est une vocation ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)	Effectif
	Tout à fait d'accord et d'accord				
Étudiants DEA	70,5	75,2	72,4	-4,7	398
Étudiants HMONP	71,4	75	72,7	-3,6	48

En ce qui concerne les candidats s'étant rendus aux journées portes ouvertes (JPO), sans surprise, une immense majorité (90,9%) perçoit le métier d'architecte comme une vocation

écoles, lutter pour que les jeunes diplômés puissent exercer le métier qu'ils ont choisi [...] ». « Architectes, pour un combat collectif et une profession solidaire », éditorial signé par le président de l'UNSAFA, Jean Michel Woukoff, publié le 14/02/2020. <https://www.unsfa.fr/architectes-pour-un-combat-collectif-et-une-profession-solidaire/>, consulté le 20 mars 2020. La revue du syndicat s'appelle par ailleurs « Passion architecture ».

(cumul des réponses « d'accord » et tout à fait d'accord »). Le fait de se rendre aux JPO, parfois de lieux lointains, témoigne en effet d'une forte motivation des candidats, augmentée par l'incertitude de la sélection à venir pour laquelle ils viennent chercher toutes les informations utiles pour se mettre dans une bonne position.

La sélection sévère opérée par les écoles d'architecture n'est pas pour rien dans le renforcement du sentiment vocationnel suscité par la profession. Elle participe pleinement du processus de révélation de la vocation, puisque le fait d'avoir été choisi parmi tant de prétendants renforce leur idée « d'être fait pour ça »³⁷⁰. Le fait d'avoir postulé « *dans à peu près dix écoles sur vingt* » et d'avoir été admis dans un établissement est vécu comme une consécration, comme « *une super opportunité* » qui se traduit dans un sentiment de devoir « *être à la hauteur* » des attentes. Bien que le sentiment vocationnel varie au cours des études en fonction des événements ou des incertitudes que peuvent vivre les étudiants, il reste globalement très élevé, alimenté, au-delà de la sélection effectuée par les écoles, par la construction de l'identité professionnelle inculquée par le groupe des pairs mais aussi par les enseignants durant les études.

En croisant la perception des étudiants du métier d'architecte comme une vocation avec les PCS de leur père et en la comparant avec la population totale des enquêtés, les écarts pour toutes les professions et catégories socio-professionnelles sont insignifiants (cf. tableau 199, annexe 7). L'origine sociale ne semble ainsi pas avoir d'incidence sur la croyance en une vocation des jeunes.

La précocité d'élaboration du projet professionnel, dont l'idée germe dès l'enfance (« *j'ai toujours voulu faire ça* »), est également pertinent pour mesurer le rapport vocationnel. Presque la moitié (44,8%) de la population interrogée évoque un désir précoce. Il s'agit parfois d'un effet déclencheur, parfois d'un processus lent. Parfois les diplômés interrogés ne savent plus pourquoi ils voulaient devenir architecte et tentent de s'en souvenir pour justifier leur choix. Ils témoignent clairement d'envies et de goûts personnels exprimés par le choix d'un métier original, mais dont les motivations sont relativement peu explicitées. Des phrases comme « *c'est venu naturellement* » ou « *il n'y a pas d'explication rationnelle* » sont typiques des vocations précoces et démontrent la difficulté, pour certains, d'extérioriser les inclinations profondes.

³⁷⁰ Le rôle de l'établissement de formation dans la vocation a également été relevé, par exemple, pour les vocations des apprentis « musicos » des écoles de « musiques actuelles » où les places sont également rares et où une sélection est opérée auprès des aspirants. Deslyper, R. (2018), « Les conditions sociales d'une vocation tardive – Les cas des apprentis musicos des écoles de "musiques actuelles" », *Sociétés contemporaines*, n°111, p. 97-123.

Force est de constater que les hommes (53,5%) sont plus précoces dans leur envie de devenir architecte que les femmes (39,5%). L'écart de 14 points se retrouve dans le sens inverse pour les vocations plus tardives des femmes (+16,4 points), qui s'y décident majoritairement pendant la scolarité au lycée, voire après. Non seulement les femmes ont une croyance légèrement moindre dans la vocation d'architecte, mais elle intervient aussi plus tardivement que chez les hommes. Les jeunes ayant une vocation tardive justifient plus souvent que ceux ayant une vocation précoce le fait que la formation en architecture est un enseignement « pluridisciplinaire » ou permet d'allier « le scientifique et l'artistique », anticipant les compétences perçues de l'architecte, comme nous le verrons dans le sous-chapitre suivant.

Tableau 58 : Moment durant lequel les étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 ont élaboré leur projet professionnel, selon le sexe.

Depuis combien de temps désirez-vous devenir architecte ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)
Depuis l'école primaire	10,6	20	14,2	-9,4
Depuis le collège	28,9	33,5	30,6	-4,6
Sous-total vocations précoces	39,5	53,5	44,8	-14
Depuis le lycée	38,6	27,9	34,5	+10,7
Après le lycée	13,1	7,4	11	+5,7
Sous-total vocations plus tardives	51,7	35,3	45,5	+16,4
Je ne me souviens pas	4,6	4,7	4,6	-0,1
Autre	4,3	6,6	5,1	-2,3
Total	100	100	100	
Effectif	350	215	565	

Le croisement de la précocité de la vocation avec les PCS du père en comparaison avec la population totale enquêtée révèle peu d'écart : curieusement ce sont les filles et fils de cadres et professions intellectuelles supérieures qui affichent une précocité vocationnelle moindre par rapport à la totalité des étudiants interrogés (-3 points) ; c'est le scénario inverse pour les ouvriers (+2,4 points) et employés (+2,2), mais les écarts ne semblent pas suffisamment significatifs (cf. tableau 199, annexe 7).

La précocité du projet professionnel des étudiants hommes est également observée pour les candidats à l'entrée à l'ENSA Nantes. Si les taux des vocations précoces des candidats par rapport aux étudiants sont plus élevés de vingt points, pour les deux sexes, l'écart entre les hommes et les femmes reste sensiblement égal entre les deux populations (13 points pour les candidats, 14 pour les étudiants). Les taux élevés de vocation précoce des candidats peuvent s'expliquer par le fait que se sont majoritairement ceux qui ont déjà une idée de leur projet professionnel qui se rendent aux journées portes ouvertes.

Tableau 59 : Moment durant lequel les candidats ont élaboré leur projet professionnel, en comparaison avec les étudiants inscrits à l'ENSA Nantes en 2016, selon le sexe.

Depuis combien de temps désirez-vous devenir architecte ?	Candidats			Étudiants		
	Femmes (A)	Hommes (B)	Écart (B)-(A)	Femmes (A)	Hommes (B)	Écart (B)-(A)
Vocation précoce (école primaire, collège)	60,6	73,6	+13	39,5	53,5	+14
Vocation au moment du lycée ou après	34,1	21,8	-12,3	51,7	35,3	-16,4
Je ne me souviens pas/Autre	5,3	4,6	-0,7	8,9	11,3	-2,4
Total	100	100		100	100	
Effectif	94	87		350	215	

Les taux très élevés d'une croyance en une vocation et sa précocité qui ressortent des enquêtes quantitatives par questionnaire ne se reflètent pas pour autant dans les entretiens effectués avec les diplômés. Lorsque le terme « vocation » est explicitement utilisé par les enquêtés, il ne l'est que dans le sens d'une distanciation (« ça n'a pas été une vocation »). Au-delà du sentiment d'avoir été choisi pour faire le métier chez certains (cf. sélectivité des établissements de formation évoquée plus haut), tout porte à croire que le terme vocation n'évoque pour eux moins une prédestination (« être fait pour ça ») qu'une valeur personnelle (s'épanouir ou suivre sa passion) puisque le terme « passion », par exemple, au sens de l'affirmation d'une inclination ou au sens de la transmission par une personne d'autorité, est davantage convoqué par les enquêtés :

« Mon envie de devenir architecte ? Comment elle est venue ? Je sais pas... heu... C'est toujours un métier qui m'a intrigué et qui me faisait poser des questions et qui m'a intéressé et après c'est une envie qui a grandi au fil du temps et au fur et à mesure que je me suis renseigné sur ce que c'était d'être architecte. [...] Et du coup au fur et à mesure que je me suis renseigné sur le sujet, ça m'a de plus en plus donné envie de faire cette voie-là. [...] C'était vraiment un choix [d'orientation] de passion. »

Jean, bac S, diplômé en 2014, parents agriculteurs (31)

« [...] en art appliqué on avait [...] fait une étude de cas sur la médiathèque de Sendai de Toyo Ito. Et j'ai trouvé ça génial. Je me suis presque prise de passion pour l'archi, dès qu'on avait des projets qui touchaient à l'espace, c'est là où je me démerdais le mieux. »

Lucie, bac STI, diplômée en 2013, parents agriculteurs (115)

« C'est avec [une cousine éloignée de mon père] que j'ai discuté et que ça m'a vraiment donné envie d'en faire, parce qu'elle était vraiment passionnée, [...], elle m'avait transmis sa passion, enfin, elle m'avait transmis quelque chose à ce moment là, [...]. »

Lucie, bac S, diplômée en 2013, profession des parents non connue (56)

Il est difficile d'apprécier si les raisons évoquées tiennent aux motivations initiales d'orientation ou au discours véhiculé par les professionnels que les jeunes diplômés se sont appropriés au fur et à mesure de leurs études. Notre hypothèse est que la vocation est entendue par les jeunes, au moment de l'orientation, comme une valeur personnelle qui est convertie, pendant les études,

par la socialisation professionnelle en une valeur universelle s'exprimant par un discours sur l'utilité sociale de l'architecte et l'intérêt public de l'architecture qui participe à la construction d'une identité professionnelle. Elle serait un indicateur de l'influence importante du processus de socialisation professionnelle à l'œuvre dans l'établissement de formation, processus sur lequel nous reviendrons plus longuement dans la partie III.

On peut distinguer trois groupes en fonction de la précocité du projet professionnel : les diplômés d'un premier groupe, assez nombreux et davantage masculins, ont su depuis longtemps (les temporalités « *depuis toujours* » ou « *depuis l'enfance* » sont souvent évoqués) qu'ils voulaient devenir architecte. Ce choix d'orientation précoce est le fruit d'un processus lent, d'un événement déclencheur ou « *d'une révélation* » (parents qui font construire une maison, participation à des ateliers de sensibilisation à l'architecture), consolidés au fil des années par une recherche d'informations et/ou une pratique artistique proche du futur métier (cf. sous-chapitre 5.3.1).

Le choix d'orientation du deuxième groupe, assez nombreux également, intervient plus tardivement, pendant les années de lycée ou après. Ces adolescents hésitaient parfois entre plusieurs métiers, dont celui d'architecte, ou avaient d'abord jeté leur dévolu sur un autre métier, qui, pour diverses raisons, ne leur semble plus le meilleur choix. L'architecture apparaît alors comme un bon compromis, comme « *une formation pluridisciplinaire qui ouvre à tout* » parfois même comme tremplin au métier initialement choisi. Le discours, davantage énoncé par des femmes, sur l'alliage entre « *le scientifique et l'artistique* » sert alors souvent comme élément justificateur (cf. sous-chapitre 5.1.2). Ce sont aussi davantage les femmes qui souhaitent, dans un premier temps, devenir architecte d'intérieur, avant de se raviser, souvent sur le conseil d'une personne d'autorité, pour tenter de rentrer dans la formation en « *architecture générale* ». Cette démarche intervient souvent à la suite d'un parcours préalable dans le supérieur, comme un BTS en design d'espace. Ils parlent alors d'un « *concours de circonstances* » d'événements ou de rencontres qui les amènent vers l'architecture. Peuvent également être associés à ce groupe les jeunes qui ne pensaient pas que la formation d'architecte soit à leur portée (cf. sous-chapitre 5.1.2) et qui ont pu y trouver une vocation tardive.

Les individus d'un dernier groupe, très minoritaire, choisissent la formation d'architecte à défaut d'avoir un projet professionnel bien défini. À l'issue de leur baccalauréat ils ne savent pas quoi faire et atterrissent en architecture « *un peu par hasard* » ou parce que c'est un « *truc cool* ».

5.1.2 *Les motifs d'engagement : une formation et un métier pluridisciplinaires alliant art et science*

Si les jeunes croient majoritairement en une vocation, quels sont alors les motifs mis en avant pour s'engager dans des études en architecture ? À ce titre, nous avons pu exploiter des fiches de renseignements que fait remplir une professeure de l'ENSA Nantes du champ « histoire et cultures d'architecture » à ces nouvelles promotions d'étudiants³⁷¹. Ce sont donc des étudiants, nommés « admis » par la suite, vierges de toute socialisation par l'établissement et des enseignants³⁷². Bien qu'une bonne partie des admis indique plusieurs motifs, nous avons tenté d'identifier la raison principale, souvent citée en premier, parfois soulignée sur la fiche.

Les deux raisons les plus fréquemment mentionnées, comptabilisant environ la moitié (51,1%) des réponses renvoient à la croyance en une formation et/ou un métier qui allie « *l'artistique et le technique* » (25%) et en une formation et/ou un métier « *pluridisciplinaire* » (26,1%). Les formulations sont souvent semblables : il s'agit « *d'allier art et technique* » ou d'un « *parfait compromis entre art et technique* ». Le terme « technique » est parfois substitué par « science » ou « scientifique », afin de « *concilier art et science* » ou « *synthétiser art et sciences* » ; celui « d'art » est parfois remplacé par « création » ou « créatif » pour « *me cadrer dans mon envie de découvrir les sciences et développer ma création* ».

L'alliance entre le technique/scientifique et l'artistique/créatif reflète, d'une part, le parcours scolaire effectué au préalable – la filière S –, augmenté par la croyance qu'il faut « *être bon en maths* », gage nécessaire selon les jeunes et leurs familles pour accéder à la formation et au métier. Elle témoigne de la supériorité hiérarchique des matières scientifiques, notamment des mathématiques, en tant que critère de sélection des grandes écoles françaises et, *in fine*, de la reproduction des élites françaises. Il renvoie, d'autre part, à leur goût pour les pratiques artistiques de loisir et l'image de l'architecte-artiste qui persiste dans l'imaginaire du grand public. Une étudiante témoigne de cette pensée à laquelle elle avait adhéré :

« C'était, euh... J'avais fait une première année, après mon bac, c'était de la restauration d'art. Et je m'étais rendu compte que j'adorais ça, mais que je voulais pas en faire mon métier. Et après la première année j'ai fait une sorte de petite dépression parce que je savais pas du tout ce que je voulais faire. Et on était en juillet, 'fin on arrivait à la fin de l'année, voilà... et ma mère m'a dit : "bah pourquoi t'essaierais pas l'architecture ?". J'ai fait "OK". [...] Parce que tu sais à l'époque c'était le gros stéréotype. Elle savait que j'adorais les maths et les sciences,

³⁷¹ La fiche porte sur l'âge, la formation et l'établissement d'origine, les langues étrangères pratiquées, la ville d'origine, les villes ou pays visités au cours de voyages, les centres d'intérêt et, enfin, les motivations pour les études d'architecture. Nous avons ainsi exploité 268 fiches (57,8% de femmes, 42,2 % d'hommes) des promotions entrées à l'école en 2010 et en 2011, correspondant partiellement à la population interrogée en 2016. Il s'agit du texte libre.

³⁷² Il s'agit ainsi d'un terrain complémentaire intéressant puisque la question sur les motivations pour les études en architecture n'a pas été posée sous forme de texte libre dans les questionnaires que nous avons fait remplir en 2016.

que j'adorais tout ce qui était artistique et tout donc euh... Pour elle, c'était le cliché de l'architecture où il y avait les deux et tout. À l'époque j'y ai cru. »

Camille (femme), bac ES, diplômée en 2013, père et mère notaires (21)

A titre d'exemple, l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP), opérateur de l'État chargé de produire et de diffuser l'information sur les métiers et les formations, insiste, dans sa fiche métier « architecte », sur quatre compétences : talent artistique, maîtrise technique, réactivité et organisation³⁷³. La fondation Culture & Diversité, site d'orientation spécialisé dans les métiers artistiques et culturelles met en avant que « *la profession d'architecte exige des qualités bien particulières : un sens artistique tout comme une rigueur scientifique ; un esprit de synthèse mais aussi le goût du détail ; le goût du contact [...] »*³⁷⁴. On voit clairement que les jeunes et leurs parents reprennent les propos invoqués par ces sites, comme en témoigne la citation ci-dessus.

Si le lien entre sciences/technique et art/créativité exprime déjà une forme d'association entre plusieurs disciplines, « *la pluridisciplinarité du métier* », « *le caractère multidisciplinaire des études* », « *la pluralité des cours d'archi* », « *la diversité et richesse des domaines étudiés* », « *une culture et un enseignement complets* », sont autant convoqués par les admis, autant pour la formation que pour le métier. Ces termes ne figurent pas en tant que tels sur les sites d'orientation professionnelle, et ils relèvent davantage du discours des professionnels évoquant leur rôle de « chef d'orchestre », de généraliste qui fait valoir des compétences dans de multiples domaines, un « touche-à-tout », un métier qui nécessite d'être imprégné d'une très grande culture générale (cf. sous-chapitre 2.2.4).

Si ces deux motifs concernent à la fois les femmes et les hommes (écart de 3,5 points en faveur des hommes), il est intéressant de constater que les femmes mettent plus en avant l'alliance entre art et sciences (+9,5), tandis que les hommes font davantage valoir le registre de la pluridisciplinarité de la formation et/ou du métier (+13).

Tableau 60 : Extrait des registres d'engagement des admis interrogés en 2010 et 2011, selon le sexe.

Motifs d'engagement pour les études en architecture	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)
Alliage entre art et sciences	29	19,5	25	-9,5
Pluridisciplinarité, diversité, complétude	20,6	33,6	26,1	+13
<i>Sous-total</i>	<i>49,6</i>	<i>53,1</i>	<i>51,1</i>	<i>-3,5</i>

³⁷³ http://www.onisep.fr/content/location/80853/version_longue, consulté le 25 février 2020.

³⁷⁴ http://www.fondationcultureetdiversite.org/metiers/architecte_m548563, consulté le 17 mars 2020.

Les entretiens avec les diplômés confirment les motifs des admis :

« *Moi j'étais quelqu'un... euh j'ai pas su que je voulais devenir archi je pense avant la seconde ou la première parce que pour moi j'imaginai je pensais pas avoir la possibilité d'être archi. Quand on est sorti du collège, quand on commence à parler orientation, je sais que j'aimais beaucoup tout ce qui était art graphique, j'avais fait un stage en 3e chez un infographiste, ça me plaisait bien. Et j'étais manuelle, j'aimais bien bricoler. Et puis, quand je suis sortie du collège, j'avais des bonnes notes. Ma prof voulait pas que j'aie à faire un CAP communication graphiste pour être graphiste et c'est un domaine assez coincé. Donc j'avais entendu parler d'un Bac S, au lycée Livet à Nantes, un bac S SI, elle m'avait dit "dans ce bac tu auras le côté manuel et moins physique avec les sciences de l'ingénieur". Donc, je suis allée là-dedans. Et ensuite au moment de la 1^e j'ai fait les portes ouvertes de l'archi. Car je me suis dit que les métiers de l'architecture pouvaient combiner les métiers de l'ingénierie et les compétences artistiques. J'aimais construire, inventer, créer, [...] J'allais tenter l'école d'architecture sans vraiment penser que j'allais être dans ce domaine-là. [...] Les portes ouvertes de l'école d'archi, ça m'a fait me rendre compte que ça pouvait être le métier que j'allais faire, que la formation d'archi et tous les domaines étaient des domaines dans lesquels j'avais des compétences et qui me plaisaient. »*

Femme, bac S, diplômée en 2012, père ouvrier, mère assistante médicale (38)

Cette diplômée met ainsi en relation ses propres *compétences* en art et en travaux manuels, associées à son obtention d'un bac scientifique, spécialité sciences de l'ingénieur, avec celles que doit avoir, selon elle, un architecte. On perçoit également l'autocensure qu'elle s'octroie en pensant que le métier n'est pas accessible pour elle, sur laquelle nous reviendrons dans le sous-chapitre suivant.

C'est la mise en relation entre leurs compétences artistiques (socialisation anticipatrice double, cf. sous-chapitre 4.2.3) et leurs compétences scientifiques (baccalauréat S, assorti souvent d'une mention) et celles qu'elles ont identifiées sur les sites d'orientation professionnelle comme étant nécessaires à l'exercice de l'architecture, qui est convoquée par les femmes pour légitimer leur engagement dans cette voie.

Les hommes, citant plus souvent l'aspect pluridisciplinaire que l'alliance entre art et science, se sont davantage approprié le discours des professionnels : ayant fait l'objet d'une vocation plus précoce et ayant effectué davantage de stages que les femmes (cf. sous-chapitre 5.3.2), ils ont pu s'imprégner de la rhétorique d'un métier pluriel, pluridisciplinaire, complet, dans lequel « *on ne s'ennuie jamais* ».

Au-delà de la croyance en une compétence entre l'art et la science ou l'attrait pour une formation et un métier pluridisciplinaire, quels sont les autres registres d'engagement vers le métier d'architecte évoqués ? Bien que la formulation de la question dans la fiche évoquée plus haut soit centrée vers les études en architecture et non du métier d'architecte, certains se projetaient d'ores et déjà dans leur futur métier. Nous proposons ainsi une lecture par l'opposition entre projection dans la *formation* et dans le *métier*. Nous tentons par ce biais de distinguer les motifs qui abordent uniquement la formation d'architecte (exemple : « *envie*

d'acquérir une autonomie de pensée, une ouverture d'esprit ») et ceux pour lesquels nous pouvons déjà constater une première projection professionnelle (exemple : « *intérêt pour la profession : création, imagination, partage, culture etc. et pour laisser une trace* »). Les deux motifs précédemment cités (alliance art/science et aspect pluridisciplinaire) ont été ventilés dans les deux catégories formation et métier, selon qu'il s'agit d'une projection vers la formation ou vers le métier. De cette façon, nous avons identifié deux registres de motifs d'engagement des admis pour la *formation en architecture* et quatre registres pour le *métier d'architecte* (cf. tableau ci-dessous).

Pour un bon tiers (37,7%) les motivations abordées concernent uniquement la formation, tandis que deux tiers (62,3%) associent leurs motifs avec une première projection vers leur futur métier parmi lesquels les hommes s'y projettent davantage que les femmes (écart de +16,7 points), d'autant plus qu'ils font l'objet de vocations plus précoces et effectuent davantage de stages d'observation dans les mondes de l'architecture. Par ailleurs, dans notre population d'admis, 5,8% des femmes, contre 0% des hommes, ne s'expriment pas ou ne savent pas quelles sont leurs motivations pour les études en architecture : « *Je ne sais pas vraiment, c'est ce qui m'intéressait le plus dans ce qui nous était proposé pour le postbac* ».

Le bon tiers des étudiants qui se prononce uniquement sur la formation met en avant le fait qu'elle aborde plusieurs disciplines (30,6%, comptabilisant les motifs de l'alliance art/science et l'aspect pluridisciplinaire) et l'ouverture au monde (6,7%). Si l'attrait pour une formation abordant plusieurs disciplines n'affiche qu'un très faible écart entre les hommes et les femmes, ces dernières sont davantage attirées par une formation leur offrant une ouverture au monde (+8,5 points). Elles évoquent « *l'envie de m'ouvrir au monde, regarder la ville autrement et comprendre la ville d'aujourd'hui grâce à l'histoire* » ou une « *ouverture d'esprit* ». Cette ouverture au monde est parfois citée en rapport avec le voyage : « *connaissances sur les cultures, apprendre à observer et utiliser ses connaissances dans le cadre de voyages, de visites de pays inconnus* ». Notre hypothèse est que les femmes, du fait de leur vocation globalement plus tardive, s'approprient de manière différée le rôle d'intérêt public de l'architecture. Elles l'expriment, au début de leurs études, avec ce souhait d'ouverture au monde en insistant sur le rôle culturel de l'architecture. En effet, à ce stade, un homme sur six (14,2%) indique le rôle social de l'architecte comme principal motif (écart de +5,8 points par rapport aux femmes). Les motivations mises en avant dans ce registre varient entre avoir une « *activité dans l'écologie et le durable* », un « *rôle citoyen* », « *créer une meilleure qualité de vie* », « *être utile* » ou encore « *intégrer un groupe d'architectes qui œuvrent dans les missions humanitaires* ». Il est assez étonnant que ce pourcentage ne soit pas plus important

puisque la part des parents travaillant dans le service public est largement supérieure dans la population d'étudiants enquêtée que dans la population active (35% des pères en font partie contre 16% des hommes dans la population active masculine, de même ces taux sont de 58% chez les mères contre 28% chez les femmes actives, voir tableau 195, annexe 7). Notre hypothèse est qu'une grande majorité des admis au tout début de leurs études, n'a pas encore saisi la dimension publique de l'architecture qui leur sera inculquée par les enseignants lors de leur formation.

Au-delà de la mission d'intérêt public de l'architecte, on trouve dans la catégorie du métier, le registre de l'expression de soi (18,6%) qui regroupe les passionnés, ceux qui veulent laisser une trace, ceux qui mettent en avant l'acte de création et d'expression. Bien qu'il s'agisse d'une part infime (1,1%), nous avons également attribué à ce registre ceux qui ont un père ou une mère architecte ayant influencé leur choix. Les hommes sont plus nombreux dans ce registre d'expression de soi (écart de +10,5 points) en évoquant être « *passionné par la création* », le « *souhait de me détacher un peu d'un cursus trop fermé ne laissant pas assez de place à la créativité* » ou « *la possibilité de laisser une trace autre que la poussière* ».

Enfin, l'attrait pour un aspect spécifique du métier (9,3%) fait l'objet d'un dernier registre de la catégorie liée à la profession. Il peut s'agir d'un secteur particulier (architecture intérieure, urbanisme, scénographie, design, patrimoine...), plus rarement d'un outil (informatique...) ou d'une phase du projet (coordination...). Le fait que les femmes soient plus nombreuses dans ce registre (écart de +5,4 points), laisse croire qu'elles s'intéressent assez tôt à une carrière autre que celle se rapportant à l'exercice canonique de maîtrise d'œuvre.

Tableau 61 : Registres d'engagement des admis interrogés en 2010 et 2011, classés en fonction des catégories formation et métier, selon le sexe.

Registres d'engagement pour les études en architecture	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)
Formation :				
Attrait pour une formation abordant plusieurs disciplines*	31,5	29,2	30,6	+2,3
Ouverture au monde	10,3	1,8	6,7	+8,5
Sous-total formation	41,8	31	37,7	+9,2
Métier :				
Attrait pour un métier alliant plusieurs disciplines*	18,1	23,9	20,5	-5,8
Expression de soi	14,2	24,7	18,6	-10,5
Intérêt public de l'architecture/rôle social de l'architecte	8,4	14,2	10,8	-5,8
Attrait par un aspect spécifique du métier	11,6	6,2	9,3	+5,4
Sous-total métier	52,3	69	59,2	-16,7
Ne sait pas/ne s'exprime pas	5,8	0	3,4	+5,8
Total	100	100	100	
Effectif	155	113	268	

*Sont comptabilisés les motifs alliage/art et l'aspect pluridisciplinaire

« *Je suis plus intéressée par l'architecture intérieure mais je préfère avoir le diplôme d'architecte pour avoir plus de liberté et toucher à tout* » ou « *je souhaite devenir architecte, plus précisément dans l'urbanisme (pour l'instant)* » sont quelques exemples de verbatim. Un homme souhaite « *pouvoir gérer, maîtriser la construction, un projet de la conception à la réalisation* ».

Comme nous l'avons vu à travers plusieurs citations, les motifs d'engagement avancés par les admis et les diplômés correspondent majoritairement à leurs intérêts et envies personnels, la proximité supposée entre ce qu'ils aiment faire et ce que fait un architecte, exprimé ici par cet admis « *l'architecture réunit à peu près tout ce que j'aime* ». Ce choix par intérêt et envie se recoupe avec l'étude menée sous la direction de Guy Tapie sur la culture architecturale des Français, analysant les critères de choix de la formation par les candidats aux écoles d'architecture où 82% des interrogés déclarent avoir choisi la formation par goût personnel, qui est, selon l'auteur, couplé à « *l'hérédité sociale de privilégiés [...] un signe d'indépendance et d'autonomie* »³⁷⁵. Bien que beaucoup concèdent ne pas connaître la véritable nature du métier d'architecte au moment de leur choix (« *on est un peu tous comme ça, on rentre à l'école d'archi sans trop savoir ce que c'est le métier en fait* »), celui-ci relève d'une démarche personnelle, certes accompagné par des personnes d'autorité, qui témoignent d'une grande volonté d'engagement vers la formation d'architecte, exacerbée par sa sélectivité importante.

Les motifs d'engagement évoqués par les candidats pour devenir architecte sont sensiblement les mêmes que ceux mentionnés par les admis et les diplômés. L'attachement des candidats pour l'utilité sociale de l'architecte ou de l'intérêt public pour l'architecture est toutefois davantage perceptible chez les candidats interrogés en 2020 que chez les admis et les diplômés dont le choix d'orientation professionnelle remonte à dix, voire vingt ans. Une candidate aimerait « *bien être utile à la société, pas faire de l'architecture basique que ça soit que des maisons banales, je veux vraiment être utile, du coup... voilà ! Je ne sais pas comment expliquer !* » (femme, première). Un autre pense que « *quand on est architecte on rend service aux gens. On leur fait une maison, un endroit où ils vont vivre, passer de bons moments, et ça me motive à faire architecte* » (homme, terminale STI2D, architecture et construction). On voit bien que l'utilité sociale et l'aspect désintéressé s'expriment de manière un peu maladroite à

³⁷⁵ Dans cette étude, ce critère arrive loin devant celui de faire un métier utile ou concret (37%). En effet, comme nous l'avons vu ci-haut, seul un admis sur dix (10,8%) en fait son motif principal. Contrairement à notre volonté d'identifier le motif d'engagement principal, l'enquête menée par Guy Tapie auprès des candidats autorisait plusieurs réponses. Toutes proportions gardées, les résultats sont assez proches. Tapie, Guy, dir. (2018), *op.cit.*, p. 28, graphique 2.

travers la seule typologie de la maison individuelle, qui semble d'ailleurs pour certains le seul marché de l'architecte. Beaucoup de candidats vivent ou ont vécu, au cours de leur enfance ou adolescence, dans l'univers des maisons individuelles des périphéries urbaines³⁷⁶ et ont ainsi construit leurs références sur leur propre expérience habitée.

Nous pouvons également distinguer un motif complémentaire mis en avant par les candidats : le rôle de l'architecte dans la préservation de l'environnement. En effet, au-delà d'être un motif d'engagement pour certains, « l'écologie », « l'environnement » et « le développement durable », sont identifiés par la presque totalité des candidats interrogés comme les principaux enjeux auxquels doivent faire face les architectes. Les débats relativement récents menés au sein de la société sur les enjeux de la transition écologique et la part de responsabilité attribuée à la filière du bâtiment contribuent sans doute à la volonté des candidats de vouloir participer à répondre à ces défis. Les liens entre ces concepts et l'architecture restent toutefois assez vagues ou cantonnés à un seul aspect. Les candidats évoquent notamment la consommation énergétique des bâtiments qu'il faudra réussir à réduire.

Le rôle « environnemental » de l'architecte n'est pas interprété de la même manière pour ceux qui emploient le terme. Pour les uns, l'environnement évoque une sensibilité pour l'espace, « à ce qui m'entoure, aux couleurs, aux formes, mais je ne m'étais pas clairement formulé... Je pensais que c'était quelque chose en moi mais je ne voyais pas un métier qui pouvait regrouper et représenter ça ». En classes préparatoires lettres, spécialité philosophie, elle étudie, au moment de l'entretien, la notion d'espace : « Et c'est dingue parce que ça m'a vraiment ouvert l'esprit [...], l'habiter, le construire, [...], l'Homme par rapport à son environnement, qu'il soit naturel ou construit, par rapport à l'histoire, la construction de politiques sociales... et en fait toutes ces questions je me rends compte que l'architecture englobe tout ça » (femme, bac ES, 2^e année de prépa lettres) ; pour les autres il s'agit de l'environnement dans lequel il faut intégrer de manière harmonieuse une nouvelle construction tout en respectant les règles imposées par la municipalité, ce que les architectes appellent communément « l'insertion dans le site » ; d'autres parlent de l'environnement construit exerçant une pression néfaste sur les organismes vivants et les milieux naturels qui l'entourent, suivant la signification du mot anglais *environment*. « Moi ce qui m'intéresse c'est [...] l'aspect environnemental, parce que c'est quelque chose pour moi qui est très important, vu ce qu'on voit aujourd'hui avec des bâtiments qui ne respectent pas forcément l'environnement... donc ça c'est quelque chose qui me tient à cœur » (femme, classe de première).

³⁷⁶ Tapie, Guy, dir., (2018), op. cit, p. 26-27.

Comme nous verrons un peu plus loin, les enjeux environnementaux sont identifiés par la quasi-totalité des candidats interrogés comme les plus importants auxquels devront faire face les architectes, bien que cet aspect ne soit pas le motif d'engagement principal de la plupart des candidats.

5.2 Des facteurs spécifiques dans le choix du métier : la question du genre et de l'hérédité professionnelle

L'architecture se situe, selon la croyance répandue auprès du grand public, à la croisée de l'art et de la science. Il est également admis que les filles manifesteraient plus d'intérêt pour les activités sociales et artistiques, tandis que les garçons s'intéresseraient davantage aux activités scientifiques et techniques. *De facto*, le métier d'architecte devrait alors convenir aux deux sexes, or la distribution sexuée, longtemps en faveur des hommes, se trouve aujourd'hui renversée en faveur des femmes. Cela s'est traduit d'abord par la parité des effectifs étudiants inscrits au milieu des années 2000, puis par un dépassement des inscriptions féminines qui s'approchent aujourd'hui de 60%³⁷⁷.

5.2.1 L'architecture, a-t-elle un sexe ?³⁷⁸

En chiffres absolus, si environ 10 000 d'hommes étaient inscrits dans les écoles au début des années 1980, ils ne sont plus qu'environ 7 500 au cours de la décennie 2010-2020, bien que la population de la France métropolitaine ait augmentée de presque 10 millions d'habitants au cours de la même période³⁷⁹. Dans le même laps de temps, l'effectif des femmes a doublé, elles étaient environ 5 000 au début des années 1980 et environ 10 000 au cours de la décennie 2010-2020³⁸⁰.

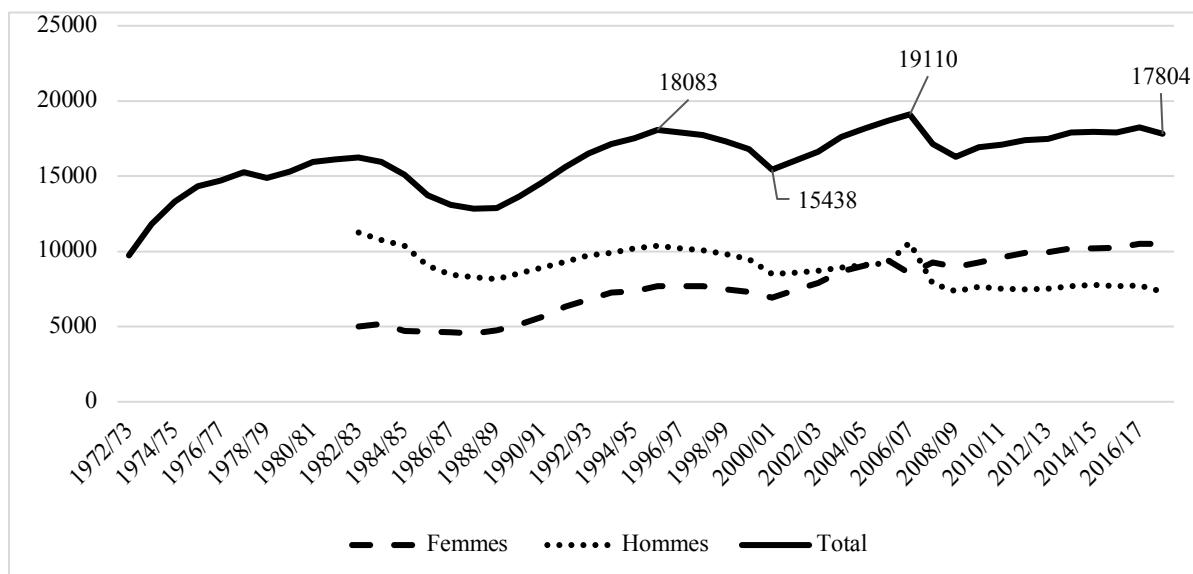
³⁷⁷ Pour rappel, en 2018, 59% des étudiants inscrits dans les vingt écoles d'architecture en formation initiale sont des femmes (58% à l'ENSA Nantes).

³⁷⁸ Question empruntée du titre du livre *Les métiers ont-ils un sexe ?* de Françoise Vouillot (2017), Éditions Bélin/Humensis, Paris.

³⁷⁹ 55 284 000 habitants en 1985 et 64 300 000 habitants en France métropolitaine. https://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9mographie_de_la_France, consulté le 31 mars 2020.

³⁸⁰ Bien que des chiffres disparates existent sans doute dans les archives des écoles, le recensement systématique dans les statistiques de l'observatoire du MC de l'effectif étudiant hommes et femmes en architecture n'existe qu'à partir de 1982.

Figure 11 : Évolution de l'effectif des cursus DPLG et DEA hommes et femmes au sein des écoles d'architecture françaises, entre 1982 et 2017



Source : Observatoire de la scolarité et de l'insertion professionnelle (MC/DGP/SA/SDESRA/BE), tableaux FEME. La chute de l'effectif en 2006/07 s'explique par la réforme LMD et l'introduction du diplôme DEA et de l'habilitation HMONP, aux dépens du diplôme DPLG. Une majorité d'étudiants en fin de cursus au moment de la réforme LMD souhaitaient obtenir le diplôme DPLG leur permettant de se passer d'une habilitation pour l'exercice en leur nom propre. Ainsi, beaucoup d'étudiants passaient leur diplôme et n'étaient plus comptabilisés dans les effectifs. La chute de l'effectif masculin, plus importante que celui des femmes, s'explique par le fait que la durée d'études des femmes est globalement inférieure à celle des hommes. Elles « traînent » moins que les hommes ce qui est souligné par le fait que la diminution de l'effectif féminin est postérieure d'un an à celui des hommes.

Il est difficile de savoir si ce renversement est le résultat d'un intérêt moindre des hommes pour l'architecture ou si les places d'admission limitées dans les écoles sont de plus en plus prises par les femmes grâce à leur meilleure réussite scolaire et leur intérêt grandissant pour la discipline. Les données que nous avons pu extraire de l'application Parcoursup, pour l'année 2020/21, suggèrent qu'il ne s'agit pas tant d'une désaffection des hommes pour l'architecture que des conséquences de la sélection effectuée par l'institution (cf. encadré 4). Il convient de préciser que l'étape d'admission, de l'entretien avec un jury, n'a pas pu se dérouler, pour la promotion considérée, en raison de la crise sanitaire due au Covid 19. Elle s'est ainsi faite par la seule analyse du dossier par le jury.

Si, à l'étape de la « confirmation des vœux » sur Parcoursup, la part des femmes est de 55,8%, ce taux augmente à 65,5% à l'admissibilité, c'est-à-dire une fois que les critères de sélection par notes de l'institution ont été appliqués. Elles sont donc bien plus nombreuses à être admissibles grâce à leur meilleure réussite scolaire. Pourtant, le taux redescend, à l'admission, à 57,9% (-7,6 points). Notre hypothèse est que cette baisse est corrélée à la composition des binômes de jurys, 12 des 28 jurys étant constitués uniquement d'hommes³⁸¹.

³⁸¹ Ceci est bien sûr lié au fait que deux tiers du corps enseignant titulaire sont des hommes. Aussi, il s'agit en vérité de trinômes de jurys, puisque des étudiants volontaires sont associés à la procédure d'admission depuis deux ans. Leur poids décisionnel

Certains de ceux-ci pourraient vouloir aller à l'encontre du risque supposé de perte de prestige ou de « déprofessionalisation »³⁸² due à une trop grande féminisation. Marlaine Cacouault-Bitaud montre pourtant que « *l'augmentation des effectifs féminins ne signifie pas a priori une déqualification et une baisse du statut social* »³⁸³. Il serait intéressant de voir si ces données sont différentes dans une année à recrutement « normal » (avec entretien).

Tableau 62 : Distribution sexuée des étapes d'admission Parcoursup à l'ENSA Nantes, en 2020/21.

	Candidatures Parcoursup	Vœux confirmés dans Parcoursup	Candidats admissibles (A)	Candidats admis (B)	Écart (B)-(A)
Femmes	55,4	55,8	65,5	57,9	-7,6
Hommes	44,4	44,2	34,5	42,1	+7,6
Total	100	100	100	100	
Effectif	2549	2196	412	133	

Il n'en reste pas moins que les hommes sont moins nombreux à postuler aux écoles d'architecture. Si une étude plus fine est nécessaire pour l'expliquer – quels métiers et professions empruntent, par exemple, les fils et filles d'architectes ? –, on peut néanmoins soumettre quelques hypothèses. Nous verrons dans le sous-chapitre 5.2.3 que l'hérédité professionnelle a fortement chuté depuis les Trente glorieuses, parallèlement à une conjoncture du bâtiment très fluctuant à partir des années 1980 et une évolution importante des conditions d'exercice, esquissée dans la première partie. Elles ont mené à une dégradation des conditions d'exercice et de rémunération souvent déplorées par les architectes. Ceci a pu inciter leurs fils à s'orienter vers d'autres horizons professionnels pour lesquels les futures conditions d'exercice étaient perçues plus favorablement. La transmission de l'agence de père en fils, pratique fréquente dans le passé, a été mise à mal par les transformations structurelles de la profession, la division du travail engendrant le salariat – statut plus favorable aux femmes –, un père architecte salarié ne pouvant transmettre l'agence à son fils. Si reprise de l'agence il y a, elle semble aujourd'hui davantage s'opérer à partir d'anciens salariés devenus associés, sans lien familial, et ayant l'expérience dans la gestion et le goût pour la reprise de l'agence.

Hormis les fils d'architectes qui semblent s'orienter vers d'autres métiers, on peut également se demander si la formation et le métier d'architecte, en comparaison avec d'autres professions en haut de la hiérarchie de prestige, c'est-à-dire accessibles via des filières d'enseignement sélectives et fermées, sont perçus globalement comme un investissement moins

reste toutefois, en fonction des personnalités avec lesquelles ils partagent cette tâche, limité. Aux jurys purement masculins sont systématiquement attribués des étudiantes afin de tendre, *a minima*, vers une parité.

³⁸² Champy, F. (1999), *op. cit.*.

³⁸³ Cacouault-Bitaud, M. (2001), « La féminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse de prestige ? », *Travail, genre et sociétés*, p. 95.

rentable par les hommes³⁸⁴. Bien que la reproduction des injonctions de genre dans la société ait évolué fortement, la pression sociale et familiale est toujours prégnante et la société attend encore d'un homme qu'il s'investisse davantage qu'une femme dans sa vie professionnelle et qu'il puisse subvenir aux besoins de sa famille. La voie des classes préparatoires et des grandes écoles menant presque mathématiquement à un poste bien rémunéré est aussi considérée comme plus rentable par les familles. Mais comme nous le verrons un peu plus tard, le choix pour l'architecture constitue pour certains hommes une échappatoire de la trajectoire que l'entourage leur prédestine. De même, il apparaît que, dans notre population enquêtée, parmi les enfants initialement surreprésentés, les enfants d'architectes ont laissé la place à ceux des enseignants.

Du côté des femmes, leur intérêt pour l'architecture ne se dément pas et illustre, entre autres, l'accès des femmes à une diversité de formations universitaires et à des métiers qui étaient préalablement réservés aux hommes. Mais comme les garçons, elles choisissent leurs futures activités professionnelles conformément aux rôles que leur attribuent la société, basés sur des stéréotypes, ainsi que des facteurs psychosociaux individuels. Les filles ont globalement un meilleur taux de réussite aux examens pour toutes les séries de bac, y compris dans les filières réputées « masculines », à savoir S pour la voie générale et STI pour la voie technologique. Pourtant en mathématiques, discipline au plus haut de la hiérarchie française des savoirs, elles ont globalement, à performance égale, un sentiment de compétences moins élevé que les garçons se traduisant par le fait qu'elles sous-estiment leurs capacités – non uniquement en mathématiques –, engendrant des phénomènes d'auto-sélection³⁸⁵. Les différences objectives d'aptitudes entre les sexes sont peu nombreuses et se réduisent au cours de l'adolescence. « *Les évaluations standardisées des compétences scolaires montrent que le sexe des élèves a beaucoup moins d'effet sur les performances que l'âge (être en retard ou pas) et l'origine sociale* »³⁸⁶.

Bien que ces représentations collectives implicites quant aux compétences supposément masculines et féminines, expliquant la répartition différentielle des garçons et filles dans les formations, tendent à diminuer, elles restent toujours bien ancrées dans la société. En ce qui

³⁸⁴ À ce titre, on peut tirer des parallèles avec les étudiants en médecine, notamment des hommes, qui disent avoir été découragés par des médecins, surtout de la famille, devant l'annonce de leur intention vouloir devenir médecin. Les raisons mises en avant sont la « *reconnaissance sociale et la rentabilité économique d'un investissement lourd en année d'études* ». Cf. Hardy-Dubernet A.-C. (2005), « Femmes en médecine : vers un nouveau partage des professions ? », *Revue française des affaires sociales*, n° 59, p. 50-51.

³⁸⁵ Vouillot, F. (2017), *op.cit.*, p. 28.

³⁸⁶ *Ibidem*, p. 29. Les évaluations standardisées par rapport à celles effectuées par les enseignants faisant l'objet de peu de différences de réussite entre garçons et filles dans certaines disciplines laissent croire que le jugement des enseignants est biaisé en faveur des garçons pour les mathématiques et en faveur des filles pour des lettres.

concerne la formation d'architecte, au-delà des différences sexuées quant aux motifs d'engagement des admis évoqués dans le sous-chapitre précédent, on constate un effet double parmi notre population de femmes diplômées. D'une part, on observe effectivement ce phénomène de sous-estime de soi et d'auto-sélection chez certaines femmes, heureusement souvent avortée par des personnes d'autorité et liée à la supposée scientificité de la formation et du métier. L'effet d'auto-sélection est perceptible au moment de l'orientation en fin de secondaire ou pendant une formation courte préalable, avant de « *prendre mon courage dans les deux mains* » et postuler dans les écoles d'architecture. D'autres femmes se destinaient, à l'origine, à des études d'architecture d'intérieur, moins prestigieuses, en effectuant notamment un BTS Design d'espace. Mais suite à des conseils, elles ont finalement décidé de s'en détourner au profit de « l'architecture générale ». En effet, nous retrouvons ici le stéréotype stipulant que les femmes auraient plus d'aptitudes pour exercer le métier d'architecte d'intérieur associé à la décoration intérieure.

Mais d'autre part, les femmes ne s'interdisent plus de briguer des formations techniques et scientifiques longues, comme le double cursus architecte-ingénieur, où l'enseignement scientifique et technique est dispensé par une école d'ingénieur. Par ailleurs, la part des femmes des premières promotions diplômées à Nantes et issue de cette formation relativement récente est largement plus importante que celle des hommes (cf. sous-chapitre 10.2.1).

Le phénomène de l'auto-sélection, déjà esquissé à travers une citation dans le sous-chapitre précédent, s'exprime pour cette diplômée, ayant pourtant un grand-père architecte, par sa volonté de s'orienter, au départ, vers un métier proche mais moins prestigieux :

« Au départ je voulais faire archi d'intérieur et euh en fait pendant mon BTS j'ai fait un stage chez une archi d'intérieur qui m'a vivement conseillée de faire les études d'archi, [...] finalement je me suis dit que bon, j'ai pris mon courage à deux mains et je me suis quand même embarquée dans les études d'archi. Parce que c'est vrai qu'au départ euh j'avais une image, je pensais que c'était très technique, plutôt poussé vers l'ingénierie mais en fait euh... Finalement j'ai été plus conseillée par mes profs et par les gens que je rencontrais et je ne regrette pas. »

Aude, bac S, BTS Design d'espace, DEA en 2012, parents cadres, grand-père architecte (106)

Dans un autre cas, c'est une conseillère qui consacre ou « autorise » un choix auquel la diplômée avait elle-même pensé, mais sans se l'autoriser :

« En fait j'ai pas vraiment eu l'idée, fin j'étais en... ouais en terminale, je savais pas trop quoi faire et... j'aimais pas mal l'art plastique, fin j'aimais bien la création et je suis allée voir une conseillère d'orientation parce que j'étais pas mal paumée, et après avoir fait pas mal de test, elle m'a dit "ben écoute tente l'école d'archi, t'as pas mal le profil et tu réponds à pas mal de critères donc eh tente. " Et c'est vrai que j'y avais pas mal pensé, on m'avait dit que c'était des études difficile à la base et du coup j'ai décidé de me présenter, ça allait peut-être pas le faire, mais comme ça, j'y suis allée. C'était un peu le côté créatif qui m'intéressait donc... voilà [...]

mais... ouais, c'est vraiment la conseillère qui m'a poussé un peu plus à y aller fin... j'y serais peut-être pas allée de moi-même quoi. »

Lucie, bac S, DEA en 2014, père agriculteur, mère chargée de clientèle en assurance (39)

Une autre diplômée n'osait pas postuler directement après l'obtention de son baccalauréat :

« Depuis toute petite, ça m'intéresse, j'ai fait une année d'histoire de l'art après le bac en me disant que c'était un premier pied vers l'architecture, je ne me sentais pas prête à aller directement en école d'archi et partir de ma ville, qui est Tours. Mais j'avais cette idée en tête depuis jeune. [...] Pendant mon année de fac de l'histoire de l'art, j'ai rencontré une copine qui m'a dit : "Moi je suis à l'école d'archi à Nantes" et je me suis dit "c'est évident, c'est ce que je veux faire, moi j'ai loupé le coche après le bac, quoi". »

Marie, bac S, licence 1 en histoire de l'art, diplômée en 2011, père ouvrier, mère employée (114)

Parmi les diplômés, une étudiante sur dix avait comme projet initial de devenir architecte d'intérieur, pour aucun homme. Toutes ont été conseillées par des architectes ou des architectes d'intérieur, soit lors du cycle secondaire, soit pendant qu'elles étaient déjà engagées dans un BTS Design d'espace, d'opter plutôt pour les études en architecture « générale », parce que « le métier d'archi d'intérieur c'est pas très cadré etc. », pour « décrocher certains contrats » ou pour « pouvoir traiter toutes les échelles ». De plus, la formation BTS n'est pas considérée comme suffisamment professionnalisante pour postuler sur le marché du travail³⁸⁷. C'est n'est pas « un vrai diplôme pour une profession bien définie ». Une diplômée évoque que « c'est à la fin du BTS que je me suis dit que le BTS ne me suffira pas pour me professionnaliser donc euh j'ai euh choisi de continuer en école d'archi ». D'autres évoquent qu'elles avaient une envie « d'aller plus loin », que la formation courte n'assouvissait pas complètement leurs envies professionnelles. Une diplômée évoque que « design d'espace » n'est pas bien compris par le grand public :

« J'aurais pu arrêter après le BTS, mais je me posais des questions, parce que finalement les gens ne savent pas ce que c'est le Design d'espace, même quand j'ai parlé avec ma famille de ça, ils ne savent pas ce que j'ai fait, du coup ils pensaient que j'avais choisi la décoration d'intérieur, je me suis dit non, c'est pas ça, mais en fait, c'est quoi ? Ce n'est pas concret, je veux être architecte, là c'est du concret. »

Maud, bac L, BTS Design d'espace, DEA en 2014, père agent de maîtrise, mère aide-soignante (79)

Une autre diplômée témoigne qu'après avoir fait un BTS Design d'espace et un DSAA (diplôme supérieur en arts appliqués, bac+5) dans la spécialité espace, ses enseignants l'encouragent à poursuivre en architecture :

« Et après, parmi les petits groupes de DSAA, les enseignants disaient que le mieux c'était de continuer en architecture. C'est vrai que c'est séduisant parce qu'on était déjà en bac+5 en arts appliqués et juste avec deux ans en plus on pouvait devenir architecte, c'est quand même

³⁸⁷ A contrario, le DUT génie civil est considéré par les ceux qui l'ont obtenu comme un « diplôme professionnalisant » leur permettant de trouver un débouché valorisant si jamais leur dossier ne serait pas retenu en école d'architecture.

très tentant. Et donc j'ai postulé pour les écoles de Rennes et Nantes et donc j'ai été acceptée à Nantes en 4ème année. »

Cécile, bac L, BTS Design d'espace, DSAA, DEA et thèse, père agriculteur, mère enseignante (104)

Ces citations témoignent d'une supériorité perçue par les étudiantes et leurs interlocuteurs de l'architecture par rapport à l'architecture d'intérieur, confirmée par une diplômée dont le père est architecte d'intérieur :

« Je n'ai jamais hésité vraiment sur le parcours à effectuer même si pour ma famille, l'architecture n'était pas la solution... euh... bizarrement... le choix de devenir architecte et non architecte d'intérieur a un peu déplu au départ parce que mes parents pensaient que ce parcours me rendrait un peu hautaine vis à vis de la profession de mon père... Mais pour moi cette guéguerre ressentie entre architecte d'intérieur et architecte n'existait pas... »

Louise, BTS Design d'espace, DEA en 2012, père architecte d'intérieur, mère professeure des écoles (94)

Le fait que les femmes mettent en avant un intérêt technique ou scientifique, par exemple en voulant suivre le double cursus architecte-ingénieur, comme en témoigne l'extrait d'entretien suivant, paraît contradictoire avec les représentations communes que les femmes seraient plus attirées par des activités artistiques et les hommes par des activités techniques. Les femmes ne se refusent plus d'être ambitieuses, sans doute parce qu'elles subissent moins de pressions familiales aujourd'hui quant à leur orientation professionnelle, notamment lorsqu'elles sont issues des catégories sociales moyennes et supérieures. Tandis que les hommes qui évoquent un intérêt artistique semblent vouloir échapper à une trajectoire d'excellence scolaire typique, « bac S - CPGE - école d'ingénieurs » que des personnes d'autorité prédestinaient pour eux.

« Moi après le bac, je savais pas trop vers quoi m'orienter donc j'avais essayé de voir une psychologue scolaire. À la base j'étais totalement arrêtée sur les études de médecine, devenir chirurgienne et puis suite à mon entretien avec la psychologue elle me dit "ah non mais architecture ça te plairait beaucoup, va aux portes ouvertes, regarde." [...] Et donc suite à ça j'ai fait des portes ouvertes, [...] et oui effectivement ça me plaisait beaucoup. Donc, moi j'étais en bac S avec option arts plastiques donc c'est pour ça que je cherchais un truc un peu... j'aimais bien l'idée d'une formation à la fois artistique et technique en même temps. Et donc architecture ça correspondait plutôt bien. [...] et puis il y a eu le double cursus à Nantes qui complétait encore plus mon envie d'avoir à la fois l'aspect scientifique et l'aspect artistique on va dire. [...] Le fait de voir la psychologue, ça a réveillé en moi quelque chose que je ne soupçonnais pas et voilà. »

Manon, bac S, diplômée architecte-ingénieure en 2014, père technicien, mère assistante de direction (10)

« Bah j'étais pas hyper décidée à faire archi, du coup euh je m'étais pas préparée à passer mille entretiens dans plusieurs écoles pour rentrer à tout prix dans une école d'archi, en fait j'avais des plans de secours au cas où j'étais pas prise donc voilà. [...] Sur les inscriptions post bac je m'étais potentiellement inscrite en prépa pour pouvoir potentiellement intégrer après l'école [supérieur] du bois qui est à Nantes, ou une école de design. [...] En fait, je voulais un truc qui mêlait, qui mixe science et art, et l'école du bois en fait c'est pareil, parce que c'est une école d'ingénieurs mais c'est aussi créatif, et l'école d'archi pareil et comme j'ai été prise à l'école d'archi bah j'ai fait l'école d'archi de Nantes ce qui était quand même plutôt cool. »

Marion, bac S, DEA en 2014, père chef d'entreprise, mère au foyer (46)

Les hommes enquêtés témoignent de pressions sociales exercées sur eux renvoyant à des représentations collectives quant à la place des hommes dans la société. Dans le premier cas, il s'agit de la trajectoire type prévue pour des bons élèves, dans le deuxième cas d'un diplômé qui souhaitait faire un métier artistique (cinéma) mais qui n'a pas été autorisé à le faire, l'architecture s'imposant alors comme compromis :

« Alors au début j'ai fait un parcours classique d'un élève où ça marche bien à l'école donc je suis allé jusqu'en S, et ensuite arrivé dans la filière S, je crois que c'est à partir de la première, je me suis dit que je n'avais pas envie de faire des calculs toute ma vie. Je me suis dit en fait je n'ai pas envie de devenir ingénieur parce que en fait c'était la filière automatique quand tous les profs te disent que ça se passe bien et que tu vas aller en classe prépa et puis voilà. Et du coup en fin de première et surtout début de terminale où ça m'est venue l'idée d'architecture, où y'avait quand même du technique mais il y avait de la création. »

Gweltaz, bac S, DEA en 2014, père ingénieur informatique, mère technicienne (59)

« Hmm, en fait quand j'ai passé mon bac j'avais pas du tout, enfin j'avais pas particulièrement envisagé d'être architecte, je voulais travailler dans le cinéma et donc je voulais faire un BTS audiovisuel, il y a une prépa à Guist'hau [à Nantes] qui permet de rentrer dans les écoles de cinéma... On m'a dit "non tu ne vas pas faire ça avec tes résultats, tu vas faire math sup" ».

« Et qui est ce qui t'as dit ça ? »

« Mon CPE de mon lycée "mais non mais tu vas pas faire un BTS audiovisuel"... Donc j'ai dit "ah bon ?" donc j'ai fait les portes ouvertes de math sup, j'ai fait un an, c'était vraiment chiant parce que c'était que des maths, physique, etc., et j'ai une amie qui faisait archi à Rennes, qui m'a montré ses travaux pendant l'année, et là j'ai réalisé que c'était vachement intéressant, dans la mesure où ça mêlait plein de disciplines différentes, et du coup je me suis inscrit [...] et j'ai été pris à Nantes. »

Alexandre, bac S, DEA en 2012, père ouvrier, mère ingénieure (63)

Le choix de l'architecture semble ainsi paraître pour ces femmes un moyen d'atteindre leurs aspirations et pour ces hommes un bon compromis salubre entre leurs envies et les attentes de la société.

L'auto-sélection peut aussi exister chez les garçons. Mais dans le cas suivant, il s'agit plutôt d'une sélection ou une censure effectuée par les parents. Le lycéen avait obtenu une place dans une école d'architecture, mais il a été empêché, dans un premier temps, d'y entamer des études :

« En fait après le collège j'ai fait un bac arts appliqués, parce que je savais pas trop quoi faire de moi, j'aimais bien le dessin, tout ça... Donc j'ai eu mon bac, j'ai postulé pour 2/3 écoles d'archi et j'étais pris à Rouen, mais j'étais un peu jeune et mes parents ne voulaient pas que je parte trop loin, puis j'ai eu mon bac à ras des pâquerettes donc bon... Puis dans ma famille on fait pas trop des études longues... Et on me disait "fait des études pour faire un vrai métier" parce que le métier d'archi, c'est pas un vrai métier dans ma famille, enfin ça l'était pas à l'époque... »

Il obtient ainsi un deuxième baccalauréat dans le domaine du génie civil et enchaîne sur un BTS Économie de la construction. Mais il se rend compte que l'économiste « décide de rien, c'est

l'archi qui décide de tout... Donc voilà je me suis dit maintenant que j'ai un vrai diplôme, pour faire un vrai métier, ben je vais tenter l'école d'archi. » C'est un enseignant qui l'encourage finalement à poursuivre dans la voie qu'il avait initialement choisie.

« Ben en fait pendant mon BTS je me démerdais pas mal, j'étais le premier de la classe, en fait c'était presque inné, c'était ma personnalité quoi, j'aime bien quand c'est concret, et du coup j'ai un prof avec qui je discutais qui me disait qu'avec mon BTS je pouvais, peut-être rentrer en école d'archi. »

Charles, deux bacs STI, BTS, DEA en 2011, père et mère employés (47)

Les parents issus de la classe populaire n'ayant eux-mêmes sans doute pas effectué beaucoup d'études encouragent clairement leur fils à rejoindre une formation courte professionnalisante lui permettant de gagner rapidement sa vie.

5.2.2 Une surreprésentation d'étudiants issus de parents enseignants

Comme nous l'avons vu au sous-chapitre 4.3.1, des étudiants issus de parents travaillant dans le service public sont grandement surreprésentés par rapport à la population active nationale, ce qui nous a menés à nous interroger sur des secteurs spécifiques de la fonction publique et ces métiers associés. Il ressort des analyses que les professeurs (catégories 34 et 42 de la nomenclature INSEE) sont également surreprésentés parmi les étudiants d'architecture : 12,2% d'entre eux ont un père enseignant (écart de +7,3 points par rapport à la population active masculine) et un étudiant sur cinq a une mère enseignante (20,2%, écart de +11,3 points par rapport à la population active féminine, voir tableau 200, annexe 7).

Tableau 63 : Croisement de la PCS des mères enseignantes et de la PCS des pères enseignants des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16.

		PCS des pères			Total
		Professeurs, professions scientifiques (PCS 34)	Professeurs des écoles et assimilés (PCS 42)	Autres professions	
PCS des mères	Professeurs, professions scientifiques	1,6	0,6	6,1	8,3
	Professeurs des écoles, instituteurs et assimilés	1	2,2	9,1	12,3
	Autres professions	4	3	72,5	79,4
Total		6,5	5,7	87,7	100
Effectif					505

En croisant la PCS des mères enseignantes avec celles des pères enseignants, force est de constater que plus d'un quart des étudiants (27,6%) a au moins un de ses parents enseignant dont 5,4 % ont leurs deux parents enseignants.

Bien que nous ne puissions pas effectuer de distinction entre les fils et les filles, la taille de notre échantillon étant trop faible, ces taux importants dans la population enquêtée interrogent. Nous pouvons émettre deux hypothèses : les résultats des analyses statistiques du système éducatif français démontrant une meilleure réussite scolaire des enfants d'enseignants par rapport aux autres enfants, ils ont alors plus de chances de passer la première étape de sélection de l'ENSA Nantes effectuée grâce à leurs bonnes notes. La proximité des valeurs culturelles véhiculées par l'école et sublimées par leurs parents enseignants avec celles des écoles d'architecture les rend plus aptes à réussir l'entretien d'admission effectué par un jury de deux enseignants. Ceci va dans le sens des travaux d'Annie Lasne qui décrit les spécificités du groupe professionnel des enseignants, catégorie en majorité féminine au capital culturel élevé, par « *une connaissance experte du système éducatif, une organisation temporelle professionnelle qui facilite la mobilisation et le suivi éducatif [de leurs enfants]* » qui mène vers un « *avantage* » constaté dans la réussite scolaire de leurs enfants³⁸⁸. Les comportements culturels des parents sont, selon elle, « *bien spécifiques* » et leur modèle culturel peut contribuer à ce que l'enfant adopte la « *posture d'ouverture et de curiosité* » attendue par l'école³⁸⁹. On voit ici clairement une parallèle avec les notions de curiosité et d'ouverture largement valorisées par les enseignants des écoles d'architecture.

D'autre part, il pourrait aussi s'agir d'une stratégie de rupture de la part des enfants dont les parents enseignants exercent dès l'école primaire un modèle éducatif exigeant sur leurs progénitures³⁹⁰. Certains hommes, conditionnés à une trajectoire « baccalauréat scientifique - CPGE - grande école », pourraient souhaiter échapper aux classes préparatoires et envisager une formation plus pluridisciplinaire, comme l'est perçue l'architecture. Bien que ce phénomène ne soit sûrement pas exclusif aux fils d'enseignants, le fait d'être fils de parent enseignant pourrait exacerber cette stratégie de rupture par rapport à d'autres professions.

« Je ne savais pas tellement ce que je voulais faire [...], en 3^e j'ai fait un stage d'une semaine chez l'architecte qui avait fait mon quartier. [...] J'ai fait le stage qui m'a intéressé... je l'ai gardé de côté. J'ai avancé dans mes études, en bac S. Tout allait bien, un parcours très classique, d'autant plus que j'avais des parents enseignants. Ce que fait que les études marchent et on se pose pas la question. Je suis arrivé en terminale et j'avais un choix à faire. Je me suis renseigné pour faire des études à l'école d'architecture de Nantes, vu que j'avais fait mon stage de 3^e, alors j'allais faire ça. J'ai loupé les inscriptions, c'était trop tard. [...] Quand on me demandait ce que je voulais faire, je répondais, je voulais construire des ponts pour que les gens arrivent à vivre ensemble. C'était souvent la réponse que j'avais en terminale. Logiquement je me suis dirigé dans une école d'ingénieurs à Nantes, c'était une prépa à Nantes,

³⁸⁸ Lasne, A. (2018), « Transmettre un capital culturel scolairement rentable : la spécificité des pratiques éducatives des parents enseignants », *Revue française de pédagogie*, n° 203, p. 44.

³⁸⁹ *Ibidem*, p. 40.

³⁹⁰ Selon Annie Lasne, 72% des parents enseignants anticipent dès la scolarisation en primaire la préparation d'un baccalauréat général contre 66% des parents cadres. Ce niveau d'ambition est maintenu en collège. *Ibidem*, p.40.

à Polytech de Nantes. J'ai fait la première année et j'ai retenté l'année suivante de rentrer en école d'archi et je suis arrivé en école d'archi de Nantes. Ce que me donnait envie de faire architecte, c'était de faire des projets pour le bien commun, mais je ne faisais pas encore de différence entre superstructure/bâtiment/infrastructure/microstructure. »

« Est-ce qu'il y avait d'autres métiers qui vous intéressaient à cette époque-là ? »

« Du coup, comme je disais, je suis enfant d'enseignant, je me suis toujours [dit] : Si [l'architecture] ne marche pas, je serai enseignant. [...] Et je me disais au pire... en parallèle, tentons architecture, allons voir jusqu'où ça ira. [...] Il n'y avait pas eu de révélation ou métier de frustration qui faisait la comparaison ou la balance avec l'architecte. [...] C'était plutôt entre l'enseignement et puis petit à petit l'architecture. A la base ce que j'aimais faire depuis tout petit, c'était de dessiner mais je rentrais jamais à l'école pour me dire que je vais dessiner. Mais comment je pouvais utiliser mon dessin pour faire quelque chose pour le bien commun. »

« Et vos parents dans tout ça, comment ont-ils réagi à votre choix ? »

Ils m'ont encouragé, m'ont laissé faire ce que j'avais envie de faire... déjà... j'avais de la chance... parce que c'était une école publique. Je ne pouvais pas faire d'école privée car... j'étais le dernier... il y avait déjà les études de ceux d'avant. Par contre dans mon univers familial il n'y a aucun architecte. Mes deux familles sont de Nantes : une famille enseignante de génération en génération et l'autre plutôt dans la campagne. Et moi j'étais le premier à faire architecture. Donc ce n'était pas un univers connu pour eux, ils étaient plutôt à me laisser faire sans trop me guider. Après on a eu beaucoup de problèmes de compréhension plus tard, sur l'appréhension du métier et du monde professionnel. Parce que passer de l'univers d'enseignant fonctionnaire à notre monde d'architecte, c'est deux univers différents. »

Adrien, bac S, DEA en 2012, parents enseignants dans le primaire, sœur kiné, frère professeur de sport
(53)

On voit bien, à travers cet entretien, les valeurs du « bien commun » chères aux personnes travaillant dans le service public et le parcours de prédestination que font leurs enfants, du bac S à la classe préparatoire, malgré son abandon au profit des études en architecture. Cette trajectoire montre aussi que les jeunes intériorisent ce conditionnement malgré le « laisser faire » apparent de leurs parents.

L'étayement de ces hypothèses par une enquête plus fine pourrait constituer une piste de recherche intéressante à investir.

5.2.3 L'hérité professionnelle en perte de vitesse

L'hérité professionnelle, c'est-à-dire emprunter la même voie professionnelle qu'un proche parent, s'est clairement effondrée au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle dans le groupe professionnel des architectes, comme pour bon nombre de professions (enseignants³⁹¹,

³⁹¹ Charles F., Clément J-P. (1997), *op. cit.*.

officiers de la marine marchande³⁹², policiers, agriculteurs, etc.). À notre connaissance, deux études ont été menées pour déterminer l'influence familiale et notamment du père dans le choix des études en architecture. Selon l'enquête menée, en 1968, par Marquart et de Montlibert auprès de 359 architectes praticiens français, 25% de ceux-ci étaient fils, petits-fils ou gendres d'architecte. Environ deux tiers (63%) étaient fils, petits-fils ou gendres d'une personne exerçant une profession du bâtiment³⁹³.

Une autre étude, menée par Lamy et Robirosa en 1975 sur deux générations de diplômés en architecture, fait état d'un taux d'hérédité décroissant. Ainsi, alors qu'un étudiant sur cinq (19,2%) de la génération des diplômés entre 1930 et 1964 était fils d'architecte, ce taux tombera à 13,5% pour la génération diplômée entre 1965 et 1973. Respectivement 40,2% et 34% des diplômés de ces deux générations ont leur père ou un autre membre de la famille qui travaillent dans le secteur du bâtiment³⁹⁴.

Tableau 64 : Hérédité professionnelle des diplômés architectes, dans les périodes de 1930 à 1964 et de 1965 à 1973.

Taux de l'hérédité professionnelle des diplômés architectes	1930 à 1964	1965 à 1973
<i>Père architecte</i>	19,2	13,5
<i>Père non architecte mais indépendant ou employeur dans la branche du bâtiment</i>	3	3,4
<i>Autre parent dans la branche du bâtiment (le père n'y travaillant pas)</i>	18	17,2
Total des diplômés ayant leur père ou un autre membre de leur famille dans la branche du bâtiment	40,2	34
Aucun membre de leur famille travaillant dans la branche du bâtiment	59,8	66
Total	100	100
Effectif	878	877

Source : Lamy et Robirosa, 1975, p. 49.

En ce qui concerne les étudiants DEA inscrits à l'ENSA en 2015/16, seule une douzaine d'étudiants parmi les 576 interrogés ont un père (1,7%), une mère (0,5%) ou un père et une mère (0,2%) architectes. Le taux global s'élève ainsi à 2,4%. Parmi notre échantillon figurent trois étudiants étrangers (0,5%) dont les pères et/ou mères exercent le métier d'architecte au Liban et au Maroc.

³⁹² Grövel, A. (2013), *Les officiers de la marine marchande – un groupe professionnel dans la tempête ? Accès au métier, socialisations et carrières des élèves des écoles supérieures maritimes au début du XXI^e siècle*, Thèse de doctorat, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

³⁹³ Marquart, F., Montlibert, (De) C. (1969), *Étude sur l'exercice de la fonction d'architecte*, Institut national pour la formation des adultes, Nancy, page 110.

³⁹⁴ Lamy, B., Robirosa, M. (1975), *op. cit.*, p. 49.

Parmi les étudiants HMONP quatre ont un père (1,5%), une mère (1,5%) ou un père et une mère architecte (3%) cumulant ainsi à 6% de l'effectif. Un des étudiants ayant un père et une mère architectes est d'origine étrangère (1,5%), les deux parents exercent le métier au Brésil.

En ne tenant pas compte des étudiants DEA et HMONP d'origine étrangère, issus de pays où l'hérédité professionnelle joue peut-être un rôle plus important qu'en France, les deux taux sont respectivement de 1,9% (DEA) et de 4,5% (HMONP). Pour pouvoir affirmer que davantage de fils et de filles d'architecte s'engagent dans l'habilitation, consécration ultime de la formation permettant d'exercer la maîtrise d'œuvre en son nom propre, activité canonique de l'architecte, il serait utile d'observer ces taux sur plusieurs promotions. Cette tendance est toutefois perceptible. Comme évoqué au sous-chapitre précédent, ces faibles taux interrogent sur l'orientation professionnelle actuelle des fils et filles d'architectes, question pour laquelle nous avons esquissé quelques hypothèses plus haut.

Tableau 65 : Hérité professionnelle des étudiants DEA et HMONP inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, en %.

	Étudiants DEA	Étudiants HMONP
Père architecte	1,7	1,5
Mère architecte	0,5	1,5
Père et mère architectes	0,2	3
Total	2,4	6
Effectif total	576	66

Un bon quart des étudiants DEA (28,6%) et HMONP (27,3%) ont un membre de la famille dont l'activité professionnelle est liée à l'architecture et au bâtiment³⁹⁵.

Tableau 66 : Taux des étudiants en DEA et HMONP inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 dont des membres de la famille ont une activité professionnelle lié à l'architecture.

	Étudiants DEA	Étudiants HMONP
Activité liée à l'architecture*	28,6	27,3
Effectif	576	66

On peut ainsi observer que le taux d'hérédité professionnelle directe (père et/ou mère architecte) a très fortement chuté depuis la génération ayant été diplômés pendant les Trente glorieuses : il est passé de 19,2% dans la période 1930/64 à 12,5% dans la période 1965/73 et 2,4% en 2015. Autrement dit en 90 ans, ce taux aura été divisé par 8. Par ailleurs, la part de ceux ayant un membre de famille dans le secteur de l'architecture et du bâtiment a augmenté d'environ huit

³⁹⁵ Parmi les activités citées se trouvent les métiers suivant : gestionnaire d'entreprise du bâtiment, paysagiste, architecte intérieur, conseiller technique dans le bâtiment, sociologue dans le domaine de l'architecture, directeur de travaux parc immobilier, artisan maçon, assistante administrative dans une agence d'architecture.

points³⁹⁶. Ceci témoigne tout d'abord de la diversification et de la tertiarisation des métiers du BTP puisqu'un certain nombre d'activités citées par les étudiants de notre enquête existaient peu ou pas à l'époque de l'enquête de Lamy et Robirosa.

En ce qui concerne l'hérédité professionnelle des candidats s'étant rendus aux journées portes ouvertes, nous pouvons confirmer un faible attrait des fils et filles d'architecte pour ce métier. Seulement 2,2% des candidats (c'est-à-dire 0,2 point moins que chez les étudiants) ont un père ou un grand-père architecte, aucun candidat ayant répondu à l'enquête n'a une mère ou grand-mère architecte. En revanche, en élargissant l'hérédité professionnelle à des membres de famille plus lointains, le taux s'élève à 8,8% au total puisque 2,7% des tantes/oncles des candidats sont architectes et 3,9% des cousins/cousines³⁹⁷. Depuis l'enquête de Lamy et Robirosa, le métier s'est ouvert plus largement aux femmes ce qui a entraîné mathématiquement une augmentation de la population d'architectes et la possibilité des candidats d'avoir une mère, une tante ou une cousine architecte.

Tableau 67 : Hérédité professionnelle de la famille proche et élargie des candidats, en %.

	Taux de hérédité professionnelle
Père/grand-père architecte	2,2
Mère/grand-mère architecte	0
Oncle/tante architecte	2,7
Cousin/cousine architecte	3,9
Total	8,8
Effectif	16

Les quelques récits de diplômés dont un proche est architecte ne sont pas déterminants en ce qui concerne une éventuelle vocation transmise par le parent. Si l'un des diplômés est convaincu que c'est son père architecte qui lui a « *transmis cette curiosité pour l'architecture et cet intérêt* », pour une autre il s'agit d'un choix de facilité, effectué « par défaut » au moment de la terminale, selon elle plus un choix de formation que de métier :

« Euh je sais pas trop, je peux pas dire que c'était une passion depuis l'enfance, ni quoi que ce soit, j'ai un peu choisi comme ça en terminale, il fallait choisir un truc. Un choix de formation, mais en fait j'ai choisi ça plutôt pour les études [...]. J'essayais de trouver des études qui étaient assez complètes et je trouvais que les études d'archi ça pouvait mélanger pas mal les différents trucs que j'aimais bien. [...]. Et c'était pas tant pour la profession d'architecte que ça, que je connaissais pas trop malgré le fait que mon père soit architecte. Et pourtant le métier d'architecte j'en avais pas une idée plus précise que ça quoi. Enfin je savais pas trop... [...] Après je pense que le fait que mon père soit archi, même si on en parlait pas hyper souvent, ça

³⁹⁶ La comparaison directe des deux études est toutefois difficile puisqu'un certain nombre de métiers cités par les étudiants ne relèvent pas au sens strict du secteur BTP. Elle donne cependant un ordre de grandeur intéressant.

³⁹⁷ Nous n'avons pas relevé le taux d'hérédité professionnelle auprès des membres plus lointains des étudiants et ne pouvons ainsi pas procéder à une comparaison entre candidats et étudiants.

a dû me donner le goût à ça, enfin j'avais des livres d'archi à la maison, ça m'a sûrement ouverte à ça mais c'était pas le déclic non plus quoi. »

Mélanie, bac S, DEA en 2014, père architecte, mère professeure d'allemand (89)

On voit ici encore une vocation tardive féminine justifiée par la complétude des études, sous-tendant son aspect pluridisciplinaire, son alliance entre le scientifique et artistique (cf. sous-chapitre 5.1.2). Un autre diplômé, à vocation précoce ayant un oncle architecte et une mère agente immobilière, évoque un choix « naturel » lié à son environnement familial :

« Je saurais pas te le dire, j'ai pas une réponse stricte parce que moi ça m'est venu au collège donc heu... je t'avoue que... C'était à moitié dans la famille et puis heu... [...] j'ai un oncle archi et puis heu... moi j'avais fait un stage là dedans au collège. J'avais trouvé ça bien et puis après j'ai pas forcément remis en question quinze mille fois ce choix là et heu... [...] en fait ça m'a semblé naturel, je me suis pas posé la question en fait. »

Guillaume, bac S, DEA en 2012, père ingénieur agronome, mère agente immobilière (29)

Fait intéressant, quelques étudiants mentionnent une orientation facilitée par un parent qui souhaitait lui-même devenir architecte lorsqu'il était jeune. Ainsi, un diplômé témoigne que son père l'a aidé à trouver un stage qui a confirmé l'orientation que son père instillait auprès de lui :

« J'ai un papa qui est géomètre, qui je pense aurait bien aimé devenir architecte, mais le fait est qu'il a fait des études de géomètre. Il m'a trouvé un stage dans un cabinet d'architecture qu'il connaissait via son travail. Une semaine de stage très intéressante, l'archi a été très pédagogue avec moi donc ça m'a beaucoup plu, donc après voilà je suis resté sur cette idée là que j'ai un peu développé pendant le lycée en faisant deux trois travaux au sein du lycée ou un peu à l'extérieur qui s'approchaient de la profession. »

Charles, bac S, DEA en 2011, père géomètre, mère conseillère en assurance (52)

Cette diplômée qui aurait voulu faire des études à l'école des Beaux-Arts, subit les mêmes pressions que son père subissait à l'époque de son propre choix d'orientation :

« C'était le métier que voulait faire mon père mais qu'il n'a pas eu le droit de faire car ce n'était pas un vrai métier. J'aurais préféré faire les beaux-arts mais ma famille n'était pas trop pour parce que déjà archi c'est pas un vrai métier. Bon alors les beaux-arts c'est encore moins un vrai métier. Euh du coup c'était le boulot qui pouvait être expliqué à mamie et puis qui me permettait moi de faire ce que je voulais faire derrière, un peu comme une grosse boîte à outils, et de ne pas abandonner complètement ce dont j'avais envie. »

Mathilde, bac S, DEA en 2012, bac S, père vétérinaire, mère secrétaire médical (3)

Après cette analyse des registres d'engagement et leurs différences sexuées nous verrons dans le chapitre suivant comment ces vocations vers l'architecture sont accompagnées et confirmées chez les hommes et les femmes par quatre éléments majeurs.

5.3 Les facteurs catalyseurs et facilitateurs d'une vocation : loisirs artistiques, stages, journées portes ouvertes et personnes d'autorité

Comme nous l'avons vu, plusieurs registres d'engagement vers la formation et le métier ont pu être recensés, motifs qui témoignent d'envies, d'intérêts et de compétences. Ils sont accompagnés, parfois suscités par plusieurs éléments, cités par les diplômés de manière récurrente et ayant mené, par un processus lent ou à travers un facteur déclencheur, vers une vocation précoce ou plus tardive. Nous les avons appelés les facteurs catalyseurs et facilitateurs. Parmi ceux-ci figurent l'attrait pour les loisirs artistiques, notamment toutes les formes de dessin, mais également la construction de maquettes. Il s'agit souvent d'une activité régulière, pratiquée dans différentes circonstances (seul, dans un cadre familial ou scolaire) et qui contribue de manière graduelle au processus de révélation d'une vocation. À l'inverse, un événement spécifique peut déclencher une vocation, à l'occasion par exemple d'un projet de construction ou de rénovation d'une maison par les parents ou grands-parents permettant de rencontrer un architecte et d'observer son travail. Parmi les autres facteurs, figurent la « séquence d'observation en milieu professionnel », autrement dit le stage de 3^e, qui consacre ou renforce un *choix de métier* pour les jeunes à vocation précoce. Pour ceux et celles ayant une vocation plus tardive, c'est la journée portes ouvertes (JPO) qui agit comme consécration d'un *choix de formation*. Pour faire un stage ou se rendre à la JPO, il faut au préalable avoir eu l'idée ou un intérêt pour le métier d'architecte ou la formation d'architecture. Enfin, les parents, grands-parents, professeurs, en tant que personnes d'autorité, accompagnent, orientent, conseillent tout au long du processus d'orientation professionnelle.

5.3.1 Le rôle des loisirs artistiques : faire ce que font les architectes

Comme nous l'avons évoqué au sous-chapitre 4.2.3, une grande majorité (93%) des étudiants a pratiqué au moins une activité culturelle avant d'intégrer l'école d'architecture. Incontestablement, le dessin, sous quelque forme que ce soit, joue un rôle important, puisque la moitié des étudiants (48,1%) l'a pratiqué lors de l'enfance et/ou l'adolescence. Deux tiers (69%) ont fait l'objet d'au moins une socialisation, soit par des cours de dessin/arts plastiques, soit par l'option arts plastiques au lycée ; parmi eux, plus d'un quart a été doublement socialisé et en particulier les femmes.

Un gros tiers (65,5%) des étudiants indiquent que ces pratiques ont joué un rôle important dans leur choix de faire des études en architecture, surtout chez les femmes (écart de

7,5 points). Cet écart s'explique par les activités de loisir plus éclectiques des garçons. Pour rappel, les hommes se détournent à l'adolescence du dessin pour pratiquer davantage la vidéo, la maquette, le modèle réduit et semblent transférer leur créativité vers des supports numériques.

Tableau 68 : Taux des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 qui estiment que la pratique de leurs activités culturelles les a influencés dans leur choix d'effectuer des études en architecture, selon le sexe.

La pratique de cette ou de ces activité(s) de loisir vous a-t-elle influencé dans votre choix de faire des études en architecture ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)
Oui	68,4	60,9	65,5	-7,5
Non	31,6	39,1	34,5	+7,5
Total	100	100	100	
Effectif	335	207	542	

L'activité du dessin a de multiples facettes, du dessin d'art, valorisé en tant que culture savante et enseigné dans les cours de dessin et d'art plastiques, en passant par le dessin de mode, de presse et de caricature, jusqu'au types de dessins plus populaires, que sont le dessin de bande dessinée ou le dessin animé. Le dessin d'architecture existe sous la forme de croquis ou d'esquisse « à main levée » de plans, élévations, façades, perspectives ou de détails et est toujours considéré comme un outil de base de l'architecte. Le dessin d'architecture artistique, souvent véritable œuvre d'art élaborée, par le passé, au crayon et à l'encre, parfois mis en couleur par l'aquarelle, a cédé la place au DAO (dessin assisté par ordinateur) des dessinateurs-perspectivistes qui conçoivent grâce à l'aide de puissants ordinateurs des « rendus 3D » trompe l'œil très réalistes. Il n'empêche, dans l'imaginaire du grand public, l'architecte demeure une personne qui sait manier le crayon.

Les types ou activités de dessin évoqués par les diplômés sont très larges, plus ou moins valorisés culturellement et vont de « gribouiller », « dessiner des objets », « dessiner des grandes fresques », « dessiner des paysages », « faire des bandes dessinées », « faire des plans », « gribouiller des maisons » jusqu'à « dessiner des maisons en 3D sur ordinateur ». De là peuvent naître et s'affirmer des vocations pour devenir architecte :

« Bah moi du coup c'est venue assez tôt puisque dès le collège j'avais envie d'être archi, après j'avais une autre vision de ce qu'était un architecte [...], de plus j'ai toujours fait du dessin, des arts plastiques et j'avais envie de faire quelque chose en rapport avec ce coté lié au crayon... et la touche un peu artistique [...] où il y avait un peu une partie croquis à la main, peut-être plus allié au paysage. »

Adeline, bac S, DEA en 2012, père ingénieur dans l'automobile, mère standardiste (111)

Le lien entre loisir artistique et vocation professionnelle n'est pas toujours conscientisé comme tel lors du processus d'orientation. Le dessin est ici davantage justifié comme activité enfantine usuelle :

« Alors si, il y a une petite anecdote qui complète [les raisons pour lesquelles elle voulait devenir architecte] quand même, je me suis rappelée que quand on était gamines avec ma frangine, mais je pense que tous les gamins font ça, on avait un tableau blanc sur lequel on s'amusaient à dessiner des plans de maisons. Et après, on les construisait avec des legos. Mais en fait à la base mes études d'archi ça vient pas de ça... [...] après peut-être qu'inconsciemment il y avait un truc quoi. »

Lucie, bac STI 2D, DEA en 2013, parents agriculteurs (115)

Parmi les types de dessin, des plans architecturaux sont cités de manière récurrente. Il s'agit pour certains d'ailleurs du seul type de dessin effectué, celui s'apparentant le plus à l'activité de l'architecte :

« C'est venu quand j'étais tout petit, euh... je dessinais des plans de maisons, parce que j'avais une grande sœur, euh... la grande sœur d'un copain qui était en études d'archi qui faisait des gymnases et du coup j'ai commencé à dessiner des petits plans. Juste des plans, en fait ! Pas de... enfin de... j'ai jamais appris à dessiner, j'ai jamais eu envie de dessiner vraiment des trucs... juste des plans. »

Gaël, bac ES, DEA en 2013, père cadre administratif, mère assistante sociale (40)

Une diplômée relate que ce sont les dessins de la maison rénovée de ses grands-parents qui ont déclenché chez elle l'envie de s'intéresser à l'architecture, confortée par un projet de lycée :

« J'ai... quand j'étais petite, j'ai mon oncle et ma tante qui ont repris la maison de mes grands-parents. [...] Et en fait, ils ont tout refait à l'intérieur et ils ont travaillé avec un architecte d'intérieur. [...] Une fois les travaux finis, ils ont pris les dessins qui étaient superbes et ils les ont encadrés et en fait ils étaient affichés chez eux. C'est à cause de ces dessins que j'ai commencé à m'intéresser... au métier... enfin à l'archi et à l'espace et à ce que tu pouvais faire dans un espace. Et après, au lycée, j'avais une option d'art plastique dans laquelle, je sais pas pourquoi mais on est arrivé à faire... mon sujet, c'était dessiner la maison de nos rêves et en fait je me suis mise à fond dessus, j'ai trouvé ça génial et j'ai fait des plans, des machins et tout. Et puis bah, je me suis dit que c'était vraiment super comme... comme projet et donc là, à partir de là, je me suis vraiment intéressée au truc. »

Lisa, bac L, DEA en 2011, père artisan électricien, mère secrétaire (72)

En dehors du dessin, des activités de loisir culturellement moins valorisées sont mentionnées par les diplômés parmi lesquelles le bricolage, la construction de maquettes ou de Lego, des travaux manuels, la photographie. Ici la vocation n'a pas été vécue comme telle à l'adolescence et ne se révèle qu'à l'entrée à l'école :

« Mais on m'a toujours rappelé que quand j'étais en primaire j'avais réalisé la maquette de l'appartement de mes parents, ça devait être au 50^e. J'avais collé des petits bouts de moquette et tapisserie dans chaque pièce. J'étais peut-être destinée à être architecte mais je ne m'en suis rendue compte qu'à mon entrée dans l'école. »

Hélène, bac S, DEA en 2012, père ouvrier, mère assistante médicale (38)

Un diplômé voit dans le jeu de Lego un outil révélant la créativité. Ayant hésité entre les métiers de designer et d'architecte, c'est finalement vers l'architecture qu'il se tourne grâce à son affinité avec la construction, qu'il pratique à petite échelle grâce aux jeux de Lego et Kapla :

« Je me suis tourné [vers l'architecture] parce que j'ai besoin de construire – j'ai besoin de construire et j'ai envie de créer des choses. Ça, ça pose des questions [étant] petit – je pense que tous les petits ont envie de jouer aux Legos, Kapla – [c'est] la base. C'est le moyen de mettre sur pied ton imaginaire. C'est un des moyens pour exprimer sa créativité. J'ai hésité aussi avec designer automobile, c'est pour ça que j'avais fait [un bac] SSI au départ et au final je me suis rendu compte que c'est vers la constru que je me tournais vraiment parce que j'étais plus à l'aise. »

Fabian, bac ES, DEA en 2014, père chauffeur routier, mère employée de restauration (61)

Le fait d'avoir pratiqué le dessin, des jeux de construction ou d'avoir fabriqué des maquettes participe indéniablement pour certains à construire leur vocation pour le métier d'architecte. Ceux qui dessinent ou fabriquent pendant l'enfance développent une affinité précoce avec les éléments symboliques du métier d'architecte : savoir manier le crayon et construire une maquette, un important volet de l'activité de l'architecte, selon eux.

Bien que ces loisirs artistiques soient fortement encouragés par l'entourage familial ayant un fort capital social, culturel et scolaire (cf. chapitre 4), participant à la socialisation culturelle primaire et anticipatrice de leurs enfants, les motifs de vocation qui peuvent en résulter sont davantage sexués que situés socialement, ainsi qu'entériné par l'établissement de formation à travers la sélection qu'il opère auprès des aspirants, comme nous l'avons évoqué au chapitre 5.1.

Dans une moindre mesure que les activités de loisir, le fait d'avoir été en contact avec un architecte lors de la construction, rénovation ou agrandissement de la maison parentale ou grand-parentale a fait naître chez certains l'envie de se tourner vers la formation d'architecture. Participer ou observer les échanges avec un architecte leur fait entrevoir – bien que la relation clientèle ne soit qu'une petite partie du travail de l'architecte – en quoi consiste le métier. Observer ce que font les architectes, c'est-à-dire participer à une réunion avec un client – les parents ou grands-parents – et voir le projet évoluer et se concrétiser permet alors de réaliser « un peu plus ce que c'était » et de contribuer au processus de révélation d'une vocation :

« La première approche est au lycée, lorsque ma grand-mère s'est fait construire une maison. Ensuite à la lecture du livre "Les piliers de la terre", l'intérêt pour l'évolution du projet d'architecture et son histoire. En réalité, j'ai eu une sensibilité au paysage pendant mon enfance car mes parents ont engagé un paysagiste pour aménager notre grand terrain de campagne, et l'agrandissement de la maison a été l'occasion de regarder avec des yeux curieux, et participer à aider mon père à transformer la maison. »

Homme, bac, master 1, père technicien machiniste, mère ouvrière agricole (questionnaire 506)

Dans le cas de ce diplômé, le contact avec un architecte n'était pas déclencheur mais a confirmé une vocation précoce que l'étudiant avait abandonnée au lycée.

« [Devenir architecte], c'est une vieille envie que j'avais quand j'étais très jeune. Quand j'étais jeune, j'ai des souvenirs, avec un ami on dessinait des grandes fresques avec des maisons, etc. Bref c'était une vieille envie mais quand je suis arrivé au moment du lycée, j'étais beaucoup plus indécis sur mon avenir et sur ce que je voulais. »

Sur les conseils de son professeur d'histoire, il s'engage en classe préparatoire littéraire, mais cela ne lui convient pas, il n'aime pas l'ambiance.

« Et ça m'a fait faire un choix tout simplement : dans ma tête je me suis dit "c'est vraiment archi que je veux faire, d'autant plus qu'à ce moment là mes parents réalisaient des études pour leur maison. Ils avaient fait un projet avec un archi et du coup j'assistais, je crois que c'était aux vacances de la Toussaint pendant mon année de prépa, et je suivais les réunions avec mes parents. Je me suis dit "il est trop bien ce métier, c'est ça que je veux faire". »

Antoine, bac S, DEA en 2012, père artisan menuisier, mère directrice de médiathèque (81)

On voit ici que le choix initial de l'architecture avait fait place, temporairement, au choix plus conformiste et attendu par des personnes d'autorité de s'orienter en classe préparatoire.

5.3.2 Le rôle du stage préalable aux études : consécration d'un choix de métier

Les stages effectués par les adolescents dans des agences d'architecture ou d'autres structures proches, lors de la « séquence d'observation en milieu professionnel » en troisième, jouent un rôle de catalyseur qui confirme ou suscite l'envie d'une majorité des étudiants interrogés de s'engager dans la voie de l'architecture. Au stage de troisième s'ajoute éventuellement un ou plusieurs stages volontaires ou obligatoires effectués au cours de l'adolescence. A environ quatorze ans, la moitié (51,2%) des étudiants a déjà effectué un stage en classe de troisième, ce dernier peut être interprété à la fois comme un élément susceptible de confirmer ou de faire naître une vocation précoce chez une majorité d'étudiants. Ce taux augmente à 61,5% en comptabilisant également d'autres stages dans des agences d'architecture, effectués au cours de la scolarité du lycée ou au moment de la transition lycée/études supérieures. Dans les deux cas, les hommes sont plus nombreux que les femmes à avoir effectué un stage d'observation (écart de +13,4 points) ou un autre type de stage (+12,8), ce résultat confirme le fait que les garçons développent leur désir de devenir architecte plus précocement que les femmes.

Tableau 69 : Taux des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 ayant effectué un stage dans les mondes de l'architecture avant son accès dans l'école, selon le sexe.

	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)
Taux des étudiants ayant effectué un stage de 3 ^e dans les mondes de l'architecture	45,8	59,2	51,2	+13,4
Taux d'étudiant ayant fait un stage dans les mondes de l'architecture avant de rentrer à l'ENSA Nantes	56,6	69,4	61,5	+12,8

En croisant la totalité des stages effectués (stage de 3^e et stages libres), on constate que seulement un quart des étudiants (27,8%) n'avait pas effectué de stage préalable aux études. Cela montre très clairement l'importance des stages dans le processus d'orientation et de socialisation anticipatrice au métier des futurs étudiants.

Tableau 70 : Taux des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 ayant effectué au moins un stage dans les mondes de l'architecture avant leur accès dans l'école.

Fréquence des étudiants ayant effectué des stages dans le monde de l'architecture avant d'accéder à l'ENSA Nantes		A fait un stage dans les mondes de l'architecture avant de rentrer à l'ENSA Nantes			
A effectué un stage de 3 ^e dans les mondes de l'architecture		Oui	Non	Total	Effectif
	Oui	44	7,5	51,6	260
	Non	20,6	27,8	48,4	244
	Total	64,7	35,3	100	
Effectif		326	178		504

Lecture : Parmi les étudiants admis à l'ENSA Nantes 72,2% avait effectué au moins un stage dans les mondes de l'architecture contre 27,8% qui n'en avait effectué aucun.

Si le fait d'avoir effectué un stage n'est pas pris en compte dans la sélection des candidats admissibles, les enseignants peuvent – selon leur propres sensibilités – en faire un critère de choix pour les admis³⁹⁸.

Quant aux candidats s'étant rendus aux JPO en 2020, force est de constater que presque tous les jeunes interrogés par entretien ont effectué un stage de 3^e dans les mondes de l'architecture ; certains font des stages complémentaires, un candidat en a ainsi cumulé cinq. Parmi les candidats ayant répondu au questionnaire, aux JPO 2019, plus des deux tiers (68,2%) ont effectué un stage de 3^e dans des structures d'accueil proche de l'architecture. Ce taux est sensiblement plus élevé (+17 points) que celui des étudiants inscrits en 2016 à l'ENSA Nantes ayant fait un stage de 3^e, au début des années 2010. Cet écart s'explique sans doute par un effet cumulé entre une volonté grandissante des élèves et de leurs parents d'appréhender par un stage la profession pour laquelle on se destine, d'une part, et le fait que ceux qui se rendent aux JPO

³⁹⁸ Si l'étudiant fait mention d'un stage dans sa candidature, j'ai pour l'habitude, lors de l'entretien, de l'interroger sur ses impressions et représentations.

figurent parmi les plus motivés, entreprenant des démarches actives vers une meilleure connaissance du métier, d'autre part. Si les étudiantes femmes étaient bien moins nombreuses que les hommes (écart de 13,4 points) à avoir effectué un stage de 3^e, cet écart est amoindri (7,6 points) pour les candidates par rapport aux candidats. On peut à cet effet se demander si cette diminution rend compte d'un déplacement temporel de la vocation des femmes pour l'architecture en amont, c'est-à-dire, au collège. Ce serait ainsi un signe que les femmes prennent plus confiance en leur capacités et se défont de plus en plus des représentations de professions stéréotypées en relation avec les rôles sociaux traditionnels qui évoluent également au sein de la société.

Tableau 71 : Comparaison des taux des candidats s'étant rendus aux JPO 2019 et des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 ayant effectué le stage de 3^e ou un autre stage dans les mondes de l'architecture, selon le sexe.

	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)	Effectif
Taux des <i>candidats</i> ayant effectué un stage de 3 ^e dans les mondes de l'architecture (C)	64,5	72,1	68,2	+7,6	122
Taux des <i>étudiants</i> ayant effectué un stage de 3 ^e dans les mondes de l'architecture (D)	45,8	59,2	51,2	+13,4	255
Total	100	100	100		
Écart (C)-(D)	+18,7	+12,9	+17		

Bien qu'il s'agisse de stages d'observation de courte durée où les maîtres de stage leur demandent de « *faire des recherches sur le métier d'architecte sur Internet* » ou de « *dessiner les plans d'une maison* », au crayon ou sur ordinateur, ils forgent la représentation que se font les candidats du travail au quotidien d'un architecte.

Parmi les étudiants ayant effectué un stage d'observation, plus des deux tiers l'ont fait dans une agence d'architecture, structure par excellence de l'exercice d'un architecte, sans qu'il y ait un écart notable entre les hommes et les femmes. Un étudiant sur six (16,2%) a effectué son stage dans une structure proche des mondes de l'architecture (design, graphisme), dans lesquelles les femmes sont plus nombreuses que les hommes (écart de 7,8 points). D'autres types de structures, moins connus des adolescents, comptabilisent des taux à un seul chiffre. Certains métiers auxquels peuvent mener les études en architecture sont absents, comme par exemple la programmation. Conformément aux stéréotypes véhiculés au sein de la société, les garçons sont plus nombreux dans des structures à connotation technique, notamment dans les entreprises du bâtiment (écart de 5,4 points) ou, avec un écart plus faible, dans des bureaux d'études ou des cabinets de maîtrise d'œuvre, concurrents directs des architectes pour la conception et la construction de maisons individuelles. Aucun homme parmi les interrogés n'a

effectué son stage d'observation dans un cabinet d'architecture intérieure ou dans un service d'urbanisme d'une collectivité, contrairement à quelques femmes, mais l'écart semble trop faible pour affirmer un choix sexué de la structure d'accueil. La tendance de femmes à s'intéresser à des métiers « impurs »³⁹⁹ ou plus éloignés de l'architecture semble toutefois légèrement perceptible.

Tableau 72 : Type de structure dans laquelle les étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 ont effectué leur stage d'observation en milieu professionnel en classe de troisième, selon le sexe (en ordre décroissant).

Dans quel type de structure avez-vous effectué votre « stage d'observation en milieu professionnel » en classe de troisième ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)
Agence d'architecture	67,4	68,1	67,7	+0,7
Métiers artistiques, de design, de graphisme et d'arts appliqués	18,6	10,8	16,2	-7,8
Entreprise du bâtiment (charpente, menuiserie, entreprise générale...)	3	8,4	5,5	+5,4
Bureau d'études	2,2	4,2	3,1	+2
Agence d'urbanisme	2,2	3,4	2,8	+1,2
Cabinet de maîtrise d'œuvre (maison individuelle)	1,5	4,2	2,8	+2,7
Architecture intérieure	2,2	0	1,2	-2,2
Service d'urbanisme dans une collectivité	2,2	0	1,2	-2,2
Structure de sensibilisation à l'architecture (CAUE, Maisons de l'architecture...)	0,7	0,8	0,8	+0,1
Total	100	100	100	
Effectif	135	119	254	

Dans l'immense majorité (90,6%), le stage confirme une envie ou rassure le jeune sur son choix d'orientation, les hommes davantage que les femmes (écart de 4,4 points).

Tableau 73 : Taux des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 qui estiment que le stage effectué dans le monde de l'architecture a conforté leur choix, selon le sexe.

Le stage vous a-t-il conforté dans votre choix ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)	Effectif
Tout à fait d'accord/ d'accord	88,8	93,2	90,6	+4,4	311

Bien que de nombreux jeunes doivent trouver leur stage au dernier moment, sans nécessairement l'articuler à un métier, il agit ici comme catalyseur. Une diplômée témoigne de l'élément déclencheur qui l'a incité par la suite à faire un stage dans une agence d'architecture, à savoir un cours d'art plastique où elle avait été amenée à créer une maison :

« J'avais des cours d'art plastique au collège où j'avais fait une maison de Frank Lloyd Wright, c'était la Falling water et ça m'était restée pendant hyper longtemps, j'avais trouvé ça hyper chouette et du coup je m'étais dit que ça pouvait un peu chouette de faire ça et du coup après j'avais fait un stage de troisième en agence d'archi et ça m'avais bien plus et du coup après je suis restée là-dessus. Je n'avais pas d'autres idées de travail donc euh, [...] et après mon bac j'ai postulé pour l'école d'archi de Nantes et puis j'ai été prise... »

Sophie, bac S, DEA en 2014, bac S, parents comptables (1)

³⁹⁹ Expression empruntée à Olivier Chadoin pour désigner des métiers de l'architecture hors maîtrise d'œuvre, l'activité canonique d'un architecte.

Chez une autre diplômée le déclencheur a été un logiciel de dessin 3D que ses parents s'étaient acheté pour mieux visualiser les travaux entrepris dans leur maison :

« Je dirais que l'effet déclencheur c'est que mes parents on fait des travaux dans leur maison et que pour arriver à se projeter ils avaient acheté un logiciel d'archi qui permettait de faire la modélisation 3D, [...] ça permettait tout de suite de voir en 3D facilement quoi, et du coup, bon ils l'ont utilisé pour leur truc et finalement c'est moi qui ai récupéré le logiciel et je l'ai exploité jusqu'au limite de ses capacités ! [...] [Ensuite] j'ai fait un stage en archi, pour les stages de 3^e qui permettent la découverte du monde du travail, du coup j'ai fait un stage de trois semaines dans une agence d'archi, pour voir le boulot, j'avais fait du suivi de chantier, de la conception, de la réunion, plein de choses dans ce genre là. »

Célia, bac ES, DEA en 2013, père cadre, mère profession intermédiaire (68)

Mais il n'y a pas toujours d'effets déclencheurs aussi identifiés de la part des jeunes, certains ne s'en souviennent plus, pour d'autres il peut s'agir d'une envie « intuitive », un intérêt « qui est venu naturellement » qui mène ensuite vers un stage et qui confirme un choix d'orientation.

Dans la quasi-totalité des récits, le stage confirme l'intérêt pour l'architecture :

« Donc effectivement [le stage] a complètement confirmé ce que je voulais faire parce que il m'avait donné un petit cahier des charges, il m'avait dit "dessine les maisons que tu veux !" Bon j'étais en troisième donc c'était pas vraiment... (rires). Au niveau du stage je faisais un petit peu ce que je voulais et puis je me suis dit : "c'est vraiment trop chouette quoi !" »

Margaux, bac S, DUT Génie civil, DEA en 2013, père artisan couvreur (73)

Un étudiant relève toutefois un fossé perçu entre le stage qui laisse entrevoir les conditions d'exercice ultérieures et les études, en se rendant compte, *a posteriori*, que ce qui l'avait effrayé au moment du stage, il était en train de le vivre au moment de l'entretien :

« J'avais fait un stage chez [le] père [d'un ami qui est architecte] histoire de tâter le terrain, de me rendre compte si effectivement ça m'intéressait ou pas. Alors en même temps il y a un fossé énorme entre un stage qui est de l'ordre de l'observation dans une agence et puis après les études qui sont plutôt agréables. Ça peut être assez effrayant quand t'arrives dans une agence où tout le monde regarde son ordi, ben ce que je vis aujourd'hui quoi mais bon. »

Léo, bac S, DEA en 2014, père artisan, mère psychologue scolaire (123)

L'immersion dans le monde professionnel de l'architecte permet aux jeunes d'observer ce que font les architectes, à l'instar de ce que certains ont pu faire lors d'un projet de construction des parents ou grands-parents. Néanmoins, il s'agit pour la séquence d'observation en milieu professionnel d'une démarche active dans un cadre scolaire et institutionnel permettant de développer des connaissances sur l'environnement professionnel, technologique et économique. *In fine*, cette immersion consolide une vocation précoce pour une majorité d'étudiants interrogés et entérine un choix d'orientation pressenti par eux pendant l'enfance.

5.3.3 *Le rôle des personnes d'autorité : accompagner, conseiller, faciliter*

Comme en témoignent certaines citations d'entretien ci-dessus, l'entourage familial ainsi que des personnes d'autorité comme des enseignants, psychologues scolaires ou conseillers d'orientation jouent un rôle important, dans la connaissance du métier et dans le choix de l'orientation. Leur rôle est primordial pour accompagner le processus de construction d'orientation professionnelle, l'entourage familial étant sollicité tout au long du processus, tandis que les professionnels de l'orientation, y compris les professeurs, le sont davantage vers la fin du lycée, souvent lorsque les jeunes sont indécis par rapport à leurs envies et intérêts.

À la question « Comment avez-vous connu le métier d'architecte ? » pour laquelle plusieurs réponses étaient autorisées, un peu plus de la moitié (52,1%) indique l'avoir connu par les parents ou le réseau familial. Les personnes ou institutions extérieures au cercle familial comptabilisent un peu moins de la moitié (47,9%) des réponses. Toutefois, 33,9% des étudiants indiquent avoir connu le métier par d'autres moyens ; dans les réponses libres figurent la « *recherche personnelle* », la découverte « *par moi-même* » ou encore « *à travers des lectures* ». Sans doute la télévision, Internet ou des jeux vidéo jouent-ils un rôle important dans cette découverte, variables qui ne figuraient pas dans notre questionnaire⁴⁰⁰.

Parmi les personnes et entités proposées dans le questionnaire, les mères comptabilisent le taux le plus faible (10,3%), dépassé de peu par les professeurs (11,7%). Le réseau familial élargi (24,7%) et le Centre d'information et d'orientation (CIO) (23,9%) affichent les taux les plus élevés. Le taux des pères (17,1%) sont à mi-chemin entre les deux. Un écart important est observé entre les hommes et les femmes, dont les premiers ont découvert le métier davantage par l'environnement familial (+14,1 points), tandis que les femmes l'ont davantage connu par d'autres personnes d'autorité (-13,2). Ceci semble un indice complémentaire pour une vocation plus tardive des femmes qui font plus appel que les hommes au CIO (+8,1 points d'écart), organisme sollicité davantage au moment du lycée. Les CIO ont ainsi un rôle non négligeable dans la féminisation du métier ou du moins dans sa découverte auprès des femmes et dans l'ouverture du choix des possibles. Globalement, le réseau familial joue un rôle important tout au long du parcours du secondaire, tandis que d'autres personnes d'autorité interviennent plus tardivement, vers la fin du cycle secondaire.

⁴⁰⁰ Dans l'étude sur la culture architecturale des Français, dirigée par Guy Tapie, interrogeant des candidats à l'entrée aux écoles d'architecture sur les « facteurs décisifs de l'intérêt pour l'architecture », l'item qui a remporté les plus de réponses est « en entendant ou en lisant des informations sur l'architecture » (80%), preuve pour lui que l'engagement dans l'architecture procède d'un choix personnel plus que du résultat d'un formatage scolaire ou d'appropriation de normes d'une insertion sociale réussie. Tapie, Guy (2018), op. cit, p. 30.

Tableau 74 : Manière dont les étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 ont connu le métier d'architecte, selon le sexe.

Comment avez-vous connu le métier d'architecte ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)	Effectif
À travers le réseau familial	21,6	29,7	24,7	+8,1	137
À travers le père	15,5	19,8	17,1	+4,3	95
À travers la mère	9,6	11,3	10,3	+1,7	57
Sous-total entourage familial	46,7	60,8	52,1	+14,1	
À travers un CIO	27	18,9	23,9	-8,1	133
À travers mon cercle d'amis	14	11,8	13,2	-2,2	73
À travers un professeur	12,8	9,9	11,7	-2,9	65
Sous-total autres personnes d'autorité	53,8	40,6	47,9	-13,2	
Autre	30,9	38,7	33,9	+7,8	188

Ces personnes ne sont pas seulement des entités qui permettent aux jeunes de découvrir le métier. Elles jouent également un rôle en suscitant et en accompagnant un choix d'orientation. Certains parents font jouer leur réseau professionnel pour aider l'enfant à trouver son chemin :

« Bon, on arrive au collège, on me pose la question "Bon bah qu'est-ce que tu veux faire plus tard ?". Grande question quand tu as 14 ans. Ben tu dis "euh, ben, je sais pas... ". Et du coup moi ce qui s'en dégageait c'est que j'aimais bien le bâtiment et que j'aimais bien dessiner. Donc ben forcément mon père il dit "Bon ben pourquoi pas architecte hein après tout". ... Donc du coup j'ai été faire un stage chez un architecte avec qui il bossait,... Et pendant plusieurs jours, ben du coup j'ai pu aller avec lui sur les chantiers, etc... Et puis ben je voyais que c'était quelque chose qui m'avait beaucoup plu... Et euh du coup, ben suite à ça j'ai fait mes choix où du coup je suis parti au lycée pour faire un bac scientifique option sciences de l'ingénieur, justement parce que j'étais assez déterminé à faire ça. »

Nicolas, bac S, DEA en 2011, père artisan tailleur de pierre, mère nourrice (7)

Cette diplômée, qui a commencé à se poser la question de son orientation au moment de devoir remplir ses vœux, témoigne de l'influence d'une conseillère d'orientation :

« Une conseillère d'orientation [...] m'a donné plein de bouquins sur les métiers en général etc... et puis c'est comme ça que j'ai regroupé avec le fait que j'aimais les choses assez artistiques mais quand même les maths, toutes ces choses qui m'ont amené progressivement sur l'archi intérieure, l'archi en général, la constru, ... [...] j'ai tout de suite j'ai vu qu'il fallait faire la filière beaux-arts alors que j'étais pas très douée au crayon. Du coup je me suis vite rabattue sur les écoles d'archi. »

Anne, bac S, DEA en 2013, père chef d'entreprise (105)

Globalement, les parents adhèrent fortement au projet de formation de leurs enfants, puisque plus de neuf parents sur dix sont satisfaits ou très satisfaits du choix de leurs enfants, ces taux illustrant l'image positive dont jouit le métier d'architecte au sein de la population (cf. tableau 201, annexe 7).

5.3.4 *Le rôle des journées portes ouvertes : consécration d'un choix de formation*

Si le stage a un rôle décisif de consécration d'une orientation professionnelle, notamment pour les jeunes à vocation précoce, les journées portes ouvertes (JPO) consacrent un choix plus tardif, davantage tourné vers la formation elle-même, puisque les « tardifs » n'ont pas pu confirmer leur orientation par un stage ou des échanges avec des professionnels, faute d'avoir développé un intérêt professionnel plus tôt. Ceux qui évoquent les JPO dans les entretiens comme un déclencheur ou un élément qui les a fait basculer d'une hésitation à une décision pour la formation d'architecte, sont presque exclusivement des diplômés à vocation tardive. Ce sont souvent ceux qui évoquent l'alliance scientifique et artistique du métier, développé précédemment.

« Au moment de la première j'ai fait les portes ouvertes de l'archi. Car je me suis dit que les métiers de l'architecture pouvaient combiner les métiers de l'ingénierie et les compétences artistiques. J'aimais construire, inventer, créer, et j'ai fait les portes ouvertes de l'ancienne école d'archi de Nantes. Il y avait des maquettes de projets partout, des projets artistiques et puis des maquettes à l'échelle 1. Ça m'avait vraiment plu. [...]. J pense que l'élément déclencheur ça a été les portes ouvertes, les portes ouvertes de l'école d'archi, ça m'a fait me rendre compte que ça pouvait être le métier que j'allais faire, que la formation d'archi et tous les domaines étaient des domaines dans lesquels j'avais des compétences et qui me plaisaient.

Femme, bac S, DEA en 2012, père ouvrier, mère assistante médicale (38)

Certains sont, lors de la visite de l'école, plus attirés par la formation que par le métier, appréhendé lors d'un stage :

« J'avais fait un stage en ... en terminale peut-être... chez un archi, mais ça ne m'avait pas plu plus que ça en fait. C'était un archi qui faisait de la maison individuelle, et euh... et bon c'était un stage d'observation d'une semaine, donc c'était pas grande chose, mais c'était, c'était pas euh... c'était pas vraiment une expérience foudroyante. C'est plutôt en visitant l'école et en voyant ce qui s'y faisait que j'ai eu envie de, d'y aller quoi. »

Clémence, bac S, DEA en 2013, père ingénieur mécanique, mère contrôleur de finances publiques (107)

Les journées portes ouvertes jouent indéniablement un rôle décisif pour les jeunes à vocation hésitante ou tardive. L'école ne ménage pas ses efforts dans son organisation, étudiants, enseignants et personnels étant tous impliqués dans le but d'attirer les « meilleurs éléments ». Les maquettes, planches de dessin et collages, notamment ceux des étudiants de première année, exposés de manière ludique, presque récréative, dans différents espaces, rappellent aux candidats leurs propres activités de loisir. Ce sont aussi les modalités d'enseignement différentes que celles vécues au lycée, comme l'enseignement en mode projet rendu visible à travers les travaux exposés, qui attirent les jeunes :

Euh... en fait c'était un bon compromis entre création et... et puis ...et puis... cours magistraux en fait. Ce qui me plaisait c'était de pouvoir créer, [...] je me voyais mal être toute la journée assise sur une chaise et à écouter des gens. J'avais besoin de faire les choses et en fait euh... finalement plus l'envie d'être architecte c'était le type d'étude et le contenu qui me plaisaient. Mais je ne suis pas entrée à l'école d'archi en me disais je veux être architecte. »

Femme, bac L, DEA ne 2013, parents graphistes (119)

Les présentations alléchantes de l'établissement et de ses formations, savamment orchestrées par la prise de parole du directeur, accueilli et applaudi comme une *rockstar* dans un amphithéâtre bondé à lumière tamisée, celle de différents interlocuteurs présentant entre autres les voyages effectués durant le cursus et la diversité des destinations de la mobilité académique offertes aux étudiants et, enfin, celle de cinq ou six étudiants de première année représentant chaque série de baccalauréat, comme si cette distribution était représentative de toute une promotion, contribuent à rendre la formation encore plus désirable qu'elle ne l'est déjà. Aussi, la présentation de la quinzaine d'associations étudiantes et de leurs nombreuses activités, allant de la junior-entreprise, en passant par l'atelier de réparation de vélo, jusqu'à la fanfare participent à un certain enthousiasme qui se fait sentir chez les jeunes et leurs parents, bien que leurs questions tournent presque exclusivement autour des modalités de sélection. Nous proposons à ce titre un récit personnel des JPO au sous-chapitre suivant.

5.4 Récit des journées portes ouvertes de 2020

Je me rends aux JPO de cette année 2020 avec la volonté de réaliser quelques courts entretiens avec des candidats s'intéressant aux études d'architecture afin d'avoir une meilleure idée de leurs motivations au moment même de leur orientation. Ceci pour compléter les entretiens effectués avec des diplômés dont l'orientation professionnelle remontait à une dizaine d'années et dont les récits comportent le biais d'une histoire biographique construite a posteriori. Je ne me fais pas trop d'illusions sur le nombre d'entretiens que je vais pouvoir effectuer puisqu'en tant qu'enseignant on est toujours accaparé par les parents et leurs enfants.

Les JPO, toujours organisées vers la fin janvier, permettent aux visiteurs de découvrir les travaux effectués par les étudiants, toutes années d'études et types de formations confondus. Sur la « place centrale », au niveau 1A, c'est l'effervescence. La quinzaine d'associations étudiantes montrent leurs nombreuses activités par des animations, des échanges et des expositions. La bibliothèque attenante à la « place centrale » est convertie en « foire aux questions » notamment en ce qui concerne les modalités d'admission. C'est de là que partent les visites guidées assurées par des enseignants et étudiants pour faire découvrir les différents lieux de l'établissement. C'est là où l'on vient également se réchauffer de temps à autre, puisque contrairement aux grands « espaces tampons », la bibliothèque est chauffée ! Une grande partie des ateliers de projet est reconvertie en salle d'exposition où les visiteurs peuvent admirer la diversité de maquettes de toutes tailles et échelles, de planches de dessin, de vidéos et d'autres supports pédagogiques. Il est vrai, ça donne envie. Les ateliers de projet de master exposent devant leur studio, puisque les étudiants en fin de parcours y sont retranchés et cogitent sur leurs projets de fin d'études qu'ils auront à défendre dans moins d'une semaine. Je me dispense cette année de la présentation effectuée le matin et l'après-midi dans

l'auditorium qui, avec ces 280 places, est trop petit pour accueillir tout le monde. Il paraît que des personnes n'ont pu y pénétrer, le matin et l'après-midi. Y sont présentés l'établissement et ses formations par le directeur ou son adjointe, les relations internationales qu'entretient l'école par l'enseignante référente et le déroulement du premier semestre de licence par des étudiants issus de différentes séries du bac et l'enseignant coordinateur du semestre.

L'école est une vraie fourmilière et je cherche un endroit suffisamment tranquille pour enregistrer des entretiens et suffisamment fréquenté pour rencontrer des visiteurs. Je m'installe, dans un premier temps, au niveau 2A autour de cimaises affichant des planches de dessin. Muni de mon badge magenta « ensa nantes » qui m'identifie comme un membre de l'établissement, je suis proactive et m'adresse à un bachelier entouré de ses parents, venus de Marseille pour l'occasion. Ce premier échange est symptomatique de l'immense majorité des interrogations des parents et de leurs enfants qui portent, d'une part, sur les modalités d'admission et, d'autre part, sur les trois spécialités à choisir par les élèves en classe de première dans le cadre du nouveau « baccalauréat 2021 ». La question des spécialités avait déjà été posée à maintes reprises aux JPO de l'année dernière et nous étions démunis car non préparés à répondre de manière concertée. Peu de visiteurs m'interrogent sur le contenu même des études – comme si les maquettes et planches étaient suffisamment parlantes –, ni sur les potentiels débouchés.

La question sur les spécialités à choisir ne se fait pas longtemps attendre et revient tout au long de la journée. Mais cette fois-ci, nous y sommes un peu mieux préparés, une partie de la dernière réunion de la Commission des formations et de la vie étudiante ayant été consacrée à ce sujet, même si aucune décision définitive n'a été prise. Le débat, lors de cette réunion, s'est focalisé autour de la question de savoir s'il est judicieux de se restreindre, dans le calcul arithmétique de la moyenne dans Parcoursup, sur les enseignements communs⁴⁰¹ ou s'il faut y intégrer une ou plusieurs des douze spécialités choisies par l'élève, sachant que la totalité de celles-ci ne seront pas proposées dans tous les lycées. Les uns, dont je fais partie, pensent qu'il faut baser le calcul de la moyenne arithmétique uniquement sur le tronc commun pour favoriser une démocratisation de l'accès aux études en architecture et pourquoi pas y intégrer l'éducation physique et sportive, puisqu'il faut être en bonne condition physique pour tenir le rythme effréné des études ! D'autres argumentent en faveur de l'intégration d'une spécialité, si l'élève peut la choisir. Mais est-ce possible techniquement dans l'application Parcoursup ? Nous ne le savons pas. J'ai hâte de voir comment la question sera tranchée puisqu'elle concentre toute l'ambiguïté des enseignants, y compris la mienne : d'une part, on veut recruter des « bons éléments », des « têtes bien faites », des « étudiants qui savent aligner une phrase sans fautes d'orthographe », des étudiants « pas trop scolaires » et, d'autre part, on souhaite démocratiser l'accès aux études en donnant une chance à « ceux qui n'ont pas eu la chance d'avoir un environnement favorable pour entamer des études supérieures » ou à « ceux qui n'ont pas forcément de très bonnes notes, mais qui ont « une sensibilité » ou « de la créativité » ou qui ont « beaucoup de curiosité »⁴⁰².

À la question sur les spécialités je réponds alors, conformément aux discussions, que la décision n'est pas prise, mais que les notes du tronc commun joueront sans doute un rôle important. De toute façon, le choix de ceux qui en ont déjà effectué un, semble se porter souvent vers les matières scientifiques puisque « ça ouvre à tout ».

Une mère me demande la note à partir de laquelle un élève a des chances d'être retenu à l'oral. Je ne suis pas sûre, je dis autour de 13/14 et elle jette un regard vers son fils que j'interprète comme « si jamais tu travaillais un peu plus à l'école, ton souhait de rentrer en

⁴⁰¹ Les enseignements communs, à raison de 16h par semaine, seront le français (en première seulement), la philosophie (en terminale seulement), histoire-géographie, enseignement moral et civique, langues vivantes A et B, éducation physique et sportive et enseignement scientifique constitué de code, intelligence artificielle, bioéthique et grands enjeux environnementaux.

⁴⁰² Types d'expressions que l'on peut souvent entendre à l'école.

architecture pourrait se concrétiser, cela ne tient qu'à toi ». Je profite d'un de mes passages à la bibliothèque où se trouve la chargée des procédures d'admission administrative à l'école pour me renseigner. Elle me dit que c'est plutôt 14,5... Un élève en première technologique me demande s'il faut être bon en maths pour réussir les études, une des idées reçues les plus répandues. Je tente de le rassurer en répondant qu'il faut une bonne culture scientifique générale, mais mise à part la géométrie descriptive, la règle de trois et quelques algorithmes pour des applications en acoustique il n'y a que très peu de maths. Dans ce contexte, une mère, venue de Paris, parle de l'hypocrisie du système éducatif français, où la discipline mathématique est totalement survalorisée et sert comme mode de sélection pour des filières qui n'en font finalement que très peu par la suite. Je ne peux qu'acquiescer. Elle souligne le mot « français », comme si elle avait reconnu mon accent allemand.

Un père, accompagné de son fils qui s'intéresse au double cursus architecte-manager, me fait part de son inquiétude d'avoir mis son fils, un peu par hasard lors de son déménagement à Bordeaux, dans une école privée qui fait partie des lycées où le niveau de notation est très sévère. Son fils est ainsi défavorisé dans la mesure où, à connaissances égales, sa moyenne au bac sera inférieure par rapport à d'autres candidats. En effet, s'il est peut-être techniquement possible de faire ces ajustements dans Parcoursup, il paraît mission impossible de recenser tous les lycées concernés par cette pratique.

Un jeune en première, se rendant compte que sa moyenne ne suffira pas pour passer la première étape de sélection, m'interroge sur les filières alternatives d'accès. Je lui parle du BTS design d'espace, du BTS génie civil. Je lui parle de quelques étudiants qui nous parviennent par une nouvelle filière que j'observe depuis quelques années : des étudiants font un DUETI (diplôme universitaire d'études technologiques internationales) grâce à un partenariat de l'IUT de Saint-Nazaire avec l'université de Horsens au Danemark et enchaînent sur une formation en Architectural technology and construction, plus orientée vers la technique que la conception. Ils postulent ensuite pour intégrer notre école au niveau licence 3 ou master 1.

Un père me demande si nous privilégions des candidats d'origine géographique proche. Je lui réponds que, personnellement, je privilégie ceux qui font de l'ENSA Nantes leur premier choix, peu importe s'ils viennent de Nantes même ou de l'autre bout de la France. Je lui précise que ma réponse n'engage que moi. A posteriori, en échangeant avec la chargée des procédures d'admission administrative, je me rends compte que j'ai dit n'importe quoi à ce parent d'élève, en tout cas en ce qui concerne la procédure Parcoursup. En effet, les candidats ne classent plus leurs choix depuis le passage d'APB à Parcoursup. Enfin, ce que j'ai dit est toutefois vrai pour la procédure d'admission par équivalence, à laquelle j'ai l'habitude de participer depuis plusieurs années. Le candidat doit établir une déclaration sur l'honneur du classement de ses choix qui est jointe au dossier et accessible au jury. Personnellement, dans le cas de deux dossiers à qualité égale, je privilégie celui qui a fait de l'ENSA Nantes son premier choix. Je ne sais pas si certains enseignants font de la proximité géographique du lieu de résidence des parents un critère important de sélection. Je suis convaincue que lors des entretiens d'admission, chacun des membres de jury a ses propres critères plus ou moins consciencieux, avoués et objectivés.

En fin de journée je m'entretiens avec une mère et sa fille. Celle-ci souhaite faire des études en architecture, mais je comprends au fil de la conversation qu'elle voudrait d'abord voyager à l'étranger pour voir le monde, apprendre une langue et candidater l'année suivante. Je soutiens avec enthousiasme la volonté de la jeune femme en arguant que cela lui procurera autonomie et maturité, des qualités qui sont très utiles pour des études en architecture. Je lui dis que quatre de mes cinq nièces allemandes ont fait un séjour de travail/voyage à l'autre bout du monde l'année suivant l'obtention de leur bac, le choix de faire un break après le bac semble

devenu assez courant en Allemagne⁴⁰³. J'avais moi-même passé une année aux États-Unis pour apprendre l'anglais avant d'entamer mes études en architecture. J'argumente que mes nièces sont revenues de leur grand voyage avec des projets professionnels plus réfléchis. Il est hors de question pour la mère de laisser partir sa fille en voyage, pas tant pour des raisons de sécurité ou parce qu'elle craint un manque d'autonomie de sa fille. Clairement, la mère veut que sa fille entame tout de suite ses études supérieures par peur qu'elle perde sa capacité d'apprentissage : « il faut qu'elle reste dans le jus, j'ai peur qu'elle ne puisse plus suivre le rythme si elle part une année voyager ».

Après une journée intense de six heures d'échanges avec les visiteurs, j'aurai réussi à ne faire qu'une quinzaine d'entretiens de quelques minutes chacun. Je pense déjà avec une certaine appréhension aux entretiens d'admission du mois d'avril où les jurys ont un pouvoir considérable sur l'avenir des candidats. L'espoir de certains éclatera, peut-être à jamais, ou, au contraire, les aspirations professionnelles d'autres seront consacrées par un entretien qui ne dure jamais plus longtemps que quinze minutes. Comment déceler la motivation du candidat et la cohérence avec les représentations qu'il se fait des métiers de l'architecture ? Comment ne pas favoriser les uns et défavoriser les autres par des questions qui induisent un bagage culturel certain ? Vaste sujet auquel la solution idéale ne semble pas avoir été trouvée et ne le sera pas tant que la demande dépassera largement l'offre.

Pour conclure

L'orientation professionnelle vers l'architecture est vue par une grande majorité des interrogés comme une vocation, construite sous l'impulsion d'envies et de goûts personnels qui s'expriment majoritairement par des activités artistiques de loisir à l'enfance et à l'adolescence s'apparentant symboliquement à faire ce que font les architectes et attisée par la sélection importante des établissements de formation qui leur donne l'impression d'avoir été choisi. Cependant, le moment de la vocation diffère en fonction du genre : les hommes font davantage état d'une vocation plus précoce, suscitée par un effet déclencheur ou un processus lent venu « naturellement », animée par des activités de loisir artistiques éclectiques et consacrée par le stage d'observation de troisième ; la vocation des femmes est majoritairement plus tardive, animée par le dessin, consacrée par les journées portes ouvertes et justifiée par le supposé alliage entre sciences et art de l'architecture. Chez les deux sexes, la vocation pour l'architecture peut aussi se révéler plus tardivement, lors d'un premier parcours dans le supérieur par des

⁴⁰³ Une étude du *Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung* (DZHW, Centre allemand de recherche sur l'enseignement supérieur et la recherche) sur les bacheliers de l'année 2015 et leurs activités six mois après l'obtention de leur diplôme montre que 30% des bacheliers se trouvent dans une « activité transitoire » parmi lesquelles figurent les services social/écologique/militaire volontaires (45%), un job pour financer les études (22%), un voyage à l'étranger (16%), un stage (10%) et d'autres raisons (17%). Schneider, Heidrun et alii (2017), *Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten – Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss*, Forum Hochschule 4/2017, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH, Hanovre, p. 41.

formations courtes, proches de l'architecture, dont l'architecture d'intérieur, vers laquelle les femmes s'orientent d'abord, car correspondant davantage au stéréotype d'un métier féminin, avant de vouloir « aller plus loin ». Ces formations courtes préalables peuvent aussi servir de tremplin pour ceux qui pensaient que les études d'architecture n'étaient scolairement pas à leur portée. La part des jeunes qui s'orientent vers l'architecture « par défaut » est marginale. En effet, les candidats sont poussés à justifier leur motivation dans les entretiens d'admission, ce qui laisse peu de places aux dilettantes.

Le registre d'engagement très fréquemment mis en avant est la pluridisciplinarité des études et, par extension, du métier. Bien que les études mènent vers un métier bien identifié, elles leur laissent finalement la possibilité de poursuivre une diversité d'activités et d'apprentissages, comme ils avaient l'habitude de le faire à l'adolescence. Tout en s'émancipant de leurs socialisations antérieures, ils ne s'en détachent pas complètement. La justification de l'alliance entre sciences et arts, utilisée notamment par des admis à vocation plus tardive, semble les conforter dans le rapprochement qu'ils font entre leurs propres compétences (bac scientifique) et leur attrait artistique et celles supposées d'un architecte. Les hommes utilisent davantage l'argument de la pluridisciplinarité, discours qu'ils semblent s'être appropriés chez les professionnels pendant leur stage d'observation en agence, la pluridisciplinarité n'étant pas une caractéristique du métier mis en avant sur les sites d'orientation professionnelle. Les femmes, davantage utilisatrices des sites d'orientation en raison de leur vocation plus tardive, usent davantage du motif de l'alliance entre sciences et art, argument présent sur tous les sites d'orientation.

Au-delà de ces deux registres d'engagement des admis, leur classement en fonction de la projection vers la formation et vers le métier permet de révéler pour le premier une volonté d'ouverture au monde pour laquelle la notion de voyage, au sens large, n'est pas étrangère ; pour le second, on distingue trois niveaux : celui de l'attachement au rôle social de l'architecte et à l'utilité publique de l'architecture, celui de l'expression de soi en tant que créateur d'une œuvre unique et, enfin, l'intérêt pour un aspect particulier de l'architecture (typologie, phase ou missions spécifiques).

Parmi les éléments capables d'amplifier un intérêt professionnel pour l'architecture figurent des catalyseurs tels que les loisirs artistiques effectués par les jeunes, associés aux activités symboliques d'un architecte, bien qu'il soit difficile de déterminer si le loisir engendre l'envie ou *vice versa*. L'image de l'architecte crayonnant des croquis dans son cahier est emblématique, mais les pratiques semblent se décaler vers des emplois plus démocratisés et moins valorisés, exercés souvent sur des logiciels de dessin 3D. L'effet déclencheur d'une

construction de la maison parentale n'est pas anodin dans la mesure où elle permet de « voir en vrai » ce que fait un architecte au quotidien et de s'y projeter. Des démarches plus actives constituent les « agents décideurs », à savoir le stage d'observation en classe de troisième ou d'autres stages faits à l'adolescence consacrant un *choix d'un métier* et les journées portes ouvertes, organisées chaque année à l'école, consacrant davantage un choix *de formation* pour les jeunes à vocation plus tardive. Enfin, les agents facilitateurs que sont l'entourage familial ou d'autres personnes d'autorité, en particulier les conseillers d'orientation auxquels ont recours beaucoup de femmes, servent aux adolescents de guides et, dans des cas marginaux, de personnes identificatoires, lorsque celles-ci sont elles-mêmes architectes. En effet, si l'hérédité sociale est avérée (cf. chapitre précédent), l'hérédité professionnelle, par contre, est devenue marginale pour la génération considérée.

Les motifs d'engagement identifiés chez les candidats sont en tous points semblables à ceux des étudiants et diplômés. Cependant, ayant été confrontés au choix d'orientation dix, voire vingt ans après ces derniers, le motif de l'intérêt public de l'architecture comme levier sur les enjeux environnementaux est devenu perceptible, grâce à une meilleure prise de conscience dans la population. Ayant majoritairement habité dans une maison individuelle, les candidats interrogés s'imaginent l'activité de l'architecte presque exclusivement tournée vers la maîtrise d'œuvre et la typologie de la maison, à l'exclusion d'autres métiers qui leur semblent inconnus à ce stade. Il s'agit pour eux de dessiner et de construire des maisons correspondant aux besoins du particulier, client quasi exclusif de l'architecte. Notons que les candidats interrogés aux JPO appartiennent moins aux PCS supérieures que ceux ultérieurement recrutés, signe qu'une partie des candidats issus des classes populaires n'arrive pas à franchir l'obstacle de l'admission pour les raisons évoquées au chapitre dernier. À ce titre, une étude du devenir scolaire des jeunes s'étant rendu au JPO serait une piste d'études intéressante.

Si l'intérêt de femmes pour la formation d'architecture croît systématiquement depuis que les études leur ont été ouvertes, celui des hommes a diminué d'environ 30% en quarante ans. Considèrent-ils que le métier n'est plus suffisamment « rentable » pour eux ? L'hérédité professionnelle, très forte auparavant et fondée souvent sur la transmission de l'agence de père en fils a aujourd'hui pratiquement disparu. Elle n'explique pas tout mais pose également la question du devenir professionnel des filles et notamment des fils d'architectes qui ont des choix d'orientation à faire. Notre hypothèse, qui demande à être étayée par une enquête approfondie auprès de cette population, est que le métier d'architecte, ayant subi d'importantes évolutions de conditions d'exercice et de rémunération et malgré son image globalement

positive au sein de la société, n'incite plus les hommes, fils d'architecte ou non, à s'orienter dans cette voie. Ils préfèrent s'orienter vers des professions qu'ils jugent davantage « rentables », résultantes de la trajectoire « bac scientifique, classe préparatoire, grande école ». Mais c'est justement de cette trajectoire scolaire attendue d'eux qu'une fraction des hommes attirés par l'architecture veut se détourner, cherchant davantage un métier original qu'économiquement prometteur. Les études d'architecture n'ayant pas recours à une épreuve d'admission comme les grandes écoles traditionnelles, ses modalités pédagogiques en format projet et la diversité de ses enseignements semblent ainsi constituer une alternative singulière pour ces hommes.

Chez les femmes, qui subissent moins de pressions sociales quant à leur carrière professionnelle, s'observe un double mouvement : d'une part une auto-sélection ou une orientation initiale vers un métier proche jugé plus facile, plus accessible, moins scientifique – par exemple l'architecture d'intérieur –, avortée dans notre échantillon grâce à des personnes d'autorité qui les encouragent finalement à tenter une formation plus estimée dans la hiérarchie professionnelle ; d'autre part, une confiance en elles qui leur permet, à juste titre, de se projeter et d'effectuer une formation exigeante et longue dont le double cursus architecte-ingénieur, qui compte plus de femmes diplômées que d'hommes à l'ENSA Nantes, est l'expression par excellence (cf. sous-chapitre 10.2.1).

Si les fils et filles d'architectes n'empruntent plus la voie des leurs pères, une sous-catégorie professionnelle se trouve assez surreprésentée parmi notre population, celle des professeurs (PCS 34 et 42). En effet, pas loin de 30% des étudiants ont au moins un de leurs parents enseignants. Il s'agit de loin du groupe socio-professionnel le plus représenté parmi les étudiants. La meilleure réussite des enfants d'enseignants et le modèle éducatif et culturel employé par les parents, très proche des valeurs véhiculées par les écoles d'architecture, pourraient davantage faciliter l'admission de ces enfants grâce à leurs bonnes notes pour la première étape et leur familiarité avec la culture savante pour la seconde étape, preuve supplémentaire que le bagage culturel des candidats est primordial pour réussir à entrer dans les établissements de formation en architecture. Mais l'orientation vers l'architecture peut aussi constituer une stratégie de rupture, telle qu'elle peut être provoquée par des fils et filles des catégories professionnelles supérieures, avec les trajectoires d'élite (bac S, CPGE, grande école) prévues pour eux par leurs parents.

Selon Guy Tapie, « *le passage du lycée à l'enseignement supérieur est un moment de détachement de systèmes de socialisation traditionnels. Ainsi choisir l'architecture, c'est aller*

vers une nouvelle vie, sans rompre avec son milieu d'origine, mais en s'en émancipant »⁴⁰⁴.
Nous verrons dans la partie suivante, de quelle manière ces héritiers appréhendent cette nouvelle vie et comment ils sont socialisés au sein des établissements et leurs divers vecteurs.

⁴⁰⁴ Tapie, Guy, dir. (2018), *op. cit.*, p. 30.

Partie III : Accès au métier – Socialisation à l’architecture, projection dans la vie professionnelle et perception des formations et du métier

Dans la troisième partie de ce travail, nous nous attachons à analyser les phénomènes de socialisation qui s’opèrent *durant* les études, de quelle manière les aspirants architectes se projettent dans la vie professionnelle et comment ils perçoivent les études en architecture et le métier d’architecte.

Dans un premier temps, nous tenterons de décortiquer les multiples espaces-temps, à l’intérieur comme à l’extérieur de l’établissement de formation, contribuant à la socialisation à l’habitus d’architecte et à construire une identité professionnelle permettant aux étudiants et diplômés de se positionner sur une diversité de métiers gravitant autour de l’activité canonique de l’architecte. Si l’enseignement du projet architectural et urbain constitue la pierre angulaire des études et ainsi de la socialisation de l’apprenti architectes, une multitude d’autres vecteurs existent et méritent attention. Nous consacrerons ainsi un chapitre (6.1) au studio de projet, dès l’initiation aux savoir-faire et savoir-être en semestre 1, dit le « S1 », la construction d’un parcours par les étudiants tout au long des études, le « dialogue » entre le projet et les enseignements dits « transversaux », « connexes », voire « annexes », les rapports mitigés entre étudiants et enseignants et, enfin, jusqu’à la consécration du diplôme d’État d’architecte (DEA), quelque peu dévalorisé par l’introduction, en 2007, de l’habilitation à exercer la maîtrise d’œuvre en son nom propre (HMONP).

Mais le projet est loin d’être le seul vecteur de socialisation et nous avons fait le choix d’analyser ici (chapitre 6.2) les conférences-débats organisées à l’école de façon régulière, le rapport à l’international de l’établissement et de ses étudiants et la participation de ceux-ci à des concours d’idées. Les récents événements de la crise sanitaire liée au coronavirus engendrant une injonction à la « continuité pédagogique » à travers des outils numériques font que nous évoquons encore d’autres espaces-temps, notamment le bâtiment même de l’école qui contribue de manière capitale à la socialisation professionnelle.

Le chapitre 7 s’attache à étudier les manières dont les étudiants se projettent dans la vie professionnelle après les études. Les stages de formation pratique en cycle master, très plébiscités par les jeunes, y jouent un rôle de premier ordre dans la mesure où ceux-ci sont un moyen de déployer différentes stratégies, conscientisées ou non, permettant de confirmer ou d’infirmer des envies, de constituer un réseau et d’anticiper leur insertion par une forme d’alternance. Comme nous le verrons, ces stratégies peuvent être différentes selon le sexe. Les identités professionnelles naissantes qui résultent des socialisations évoquées ci-dessus, sont

plurielles et différenciées, allant largement au-delà du concepteur d'un projet d'architecture ou d'urbanisme. Le huitième et dernier chapitre de cette partie interroge la perception de la formation et du métier d'architecte. Nous verrons que la formation est globalement vue de manière très positive, malgré un décalage ressenti entre celle-ci et la réalité du métier, argument que nous pouvons régulièrement entendre en tant qu'enseignant à l'ENSA Nantes de la part des étudiants. L'enthousiasme pour la formation fait place à une perception assez négative du métier, perçu comme fragilisé, et de la fonction d'architecte, jugée méconnue et renvoyant une image désuète de l'architecte, basée sur celle de l'architecte des Trente Glorieuses gagnant très bien sa vie.

Rappelons que nos investigations reposent, dans cette partie, essentiellement sur des questionnaires longs remplis par des étudiants inscrits à l'ENSA Nantes en 2016/17 et sur des entretiens effectués avec des anciens étudiants, diplômés entre 2011 et 2014, interrogés en 2017. En ce qui concerne l'enquête quantitative par questionnaires, nous n'appliquons pas seulement la variable du genre afin de pouvoir déceler des éventuelles différences entre hommes et femmes, mais également celle de l'année d'études, procurant des analyses intéressantes sur l'évolution des perceptions au cours des études.

6 La socialisation à la culture architecturale : une multitude d'espaces-temps

Comme brièvement esquissée dans le sous-chapitre 2.1.2, la socialisation professionnelle, telle qu'imaginée par Everett Hughes, mène à la fabrication d'un professionnel – dans le cas de son étude, the « *making of a physician* »⁴⁰⁵ – pendant laquelle l'aspirant professionnel passe de la culture des profanes à une culture professionnelle. Ce « *passage à travers le miroir* » [*a passing through the mirror*] induit que l'apprentissage d'un rôle nouveau est aussi important que la formation d'un savoir-faire. Durant ce processus, les apprentis sont amenés à abandonner les stéréotypes intériorisés qu'ils se sont forgés quant à la nature des tâches, à la conception de leur rôle, à leur image de soi et à leur carrière. Ces représentations stéréotypées font place, petit à petit, à une vision plus désenchantée dont la réalité peut se révéler traumatisante pour les uns, ou au contraire excitante et inspirante pour les autres. Comme nous l'avons vu dans les entretiens avec les candidats aux écoles d'architecture, ceux-ci réduisent souvent le territoire de l'architecte à la conception d'une maison individuelle pour un client particulier, omettant les autres typologies de bâtiments qui induisent des conceptions et réalisations autrement plus complexes. Le passage à travers le miroir se joue dans les enseignements de projet autour du discours sur les « démarches » et « postures » que l'étudiant doit développer.

Hughes évoque également la dualité entre un modèle idéal et un modèle pratique, dont le premier est caractérisé par des tâches nobles valorisées symboliquement et le deuxième par des tâches seulement tolérées car nécessaires. La lutte constante pour garder le contrôle des tâches nobles, clé de compréhension du milieu professionnel selon le sociologue américain, se traduit dans le processus de socialisation par une série de choix de rôles et des passages constants d'un modèle à l'autre. Dans ce sens, l'identification à un groupe de référence au sein de la profession est essentielle pour anticiper des positions souhaitables, tout comme l'ajustement des aptitudes de l'individu en formation afin de légitimer ses capacités.

*« As he proceeds through medical training and into practice, the young man (sic) may be expected to get not merely a better notion of the skills required, of the tasks to be performed, of the roles to be played, and of the positions to be attained in the medical world and the roads which lead towards them, but also to adjust his conception of his own mental, physical and personal aptitudes, his tastes and distastes, and of the chances that a person of his particular social and economic qualities and family circumstances may acquaint the skills, the roles and the positions available »*⁴⁰⁶.

⁴⁰⁵ Hughes, E. C. (1956), «The making of a physician – general statement of ideas and problems», *Human Organization*, vol. 14, n° 4, p. 21-25.

⁴⁰⁶ *Ibidem*, p. 24.

Si ce « cadre général de référence » renvoie ici aux médecins, il peut s'appliquer implicitement, comme dit l'auteur, à d'autres professions. Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, la formation d'architecte se caractérise par un degré élevé de sélection sociale. Une fois admis, puis formés, les jeunes diplômés architectes sont confrontés à un marché de travail très compétitif, pouvant engendrer des choix qui se transforment en obligations, du moins temporaires.

Dans l'application de ce cadre de référence dans *Boys in white*⁴⁰⁷, étude très riche sur la socialisation professionnelle des étudiants en médecine d'une faculté américaine, les auteurs adoptent le concept de *perspective*⁴⁰⁸ qui révèlent la manière dont les étudiants font face, à la fois à l'apprentissage du rôle professionnel et aux contraintes liées à la formation, c'est-à-dire valider les examens et les années en clinique et obtenir le diplôme. L'analyse de la première année d'études [*freshman year*], particulièrement examinée par les auteurs, montre que les étudiants adoptent plusieurs perspectives durant cette année initiatique. Les étudiants rentrent à la faculté avec l'idée qu'il s'agit de la meilleure des professions [*the best of all professions*]. Cette vision idéalisée et stéréotypée de profane traduit également la notion vocationnelle de leur choix d'études. Lors des premiers mois, correspondant à sa perspective initiale, l'étudiant s'efforce de tout apprendre [*learn in all*] dans l'objectif de devenir un bon médecin. Malgré tous ses efforts, il se rend vite compte, à travers sa perspective provisoire, qu'il ne peut pas satisfaire l'ensemble du travail demandé [*you can't do it all*]. Il doit ainsi opérer des choix, dans sa perspective finale, selon ce qu'il pense être attendu par les enseignants [*what they want us to know*]. La succession des perspectives initiale, provisoire et finale, aide l'étudiant à abandonner sa vision idéalisée pour adopter petit à petit le rôle du professionnel. Ce déclic décrit aussi comme le *psyching out*⁴⁰⁹ est finalement l'art de deviner les attendus des enseignants. Comme nous le verrons, ces attendus sont, aux yeux des étudiants architectes, peu explicités par les enseignants rendant le changement de perspective d'autant plus laborieux.

Si ce cadre de référence développé pour la profession médicale peut convenir à celle d'architecte, Garry Stevens, dans un article rédigé en 1995 sur le studio de projet, estime que le rôle socialisateur de la formation d'architecte est peu théorisé :

« *All forms of education transmit knowledge and skills. All forms of education also socialize students into some sort of ethos or culture. These two functions are inseparable. Much has been*

⁴⁰⁷ Becker, H., Geer, B., Hughes E. C., Strauss, A. (1961) (2007), *Boys in white – student culture in medical school*, Transaction Publishers, Piscataway/New Jersey.

⁴⁰⁸ “We use the term perspective to refer to a coordinated set of ideas and actions a person uses in dealing with some problematic situation, to refer to a person's ordinary way of thinking and feeling about and acting in such a situation”. *Ibidem*, p. 34.

⁴⁰⁹ Davis, F. (1968), *op. cit.*, dans le cadre d'une étude sur la « conversion doctrinale » des apprenties infirmières.

written [...] about the first function of architectural education, about how architects should be trained, about what they should know. Very little has been written about the second »⁴¹⁰.

Bien que les enseignants en école d'architecture aient conscience que les étudiants sont socialisés à une culture professionnelle, décrite, selon Stevens comme une forme de « *romantic individualism* », les débats restent informels et ne sont pas articulés, au-delà du concept du « *hidden curriculum* », dont il sera question un peu plus loin. Si cette affirmation est aujourd'hui à relativiser puisque les chercheurs anglophones ont produit un certain nombre d'écrits sur la socialisation professionnelle des apprentis architectes, en particulier sur le studio de projet et de ses revues critiques, il n'en reste pas moins vrai que la littérature francophone et notamment française reste étonnamment muette sur cette question, bien qu'elle ait produit un nombre important de recherches sur la pédagogie du projet, c'est-à-dire comment transmettre la conception d'un projet architectural, comme nous le verrons dans un instant.

Notre hypothèse ici est que la socialisation à l'habitus et à l'éthos de l'architecte est la somme d'une multitude de dispositifs qui dépassent le seul enseignement au sein de l'établissement dont le studio de projet est sans aucun doute la pierre angulaire. Elle se fait également à travers d'autres activités dans l'école (participation à des conférences et au festival *Archiculture*, engagement dans des associations étudiantes, échanges informels entre pairs) et à l'extérieur (stages, mobilité académique, voyages, participation à des concours d'idées). Ces activités « extérieures » sont fortement encouragées, voire rendues obligatoires par l'école mais échappent à son contrôle. Le bâtiment même de l'école, support des diverses activités qui s'y déroulent, et sa situation dans un quartier dynamique en reconversion urbaine depuis une vingtaine d'années, contribuent grandement à l'intériorisation des valeurs, comportements et pratiques de la profession. L'espace-temps que constitue à la fois le support physique de l'établissement et l'étendue des moments qu'y passent les étudiants durant leur formation contribue fortement à forger la construction de l'identité professionnelle des futurs architectes.

⁴¹⁰ Stevens, G. (1995), "Struggle in the studio: A Bourdivin look at architectural pedagogy", *Journal of architectural education*, vol. 49, n° 2, p. 105.

6.1 Le (studio de) projet : pierre angulaire de l'apprentissage à la culture professionnelle

L'apprentissage du projet architectural au sein d'un atelier de projet, aussi appelé studio de projet⁴¹¹, constitue la pierre angulaire des études en architecture ou le « *heart and head of architectural education* »⁴¹². Héritier de l'École des beaux-arts, où l'apprenti-architecte était admis à l'atelier d'un patron, ce système d'apprentissage s'est ensuite exporté dans d'autres pays occidentaux. Si au temps des Beaux-Arts l'étudiant appartenait tout au long de son parcours à l'atelier d'un seul patron, il est aujourd'hui encadré par une équipe d'enseignants différente par semestre, plus rarement par à un seul enseignant, conséquence de l'augmentation de l'effectif évoquée au sous-chapitre 1.2.2. Le patron d'atelier de jadis, accompagnant l'étudiant à se préparer aux divers concours, dont le prestigieux Prix de Rome, sans en connaître leurs énoncés, est devenu aujourd'hui un enseignant « juge et partie ». Il définit à la fois le cadre pédagogique et les attendus tout en évaluant les apprentis-architectes lors de jurys⁴¹³.

Donald Schön définit les studios de projet comme des « *prototypes of individual and collective learning-by-doing under the guidance and criticism of master practitioners* »⁴¹⁴. Pour Kathryn Anthony, le studio est une forme d'apprentissage propre (« *peculiar* ») où l'étudiant est entouré par ses enseignants de projet pendant un temps prolongé, auprès desquels il peut demander conseil ; l'évaluation est publique et effectué de manière orale. *A contrario*, dans la plupart des autres formations universitaires, l'étudiant suit des cours dans des amphithéâtres quelques heures par semaine. Généralement, il a peu d'échanges avec des pairs et des enseignants auquel il doit activement s'adresser pour avoir conseil. Enfin, les évaluations sont très majoritairement écrites et conduites de manière privée⁴¹⁵.

En France, la recherche sur le processus de projet en architecture s'est structurée autour du concept d'*architecturologie*⁴¹⁶ initié par Philippe Boudon à partir du début des années 1970, suivie vers la fin des années 1980 par des recherches centrées sur la *pédagogie* du projet⁴¹⁷.

⁴¹¹ L'atelier ou le studio de projet désignent à la fois un lieu physique (une salle) et, par abus de langage, un enseignement. Ils font référence à des lieux culturels où on produit (atelier ou studio d'artiste, cinématographique, d'enregistrement, de danse) et consomme des biens culturels (petit théâtre).

⁴¹² Selon l'expression de Dutton, T. (1987), « Design and studio pedagogy », *Journal of architectural education*, vol. 41, n°1, p. 16-25.

⁴¹³ Notons toutefois que lors du jury du projet de fin d'études, une règle implicite impose une réserve aux enseignants ayant encadré l'étudiant quant à son évaluation.

⁴¹⁴ Schön, D. (1985), *The design studio - exploration of its traditions and potentials*, RIBA, Londres.

⁴¹⁵ Anthony, K. (1991), *Design juries on trial: The renaissance of the design studio*, Van Nostrand Reinhold, New York, cité par Stevens, G. (1995), *op. cit.*, p. 117.

⁴¹⁶ Boudon, P. (1975), *Architecture et architecturologie*, 3 tomes, École d'architecture de Nancy.

⁴¹⁷ Cf. l'article de Rainier Hoddé retraçant la dichotomie historique entre la *recherche par le projet* institutionnalisée, en 1971, par le ministère de l'Équipement et du Logement à travers le Plan construction (aujourd'hui PUC : Plan d'urbanisme

Malgré ces recherches menées et débattues lors de colloques, organisées entre autres à l'occasion de la titularisation de nouveaux enseignants ou de rencontres entre enseignants de projet, Rainier Hoddé estime qu'enseigner le projet est une « *référence au grand-tout-complexe autorisant le grand-flou sur ce que les étudiants sont en train d'apprendre, consubstantielle à tous les arbitraires dans la critique de leur travail* »⁴¹⁸. Comme indiqué plus haut, peu ou pas de recherches sont menées sur la deuxième fonction de socialisation à l'architecture, intimement liée à l'acquisition des connaissances et des savoirs-faire. Notre hypothèse est que la situation des écoles d'architecture, jusqu'à très récemment des « électrons libres » dans le paysage de l'enseignement supérieur français, car peu connectées au monde universitaire, ne favorise guère des recherches transdisciplinaires avec les facultés de sciences humaines. Par extension, les enseignants, majoritairement ancrés dans une pratique architecturale ou urbaine, sont peu engagés dans une démarche d'analyse de leurs propres pratiques d'inculcation et d'évaluation.

Encadré 5 :

Le projet : enseignement emblématique des écoles d'architecture

Si les textes réglementaires de différentes réformes encadrant les études d'architecture en France érigent implicitement le projet comme fondement de l'enseignement, la dernière réforme, dite LMD (2005), stipule dès son premier article que « *l'enseignement du projet est au cœur de la formation et intègre l'apport des autres disciplines qui concourent à sa réalisation* »⁴¹⁹. Trois éléments réglementaires soutiennent le caractère cardinal du projet : *primo*, les unités d'enseignement consacrées au projet ne peuvent faire l'objet de compensations⁴²⁰ ; *secundo*, contrairement à tous les autres enseignements, aucune session de rattrapage du contrôle de connaissance du projet n'est prévue, les étudiants ayant échoué au projet doivent alors refaire un semestre⁴²¹ ; *tertio*, des fourchettes élevées d'ECTS attribuées au projet soulignent sa prééminence : 33% à 44% en cycle licence et 42% à 58% en cycle master⁴²².

construction et architecture) et la *recherche universitaire* amorcée par le Comité de la recherche et du développement en architecture (CORDA) instauré par le ministère des Affaires culturelles en 1972. Selon lui, « *cette double instauration structure probablement encore les débats qui opposent l'expérimentation spatiale et la production de savoirs, autrement dit la recherche par le projet et la recherche universitaire* ». Il retrace par ailleurs, dans la deuxième partie de l'article, des exemples de recherches menées sur la *pédagogie*, c'est-à-dire comment enseigner le projet en école d'architecture : Boudon, P. et alii. (1994), *Enseigner la conception architecturale, cours d'architecturologie*, Éditions de la Villette, Paris ; Violeau, J.-L. (1999a), *op. cit.* ; Mabardi, J.-F. (1995), *L'enseignement du projet d'architecture*, La documentation française, Paris ; Lebahar, J.-C. (1999) : *Approche didactique de l'enseignement du projet en architecture : analyse cognitive de la conception et de sa pédagogie*, ENSA Marseille. Cf. Hoddé, R. (2016), « La conception architecturale et son enseignement saisis par la recherche », *Archiscopie*, n° 8/2016, p. 97-102.

⁴¹⁸ Hoddé, R. (2004), « Cadres et méthode pour créer collectivement un enseignement : La "Référence et projet" en première année à Paris-Malaquais », *Enseigner l'architecture en 1^{er} cycle*, Actes de colloque du 22 et 23 novembre 2001, Publication de l'Université de Saint-Etienne.

⁴¹⁹ Décret n°2005-734 du 30 juin 2005 relatif aux études d'architecture, article 1^{er}.

⁴²⁰ Toutefois, dans le premier cycle menant au diplôme d'études en architecture, les unités d'enseignement d'un même semestre consacrées majoritairement au projet peuvent être compensables entre elles. Arrêté du 20 juillet 2005 relatif à la structuration et aux modalités de validation des enseignements dans les études d'architecture, article 15.

⁴²¹ *Ibidem*, article 10.

⁴²² Les textes prévoient 60 à 80 ECTS (33% à 44%) consacrés au projet sur 180 ECTS au total en cycle licence ; 50 à 70 ECTS

L'ENSA Nantes se situe dans les fourchettes hautes dans l'attribution des ECTS pour l'enseignement du projet : 80 ECTS (44% du total) y sont consacrés en licence et 69 ECTS (58% du total) en cycle master, les unités d'enseignement du projet architectural et urbain sont présentes à chaque semestre de la formation initiale et constitue sa « colonne vertébrale »⁴²³. Si tous les enseignements du cycle licence sont conçus comme un tronc commun, le projet, quant à lui, est proposé sous forme d'options, à l'exception du semestre 1 qui fonctionne comme une sorte de rituel initiatique destiné à l'ensemble de la promotion entrante. À partir du semestre 2, l'enseignement de projet de chaque semestre est sous l'égide d'une thématique spécifique⁴²⁴. En master, pour chaque semestre d'étude passé à l'ENSA Nantes, l'étudiant doit choisir un domaine d'étude (DE) parmi les cinq proposés⁴²⁵, afin de lui permettre « de construire un parcours personnalisé, en accord avec ses questionnements intellectuels et ses projections professionnelles »⁴²⁶. Ces domaines d'étude associent plusieurs types d'enseignement (mémoire de recherche, enseignements thématiques, méthodologiques et théoriques) dont le projet reste toujours la pierre angulaire, chaque DE proposant, en règle générale, deux options. Ces enseignements sont complétés par des apports transversaux (stage, enseignements professionnalisants, cf. sous-chapitre 3.1.4). Une des particularités de l'ENSA Nantes est le mode « vertical » des enseignements de master, c'est-à-dire qu'il réunit des étudiants de 4^e et 5^e années d'études, permettant un effet « locomotive » des aînés sur les nouveaux inscrits en cycle master.

Chaque option offrant des angles d'approche différents, cette « optionnalité » du projet, proposée en licence et en master, permet aux étudiants de choisir des thématiques, méthodologies et typologies de bâtiments spécifiques et une équipe enseignante et étudiante avec laquelle il souhaite travailler. Elle préfigure ainsi, en quelque sorte, la recherche de commande de l'architecte qui doit s'entourer d'une équipe de maîtrise d'œuvre et répondre à un concours portant sur une typologie de bâtiment spécifique. Ce système, central, de répartition des étudiants dans les enseignements de projet et, par extension, la construction d'un parcours d'étude cohérent, se voit toutefois affaibli par le manque de concordance entre l'offre et la demande, certaines options étant plus plébiscitées que d'autres. Ceci oblige l'établissement à recourir à des artifices pas très satisfaisants où les étudiants classent leur choix – selon leurs affinités avec un enseignant et une thématique – sur une application informatique, suivi, le cas échéant, par un tirage au sort. En master, un étudiant peut se voir octroyer son troisième ou quatrième choix, ce qui peut être mal vécu, notamment lorsqu'il s'agit du projet de fin d'études, point d'orgue symbolique finalisant le parcours de formation initiale.

Bien que les modalités des studios de projets puissent grandement varier, selon les sensibilités des enseignants et d'une approche pédagogique à une autre, elles suivent souvent le cadre suivant : en règle générale, l'équipe enseignante soumet aux étudiants, en début de semestre, une parcelle, un site, voire un territoire sur lequel les étudiants doivent imaginer une conception architecturale et/ou urbaine. Selon les enseignants, « le programme », c'est-à-dire

(42% à 58%) sur 120 ECTS en cycle master. Cf. Arrêté du 20 juillet 2005 relatif aux cycles de formation des études d'architecture conduisant au diplôme d'études en architecture conférant le grade de licence et au diplôme d'Etat d'architecte conférant le grade de master, articles 27 et 31.

⁴²³ École nationale supérieure d'architecture de Nantes (octobre 2016), *Dossier d'accréditation pour la période 2017-2021*, p. 122.

⁴²⁴ Pour le quadriennal par lequel sont concernés les étudiants et diplômés interrogés, les thématiques sont les suivantes : S2 : Logement individuel (2 options), S3 : Structures inventives (2 options), S4 : Logement collectif (2 options), S5 : Grande échelle (2 options), S6 : Introduction aux domaines d'études de master (4 options). Si les thématiques sont restées identiques, le nombre d'options proposées à chaque semestre a légèrement évolué au cours du quadriennal 2017-2021.

⁴²⁵ L'offre a été réduite à quatre domaines d'études à partir de la réforme du master à l'ENSA Nantes, en 2017 : DE1 : Inventer dans l'existant ; DE2 : Espaces critiques – Architecture et urbanités à l'épreuve de la métropolisation ; DE3 : Architecture : nature – résilience – santé ; DE4 : Narrations et expérimentations formelles.

⁴²⁶ Extrait du livret de l'étudiant. <https://le.nantes.archi.fr/?cursus=master-formation-initiale>, consulté le 20 avril 2020.

le cahier des charges des bâtiments/équipements à concevoir, est soit imposé, soit développé par l'étudiant ou l'équipe étudiante.

Les premières semaines du semestre sont généralement consacrées à un travail en groupe portant sur une « analyse de site », à travers une visite de lieu et l'appréhension de ses enjeux urbains, architecturaux et d'ambiances. Parallèlement, les apprentis doivent développer un concept, « le parti pris », qui doit mener à une « esquisse » du projet à concevoir, présentée sous forme de maquettes et de « pièces graphiques » (croquis, plans, coupes et élévations). Le concept et ses représentations sont soumis chaque semaine à l'équipe enseignante. Ces revues critiques sont plus ou moins formalisées : elles se font sous forme de simples échanges en tête-à-tête entre enseignant et enseigné, sous forme d'affichage plus formalisé, où l'étudiant ou un groupe d'étudiants présente/nt son/leur avancement, ou sous forme de « rendu » noté, à plusieurs reprises pendant le semestre. Le « rendu final » constitue le point d'orgue, où l'étudiant présente le fruit de son travail du semestre devant un jury qui peut comporter des architectes ou professionnels extérieurs à l'école.

À l'ENSA Nantes, un studio (une salle) est attribué à chaque enseignement de projet et les étudiants travaillent dans un même environnement (souvent comparé à l'environnement d'une agence d'architecture) tout au long du semestre, entourés de leurs maquettes, croquis, collages et autres outils. C'est l'équipe enseignante qui se déplace de groupe en groupe pour échanger avec les aspirants architectes, une journée complète en licence et une journée et demie en master. Le ratio enseignant/enseignés est de 1/15. Pour rappel, les enseignants du projet sont majoritairement des titulaires ayant une pratique architecturale en tant que libéral ou associé dans une agence d'architecture et peuvent être entourés par des enseignants-praticiens associés et/ou contractuels ou d'enseignants-chercheurs d'autres champs disciplinaires.

Nous revenons sur certaines spécificités du studio de projet dans le sous-chapitre 10.2.2, en la comparant aux modes d'apprentissage dans les écoles d'ingénieurs.

Les recherches sur le studio de projet et les jurys d'évaluation semblent, dans la littérature anglo-saxonne, marqués par deux courants : ceux qui analysent la pratique du studio et les relations entre enseignants et étudiants comme une « *community of practice* » selon des logiques de collaboration, d'une part, et ceux qui décrivent les pratiques au sein du studio comme des rapports de force à travers des relations très hiérarchisées entre maître et apprenti.

Pour les uns, le studio reproduit en quelque sorte une agence d'architecture où différents acteurs collaborent autour d'un projet architectural ou urbain. L'enseignant prend la casquette de chef de projet, l'étudiant celle d'assistant de projet, l'invité celle d'un expert apportant son point de vue spécifique et le jury agissant comme maître d'ouvrage approuvant le parti pris et l'avancée du projet. Le studio agit ainsi comme une *community of practice* où un groupe social introduit des novices comme des « *participants légitimes périphériques* », intégrés petit-à-petit à la communauté à travers leur participation à des tâches de plus en plus complexes et leur acculturation à des outils, pratiques et valeurs⁴²⁷. Le jury est un événement centré sur l'étudiant

⁴²⁷ Brandt, C., Cennamo, K. et al. (2013), "A theoretical framework for the studio as a learning environment", *International Journal of Technology and Design Education*, vol. 23, issue 2, p. 329-348. Le concept de *practice community* est emprunté par Brandt, Cennamo et al. à Lave, J. et Wenger, E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press.

promouvant l'apprentissage basé sur la pratique réflexive et la construction de son identité individuelle⁴²⁸.

Pour les autres, le studio est un lieu de pouvoir s'exprimant à travers l'asymétrie des rapports de forces induits par la hiérarchie verticale où les enseignants « *speak in ways – often unconsciously – that legitimize their power and students orient their speech and work to that which is approved* »⁴²⁹. Selon Garry Stevens, le studio de projet est « *the site par excellence for the operation of a charismatic mode of inculcation. [...] The studio system is essential for socializing students with a cultivated habitus* »⁴³⁰. Ceux ayant déjà acquis des dispositions culturelles grâce à leurs familles sont mieux préparés à jouer le jeu de la maîtrise symbolique du jargon architectural, notamment lors des revues et jurys de projet. Helena Webster, qui a particulièrement analysé les sessions critiques en studio, conçoit celles-ci comme un rite de passage qui légitime, à chaque fin de semestre, le progrès des initiés vers l'acceptation comme membre de plein droit de la communauté d'architectes, en examinant « *how closely their individual habitus matches that of the community – and at the same time inculcates them with correct notions of what is to be an architect* ». Ces « *performances ritualisées* », caractérisées par leur attrait à la tradition « beaux-arts », leur périodicité et leur formalisme spécifique chorégraphié, intensifient la perception des étudiants du jury comme un événement important et instructif, tout en suscitant un sentiment de peur, d'expectative, d'humiliation, d'échec et, occasionnellement, de succès⁴³¹.

La réalité est sans doute plus complexe et évolue, à l'ENSA Nantes, avec le départ à la retraite d'une génération d'enseignants qui avait vécu les dernières années du système Beaux-arts. Si les entretiens avec les diplômés montrent que le studio est plébiscité comme forme d'apprentissage, nous verrons dans les sous-chapitres suivants que les revues critiques, elles, sont souvent vécues comme arbitraires. Depuis la diplomation des enquêtés et le moment de l'entretien, le corps enseignant titulaire de l'ENSA Nantes s'est en effet renouvelé : en dix ans, environ un quart du personnel enseignant titulaire est parti à la retraite (cf. tableau 202, annexe 7) pour un effectif resté presque stable (41 titulaires, en 2010, 43 en 2019)⁴³².

⁴²⁸ Schön, D. (1987), *Educating the reflective practitioner*, Jossey-Bass, San Francisco.

⁴²⁹ Dutton, T. (1987), "Design and studio pedagogy", *Journal of architectural education*, vol. 41, n°1, p. 16-25.

⁴³⁰ Stevens, G. (1995), *op. cit.*, p. 117.

⁴³¹ Webster, H. (2005), "The architectural review, a study of ritual acculturation and reproduction in architectural education", *Arts & Humanities in higher education*, vol. 4, p. 273-274.

⁴³² Le jeu des mutations rend les statistiques plus complexes, puisque parmi les personnes titularisées à Nantes, certaines se sont fait muter à une autre école, tandis que des architectes nantais qui ont été titularisés à une autre école se sont fait muter à l'ENSA Nantes. Parmi les quinze titularisations (nouveaux postes ou remplacements de départs à la retraite) intervenues depuis

Une partie des enseignants que les diplômés avaient côtoyés à l'ENSA Nantes ont été eux-mêmes formés par le système patron/élève très hiérarchisé et personnifié, où l'architecte était considéré comme le démiurge d'une opération de maîtrise d'œuvre. Une diplômée s'exprime à ce titre :

« Au moment où j'y étais moi, c'était fou, c'était l'archi pétait son délire [...] et ça me faisait peur aussi de voir cette espèce de toute puissance de l'architecte, du mec qui arrive [en studio], c'est pas Dieu, mais c'est quasiment ça quoi. "Moi je dis que vous allez faire ça et j'arrange l'espace pour que ce soit comme ça doit être quoi". »

Célia, bac ES, DEA en 2013, père cadre, mère profession intermédiaire, en reconversion professionnelle (68)

L'enquêteur de cette diplômée, étudiante en licence 3 au moment de l'entretien, pense cependant que la façon d'enseigner a changé entretemps, notamment grâce aux apports des enseignants d'autres champs disciplinaires, dont elle concède toutefois une influence limitée face aux enseignants de projet (cf. sous-chapitre 6.1.3). Le renouvellement du corps enseignant semble engendrer une relation davantage basée sur la communauté de pratique évoquée plus haut, où les parties prenantes travaillent de concert pour faire aboutir l'étudiant à la meilleure proposition architecturale possible :

« Alors, entre le moment où j'ai quitté l'école et aujourd'hui, on voit qu'il y a une nouvelle génération d'enseignants et qui a une pensée un peu plus différente. Les enseignants qu'on avait nous dans les années 2000, et qui étaient sortis de l'école dans les années 60/70 et qui n'avaient pas eu le numérique dans leur formation et qui avaient une pratique concentrique et très individuelle de l'architecte, on est [aujourd'hui] dans une formation qui est plus collaborative, plus collective. On n'a pas forcément la personnification de l'architecte, nous on est prêt à monter une agence qui n'a pas forcément notre nom, alors que jusqu'à présent c'était beaucoup ça. »

Maxime, bac STI, DUT, BTS, DEA en 2011, parents commerçants, salarié dans une agence d'architecture à Nantes (12)

6.1.1 Le projet de « S1 » : acculturation initiatique aux savoir-faire et savoir-être de l'architecte

Du côté de l'établissement, le choix de l'enseignant responsable de l'unité d'enseignement de projet du premier semestre, le « S1 », est considéré comme stratégique dans la mesure où il s'agit du premier contact de l'étudiant avec l'activité symbolique de l'architecte, le processus de conception architecturale. L'ENSA Nantes fait depuis longtemps le choix d'un seul enseignement de projet – pas d'optionnalité – au premier semestre de L1 et d'un

2010 figurent sept femmes et huit hommes, ce qui a augmenté la part des femmes parmi des titulaires de 22% à 28%. Si parmi les enseignants titulaires du champ TPCA 59% étaient des architectes praticiens exerçant la maîtrise d'œuvre en 2010, ce taux augmente à 76% en 2020. Chiffres 2010/11 : Dossier d'évaluation de l'ENSA Nantes, vague B, octobre 2010, annexe 3, sans pagination ; chiffres de 2019/20 transmis par le service des ressources humaines de l'école.

responsable unique, le « coordinateur », enseignant titulaire issu du champ théorie et pratiques de la conception architecturale et urbaine (TPCAU)⁴³³, soutenu par un groupe d'enseignants titulaires, associés ou contractuels permettant d'encadrer les étudiants avec un ratio d'un enseignant pour environ quinze étudiants⁴³⁴. Les critères de choix implicites suggèrent que le titulaire remplissant cette fonction hautement symbolique doit remplir au moins un de ces deux prérequis : être architecte libéral ou associé d'une agence d'architecture ou ayant eu une expérience reconnue en tant qu'architecte libéral ou associé ; être doté d'une légitimité auprès de ses pairs lui conférant une autorité naturelle à encadrer cette unité d'enseignement stratégique. Il doit, dans tous les cas, être capable d'engager la socialisation des apprentis à *l'habitus* et à *l'éthos* de l'architecte. Ses capacités didactiques semblent de deuxième ordre, d'autant plus qu'aucun enseignant n'a reçu, *a priori*, une formation en pédagogie. Si des nouvelles propositions d'options de projet ne font pas systématiquement l'objet de présentations et de débats dans l'instance pédagogique de l'école, considérant qu'un enseignant ou une équipe enseignante est suffisamment légitime pour ne pas avoir à se justifier auprès de ses pairs, le projet du S1 concourt à des règles spécifiques qui impliquent que le coordinateur vienne présenter sa proposition d'enseignement afin d'y faire adhérer ses collègues. Notons que jusqu'en 2020, aucune femme enseignante n'a coordonné cet enseignement prestigieux à l'ENSA Nantes.

Du côté des étudiants, le premier semestre d'études amorce, pour une grande majorité d'admis, la transition vers un nouveau contexte social caractérisé par une autonomie partielle ou totale de la famille et la rencontre de nouveaux pairs :

« Quand je suis arrivée j'ai un peu déchanté sur la première année, ça correspondait pas tout à ce que je m'imaginais, j'ai trouvé la première année très très dure, enfin liée aussi au fait d'habiter seule, voilà, se détacher de sa famille, machin, gagner en autonomie, gérer toute la paperasse tout seul, tous ces trucs un peu relou, et du coup la première année c'est pas là que je me suis éclatée, la deuxième un peu moins, enfin... pareil, et c'est vers le deuxième semestre de la deuxième année que vraiment là, en plus on commençait à se faire une bonne bande de potes et puis tout ça, donc là ça a été beaucoup mieux. »

Clémence, bac S, DEA en 2013, père ingénieur, mère secrétaire, collaboratrice d'architecte dans une agence d'architecture (57)

L'immense majorité des étudiants découvrent en S1 un enseignement du projet qui se différencie grandement des modalités d'apprentissage auxquelles ils ont été habitués pendant

⁴³³ Pour rappel, le corps enseignant est organisé en six « champs disciplinaires », vaguement comparables aux départements dans les universités. Les enseignants du projet appartiennent au champ disciplinaire « Théories et pratiques de la conception architecturale et urbaine » (TPCAU).

⁴³⁴ L'effectif d'étudiants variant au cours des dix dernières années entre 120 et 150, l'équipe est ainsi constituée entre huit et dix enseignants.

le cycle secondaire. Il constitue dans ce sens une forte rupture engageant le passage de l'apprentissage par disciplines du lycée vers la mise en relation d'une multitude d'attendus⁴³⁵ qui mènent à l'acquisition successive de savoir-faire et de savoir-être :

« En première année, premier semestre, j'avais été assez déconcertée par le fait qu'il n'y avait aucune matière commune avec le lycée, et j'avais peut-être un côté scolaire aussi et du coup, je me souviens que le premier semestre avait été assez dur, même si au final les résultats étaient là, enfin je trouvais ça dur, on nous demandait déjà [en projet] de faire une maison au premier semestre, enfin, clairement c'était pas un truc facile ! »

Maud (98), bac S, DEA en 2014, parents ingénieurs, architecte projet urbain dans une agence d'urbanisme

Une autre diplômée, venant de la campagne et estimant de ne pas avoir eu une pré-socialisation à l'architecture comme ses camarades ayant grandi en ville, relate ses problèmes pour appréhender des concepts enseignés en projet, au point d'avoir eu l'impression de ne faire du projet qu'à partir de la troisième année :

« La première année je me suis demandée ce que je faisais la, parce que moi j'avais jamais... enfin je m'étais inscrite à l'école sans chercher avant d'architectes connus, fin je connaissais pas d'architecte, je connaissais même pas Le Corbusier, enfin je me suis retrouvée en première année où y'en avait plein qui venaient peut être plus passionnés que moi et qui avaient déjà... qui s'étaient renseignés avant ou qui venaient de... enfin moi je viens de la campagne un peu donc on est pas sensible comme à Nantes à voir plein de bâtiments, plein d'architectures variées sous les yeux tous les jours, donc je me suis un peu fait peur en première année, je comprenais rien de ce qu'on me disais, enfin les concepts, le seuil, la lumière, la fenêtre, c'était hyper abstrait, c'était trop abstrait pour moi et après euh...deuxième année euh je trouvais ça très dense aussi, [...] les deux premières années ont été très dures, la 3ème année on a soufflé, on s'est dit enfin on fait du projet. »

Charlotte, bac S, DEA en 2011, père artisan, mère cadre en entreprise, assistante chef de projet dans une agence d'architecture (34)

Un diplômé relate qu'il lui a « fallu un an pour capter ce qu'on pouvait attendre d'un étudiant d'archi et après ça s'est déroulé normalement ». Ce sentiment rappelle l'évolution de la perspective de l'étudiant (« *what they want us to know* »), décrite par l'étude *Boys in white*⁴³⁶, où le laps de temps d'un an évoqué par le diplômé correspond en tout point à celui de l'étude (« *freshman year* »). Appelant à la relation entre étudiant et enseignant, le sentiment exprimé

⁴³⁵ Ces « attendus nationaux », décrits sur la plateforme Parcoursup pour les études en architecture sont les suivants : « *La formation d'architecte repose sur des enseignements scientifiques, techniques, artistiques et littéraires, qui impliquent des connaissances et des compétences requérant : des aptitudes à appréhender la spatialité et un intérêt pour l'expression graphique ; l'envie de mettre en pratique les savoirs scientifiques ; le goût pour la création, l'invention, la fabrication, le projet ; un fort engagement et une capacité de travail individuelle, autonome, et collective ; l'ouverture d'esprit, la curiosité intellectuelle, le goût pour les questions sociales, environnementales, techniques et culturelles ; une bonne capacité d'expression orale et écrite en français et un bon niveau dans au moins une langue étrangère (niveau B1).* » <https://dossier.parcoursup.fr/Candidat/carte>

⁴³⁶ Becker, H. et al. (2007), *op. cit.*.

par ce diplômé réfère également au concept de *hidden curriculum*⁴³⁷ renvoyant à la nécessité, pour l'étudiant, d'apprendre non seulement ce que prévoit le curriculum formel du studio (apprentissage de savoirs théoriques et pratiques, d'outils), mais également de saisir les valeurs professionnelles et la doctrine (ou « la pensée ») véhiculées par les enseignants qui induisent la façon de défendre ses concepts (« le parti pris ») avec un vocabulaire approprié, d'interagir avec les enseignants, de réagir aux critiques, de proposer de concepts retravaillés en fonction du retour effectué. Elle renvoie fortement à la notion de critique que nous aborderons plus largement dans le sous-chapitre 6.1.4.

Les enseignants portent aussi une grande responsabilité vis-à-vis des jeunes dont certains sont marqués pour longtemps par des paroles qui peuvent être déstabilisantes :

« Je me rappelle de [nom de l'enseignant], notre tout premier cours de projet en amphi, on était 150, je me souviens très très bien, enfin ça m'avait marqué, [nom de l'enseignant] qui nous regarde tous et qui nous dit "Vous voyez vous êtes 150, mais dans cet amphi il n'y en a que 10% qui seront archis", et nous tu vois enfin comment on lutte pour passer son entretien, avoir son dossier, enfin tout ça pour rentrer en école d'archi, et c'est bon je suis assise là, je serai architecte, et du coup nous on était tous là " mais c'est bon qu'est-ce qu'il raconte" , et au final moi j'ai fini il y a trois ans, je regarde autour de de moi et dans tous mes potes j'en ai 10% qui sont architectes, enfin il y en a que 10% qui bossent en agence, qui font de l'archi pure et dure comme ce que t'attend. »

Marion, bac S, DEA en 2014, père chef d'entreprise, mère au foyer, architecte chargée de projet au Royaume-Uni (46)

On voit bien comment les représentations des enquêtés sont façonnées par les discours des personnes d'autorité véhiculant leurs propres représentations de la profession. La citation ne nous dit pas si le pourcentage évoqué par l'enseignant se réfère à l'exercice libéral, associé, salarié ou au fait de *devenir* architecte. La diplômée en question l'a interprété comme la part des diplômés travaillant finalement en agence. Dans tout état de cause, le pourcentage est largement sous-estimé – volontairement ? – puisque 86% des diplômés enquêtés travaillent, au moment de l'entretien, dans le champ de l'architecture, parmi lesquels 44% en tant que salariés dans une agence, 18% en tant que travailleurs indépendants (libéral, associé ou micro-entrepreneur) et 15% dans une autre entreprise du secteur privé (agence de paysage, d'urbanisme...).

Une grande partie des étudiants validant leur projet du premier semestre, l'enseignement du projet des premier et deuxième semestres ne constitue pas, à l'ENSA Nantes, une sélection

⁴³⁷ Le *hidden curriculum*, analysé par Thomas Dutton dans le contexte des studios de projet en école d'architecture, renvoie aux valeurs, attitudes et normes implicites qui sont issues des relations sociales de l'école, du studio ainsi que du contenu du cours. Dutton, T. (1987), *op.cit.*

complémentaire à l’instar de celle pratiquée dans les professions médicales⁴³⁸. Il constitue toutefois, symboliquement, une étape importante dans le parcours de l’étudiant. Interrogée sur les faits marquants durant sa scolarité, une étudiante répond : « *Le fait d’avoir réussi la première année. J’étais super fière. Voilà, on se dit on a réussi la première année, on passe en deuxième* ». Elle ajoute qu’il « *y en a quand même pas mal qui ont arrêté en première année, les moins motivés* » (Marie, architecte salariée dans une agence d’architecture, 114). Si le nombre d’abandons est finalement relativement faible⁴³⁹, les raisons liées aux défections au cours du premier et deuxième semestres mériteraient d’être analysées⁴⁴⁰.

Les résultats obtenus au projet du S1 permettent aux étudiants ayant effectué certaines formations préalables à leur entrée à l’ENSA Nantes (BTS Design d’espace et DUT Génie civil) de passer directement en semestre 4 si l’équipe enseignante le juge opportun (« protocole S1/S4 » évoqué dans l’encadré 4)⁴⁴¹. Les étudiants détenteurs d’un DUT Génie civil, ayant été socialisés à d’autres valeurs, pratiques et outils, pensent que les connaissances techniques acquises en IUT desservent leur capacité à appréhender le projet architectural.

« Sauf que bah je suis tombé avec une promo qui était déjà formée, je suis tombé avec des gens qui avaient déjà l’habitude de faire du projet depuis un an. L’architecture, c’est complètement différent, l’IUT c’est un peu comme le lycée, tu as des profs, tu as des cours, tu as des TD, le côté projet en fait, tu ne le connais pas du tout et surtout, le projet d’architecture demande de sortir de tout ce qui est technique et d’aller trouver des concepts, d’aller trouver des références architecturales. Là dessus bah j’ai pris une grosse claque et je pense que j’ai fait le premier semestre avec les charrettes et tout où tu te demandes si tu vas continuer mais bon, comme tout le monde. Bah moi voilà j’ai vécu ça au premier semestre de deuxième année. »

Hugo, bac S, DUT, DEA en 2011, père huissier de justice, mère assistante sociale, architecte chef de projet dans une agence d’architecture (75)

À l’inverse, ceux ayant effectué un BTS Design d’espace estiment globalement avoir des facilités pour le projet, tant par les apports de leur formation préalable, que par leur maturité vis-à-vis des bacheliers primo-arrivants dans l’enseignement supérieur.

⁴³⁸ A titre d’exemple, en 2019/20, parmi 148 étudiants inscrits en S1, trois étudiants (2%) ont abandonné les études en architecture, 17 n’ont pas validé l’enseignement du projet (11,5%). Ceux qui n’ont pas validé le projet au premier semestre peuvent le refaire l’année suivante, sans qu’ils soient empêchés de poursuivre les enseignements du deuxième semestre. Seulement deux échecs aux projets du premier et du deuxième semestres, suivis d’un troisième échec au redoublement mène à une exclusion pendant trois ans.

⁴³⁹ Comme évoqué ci-dessus, le taux d’abandon au cours du premier semestre est de 2% pour l’année 2019/20. Nous n’avons pas pu vérifier les taux d’abandon lorsque cette étudiante était en première année, c’est-à-dire une dizaine d’années auparavant.

⁴⁴⁰ Selon l’enseignant coordinateur du projet de S1 entre 2014 et 2018, le taux d’abandon de cet enseignement est autour de 5%. Les abandons sont dus, selon lui, aux raisons suivantes : mauvaise orientation ; difficultés d’adaptation à l’enseignement supérieur (éloignement de la famille, des amis...) ; incompatibilité avec une activité sportive de haut niveau ; problèmes de santé.

⁴⁴¹ Ce protocole n’existait pas au moment où les enquêtés ont effectué leur parcours à l’école. A leur époque, les étudiants ayant effectué un DUT Génie civil ou un BTS Design d’espace intégraient directement la deuxième année, ce qui les obligeait à s’intégrer dans des groupes de pairs déjà établis depuis un an. À titre d’exemple, en 2019/20, sur dix étudiants du protocole S1/S4, trois ont été autorisés à intégrer le S4 directement après le premier semestre.

« Bah du coup tu tombes avec des gens qui sortent du bac quoi, pour la plupart qui connaissent pas grand-chose à l'architecture, qui en ont une idée assez vague. [...] Moi dans le BTS j'avais eu un enseignement avec une méthodologie du projet, avec vraiment une culture du projet, avec une mise en commun euh... toute la maîtrise d'usage aussi. [...] Et en première année, c'était absolument... je savais pas trop ce que je foutais là en fait. »

Amélie, bac STI, BTS, DEA en 2012, père garde-champêtre, mère auxiliaire de vie, en recherche d'emploi (76)

Une autre diplômée ayant suivi un BTS Design d'espace faillit toutefois abandonner ses études lors de son premier semestre, évoquant un « *vrai choc* » en arrivant à l'école d'architecture, où « *il y avait sans doute trop de théorie pour moi et pas assez de pratique réelle. Et c'est surtout le côté un peu intello que je reproche à l'architecture et son soit disant statut d'architecte* » (Louise, architecte indépendante, associée d'une agence d'architecture, 94). Cette diplômée, dont nous avons déjà rapporté la représentation différenciée des statuts de l'architecte et de l'architecte d'intérieur par ses parents, fait ici allusion à la hiérarchie des métiers dans le champ de l'architecture véhiculée par les enseignants pour qui la valeur intellectuelle de l'architecture serait supérieure à celle de l'architecture d'intérieure. Il semble s'agir d'un discours qui n'est pas seulement porté en première année d'études, mais tout au long du parcours, puisqu'une diplômée ayant rejoint l'ENSA Nantes en master 1, après avoir obtenu un diplôme supérieur d'arts appliqués (DSAA, bac+4), spécialité espace, auprès de la prestigieuse École nationale supérieure des arts appliqués et des métiers d'art (ENSAMA), rapporte des réactions hostiles de certains enseignants quant à sa formation préalable :

« Les archis ont vraiment du mal avec les archis d'intérieur, ils les détestent au plus haut point. Quand je suis arrivée d'Arts Appliqués, j'étais de loin la plus à l'aise sur ce qui concernait la sensibilité, les images, vraiment au-dessus de tous mes camarades sur la façon de présenter les choses. Après, le territoire je ne savais pas ce que c'était, la ville non plus. Donc c'est quand même de supers formations qui sont méprisées par les architectes. Il ne fallait pas que je dise que j'étais en archi d'intérieur. Je l'ai dit plusieurs fois et on m'a balayé direct donc après je disais que j'étais plasticienne et là ça passait mieux. »

Cécile, bac L, BTS, DSAA, DEA en 2011, thèse en 2015, père agriculteur, mère enseignante, architecte indépendante (104)

Les exercices initiatiques de l'enseignement du projet du premier semestre engagent la conversion du néophyte (profane) en futur architecte (professionnel), telle qu'elle est décrite par Everett Hugues, avec le passage à travers le miroir. Elle s'opère par l'acculturation à la fois au savoir-faire projectuel et au savoir-être véhiculé par la profession à travers les enseignants praticiens, porteurs des « bonnes » valeurs. Les étudiants parviennent ainsi, au cours de ces séquences d'interaction avec les professionnels, à incorporer petit à petit un *habitus* et des dispositions professionnelles spécifiques. Nous y reviendrons lorsqu'il sera question de l'évaluation par les experts des *curricula* formels et cachés (cf. sous-chapitre 6.1.4) et des

représentations de leurs apprentissages dans l'établissement (cf. sous-chapitre 8.1). Mais d'abord, regardons selon quels critères les étudiants choisissent leurs options de projet, enseignement socialisateur par excellence dans les écoles d'architecture.

6.1.2 Un parcours qui se dessine au gré des envies thématiques et des affinités interpersonnelles

À partir du semestre 2, les étudiants effectuent ainsi, dans une thématique semestrielle donnée, des choix d'options entre plusieurs approches, méthodes et équipes d'enseignants. Comment opèrent-ils ce choix, quels en sont les critères qui les conditionnent ? Globalement, les diplômés interrogés par entretien ne poursuivent pas de stratégie spécifique de construction d'un parcours, bien que les choix opérés en cycle master semblent davantage réfléchis. Le parcours se dessine au gré des envies thématiques ainsi que des affinités interpersonnelles, à la fois avec des pairs et des enseignants. Au-delà du livret de l'étudiant officiel, accessible en ligne, et les présentations des options effectuées par leurs enseignants de projet avant le début des inscriptions pédagogiques du semestre, un outil de taille est à disposition des étudiants : le « livret off ». Ce livret de l'étudiant pensé par les étudiants pour les étudiants, rédigé sous la responsabilité du conseil de la vie étudiante (CVE) à la suite d'une enquête semestrielle d'évaluation des enseignements menée auprès des étudiants, constitue selon les termes du CVE « un outil d'aide au choix d'option de projet »⁴⁴². Si celui du premier semestre 2013-2014, que nous avons pu consulter, évalue uniquement les enseignements de projet de master, indice de plus que le projet constitue la pièce maîtresse de l'enseignement, les éditions récentes intègrent désormais aussi une évaluation des options de projet de licence ainsi que des séminaires de mémoire de recherche (UEM) et des unités d'enseignement thématiques (UET) de master, c'est-à-dire tous les enseignements optionnels obligatoires. Téléchargeable sur le site Facebook du CVE⁴⁴³, le « livret off » répertorie pour ces enseignements une dizaine d'éléments descriptifs, auxquels les étudiants semblent prêter une attention particulière, dans l'ordre d'apparition : les thèmes de travail (typologies de bâtiments traitées, approches spécifiques de l'équipe enseignante) ; le site du projet (choisi par les enseignants ou à choisir librement par l'étudiant) ;

⁴⁴² Selon le *Dossier d'autoévaluation de la formation menant au diplôme d'État d'architecte* d'octobre 2015, le « livret off » aurait vu le jour en 2011/12, à la suite d'une mise en place, l'année précédente, d'une évaluation des enseignements par les étudiants, menée conjointement entre la direction de l'école et le CVE, à l'aide de questionnaires papier difficiles à exploiter. L'établissement, prenant acte de l'existence de ce « livret off », juge qu'il « a du sens en tant que tel, mais ne peut pas se substituer à une évaluation de tous les enseignements qui doit être conduite par l'institution ». ENSA Nantes (octobre 2015), *Dossier d'autoévaluation de la formation menant au diplôme d'État d'architecte*, p. 39.

⁴⁴³ <https://www.facebook.com/cve.ensanantes>, « livret off » du printemps 2020 publié le 26 novembre 2019.

la répartition au cours du semestre des phases d'analyse et de projet (permettant d'évaluer jusqu'à quel degré de détail le projet peut aboutir en fin de semestre) ; les modes d'évaluation (combien de rendus par semestre et à quels moments, sessions critiques devant tous les étudiants du studio ou individuellement) ; les jours et horaires de travail (*a priori* définis par l'emploi du temps et du synopsis mais interprétés de manière différente par les enseignants) ; la part de travail en groupe ou individuel (permettant de jauger la nécessité pour l'étudiant de s'entourer de pairs fiables) ; la présence de cours théoriques au sein du studio (définis également par le synopsis mais effectués partiellement ou pas du tout par certains enseignants) ; les éventuels voyages ou visites organisés par chaque studio ; le contenu des « semaines intensives » (durée et nature de l'exercice, en lien direct ou pas avec le projet traité au cours du semestre) ; la situation des étudiants Erasmus et *freemover* (intégration au sein du studio, langue d'échange avec les enseignants) ; enfin, la situation des étudiants en projet de fin d'études (nature du suivi, modalités d'élaboration du mémoire de PFE). Une deuxième partie plus subjective énumère les points positifs et négatifs soulevés par les étudiants. Suite aux critiques émises par certains enseignants sur le manque de représentativité de l'enquête qui, selon eux, pouvait engendrer une image erronée des studios, voire des règlements de compte de la part d'étudiants mécontents utilisant ce moyen d'expression comme un exutoire, le CVE s'attache à indiquer systématiquement le nombre d'avis exprimés par rapport au nombre d'inscrits l'année précédente.

L'existence d'un tel document montre tout d'abord l'incapacité de l'établissement à mettre en place des évaluations généralisées et représentatives des enseignements, point faible rappelé par ailleurs dans le rapport de l'AERES de 2011⁴⁴⁴. Ensuite, il montre aussi le manque de transparence et d'explicitation des procédures d'évaluation et des modalités pédagogiques, ressenti par les étudiants, ce dernier point ayant été relevé comme un des cinq points faibles du cycle licence par le HCERES, en 2016⁴⁴⁵. L'évaluation des enseignements est alors détournée, dans certains cas, en évaluation des enseignants, autant critiquée qu'appréhendue par ces derniers et la direction.

La validation du projet constitue un tel enjeu pour les étudiants que ceux-ci n'hésitent plus à boycotter certains studios, constituant une prise de pouvoir et une façon de signifier à l'établissement leur mécontentement dans la gestion des dysfonctionnements constatés et

⁴⁴⁴ Parmi les cinq points faibles évoqués figure « l'absence de politique qualité, notamment en matière d'évaluation de l'enseignement ». AERES (juin 2011), Rapport d'évaluation de l'École nationale supérieure d'architecture de Nantes, p. 21.

⁴⁴⁵ HCERES (février 2016), *Rapport d'évaluation de la formation conduisant à un diplôme conférant le grade de licence, Diplôme d'études en architecture de l'École nationale supérieure d'architecture de Nantes*, campagne d'évaluation 2015-16 (vague B), p. 6.

communiqués depuis plusieurs années. Le Livre blanc du 6 mars 2020, issu de la « journée blanche » de mobilisation du 5 mars 2020 à l'ENSA Nantes, et les différentes communications adressées par les étudiants à l'établissement et ses enseignants pendant la période de confinement au printemps 2020 ayant exacerbé certains dysfonctionnements, en sont une autre expression⁴⁴⁶.

Au-delà des différents outils officiels et officieux mis à disposition des étudiants afin de les aider dans la construction de leur parcours, ceux-ci poursuivent très rarement une stratégie de choix d'option en fonction de leur future insertion professionnelle, bien que le choix soit plus réfléchi en master où le nombre d'options est multiplié par rapport à la licence. Au début de leurs études, les étudiants sont encore trop éloignés du métier et de sa culture pour pouvoir orienter leur trajectoire :

« C'était pas une question de calcul sur un avenir. [...] Ouais, c'était pas vraiment un calcul de destinée, de choix, de... tout ça dans les options que je faisais. [...] Parce que je pense pas que je puisse... parce que quand j'étais en Licence j'étais trop jeune je pense, tu vois. Je pouvais pas calculer ce genre de chose [...] Tu peux pas savoir en fait quand t'es en Licence. T'es jeune, tu... tu sais pas ce que c'est le métier d'archi. Tu peux pas te dire "je vais choisir ça parce que je sais que ça va me donner ça... pour m'insérer dans tel milieu et dans telle agence" ».

Cyril, bac S, DEA 2011, père agent immobilier, mère professeur d'anglais, barman (103)

Il peut aussi s'agir, en licence, de stratégies d'évitement ou d'élimination en fonction de la difficulté supposée de l'option ou de la réputation de l'enseignant, afin de contourner d'éventuels conflits et de mettre toutes les chances de son côté pour réussir le projet :

« J'ai plutôt construit mon parcours en évitant certains profs ou certaines options plutôt qu'en les choisissant. Surtout en licence, c'est ça, il faut pas se voiler. En licence en général, on fait appel aux années au-dessus pour savoir quelle option on prend ou pas.

Etienne, architecte contractuel, projeteur et chargé d'affaire au ministère de la Défense (51)

« Moi, je pense que les premières années, moi je me suis un peu, euh testée, j'ai regardé ce qui me plaisait, et puis, après en quatrième et cinquième année, j'ai vraiment regardé, je pense que c'est vraiment là que tu peux vraiment créer ton parcours parce que les années d'avant, les options, c'est genre deux options, c'est A ou B, donc finalement tu prends celle qui te plaît le plus ou qui te déplaît le moins. »

Lucie, bac S, DEA en 2011, PCS parents inconnues, architecte junior au Québec (56)

Encore faut-il que la construction du parcours de master ne soit pas remise en cause par le tirage au sort effectué lorsque la demande pour un studio dépasse l'offre. Si le cas d'un diplômé n'ayant obtenu qu'un seul de ses premiers choix sur quatre semestres de master semble être une

⁴⁴⁶ Collectif d'étudiants (2020), *Livre blanc, version temporaire. Compte rendu de la journée blanche du 5 mars 2020 à l'ENSA Nantes*, 23 pages. Il compile le contenu de débats de neuf ateliers organisés par les étudiants dans le cadre de la grève administrative des écoles d'architecture. Il a été transmis à tous les enseignants au format pdf.

exception, il n'en reste pas moins que beaucoup de diplômés pointent le tirage au sort comme une difficulté qui n'est « *pas très favorable au dessin d'un parcours spécifique, tu vas où t'es pris, là où il reste des places* » (Mathieu, gérant d'une salle d'arts martiaux, 36). Ce système introduit en 2011, considéré comme le plus « démocratique » pour distribuer les étudiants dans les studios, empêche d'autant plus la construction d'un parcours cohérent que les étudiants se trouvent souvent affectés, suite au tirage au sort, dans un autre domaine d'étude que celui qu'ils avaient choisi initialement, censé leur permettre de suivre un ensemble d'enseignements cohérents (projet, mémoire et enseignements thématiques proposés au sein d'un DE).

Bien que nous puissions distinguer un intérêt thématique dans les choix d'option, décrit par la suite, deux critères y semblent prévaloir : les affinités interpersonnelles entre pairs et surtout celles entre étudiants et enseignants. Les travaux en projet comportant souvent une part importante de travail en équipe, la composition de groupes est perçue comme stratégique pour valider le projet.

« Quand tu te retrouves en travail d'équipe, tu te dis "mais c'est pas possible, on va louper notre option", parce qu'on est avec quelqu'un soit qui est mauvais, soit qui est pas à l'écoute, soit y a un quiproquo dans le groupe et on s'entend pas, ça peut arriver et c'est un peu problématique parce que tu joues un peu ton semestre sur ça. C'est un peu compliqué. Donc [...] des fois y a des clashes. [...] D'où l'importance de choisir les gens avec qui tu fais tes options aussi. Donc y a la thématique de l'option, le professeur et qui fait l'option avec toi.

Fabian, bac ES, DEA en 2014, père chauffeur routier, mère employée dans la restauration, architecte coordinateur BIM dans une agence d'architecture (61)

Une diplômée rapporte qu'étant en voyage avant le début de son projet de fin d'études et arrivée avec un jour de retard en studio, elle s'est retrouvée dans un groupe qu'elle n'avait pas choisi et dans lequel un étudiant n'était pas motivé. Il lui a fallu alors « *porter le groupe, en plus d'être dans la démarche du projet de fin d'études. [...] Mon diplôme a été tellement douloureux que j'ai eu besoin de couper les ponts nets avec l'école* » (Agnès, architecte salariée dans une agence de paysagisme, 82).

L'entraide dans les groupes d'amis est mise en avant pour affronter la masse de travail demandée par certains enseignants. Sydney Collin, étudiant en master à l'ENSA Lyon ayant travaillé sur les sociabilités en atelier de projet pour son mémoire d'initiation à la recherche, décrit l'entraide comme une forme d'organisation collective des étudiants dans la mobilisation de ressources, à la fois comme entraide utilitaire et ponctuelle lors d'une « charrette » et comme une recherche de stimulation intellectuelle⁴⁴⁷. Elle est clairement mise en avant par cette diplômée qui pense qu'elle n'aurait pas pu réussir ses études sans le soutien de sa bande d'amis.

⁴⁴⁷ Collin, S. (2019), *Sociabilités en atelier de projet - étude de l'influence de l'enseignement de projet sur les sociabilités (enseignantes et étudiantes) à l'ENSA Lyon*, Mémoire d'initiation à la recherche sous la direction de Nadine Roudil.

« J'ai choisi [les options] par rapport [...] à mon groupe d'amis. Parce qu'on était une bande, une dizaine. L'entraide, c'est vachement important, du coup on a essayé de choisir les mêmes options pour continuer de travailler ensemble ». Interrogée sur ces éventuelles difficultés pendant les études, cette même diplômée « pense que j'aurais pas bien réussi si je n'avais pas été intégrée dans un groupe d'amis. Avec de l'entraide, du soutien » (Marie, bac S, DEA en 2011, père ouvrier, mère employée, salariée dans une agence d'architecture, 114). Au-delà de l'entraide, ces échanges, collaborations et stimulations intellectuelles entre pairs sont ainsi également une forme de socialisation à l'architecture.

Le deuxième critère interpersonnel est la réputation de l'enseignant provoquant chez certains étudiants des « choix stratégiques pour avoir mes projets, euh voilà avec les profs qui savaient le moins ». « Il y a aussi la réputation des profs qui joue. On sait qu'il y a des profs un peu plus cassants, j'avais pas trop envie de me frotter à eux. » (Aude, bac S, BTS, DEA en 2012, parents cadres dans le milieu médical, salariée dans une agence d'architecture, 106). Il est clair que les enseignants, présents en studio toute une journée, parfois plus, ont des relations directes et étroites avec les aspirants architectes, bien plus qu'un enseignant qui, dans d'autres disciplines universitaires, est face à une grande quantité d'étudiants qu'il ne peut pas connaître individuellement. Les enseignants ayant la réputation de « casser » ou « d'affirmer le contraire de ce qu'il a dit la semaine précédente » augmentent le sentiment d'incertitude et de flou chez les étudiants quant aux attendus et à la possibilité de valider sereinement leur projet. Ils préfèrent ainsi choisir, en fonction des avis de leurs pairs des semestres supérieurs, des enseignants où « ça se passe bien ». Nous reviendrons plus longuement sur les relations entre enseignants et enseignés, centrales, dans le sous-chapitre 6.1.4).

Au-delà de ces considérations interpersonnelles, nous pouvons distinguer trois registres de choix relevant des envies et intérêts des étudiants : le choix « *au feeling* », « par affinité spécifiée » et de « diversité ». Le choix *au feeling* est prédominant, suivi par les deux autres registres à parts à peu près égales.

Le choix que nous avons nommé *au feeling*, terme employé souvent par les étudiants eux-mêmes, est plus féminin que masculin. Il n'y a pas de stratégie qui anticipe ou préfigure la mise en situation professionnelle, les choix se font « *au jour le jour* », suivant ce qui leur plaît et leur « *correspond* » le plus. Les différents choix effectués permettent aussi de mieux définir leurs centres d'intérêt :

« Je te cache pas que mon parcours je l'ai pas du tout calculé, par exemple les projets que j'ai pris, les UE etc., parce qu'en fait je choisissais au feeling, en fonction des options et des projets qu'ils proposaient et qui me tentaient le plus et c'est ce qui a permis au fait pour moi de définir qu'est-ce qui me plaisait le plus dans l'archi quoi, [...] j'ai pas du tout calculé ma stratégie de où je voulais y arriver à la fin tu vois. »

Perrine, bac S, DEA en 2011, père directeur commercial, mère journaliste et consultante, architecte salariée au Liban (5)

On se laisse porter par ses goûts, on « teste des choses », expression utilisée par certains. Les choix de projet peuvent être éclectiques et ne sont pas articulés, en master, avec les autres types d'enseignement. Bien que beaucoup d'étudiants concèdent ne pas avoir choisi leurs options selon un raisonnement stratégique ou réfléchi en fonction d'un éventuel projet professionnel plus ou moins mûri, il n'en reste pas moins que se construisent au fur et à mesure des affinités avec telle méthode de conception, telle typologie de bâtiment : « quand on a une relecture, généralement on voit quand même une tendance » (Thomas, gérant d'agence d'architecture, 9).

Le choix par « affinité spécifiée » englobe des penchants ou des premières affinités attribuables à certaines activités ou segments des mondes de l'architecture. Certains, davantage chez les hommes que chez les femmes, choisissent des options jugées plus « concrètes », plus « terre-à-terre », proche de l'activité canonique de maîtrise d'œuvre s'ancrant dans des projets où les réglementations urbanistique, de sécurité, de personnes à mobilité réduite (PMR) sont prises en compte et dans lesquels les étudiants ont l'occasion d'approfondir des questionnements techniques et d'élaborer des détails architecturaux. Des projets davantage « inscrits dans le réel » et aux antipodes de ceux qui sont qualifiés par certains comme « fous », « utopiques », « perchés », « trop intellos » ou encore « trop socios ». D'autres, plutôt chez les de femmes que chez les hommes, choisissent des options proches de certains segments parmi lesquels l'urbanisme, le patrimoine, la scénographie. Certains construisent une trajectoire, grâce à la découverte dans un studio d'un segment spécifique et l'articulent avec d'autres types d'enseignement : le stage, le mémoire d'initiation à la recherche en master, les apports d'un séjour à l'étranger et/ou d'autres options de projet :

« Ce qui a changé c'était l'option "Transit city", [en licence 3] [...] c'était plutôt en urba et ça commençait à m'intéresser pas mal la question urbaine. Et je suis allée ensuite en Erasmus en master 1 à Barcelone et euh donc j'ai suivi les cours de Carlos Llop, donc en urba aussi. Déjà la ville m'intéressait pas mal, de vivre à Barcelone et donc Carlos Llop lui il travaille sur ce qu'il appelle HAM : habitabilité, euh mobilité et activité [...] et c'était assez intéressant, on a fait un workshop en Italie avec Gausa. Et donc en fait j'ai commencé à me choisir des options plutôt en urbanisme et après en retour en 5^e année à Nantes j'ai choisi l'option de [nom de l'enseignant] "City migration", donc on est parti en Irlande une semaine et c'était sur la question de la décroissance urbaine, suite à la crise en Irlande et pour le deuxième semestre pour le PFE, là, j'étais avec [nom de l'enseignant] et on travaillait sur l'utopie ferroviaire donc c'était sur le futur tram train qui irait de Couëron jusqu'à Chateaubriand et donc on a été chaque PFE sur des stations qu'on devait positionner sur des communes et en fait, de fil en

aiguille, la question d'infrastructure de mobilité ça m'intéressait [...] et je suis allée directement après le PFE faire mon stage chez TVK à Paris, c'est une agence plutôt en urbanisme. »

Aurélie, bac S, DEA en 2012, master 1 à Paris 1, master 2 à l'EHESS, thèse en 2020, père éducateur spécialisé, mère infirmière, étudiante en master 2 en sciences sociales et micro-entrepreneure au moment de l'entretien (87)

Le choix de « diversité », plus féminin que masculin, est guidé par une volonté de « *cumuler un maximum d'expériences dans différents domaines* » ou pour « *donner une autre corde à mon arc* », sans que ce soit une réelle stratégie réfléchie quant à la future insertion professionnelle : « *Je n'ai pas pris les choses pour mon futur* ». Interrogé sur des éventuelles stratégies mises en place durant son cursus, ce diplômé évoque avoir voulu toucher à une variété de domaines, d'échelles et d'outils :

« Non, je pense que ça s'est fait vraiment au fur et à mesure. L'unique stratégie a été peut-être d'essayer de faire des options de projet ou des matières assez variées. Je n'ai pas cherché à me spécifier dans un domaine plus qu'un autre. Donc j'ai fait vraiment un peu tout type de projet, en allant d'options où elles étaient très portées sur l'objet architectural jusqu'au détail ou alors des projets de plus grandes échelles avec des notions liées plutôt à l'urbanisme, à la gestion du territoire, et même au niveau des options connexes, genre arts plastiques, j'ai aussi essayé d'aborder plusieurs domaines, que ça soit le dessin, la photo, que ce soit la vidéo ou la sculpture. C'était une volonté de toucher à plusieurs choses pendant ces 5 années d'études. »

Charles, bac S, DEA en 2011, père géomètre, mère conseillère en assurance, salarié d'une agence d'architecture en Suisse (52)

Si les choix ne sont pas spécialement construits pendant les études, ils se révèlent pour certains payant en début de carrière. Ce même diplômé considère, *a posteriori*, que le fait de ne pas s'être « *fermé de porte* », pendant les études, lui a permis d'avoir un profil « *flexible* » par rapport aux projets traités dans l'agence qui l'avait embauché après sa formation. Il était le seul, au sein de son agence, qui « *naviguait sur les deux types de projets* », ceux à échelle architecturale et à échelle urbaine. À l'opposé de ce diplômé qui savait qu'il voulait travailler en agence, le choix de la diversité est aussi le choix d'être ou de rester généraliste et non spécialiste parmi ceux qui sont indécis, en master, par rapport à leur envie de « *travailler en agence ou de faire autre chose* ».

On retrouve ainsi, dans les choix des enseignements de projet que font les étudiants, la prolongation des motifs d'engagement par envie et intérêt qui les avaient poussés, au moment de leur orientation professionnelle, vers les études en architecture. Plus qu'une trajectoire dirigée par des préoccupations d'insertion ou de débouchés professionnels, il s'agit d'une construction plus ou moins cohérente mais assumée et basée sur leurs goûts et intérêts, soupesés par des considérations interpersonnelles.

Notons que le « parcours recherche » constitue une trajectoire spécifique nécessitant une articulation plus étroite du projet avec les autres enseignements en cycle master⁴⁴⁸. Elle est soit à l'initiative de l'étudiant, qui souhaite se préparer dès le cycle master à une thèse de doctorat ou simplement ajouter une ligne à son CV ; soit à l'initiative d'un enseignant-chercheur qui encourage des étudiants ayant rédigé un mémoire de recherche prometteur à approfondir leurs travaux pour renforcer une équipe de recherche et les inciter éventuellement à préparer une thèse de doctorat. Selon les années, entre un à cinq étudiants préparent ainsi une mention recherche. Parmi la trentaine d'étudiants ayant brigué une mention recherche, depuis son instauration en 2005, figurent 74% de femmes et 26% d'hommes, signe d'une volonté d'acquérir d'autres compétences leur permettant de se démarquer sur un marché hautement concurrentiel⁴⁴⁹.

6.1.3 La dichotomie entre le projet et les matières d'enseignement transversales

Comme nous l'avons vu dans les deux derniers sous-chapitres, le projet architectural et urbain prend une place prépondérante dans l'enseignement de l'architecture. À l'ENSA Nantes, pour la génération des étudiants et diplômés interrogés, il représente plus de la moitié (53,8%) de l'enseignement en matière d'heures. En deux ans de master, l'étudiant passe pratiquement autant de temps (1 950 h y compris travail personnel) en projet qu'en trois ans de licence (2 000 h y compris travail personnel, voir le tableau 177, annexe 7). L'enseignement de projet, majoritairement dispensé par des enseignants *praticiens* des champs disciplinaires TPCAU et Villes et territoires (VT) – *versus* les disciplines et enseignements transversaux considérés par certains comme « connexes » ou « annexes »⁴⁵⁰ et dispensés majoritairement par des *enseignants-chercheurs* des autres champs disciplinaires –, témoigne de la rupture entre

⁴⁴⁸ Au-delà de l'initiation à la recherche à travers les unités d'enseignement de mémoire, l'étudiant peut choisir d'approfondir sa préparation à la recherche par un parcours spécifique articulant le mémoire d'initiation à la recherche, un stage dans un laboratoire de recherche et le projet de fin d'études. La soutenance du projet de fin d'études valide à la fois la mention recherche et le PFE devant un jury correspondant à la fois aux critères de délivrance du diplôme d'architecte et aux critères universitaires. La mention recherche apparaît comme supplément au diplôme. Extrait du règlement des études de l'ENSA Nantes, article 21. https://le.nantes.archi.fr/?page_id=53, consulté le 22 juin 2020.

⁴⁴⁹ Notons également que parmi la trentaine d'étudiants ayant obtenu une mention recherche, quatre ont poursuivi en thèse au laboratoire rattaché à l'ENSA Nantes (trois thèses soutenues, une en cours). Nous ne connaissons pas le nombre d'étudiants s'étant inscrits dans d'autres laboratoires de recherche. La mention recherche n'est pas un prérequis pour une inscription en thèse : parmi les 23 doctorats en préparation au laboratoire de recherche (organigramme du CRENAU au 1^{er} février 2020), six ont été formés en architecture à l'ENSA Nantes, parmi lesquels un seul ayant obtenu au préalable une mention recherche.

⁴⁵⁰ Nous nous référons ici aux neuf entretiens menés par Jean-Louis Violeau avec des enseignants de l'ENSA Paris-Belleville en 1996/97. A titre d'exemple, Henri Ciriani évoque qu'« *idéalement, toutes les matières sauf peut-être la philosophie, devraient être enseignés par les seuls architectes. [...] Je pense à toutes les disciplines annexes, celles qui ne font pas partie intégrante de l'enseignement dispensé dans le studio.* » Selon Bernard Huet, « *les disciplines [annexes] n'ont aucune raison d'être ni autonomie* ». Les termes « connexe » et « annexe » semblent aujourd'hui être remplacés par le terme « transversal », politiquement plus correct. Violeau, Jean-Louis (1999), *op. cit.*, p. 22 et 97. Notons, qu'aucune femme fait partie des entretiens.

pratique et recherche, praticiens et chercheurs, plus que jamais à l'ordre du jour depuis la réforme de 2018, relative au statut des enseignants-chercheurs en école d'architecture⁴⁵¹. Conformément aux modalités universitaires, les titulaires sont reclassés en maîtres de conférences ou en professeurs, formant ensemble le corps des enseignants-chercheurs.

Pour les étudiants, cette dichotomie s'exprime par des enseignements souvent cloisonnés entre le projet et les apports techniques, sociologiques, historiques, géographiques censés l'alimenter. Dans ce sens, la scission entre les enseignements du projet et les transversaux, évoquée dans les entretiens menés par Jean-Louis Violeau est toujours d'actualité à l'ENSA Nantes. Un diplômé en témoigne :

« C'est le problème des connexions qu'il y a entre les différents cours. Et je pense qu'il serait intéressant qu'au lieu d'avoir des cours de structure, des cours d'informatique, des cours de sociologie d'un côté, des cours de projet d'un autre côté... Que ce soit transdisciplinaire et qu'il y ait des connexions entre chaque projet, c'est à dire que quand tu fais un projet d'archi, ça fait appel à des connaissances en structure, ça fait appel à des connaissances en sociologie, en informatique. Et plutôt que d'avoir chaque cours séparé, on utilise notre projet en informatique. Ce serait plus efficace et ça formerait plus les étudiants à ce qui les attend en agence d'architecture. Mais après je pense que c'est une question de temps que si tu fais ça, le cours d'informatique devient personnalisé. »

Fabian, bac ES, DEA en 2014, père chauffeur routier, mère employée dans la restauration, architecte coordinateur BIM dans une agence d'architecture (61)

À ce titre, un échange intéressant entre une enquêteuse et une enquêtée montre l'ambiguïté de la diplômée par rapport aux apports des enseignements transversaux.

« Mais tu vois pour le coup à l'heure actuelle ça [le lien entre le projet et les enseignements transversaux] a énormément changé je pense, on a eu plein de cours d'anthropologie, de sociologie lié à l'habitant, d'enquête de terrain avant des projets architecturaux, des relevés habités aussi. Les cours, enfin le cursus en licence est quand même vachement plus orienté sur tout cet aspect là je pense aujourd'hui. »

« Oui ok, ben c'est pas mal je pense, c'est plutôt une bonne chose, nous on avait un peu ça aussi, enfin des profs d'anthropo qui intervenaient dans des options de projets mais ils n'étaient pas très crédibles en fait, on les oubliait un peu quoi »

« Oui c'est vrai t'as raison, nous aussi on a encore ça, des sociologues qui viennent lors de nos rendus de projets pour éventuellement amener d'autres apports, d'autres questionnement etc... Mais bon. »

« Oui je vois, oui c'était pareil pour nous, mais ce que je pourrais reprocher à l'école justement c'est qu'à mes yeux il n'y avait pas vraiment de lien [entre le projet et les autres enseignements] qui était fait quoi, ou alors quand on essayait de le faire on se retrouvait face à des [enseignants

⁴⁵¹ Décret n° 2018-105 du 15 février 2018 portant statut particulier du corps des professeurs et du corps des maîtres de conférences des écoles nationales supérieures d'architecture. À l'ENSA Nantes, des enseignants du champ STA sont implicitement autorisés à coordonner des studios de projet, appuyé historiquement par l'importance de ce champ au sein des laboratoires CERMA et GERSA, devenus le CRENAU. Cette pratique ne semble pas être la règle dans toutes les autres écoles, puisque certaines confient la responsabilité d'un studio uniquement à des enseignants du champ TPCA. La charte des enseignements préparée par la CFVE de l'ENSA Nantes stipule qu'à partir de l'habilitation 2021, chaque studio doit être co-encadré par au moins un enseignant issu du champ TPCA. À l'inverse, depuis quelques années – fait qui s'accroît depuis la réforme de 2018 – des enseignants poursuivant une carrière de chercheur et non de praticien sont recrutés dans le champ TPCA, suscitant l'irritation de certains enseignants-praticiens.

de projet] qui se croyaient drôles et qui se mettaient à se foutre de notre gueule, "mais c'est quoi le truc quoi ? Pourquoi t'es là quoi" ? »

Célia, bac Es, DEA en 2013, père cadre, mère profession intermédiaire, en reconversion professionnelle (68)

On sous-entend ici que les apports transversaux intégrés à l'enseignement du projet, bien que plébiscités, ne sont pas toujours pris au sérieux dans la mesure où les enseignants les dispensant n'interviennent pas dans la notation finale. Les étudiants préfèrent suivre les conseils des enseignants de projet pour mettre toutes les chances de leur côté pour réussir. Les apports des autres enseignants n'intervenant que ponctuellement ou lors d'un jury sont jugés intéressants mais non décisifs. Moins leur implication est ancrée dans le studio, moins ils participent à la notation, moins leurs critiques sont prises en compte. On les oublie un peu, comme constate la diplômée.

En matière d'investissement temporel, les étudiants privilégient clairement le projet par rapport aux enseignements transversaux. Les étudiants comprennent très vite, dès leur initiation au projet au semestre 1, l'importance symbolique et temporelle que l'établissement donne à l'enseignement du projet. Cette prévalence s'exprime aussi par la difficulté ressentie de cette matière par rapport aux autres. Ainsi, presque la moitié des étudiants (45,2%) indique avoir des difficultés élevées ou très élevées dans l'enseignement de projet, suivi par les enseignements scientifiques et techniques (38,4%), des arts et techniques de la représentation (23,5%), des sciences humaines et sociales (19,4%). Elles sont ainsi fortement corrélées au poids horaire donné à chacun des champs disciplinaires. Après le projet, les enseignements affiliés au champ Sciences et techniques pour l'architecture (STA) correspondent au poids horaire le plus important et ceux du champ Histoire des cultures architecturales (HCA) le moins important.

Force est de constater que les femmes ont un sentiment de difficultés dans le module du projet beaucoup plus fort que les hommes (écart de +16,9 points). Pourtant, elles redoublent moins que ces derniers (cf. encadré 6), sachant que le redoublement est souvent lié au projet, bien qu'un étudiant puisse aussi redoubler à cause d'une autre matière. Elles réussissent également mieux leurs études, si nous prenons comme critère le nombre de félicitations au projet de fin d'études (cf. encadré 6). Un écart important est également constaté pour les matières associées au champ STA où les femmes se sentent plus en difficulté que les hommes (écart de +13 points). À l'inverse, ce sont dans les matières SHS et HCA que les hommes ressentent un sentiment de difficulté plus important que les femmes (respectivement +14,7 points pour SHS et +8,4 points pour HCA). On voit très bien ici que se reproduisent les

stéréotypes que la société perpétue en matière d'aptitudes associées aux sexes féminins et masculins : les femmes seraient davantage faites pour les sciences molles et les hommes pour les sciences dures (cf. sous-chapitre 5.2.1). L'écart important pour le projet est plus difficile à expliquer. Notre hypothèse est qu'elles manquent de confiance dans leurs relations avec les enseignants du projet principalement masculins (78%, cf. tableaux 202, annexe 7). Bien qu'une grande majorité des étudiants qualifie les relations avec les enseignants de bonnes ou de très bonnes, on constate là-aussi un écart de 12,7 points en défaveur des femmes (cf. tableau 79)⁴⁵². Il est clair aussi que les femmes subissent des remarques désobligeantes de la part de certains enseignants masculins, remarques signalées à plusieurs reprises à l'agent de prévention de l'ENSA Nantes et consignées dans le Livre blanc issu de la « journée blanche » de mobilisation, le 5 mars 2020 à l'ENSA Nantes. Ce type de comportement ne contribue certainement pas à une relation sereine entre étudiante et enseignant et au développement de leur confiance en elles⁴⁵³.

Tableau 75 : Perception des difficultés rencontrées par les étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon les différentes matières et le sexe.

Quel degré de difficulté rencontrez-vous parmi les matières suivantes ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)	Effectif
	Élevé et très élevé				
Projet architectural ou urbain (TPCAU/VT)	51,7	34,8	45,2	-16,9	249
Sciences et techniques (STA)	43,4	30,4	38,4	-13	210
Arts et techniques de la représentation (ATR)	23,5	23,5	23,5	0	127
Sciences humaines et sociales (SHS)	13,6	28,3	19,4	+14,7	105
Histoire et cultures architecturales (HCA)	13,7	22,1	17	+8,4	93

Une lecture des difficultés perçues par les étudiants par année d'études révèle qu'elles sont, pour les deux sexes, relativement élevées en début d'études (43,1% en L1), elles descendent légèrement au cours de la licence pour augmenter à 53,1% vers la fin d'études. Ces deux valeurs peuvent s'expliquer par la relative nouveauté de l'enseignement du projet pour les débutants architectes. Par ailleurs, les taux de difficultés ressenties sont également plus élevés en L1 pour les autres matières enseignées dans cette année (cf. tableau 203, annexe 7). Le taux important de difficulté perçue en fin d'études est sans doute lié à un ensemble de facteurs : une complexité grandissante des projets traités par les étudiants à ce niveau d'étude ; plus de temps

⁴⁵² Il convient de rappeler ici que l'enquête auprès des étudiants a été effectuée avant l'affaire Weinstein à laquelle a suivi une prise de parole plus ouverte de la part des femmes.

⁴⁵³ Donnons pour exemple deux citations issues du Livre blanc : « *Ce n'est pas votre faute, les femmes ne sont pas faites pour l'architecture. L'architecture c'est fait pour les hommes qui sont plus terre à terre* ». Une autre citation témoigne d'une situation de rendu où un enseignant s'adresse à un groupe de trois étudiantes : « *Vous êtes jolies, vous avez l'air intelligentes, vous devriez vous en sortir* ». Compte rendu de l'atelier « Pédagogie des enseignant.e.s et discriminations ». Collectif d'étudiants (2020), *op. cit.*. Il compile le contenu de débats de neuf ateliers organisés par les étudiants dans le cadre de la grève administrative des écoles d'architecture. Il a été transmis à tous les enseignants en format pdf.

passé au projet en master qui peut contribuer au sentiment d'avoir plus de difficulté ; l'incertitude quant à leurs capacités perçues à faire du projet en vue de leur insertion professionnelle approchante, cette incertitude pouvant être exacerbée par la différence entre la manière de faire du projet à l'école et en agence, différence qu'ils perçoivent lors du stage de formation pratique en master.

L'écart entre la perception des femmes et des hommes quant aux difficultés perçues en projet est présent tout au long du cursus, avec une différence jusqu'à 27,4 points en master 1. En fin de parcours, six femmes sur dix (60,5%) perçoivent des difficultés en projet, correspondant à 17,9 points d'écart avec les hommes.

Tableau 76 : Perception des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de leurs difficultés parmi différentes matières : projet architectural/urbain, selon l'année de formation et le sexe.

Quel degré de difficultés rencontrez-vous parmi les matières suivantes : projet architectural/urbain ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)	Effectif
	Élevé et très élevé				
Licence 1	48,3	36,7	43,1	-11,6	47
Licence 2	43,2	31,8	39,2	-11,4	49
Licence 3	50	27,5	42,5	-22,5	37
Master 1	57,1	29,7	47	-27,4	47
Master 2	60,5	42,6	53,1	-17,9	69
Ensemble	51,7	34,8	45,2	-16,9	249

Interrogés sur leur perception de la place donnée à l'enseignement du projet par rapport aux autres enseignements, deux tiers (68,8%) des étudiants pensent que celui-ci est adéquat tandis qu'un étudiant sur cinq (21,7%) la considère trop importante et un sur dix (9,5%) pas assez importante. Ces taux sont assez similaires à ceux relevés auprès des étudiants en HMONP ayant un peu plus de recul par rapport à leurs études (cf. tableau 204, annexe 7). Les femmes jugent davantage que les hommes que la place du projet est trop importante (écart de 13,4 points), tandis que les hommes le considèrent davantage adéquat (écart de 14,1 points). Ces taux peuvent refléter le manque de confiance des femmes en leur capacité à faire du projet évoqué ci-dessus et leur envie de s'investir davantage dans des enseignements transversaux pour lesquels elles obtiennent globalement des meilleures notes que leurs collègues hommes. Par ailleurs, les écarts entre les hommes et les femmes s'inversent chez les étudiants HMONP où 35,8% des hommes pensent que la place du projet trop importante et que 60,9% seulement soutiennent qu'elle est adéquate (cf. tableau 204, annexe 7). La surévaluation du projet par les hommes pendant leurs études semble alors s'atténuer. Une hypothèse – qui mériterait d'être approfondie par des entretiens avec des étudiants en HMONP – est que les hommes, davantage impliqués dans une activité libérale ou associée assumée, regrettent que des questions de gestion

administrative d'une agence, de réglementations et de recherche de commanditaires sont reléguées au deuxième rang, au profit du projet qui n'aborde pas ou partiellement ces problématiques.

Tableau 77 : Perception de la place donnée à l'enseignement du projet par rapport aux enseignements théoriques, chez les étudiants inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe.

La place donnée à l'UEP par rapport aux enseignement théoriques vous semble :	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)
Trop importante	26,8	13,4	21,7	-13,4
Adéquate	63,4	77,5	68,8	+14,1
Pas assez importante	9,7	9,1	9,5	-0,6
Total	100	100	100	
Effectif	339	209	548	

La lecture par année d'études permet de révéler que le taux des étudiants jugeant adéquat la place du projet diminue de 24,4 points entre L1 et M2. *A contrario*, le taux de ceux qui la jugent trop importante augmente de 19,7 points pour la même période, de même que ceux qui la jugent pas assez importante (+4,6 points). Tout porte à croire que l'estime des étudiants pour l'exercice du projet est rétrogradée au fur et à mesure de l'avancement de leurs études. Il se peut que le tirage au sort participe à ce phénomène. La deuxième année d'études semble constituer une exception dans le sens où un étudiant sur cinq (19,5%) considère que la place attribuée au projet n'est pas suffisamment importante. Ce taux élevé, mis en relation avec le taux de redoublement qui est le plus important en L2, laisse croire que les étudiants souhaitent passer davantage de temps pour le projet afin de combler leurs lacunes supposées en conception.

Tableau 78 : Perception de la place donnée à l'enseignement du projet par rapport aux enseignements théoriques, selon l'année d'étude, chez les étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16.

La place donnée à l'UEP par rapport aux enseignement théoriques vous semble :	Trop importante	Adéquate	Pas assez importante	Total	Effectif
Licence 1 (A)	8,2	86,4	5,5	100	110
Licence 2	22,7	57,8	19,5	100	128
Licence 3	28,7	65,5	5,7	100	87
Master 1	22,8	73,3	4	100	101
Master 2 (B)	27,9	62	10,1	100	129
Total	22	68,5	9,5	100	555
Écart (B)-(A)	+19,7	-24,4	+4,6		

Ainsi, comme chez les enseignants, partagés entre ceux plus proches de la recherche et ceux plus en affinité avec la pratique, qui trouvent la place du projet trop ou pas assez important, ces deux conceptions existent aussi chez les étudiants, bien que plus des deux tiers (68,5%) juge la place du projet adéquat.

6.1.4 Les relations mitigées entre enseignants et étudiants : je t'aime, moi non plus

Les enseignants du projet, titulaires ou associés appartenant en grande partie aux champs disciplinaires TPCAU et VT, et assistés, en fonction de la taille du groupe, par des contractuels, apportent leurs connaissances, méthodes et expertise professionnelles mais également leur personnalité, leurs valeurs et une façon d'enseigner. Une très grande partie des enseignants de studios sont des praticiens ayant une pratique professionnelle en maîtrise d'œuvre⁴⁵⁴. N'ayant pas reçu de formation pédagogique, tout comme les enseignants des autres champs disciplinaires, ils apprennent à apprendre en faisant. Pour Donald Schön, l'enseignant en studio de projet est un coach ou un facilitateur⁴⁵⁵, Goldschmidt et al. proposent trois catégories de profils d'enseignants : l'enseignant comme source d'expertise ou d'autorité dont l'étudiant attend transmission du savoir et expertise, à charge pour celui-ci de l'extraire de l'enseignant ; l'enseignant comme coach ou facilitateur selon la description de Schön, censé aider à développer et à optimiser par ses conseils l'étudiant possédant des aptitudes potentielles et du savoir tacite ; enfin, l'enseignant comme « *buddy* », qui appuie sur le « *renforcement positif et des encouragements et aide dans le processus de socialisation dans la communauté professionnelle et de sa culture* »⁴⁵⁶. Un enseignant peut faire appel à ces trois registres, en fonction de la situation. D'autres chercheurs, plus réservés, mettent en lumière le rôle de l'enseignant lors des revues critiques et des jurys. Helena Webster distingue « *the entertainer* », « *the hegemonic overlord* » et « *the liminal servant* »⁴⁵⁷. Le premier agit comme un « *propagandiste* » pour la culture architecturale en racontant des anecdotes et en se référant à ses propres expériences et aux références historiques sans faire beaucoup d'efforts dans l'interaction avec les étudiants et leurs idées. Le deuxième agit pour s'assurer de la conformité de l'étudiant à sa propre position idéologique en corrigeant son travail et en orientant ses travaux à venir, souvent en dessinant le projet à sa place. Le dernier assiste l'apprenti dans la construction de son propre savoir-faire, dans ses dimensions cognitives (connaissances) et sociales (valeurs, normes et comportements), mettant l'apprenti au centre de l'intérêt par un dialogue réflexif.

⁴⁵⁴ Pour rappel, le taux des enseignants titulaires du champ TPCAU de l'ENSA Nantes exerçant la maîtrise d'œuvre était de 59% en 2010. Il a augmenté à 76% en 2020.

⁴⁵⁵ Schön, D. A. (1985), *op. cit.*

⁴⁵⁶ Goldschmidt, G., Hochman, H., Dafni, I. (2010), "The design studio "crit": Teacher–student communication", *Artificial Intelligence for Engineering Design, Analysis and Manufacturing*, n° 24, p. 287.

⁴⁵⁷ Webster, H. (2004), "Facilitating critically reflective learning: excavating the role of the design tutor in architectural education", *Art, Design & Communication in higher Education*, 2 (3), p. 101-111. Elle s'inspire dans cette catégorisation par les travaux de McLaren, Peter (1999), *Schooling as a ritualised performance*, Roman and Littlefield, New York.

Webster pointe par ailleurs un « *startling schism* » entre les intentions déclarées des enseignants et leurs actions. Alors que ces derniers insistent sur leur rôle dans le soutien de l'apprentissage par un dialogue réflexif, aidant les étudiants à développer leurs propres idées et concepts plutôt que de les juger ou de les diriger, ses observations suggéraient, généralement, l'inverse. Selon ses observations, les jurés n'exerçaient pas leur pouvoir symbolique sur les meilleurs étudiants ayant déjà acquis une identité d'architecte incluant « *particular construction of knowledge, skills, deportment, linguistic and graphic acuity, language, demeanor, deference, and taste* ». Au contraire, ce pouvoir était réservé aux étudiants les plus faibles, en les interrompant, en employant un langage dédaigneux (« *wrong* », « *bad* », « *rubbish* ») et en étant hautement directif⁴⁵⁸.

Il convient d'apporter à ces notions de chercheurs anglo-saxons, celles des pratiques culturelles et langagières françaises accentuant la hiérarchie entre étudiants et enseignants, notamment à travers le tutoiement et le vouvoiement. S'il est largement d'usage, en signe d'appartenance à la profession, de se tutoyer entre architectes, des rapports asymétriques sont entretenus, dans les studios, par les enseignants par le tutoiement presque systématique des étudiants par les enseignants et le vouvoiement des enseignants par les étudiants, symboliquement révélateurs d'une relation très hiérarchisée où certaines règles implicites s'imposent. Les étudiants revenant d'une mobilité académique à l'étranger rapportent des relations plus égalitaires vécues dans d'autres pays (cf. sous-chapitre 6.2.2). Une étudiante québécoise ayant fait ses études à la fois à Montréal et à Nantes témoigne également de ces différences :

« Euh, des profs ne s'impliquent pas dans le projet, ne réfléchissent pas avec nous dans le projet mais ils sont là en évaluateurs où ils veulent qu'on leur présente ce que l'on a fait... [...] Alors qu'au Québec, il y a beaucoup... il y a un "esprit atelier"... Il se trouve que ça travaille un peu plus comme une agence d'archi où on est tous euh... tous chacun sur son projet à côté, mais qu'on peut poser des questions et qu'on peut... et le prof est un peu le chef d'agence. Voilà je trouvais que cette façon de fonctionner m'a vraiment aidé à travailler ensuite en agence et ça a manqué beaucoup à l'école d'archi [de Nantes/en France].

Laure, bac étranger, DEA en 2011, père traducteur, mère professeure en classes préparatoire, chargée d'études en cartographie dans un bureau d'études (11)

⁴⁵⁸ Webster, H. (2007), "The analytics of power: re-presenting the design jury", *Journal of architectural education*, vol. 60, n° 3, p. 24. La chercheuse précise que seulement trois sur neuf enseignants interrogés soutenaient explicitement des étudiants faibles à travers des questionnements, suggestions et encouragements. Ces enseignants avaient étudié la façon d'apprendre des étudiants et étaient engagés dans le soutien de la totalité des étudiants, peu importe leur niveau.

Si les approches, démarches et contenus pédagogiques peuvent naturellement varier d'une équipe d'enseignants à une autre, l'enseignement du projet englobe une méthode d'itérations commune à tous. Selon Kay Brocato, le processus de conception en studio se décline en trois étapes au sein d'un cycle continu d'itération. Une première phase de proposition consiste à analyser le problème et à développer un certain nombre de propositions, seul ou en groupe ; une deuxième phase implique la « critique » sous forme informelle sur table, d'affichages semi-formels et de jurys formels avec des pairs et des enseignants, voire des experts extérieurs. À travers les phases de propositions et de critiques, les étudiants continuent d'affiner leurs travaux dans une troisième phase à travers multiples itérations, en incorporant le retour de leurs pairs et des enseignants et aboutissant à une nouvelle série de propositions⁴⁵⁹. Une diplômée ayant été formée à la fois à l'école d'architecture et à l'école d'ingénieurs reconnaît dans cette itération un éternel recommencement qui peut ne pas aboutir à une solution architecturale satisfaisante mais qui permet de toujours se remettre en cause. Elle compare également l'évaluation vécue au sein des deux écoles qu'elle a fréquentées, faisant allusion à la discipline architecturale où la solution au cahier des charges n'est jamais unique :

« Disons ouais... tous les mois ou dès qu'il y avait un rendu qui se passe mal tu te demandes un peu ce que tu fais là. T'as travaillé des heures et des heures et tu te fais massacrer en rendu de projet, tu te dis pourquoi j'ai choisi cette filière. Parce que moi je compare toujours au double cursus un peu, où quand tu bachotes, tu bosses ton cours, c'est oui ou non, tu le sais ou tu le sais pas, c'est binaire quoi : c'est bon ou c'est faux, il n'y a pas... voilà, ton exercice il est bon ou il est faux, il n'y a pas 10 000 solutions. Alors qu'en projet, tu peux travailler d'arrache pieds et ne pas trouver la solution. Donc c'est ça qui est un peu ingrat en archi, c'est pas celui qui bosse le plus qui réussit mieux. Mais aussi c'est pas mal car en archi il faut toujours se remettre en question. La première idée que tu trouves c'est rarement ton projet final. Entre la première solution que tu avais imaginée et la dernière il s'est passé tout un monde.

Manon, bac S, double diplômée architecte-ingénieure en 2014, père technicien dans un abattoir, mère assistante de direction, ingénieure travaux dans une entreprise de construction (10)

Les phases de critique notamment formelle, se déroulant sur une journée complète, parfois davantage selon la taille du groupe, sont imposées à plusieurs moments du semestre, souvent sous forme de « rendu intermédiaire » et de « rendu final » devant un jury constitué d'enseignants, augmenté dans les années d'études supérieures par des « personnalités extérieures ».

Helena Webster décrit la revue de projet comme « *an important symbolic ritual in which "apprentices" (students) repeatedly present their habitus, a notion of identity that includes*

⁴⁵⁹ Brocato, K. (2009), "Studio based learning: Proposing, critiquing, iterating our way to person-centeredness for better classroom management". *Theory into Practice*, n° 48, p. 138–146.

cognitive and embodied aspects, to their "masters" (tutors) for legitimization »⁴⁶⁰. Loin d'être une célébration de la réussite des étudiants, la revue critique est vécue par les étudiants, selon Webster, comme un événement effrayant où le jury utilise son pouvoir pour les contraindre à reproduire des constructions d'un habitus architectural centrées sur les enseignants ou membres du jury⁴⁶¹.

Les rendus de projet impliquent une période de préparation importante engendrant des pratiques de « charrette⁴⁶² », encouragées implicitement ou explicitement par les enseignants, durant laquelle les étudiants travaillent pendant plusieurs journées à raison d'une dizaine d'heures jusqu'à passer des nuits blanches, afin de formaliser les pièces graphiques, maquettes ou d'autres types de supports attendus. Si ce folklore est stylisé par la Grande masse comme « *un formidable moment de cohésion entre les différents élèves d'un même atelier* », ⁴⁶³ les diplômés portent un regard critique sur cette pratique dépassée qui nuit à la santé et dégoûte certains du métier d'architecte :

« Quand j'en discute encore avec mes potes, la plupart a fait des charrettes, enfin quasiment tout le monde a fait une nuit blanche dans ses études, je dois dire j'ai réussi à éviter ces choses-là, la nuit la plus courte, je crois que ç'a été trois heures pendant ces [...] années-là, du coup, quelque part [...] c'était aussi une condition dans mes études, pour que je le vive bien, fallait pas, enfin je trouvais un peu démesurée l'énergie pour un projet étudiant, c'était un manque de... par rapport à l'enjeu, on était pas en train de sauver une vie, quelque part c'était nuire à sa propre santé... Pouvoir faire des trucs à côté, [...] il y a plein d'autres choses à faire qui pouvaient aussi nourrir le projet et, très concrètement, en licence, même si je faisais pas de charrette, j'étais complètement, j'étais à 100% dans le truc, j'y passais, ben un peu comme tout le monde, mes soirées, ça prenait une bonne partie du weekend aussi, une démesure totale à mon sens, je trouve que c'est pas très sain pour progresser et puis je trouve aussi que c'est ce qui a contribué à me dégouter un peu du métier, du métier en tout cas qu'on laissait apercevoir depuis ce cycle de licence et aussi parce que j'avais du mal à faire du lien entre tous les enseignements que l'on nous proposait, entre cette pièce phare qui est le projet et puis toutes les matières qui gravitaient autour. »

Valentin, bac S, double-diplômé architecte-ingénieur en 2015, père ingénieur, mère femme au foyer, chargé d'études en urbanisme (25)

Les données issues de l'enquête quantitative auprès des étudiants, comparées aux entretiens effectués auprès des diplômés témoignent de résultats assez concordants sur la question des relations entre enseignants et enseignés. On pourrait qualifier ces relations de mitigées. L'enquête quantitative fait ressortir à la fois de grandes différences sexuées et dans les différentes années les études.

⁴⁶⁰ Webster, H. (2005), *op. cit.*

⁴⁶¹ *Ibidem*, p. 265.

⁴⁶² Pour rappel, « être charrette » est en langage familier synonyme de « travailler sans discontinuer pour remettre à temps un ouvrage ».

⁴⁶³ https://www.grandemasse.org/?c=actu&p=alors_charrette_et_charrett_club, consulté le 8 décembre 2020.

Ainsi, un peu plus de la moitié des étudiants (55,9%) qualifient leurs relations avec les enseignants globalement de bonnes ou de très bonnes. Certains indiquent, à côté des cases à cocher du questionnaire, que « *tout dépend de l'enseignant* ». Bien que cette question du questionnaire concerne la totalité des enseignants de l'école et non seulement les enseignants du projet, on peut supposer que les réponses se réfèrent davantage aux enseignants du projet en tant qu'enseignement pivot en école d'architecture. Les entretiens effectués avec les diplômés montrent clairement que ceux-ci mentionnent, dans leurs récits, presque exclusivement les enseignants du projet et que très rarement les enseignants des autres champs disciplinaires.

Si les taux sont assez disparates d'une année d'études à l'autre, tout en déclinant globalement entre le début de la formation et la fin (73,6% en L1, contre 42,3% en master 2), les taux des femmes sont systématiquement inférieurs à ceux des hommes (écart total de -12,7 points). Cette différence décroît toutefois entre le début des études (-18 en L1 et -24 en L2) et la fin (- 8,5 en M1 et -0,8 en M2). Ces écarts rejoignent les hypothèses mises en avant dans le sous-chapitre précédent concernant les difficultés perçues dans l'enseignement du projet par les femmes.

Tableau 79 : Perception des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de la qualité des relations entre les professeurs et les étudiants, selon l'année de formation et le sexe.

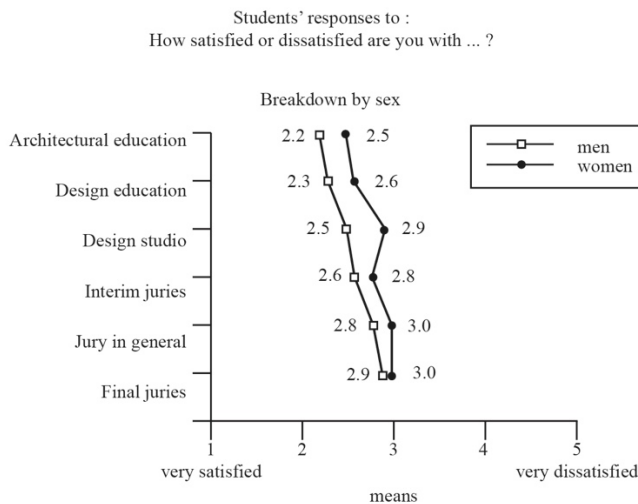
Globalement, les relations entre les professeurs et les étudiants, vous les qualifiez de :	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)	Effectif
	Très bonnes et bonnes				
Licence 1	65,6	83,6	73,6	-18	81
Licence 2	39,7	63,7	48	-24	61
Licence 3	50,8	60	53,8	-9,2	49
Master 1	62,5	71	65,7	-8,5	67
Master 2	42,1	42,6	42,3	-0,5	55
Total	51	63,7	55,9	-12,7	313

En faisant allusion à leurs relations enseignant-enseigné, certaines femmes, confrontées à une double domination, hiérarchique et genrée, expriment leurs difficultés. Elles évoquent « *beaucoup de studios de projet où la bienveillance n'était pas forcément de mise* », « *assez de studios de projet qui sont assez durs heu... psychologiquement* », « *il y avait des profs, ils te cassent, tu comprends même pas pourquoi, ce n'est même pas constructif* ». A ce titre, Sherry Ahrentzen et Kathryn Anthony soutiennent que « *the climate of architectural education for men and women, even within the same school, is often dramatically different. At times, the climate of architectural education for women is indeed chilly* »⁴⁶⁴. En ce qui concerne la formation en général et les studios et jurys en particulier, Kathryn Anthony révèle des disparités de

⁴⁶⁴ Ahrentzen, S. et Anthony, K. (1993), "Sex, stars and studios: a look at gendered educational practices in architecture", *Journal of the architectural education*, vol. 47, n° 1, p. 13.

satisfaction entre les hommes et les femmes qui posent question sur la nature genrée de la formation architecturale. Sur tous les critères analysés, les femmes expriment une satisfaction moindre sur une échelle de 1 (« *very satisfied* ») à 5 (« *very dissatisfied* »), avec un écart 0,4 point pour le studio, 0,2 point pour les jurys intermédiaires et les jurys en général. Seuls les jurys finaux affichent des taux presque identiques⁴⁶⁵.

Figure 12 : Résultat de l'enquête menée par Kathryn Anthony sur 629 étudiants en architecture inscrits dans 92 écoles américaines quant à leur satisfaction, selon le sexe.



Les chercheuses américaines expliquent ces différences comme le résultat de pratiques pédagogiques et des *curricula* promouvant « *male-centered concepts of precedent and mastery* », c'est-à-dire la mise en avant de références de grandes œuvres conçues par des grands hommes, excluant les contributions des femmes, d'une part, et le modèle de studio du maître-apprenti patriarcal et ses jurys constitués exclusivement ou majoritairement d'hommes, d'autre part⁴⁶⁶. Si cette situation se réfère à un moment où les femmes étudiantes en architecture représentaient environ un tiers des diplômés, selon le type de formation, et 7,6% du corps enseignant permanent aux États-Unis⁴⁶⁷, force est de constater que bien que la représentation des étudiantes et des enseignantes en architecture ait fortement évolué depuis dans tous les pays occidentaux, il semblerait que les pratiques pédagogiques autour du studio n'aient pas évolué

⁴⁶⁵ Anthony, K. (1991), *Design juries on trial: The renaissance of the design studio*, Van Nostrand Reinhold, New York, p. 240.

⁴⁶⁶ Ahrentzen, S. et Anthony K. (1993), *op. cit.*, p. 13

⁴⁶⁷ *Ibidem*, p. 12 ; Groat, L. et Ahrentzen, S. (1997), "Voices for change in architectural education: seven facets of transformation from the perspective of faculty women", *Journal of the architectural education*, vol. 50, n° 4, p. 272.

aussi vite. Pour rappel, à l'ENSA Nantes, 58% des étudiants en formation initiale⁴⁶⁸ (chiffres de 2019/20) et 28% du corps enseignant titulaire (chiffres de 2020) sont des femmes. C'est seulement à partir de 2017, avec la forte médiatisation de l'affaire Weinstein, qu'ont été mises en place des politiques institutionnelles incluant les écoles d'architectures, brièvement esquissées dans le sous-chapitre 3.1.2. Désormais, une plus grande attention est portée à la représentation des femmes dans différentes instances pédagogiques, administratives et de recrutement de l'école, mais aussi dans la coordination des studios et dans la constitution de jurys, notamment en projet de fin d'études.

Les relations enseignant-enseigné s'expriment à travers des registres ayant trait aux notions pédagogiques (explication des attendus, transmission et évaluation) et professionnelles (légitimité de l'enseignant et légitimité de l'étudiant), liées les unes aux autres. Cette citation longue permet de saisir les registres pédagogiques perçus par les étudiants et de comprendre l'importance du lien entre le projet et l'enseignant qui le dispense :

« Je trouvais que l'enseignant avait... comment dirais-je... affichait des objectifs pédagogiques assez clairement et prenait du temps à expliquer sa méthode. C'était une des rares fois, où quelque part, un enseignant s'est mis en porte-à-faux et a expliqué comment lui, il voyait la chose. Alors que d'habitude, c'est l'étudiant qui propose son travail et qui après doit subir des critiques, constructives ou non, pas tout le temps, mais quelque part qui sont des réactions à chaud sur des... des réactions qui sont un peu "Bah là, au feeling, comment tu te sens aujourd'hui, enseignant, peut-être que tu t'es mal levé aujourd'hui, que t'as mal dormi, qu'est-ce que tu penses du projet ?", et puis du coup t'as des réactions qui sont parfois très contingentes, qui pourraient dépendre d'une semaine à l'autre... Voilà, après je force un peu le trait mais je veux dire par là que ce que je me souviens de l'option de [nom de l'enseignant], il nous expliquait un peu "donc là, on va travailler ça, puis ça, parce que là ça va nous servir à faire ressortir des éléments de projet". »

« Et à l'inverse, est-ce qu'il y a un enseignement où tu t'es dit, par la suite "non, j'veux pas faire ça" » ?

« Non, non, je dirais pas ça... [...] Je dirais que l'ensemble des options d'archi j'ai pas trop apprécié, parce que c'était, j'avais pas l'impression de me retrouver dans un univers pédagogique où l'on apprend à te former, mais bien en face de praticiens, où bon quelque part c'est la cour de récré et qui réagissent à chaud sur une proposition. C'est pas une position aigrie car j'ai eu la chance que ça se passait plutôt bien dans mes semestres, pour autant, c'était pas - bon c'est dommage pour une école - mais c'était pas un exercice pédagogique je trouvais. Tu apprenais par toi-même et le rôle de l'enseignant était vraiment minoré à un simple évaluateur qui, au mieux, prenait le temps de te guider un peu, ça dépendait des enseignants, j'ai pas fait... »

« Tu trouves que ça manquait d'échanges avec les enseignants ? »

« Il y en avait, quelques-uns, mais vraiment à chaque fois, c'était une réaction "Vas-y montre-moi ce que t'as et je vais te dire ce que j'en pense !". Ouais, après ça n'empêche pas que certains échanges pouvaient être hyper intéressants avec bah [nom de l'enseignant] [...], qui était un

⁴⁶⁸ Au total 851 étudiants sont inscrits en formation initiale à l'ENSA Nantes pour l'année 2019/20, parmi lesquels 497 femmes (58%) et 354 hommes (42%).

prof très atypique, qui mêlait ses cours en tout cas de - je sais pas si on peut appeler ça de la psychologie -, il essayait de voir, à travers le bâtiment que tu imaginais, ta manière de penser. Il avait des gestes, des formulations... C'était un enseignant... L'échange était vraiment intéressant. Mais non, sinon... Encore une fois, j'ai eu de la chance, j'ai pas fait l'option [nom de l'enseignant] par exemple en master, où ben, je vois bien mes amis qui l'ont fait, où en gros, entre son temps de présence, me semble-t-il, de onze heures à quinze heures, où il a pas forcément le temps de passer, c'est très expéditif, ça c'est tout sauf une expérience pédagogique. Je trouve que c'est pas très cool... Autant la vie c'est pas apprendre à tout faire par soi-même, on là aussi pour s'appuyer les uns sur les autres, et notamment sur le savoir des enseignants et quand t'en as un... Non, j'sais pas... »

« Au même titre que l'option de [nom de l'enseignant] en L2 sans doute...

« J'avais pas fait cette option. Ouais en L2, leur option [nom de l'option] où il fallait faire une espèce de projet hyper utopique où en fait c'est juste de l'image, t'apprends à te servir du [logiciel] 3DS... Je suis persuadé que le temps passé est formateur, tu peux en tirer quelque chose si tu en fais l'exercice, "Bon, concrètement, qu'est-ce-que ça m'a appris ?", mais d'un point de vue méthodologique, je trouve ça quand même hyper pauvre quoi. C'est dire, bon, en gros, même si derrière, l'enseignant revendiquera une vertu pédagogique à sa manière de procéder... C'est une manière de dire "Bon, écoutez, là j'suis praticien, j'ai une boîte à faire tourner, j'ai juste pas le temps de m'occuper de vos conneries, j'suis déjà assez sympa de remplir votre livret étudiant... Je leur balance un sujet en début d'année et puis je me ramène le jeudi pour voir où ça en est". Après ça fait partie de leur pédagogie, c'est purement assumé de dire "Ouais le monde est méchant". [...]

J'ai pris l'option de [nom de l'enseignant] en PFE, [...] c'est une option qui, vraiment, laissait de la respiration. T'étais pas soumis à des impératifs de production, t'avais du temps pour réfléchir et même si la pédagogie ou la méthodologie étaient tout à fait critiquables, au moins, encore une fois, il y avait une biblio, on prenait le temps de la discuter, on avait du temps où l'on pouvait, [un enseignant invité] faisait des points assez philosophiques on va dire, avec cette bibliographie-là, il y avait des apartés, bon ça allait chercher loin, mais il y avait de la philo, de la géographie... C'est une option que j'ai beaucoup appréciée en tout cas et qui a été choisie à la fois pour le sujet d'étude car ça mêlait à la fois des savoirs qui m'intéressaient beaucoup, tout ce qui est informatique, maquette numérique et codage, donc quelque part convoquer des choses que j'avais pu apprendre en école d'ingé. Le sujet aussi, car encore une fois on était à grande échelle et puis, le fait que ça allait me permettre aussi, même si c'est pas aussi évident que ça ne le paraît, ça allait aussi me permettre de me ménager, c'était pas une option où c'était rendu tous les mois quoi. »

Valentin, bac S, double-diplômé architecte-ingénieur en 2015, père ingénieur, mère femme au foyer, chargé d'études en urbanisme (25)

Ce diplômé évoque un manque de transparence des objectifs pédagogiques, du curriculum formel en quelque sorte, n'aidant pas à la compréhension de ce qui est attendu des étudiants, engendrant l'impression d'une subjectivité ou d'une imprévisibilité des critiques par les enseignants, presque selon l'humeur du moment de l'enseignant. L'oralité des critiques et des évaluations augmente le ressenti d'une réaction « à chaud » dépourvue d'échanges constructifs⁴⁶⁹. À ce titre, l'ENSA Nantes oblige les enseignants de projet depuis quelques

⁴⁶⁹ Jérémie Vandenburgier fait une analyse similaire sur les études aux Écoles des beaux-arts et la pédagogie informelle des ateliers. Cf. Vandenburgier, J. (2014), *La pédagogie de la création : une sociologie de l'enseignement artistique*, Thèse de doctorat, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines.

années à formuler des appréciations écrites accompagnant la notation finale octroyée à l'étudiant en studio de projet.

Cependant, ces critiques, vécues sur l'instant comme injustifiées, voire humiliantes, peuvent être vu aussi, *a posteriori*, comme une prise de recul leur permettant d'ajuster la focale de leur projet et d'avancer.

« Mais souvent c'est quelques gros coups de pied au cul qui font que "Ha bah oui !". Des remarques qui font du mal sur le coup, mais qui font énormément de bien derrière. En fait on se rend plus compte qu'on était le nez dans le guidon, et on ne se rend plus compte de l'évidence derrière... Et heureusement qu'il y a un prof qui sait discerner ce qu'on avait dans la tête et qui sait nous faire prendre du recul. C'est eux qui sont très marquants quoi. »

Nicolas, bac S, DEA en 2011, père artisan tailleur de pierre, mère au foyer, reconverti en diagnostiqueur immobilier (7)

« On n'a pas l'habitude d'être critiqué, jusqu'au PFE, tu verras, c'est assez dur de défendre son projet, mais faut pas forcément toujours l'entendre comme une critique, c'est aussi une manière de prendre du recul sur son projet, on l'a pas toujours. Oui moi en PFE je l'avais un peu mal vécu, après je me suis dit que finalement c'était pas des questions pour déstabiliser [...] des fois c'est pas forcément pour critiquer, faut pas se sentir agressé, même si c'est très dur je les sais, mais... mais des fois c'est juste pour essayer d'aller creuser plus loin parce qu'il y'a des choses qu'on dit pas forcément à l'oral, qu'on a fait instinctivement ou par une idée de départ qu'à la fin on a presque oublié. »

Charlotte, bac S, DEA en 2011, père artisan, mère cadre en entreprise, assistante chef de projet dans une agence d'architecture (34)

Cette longue citation rappelle également que les enseignants, qui viennent d'horizons différents, n'ont pas de formation en pédagogie et agissent au sein d'un univers éducatif où la didactique n'est pas le maître-mot. Si les uns regrettent que l'école remplisse mal sa mission pédagogique, les autres le prennent comme une « école de la vie », permettant de relativiser les critiques :

« Peut-être qu'ils ne sont pas professeurs en soi, n'empêche qu'ils sont là pour enseigner et transmettre quelque chose et tu transmets pas en donnant des claques à quelqu'un. Ça, ça m'a vraiment marqué et en même temps ça m'a formé, c'est-à-dire que maintenant on peut me dire tout ce qu'on veut, oui ça va m'affecter, oui ça va me faire un peu mal au ventre pendant une demi-journée et après je vais me dire "non mais stop, qui sont ces gens pour moi et de quel droit... est-ce qu'ils me connaissent, est-ce que c'est moi qu'ils jugent ?" et en même temps j'ai pas envie de tomber dans leur truc, je vais pas aller les insulter mais voilà, maintenant je relativise, c'est-à-dire qu'il y a aussi ce qui se passe dans ta vie personnelle qui fait que bah oui on prend du recul quoi. L'archi au final c'est un rythme de fou, ça nous bouffe la vie mais c'est un bout de notre vie c'est pas notre vie toute entière et voilà.

Margaux, bac S, DEA en 2014, père inspecteur électricien, mère cadre syndical, en formation DPEA scénographie (58)

Si certains enseignants praticiens sont perçus comme des professeurs ne remplissant pas leur contrat pédagogique, considérant l'école comme une « cour de récré » érigeant la méchanceté comme mode pédagogique assumé, ils peuvent aussi être considérés comme étant les plus légitimes à enseigner le projet en école d'architecture grâce à leur proximité avec la « réalité

du métier ». Un étudiant compare l'école avec son expérience pédagogique faite lors d'une mobilité académique à l'étranger :

« Vous aviez fait un parallèle marquant entre l'ENSA Nantes et la fac d'archi de Prague, pourriez-vous m'en dire davantage quant au mode d'enseignement ? »

« Oui ça m'a vraiment marqué parce qu'ici à l'école ce n'est pas toujours des gens qui exercent, du coup t'es un peu en dehors de la réalité. Et puis par rapport au projet je trouve qu'on ne passait pas assez de temps dessus. Ils cherchent juste à te déstabiliser à t'emmener vers leur direction de pensée [...]. [Nom de l'enseignant] par exemple est vraiment perché, t'es pas du tout dans la réalité du métier mais là, à la rigueur, c'est vraiment pas le pire (rires). [Nom de l'enseignant] est complètement fou mais lui, à la rigueur, il exerce. »

Elodie, en recherche d'emploi (30)

Une critique ou une attitude perçue comme arbitraire est d'autant plus mal vécue si l'enseignant n'exerce pas le métier d'architecte, lui ôtant toute légitimité de juger le projet étudiant :

« Je sais pas, on sait pas de quoi la vie est faite, mais peut être qu'un jour je débarquerai à l'école de Nantes et j'irai voir mon ami [nom de l'enseignant], "tu sais la petite jeune qui avait pas d'avenir, bah tu sais ce qu'elle est devenue la petite jeune" (rires), je dis ça, c'est vrai que je l'ai eu très mauvaise pendant quelques années mais bon, c'est vrai que les enseignants de l'école, y'en a très peu, tu te rends un peu compte quand tu fais le point qu'il y en a très peu qui exercent, qui ont un exercice dans une agence d'architecture, y'en a beaucoup qui écrivent, qui sont dans la théorie, qui font des tests, des trucs, je dis pas que c'est pas bien, il en faut absolument parce que ça te fait réfléchir à des pistes mais il faut aussi des gens qui sont ancrés dans la réalité professionnelle, de ce que c'est que de travailler dans un bureau et je trouve que ça, ça en manquait, en tout cas à l'époque où moi j'y étais, donc, en fait, tu te fais démonter ton projet par quelqu'un qui tu te rends compte, fait que de la théorie et qui va te parler de trucs techniques qui tiennent pas droit alors que le mec il a jamais rien construit de sa vie donc toi t'es la ouais bah c'est grave, c'est juste que je trouve moi, que ça manquait de gens qui soient plus constructifs, c'était juste la critique parfois, mais j'espère que ça a bien évolué l'école de Nantes, c'est une bonne école, y'avait pleins de trucs très cool, mais moi quand j'y étais je trouvais ce qui manquait, bah de gens qui sont réellement dans les bureaux, qui sont ancrés dans la réalité et qui peuvent te transmettre des trucs. »

Lucie, salariée dans une agence d'architecture au Canada (56)

Ce n'est pas seulement la légitimité de l'enseignant mais aussi celle ressentie par l'étudiant qui est en jeu. Selon le concept de *hidden curriculum* évoqué plus tôt, certains étudiants considèrent qu'il s'agit d'une critique « à la tête du client », ce qui sous-entend une évaluation faite sur des critères autres que ceux du curriculum formel : la capacité perçue de l'enseignant de l'appropriation de l'habitus par l'étudiant. Au-delà de l'acquisition de connaissances et de savoir-faire, il renvoie à la légitimation de valeurs, de langage, de comportement et de posture.

« Mais je trouve que des fois les profs c'est un peu... à la tête du client. Les premières séances soit ça passe, soit ça passe pas sinon t'es fichu pour le semestre. C'est complètement aléatoire, tu peux pas vraiment noter... Alors oui si tu fais un aménagement tout pourri, mais sinon je trouve ça aléatoire... C'est à la tête du client. »

Morgane, bac ES, DEA en 2012, père cadre, mère professeure des écoles, architecte-urbaniste dans une agence d'architecture et d'urbanisme (109)

Malgré les bonnes relations mises en avant par les étudiants, les diplômés rapportent ainsi une vision plus ambivalente des échanges et revues critiques avec les enseignants, nécessitant une remise en cause des pratiques en mettant les étudiants au centre de la formation.

6.1.5 Le projet de fin d'études (PFE) : consécration de l'étudiant comme membre légitime du groupe

Si les rendus de projet évalués en fin de semestre par un jury constituent un rite de passage, la soutenance de projet de fin d'études est la consécration ultime du parcours de l'apprenti architecte, légitimant l'acquisition de l'habitus d'architecte⁴⁷⁰. Cette dernière évaluation de la formation initiale, très encadrée par les textes réglementaires, est symboliquement synonyme d'obtention du diplôme, même si les étudiants ayant fait le choix d'effectuer leur stage de formation pratique de cycle master *après* leur soutenance de PFE ou qui n'ont pas encore obtenu leur certification de langue ne sont pas considérés diplômés. Interrogés sur la date d'obtention de leur diplôme, la plupart des diplômés répondent par la session de PFE de leur soutenance, janvier ou juin d'une année donnée, mais pas par la date de leur diplomation réelle. Contrairement aux écoles d'ingénieurs où le travail personnel de fin d'études sous forme d'un stage en entreprise validé par une soutenance légitime l'étudiant aux yeux du futur employeur, il s'agit pour l'architecte de « passer son PFE » durant une soutenance publique dont les membres de jury jugent « *la capacité de l'étudiant à maîtriser la conception architecturale, à mettre en œuvre les connaissances et les méthodes de travail qu'il a acquises au cours de sa formation* » tel que stipulé explicitement par les textes réglementaires⁴⁷¹. Mais il s'agit aussi, implicitement, de juger la capacité de l'étudiant à être conforme à la culture professionnelle des architectes, comme nous l'avons vu précédemment.

À l'ENSA Nantes, le semestre du PFE commence pour l'étudiant avec l'inscription pédagogique au sein d'un des studios en espérant ne pas subir un tirage au sort. La charge de travail et la pression psychologique étant importantes pour cette dernière épreuve, le choix de l'option du PFE fait l'objet d'une réflexion importante de la part des étudiants.

« Donc c'est plutôt comme ça : en fonction des sensibilités, par rapport aux profs, si ça c'est bien passé, si l'option est intéressante, bien sûr. Après, là où c'est devenu un peu plus sérieux, là où moi je cherchais un petit peu plus à savoir ce qu'il y avait dans les options des projets, c'était au master, surtout au PFE, où là j'ai fait attention de regarder bien l'option de projet que je voulais pour passer le PFE. Et c'est là où j'ai vraiment choisi cette option-là : c'était

⁴⁷⁰ Webster, H. (2005), *op. cit.*, p. 274.

⁴⁷¹ Arrêté du 20 juillet 2005 relatif aux cycles de formation d'études d'architecture conduisant au diplômé d'études en architecture conférant le grade de licence et au diplômé d'État d'architecte conférant le grade de master, art. 19.

l'option de projet [nom du projet] avec [nom de l'enseignant], et donc c'était une option en anglais, tout le semestre en anglais, et on a étudié la ville de Belfast. C'était intéressant, on a voyagé un peu et [...] on a intégré les questions environnementales. [...] C'était une option de projet dans laquelle vraiment je me sentais bien, et les profs aussi ont réussi à me guider vers des thématiques qui m'intéressaient et donc tout a plutôt bien fonctionné. »

Anne, bac L, DEA en 2011, parents agriculteurs, projeteuse dans une agence d'architecture (113)

En règle générale, selon la pédagogie imaginée par l'équipe d'enseignants, des travaux d'analyse se font sur la première partie du semestre, à travers un travail d'équipe entre étudiants en PFE et étudiants en master 1, tandis que la deuxième partie du semestre est consacrée à une production individuelle de l'étudiant devant démontrer sa capacité à mener de manière autonome un projet architectural⁴⁷². Les travaux du semestre mènent à la rédaction d'un mémoire destiné aux membres du jury retraçant les questionnements et le processus de conception de l'étudiant. Une règle implicite veut que l'étudiant n'y dévoile pas entièrement sa proposition architecturale – si celle-ci existe au stade de la rédaction de son mémoire. Cependant, nos propres observations en tant que membre de jury de PFE régulier laissent penser que le mémoire ne rentre que relativement peu dans l'évaluation finale, davantage basée sur la soutenance orale, créditée à elle seule à dix ECTS. L'appréciation du jury, n'ayant pas recours à une grille de critères préétablie et partagée, est basée sur la mise en commun de critères personnels que chaque membre considère comme importants et synthétisée, lors de la délibération, par le président de séance. Ce flou relatif à l'évaluation suppose que les étudiants aient intégré la culture commune des architectes, afin d'adapter leur discours à la diversité des membres de jury présents.

Le rythme de travail s'accélère les dernières semaines avant la soutenance, durant lesquelles les prétendants vivent « *for a week or so in a "hermetically sealed" world of architecture that included sleepless nights, snack food, coffee and loud music* »⁴⁷³. Selon la coutume perpétuée de génération en génération depuis les temps de l'École des beaux-arts, l'aspirant architecte se fait aider par des étudiants de master 1 de son studio ou d'autres amis afin de construire des maquettes ou produire des pièces graphiques.

⁴⁷² Des exceptions à cette modalité de travail individuel existent, notamment à travers des projets de conception et de réalisation de microarchitectures, commanditée par des maîtres d'ouvrage réels, par exemple par Le voyage à Nantes dans le cadre de son parcours artistique estival. Ainsi, les projets de fin d'études où les étudiants conçoivent et réalisent ensemble une œuvre, rendant un travail personnel plus difficile à distinguer, sont implicitement tolérés car très plébiscités par les étudiants et valorisant à la fois pour l'établissement et les étudiants y ayant participé.

⁴⁷³ Les travaux de chercheurs anglo-saxons montrent que la culture de la « charrette » avant un jury de fin de semestre ou de PFE, encouragée par certains enseignants, n'est pas particulière aux écoles françaises. Pour un descriptif plus exhaustif des préparatifs précédant un jury final, voir l'étude ethnographique de Webster, H. (2005), *op. cit.*, p. 270.

S'appuyant sur les textes réglementaires en vigueur⁴⁷⁴, à l'ENSA Nantes, les membres du jury sont proposés par le ou les enseignants du studio, tandis que le directeur de l'établissement nomme une personnalité extérieure pour chaque jury et veille à ce que celle-ci ainsi que les membres de jurys extérieurs à l'école participent à plusieurs jurys afin de garantir des notations équilibrées. Une réunion « d'harmonisation » animée par le directeur à la fin des jurys, avant l'annonce des résultats aux étudiants, sert à situer l'établissement par rapport aux autres écoles, suite aux remarques faites par des personnalités et enseignants extérieurs sur la qualité des projets de fin d'études soutenus.

La citation suivante démontre l'importance symbolique de cette épreuve, où l'étudiant n'est pas seulement évalué par ses encadrants mais par toute la profession, représentée par des personnalités extérieures et des enseignants d'autres écoles.

« Et donc du coup, j'ai pu commencer ma thèse... En fait pour tout te dire, après mon diplôme d'archi... Parce que j'ai quand même bien bien morflé pendant mon semestre de PFE heu... Je voulais faire un break de quelque mois ou de maximum un an, je voulais vraiment prendre du recul par rapport à tout ce que j'avais fait. [...] Je crois que c'est commun à tous les étudiants en PFE, je crois que c'est le pire moment de leur vie, je crois que je n'ai jamais vu des étudiants sereins pour leur PFE. »

« Pourtant, on en a fait plein de projet, je veux dire, on en fait tous les semestres. »

« Oui, mais c'est le dernier projet. Celui où tu vas être jugé par des personnes extérieures à ton encadrement et le fait que ce soit le dernier projet de l'école d'archi et bah ça te met une pression folle et c'est d'ailleurs assez bizarre en fait, parce que du coup tu te poses plein de questions, tu n'arrives pas à avancer, que le moindre choix que tu fais, peut mettre en péril ta petite vie. Et quelques mois plus tard quand tu as un ami qui est décalé dans son parcours et qu'il s'apprête à passer son PFE et que tu vas lui donner un coup de main et que tu ne comprends pas pourquoi il bloque sur un détail. »

Simon, bac ES, DEA en 2011, thèse en 2015, père agriculteur, mère famille d'accueil, ingénieur d'études à l'université (66)

Pour d'autres, la soutenance du PFE est simplement un « *point final* », clôturant les études ; un événement tellement « *douloureux que j'ai besoin de couper les ponts, net avec l'école d'architecture* ».

Une règle implicite impose au directeur de PFE ayant encadré l'étudiant de respecter une réserve lors de la soutenance et les délibérations. Cette réserve, dont les étudiants n'ont pas nécessairement connaissance, fait l'objet d'incompréhensions de leur part, accusant l'encadrant de ne pas l'avoir défendu, d'autant plus que le programme était déterminé par les enseignants contrairement à ce qui se pratiquait lors du travail personnel de fin d'études (TPFE).

« J'avais envie de tout balancer (rires) j'ai pétié ma maquette dans la salle, j'ai extériorisé... En fait ce qui m'a fait le plus chier c'est qu'avant, pour ton diplôme, tu choisissais ton sujet, tu le

⁴⁷⁴ Arrêté du 20 juillet 2005 relatif aux cycles de formation d'études d'architecture conduisant au diplômé d'études en architecture conférant le grade de licence et au diplômé d'État d'architecte conférant le grade de master, art. 34.

faisais sur deux ans, donc t'étais maître de ton projet ... et moi en fait je me suis fait un peu cassé par le jury sur le sujet, sauf que maintenant le sujet avec le LMD et tout, ben tu choisis l'option et pas le projet, donc j'ai choisi une option avec un prof qui me plaisait, il était hyper technique, et en fait je me suis fait laminé, on m'a dit " ça marche pas de faire une salle de spectacle de 5000 places dans un village de 1500 habitants". Ben oui oui, je suis d'accord avec vous, sauf que moi on me donne un sujet ben, je réponds au sujet quoi, comme quand le client fait une commande quoi, quand il te demande une salle de bain de 100 m² dans un appart de 150 m² ben voilà, tu le fais bon t'essaye de lui faire comprendre mais voilà ... Et j'en ai pas mal voulu aux profs qui m'ont pas du tout défendus alors qu'ils étaient là, ils n'ont pas dit " Ah non mais le sujet c'est nous hein", enfin voilà... »

Charles, bac STI, DEA en 2011, père employé, mère aide à la personne, dessinateur-projeteur dans une agence d'architecture parisienne (47)

Les angoisses inhérentes exprimées quant à l'épreuve du PFE ne reflètent pourtant pas les taux de réussite très élevés : sur les cinq années de 2014/15 à 2018/19, le nombre d'étudiants qui échouent à l'épreuve oscille entre zéro et quatre étudiants par an, correspondant à un taux entre 0% à 3,4% selon les années (cf. encadré 6). Les modalités d'enseignement et d'évaluation du projet semblent propices à mettre les étudiants « *in a permanent state of insecure expectation* »⁴⁷⁵, bien que les résultats soient au rendez-vous.

Contrairement à d'autres types de diplôme – nous pensons notamment au titre d'ingénieur, où le travail personnel de fin d'études (TPFE) correspond à la fois à l'obtention d'un titre à valeur hautement symbolique et à un véritable tremplin vers l'insertion professionnelle, puisque le potentiel employeur peut tester les capacités de l'aspirant grâce à des projets réels – les travaux du PFE en architecture basés dans la grande majorité des cas sur des concepts jamais réalisés, fait du diplôme d'État d'architecte certes un titre symbolique, mais dont la portée professionnelle n'a qu'une importance relative. Si les étudiants présentent systématiquement leurs travaux de PFE – considérés comme les plus aboutis de leurs travaux étudiants – dans leur portfolio (« *book* »), accompagnant les lettres de candidatures adressées aux potentiels employeurs, seulement un peu moins de la moitié (45,5%) des étudiants en fin de parcours perçoivent leurs sujets de PFE comme l'une des principales qualités qui leur permettront de s'insérer sur le marché du travail. Parmi sept items proposés, celui-ci arrive en dernière position, assez loin derrière les six autres (cf. tableau 95), signe qu'il s'agit tout d'abord d'une consécration symbolique pour appartenir de manière légitime au groupe professionnel des architectes. Le prétendant est jugé apte à évoluer parmi ses pairs architectes dont il maîtrise alors les codes, les valeurs et la rhétorique professionnelle.

⁴⁷⁵ Stevens, G. (1995), *op. cit.*, p. 119.

L'épreuve qui peut suivre quelques années plus tard pour ceux qui souhaitent obtenir l'habilitation à exercer la maîtrise d'œuvre en son nom propre (HMONP), ne semble pas avoir la même valeur symbolique pour les étudiants, ni pour l'établissement. Pour rappel, le diplôme DPLG, qui englobait à travers le « travail personnel de fin d'études » (TPFE) à la fois la sanction de la formation initiale et l'autorisation à s'inscrire à l'ordre des architectes afin d'exercer pleinement la maîtrise d'œuvre, a disparu au profit du diplôme d'État d'architecte (DEA) et l'habilitation (HMONP) lors de la réforme LMD, en 2005. Bien que le diplôme d'État d'architecte en soit sorti affaibli par rapport au DPLG, puisqu'il a été supplanté par l'habilitation, et malgré cette transformation, le PFE et son « folklore » ont su garder en grande partie la force symbolique initiale du TPFE, force symbolique qui n'a pas été transférée à l'habilitation. C'est le signe de la relative faiblesse symbolique de cette dernière et de la distance persistante entre les écoles et l'ordre des architectes. Le jury de PFE a une portée nationale attestée par le fait qu'un nombre important de personnalités extérieures et d'enseignants des quatre coins de la France, dans des rares cas de l'étranger, participent à la dernière évaluation académique de l'étudiant. Le jury HMONP est davantage local, incluant deux représentants professionnels locaux de l'ordre régional des architectes et de l'Union nationale des syndicats français d'architectes (UNSFA), deux enseignants de l'école et un enseignant d'une autre école.

Le rituel d'annonce des résultats, décrit dans le sous-chapitre précédent, censé donner davantage de valeur au diplôme grâce à l'annonce individuelle de l'obtention du titre pour chaque aspirant, est tout d'abord un moment à la fois solennel et festif de célébration de l'achèvement d'un parcours de formation exigeant et long, poursuivi de manière informelle tout au long de la soirée. Un tel événement n'existe pas pour la HMONP.

L'exposition annuelle des projets de fin d'études, érigée par l'établissement comme une vitrine du savoir-faire des diplômés, reste pour l'heure épisodique, son organisation se heurtant au manque de moyens et d'investissement des enseignants de projet prêts à la coordonner, portant à croire que ce n'est finalement pas une priorité, ni de l'établissement, ni des enseignants. Signe de plus que le PFE constitue davantage une consécration qu'un vecteur professionnalisant permettant de faciliter l'entrée dans la vie professionnelle.

Dans l'objectif de faciliter la mise en place d'un réseau d'*alumni*, à l'instar de ce qui se pratique dans les grandes écoles, Christian Dautel, directeur de l'ENSA Nantes depuis 2013, a voulu introduire une cérémonie de remise des diplômes, pratiquée également dans d'autres écoles. La première a eu lieu le 18 juin 2016, sous le parrainage de l'architecte Manal Rachdi⁴⁷⁶,

⁴⁷⁶ Diplômé de l'ENSA Nantes en 2005, Manal Rachdi a notamment travaillé au sein des Ateliers Jean Nouvel de 2007 à 2009 avant de créer sa propre agence Oxo Architectes.

fondateur d'Oxo Architectes à Montreuil, pour « *célébrer la remise des parchemins des diplômes des quatre années 2011, 2012, 2013 et 2014* »⁴⁷⁷. Bien que la remise des parchemins de toutes les formations dispensées à l'école soit concernée par l'événement, le directeur de l'école, dans son discours, fait uniquement référence à la formation initiale, selon lui des « *études exceptionnelles* », et à l'environnement institutionnel de l'école. Il aborde le rôle du nouveau bâtiment de l'école, le laboratoire de l'école « *en plein développement* », « *l'hybridation des compétences* » grâce à L'Alliance Centrale Audencia ENSA, l'atelier de fabrication marquant « *notre mobilisation vers cette transition [numérique]* », enfin l'ouverture internationale à l'île Maurice « *enrichissant nos propres cursus* », autant de facteurs participant au « *modèle nantais* ». La seule référence à la vie professionnelle est « *l'émergence de nombreux collectifs nantais* » et leur participation à la dernière biennale de Venise, apportant « *une grande visibilité à ces nouvelles figures de l'architecte* ». Pas plus que les conditions d'exercice d'un diplômé sortant de l'école, l'habilitation ne fait pas partie de son discours.

Si la thématique du PFE ne fait pas partie des éléments que les étudiants perçoivent comme importants pour décrocher un premier poste, comme nous l'avons vu précédemment, elle peut toutefois orienter un parcours professionnel et continuer à alimenter les réflexions des diplômés. Le PFE de cette diplômée, la conception d'une unité de valorisation énergétique, n'était pas la raison de son embauche dans l'agence dans laquelle elle a trouvé son premier poste – sans avoir passé un entretien elle a été appelée par l'agence grâce au contact d'un autre diplômé pour aider sur un gros concours – mais il lui a permis de le valoriser dans le cadre du concours European sur lequel travaillait son agence.

« Et au final c'était cette option de projet là qui a dirigé un peu mon parcours ensuite dans l'agence dans laquelle je suis maintenant [...] Là j'ai participé, [au sein de l'agence], à un atelier de réflexion sur la "ville productive". Donc on a développé ça [...] et justement la semaine prochaine je vais à l'agence [filiale] de Paris pour présenter mon travail de PFE à différentes personnes qui s'occupe de cet atelier sur la "ville productive" et présenter aussi ce que j'ai commencé à faire pour [le concours] European. Donc au final ça va me faire rencontrer d'autres personnes de [l'agence] et je pense ça... peut-être que me fera réfléchir sur des nouveaux projets et à découvrir des nouvelles choses : donc à voir vers quoi va me porter ça.

Anne, bac L, DEA en 2014, parents agriculteurs, projeteuse en architecture dans une agence d'architecture nantaise (113)

⁴⁷⁷ Extrait du discours du directeur Christian Dautel à l'occasion de la cérémonie des diplômes le 18 juin 2016. La deuxième cérémonie a eu lieu le 29 septembre 2018 sous le parrainage de Gaëlle Péneau, diplômée de l'UPA Nantes en 1972, présidente du Conseil d'administration de l'école et fondatrice de l'agence Gaëlle Péneau architectes associés, une des agences les plus réputées sur la place nantaise.

Bien que le studio représente l'essence même de l'acculturation à la profession à travers ses rites, valeurs et pratiques, inculqués par des architectes enseignants, invités ou membres de jurys, il n'est pas le seul à permettre aux aspirants d'intérioriser la culture professionnelle. Une multitude de vecteurs mineurs participent à la socialisation de l'étudiant, dont nous présenterons un choix non exhaustif dans le sous-chapitre 6.2.

Encadré 6 :

La garantie d'une réussite presque assurée une fois la formation débutée

Comment évaluer la réussite des études en architecture ? Selon les critères de l'observatoire du ministère de la Culture, il s'agit de la durée des études qui tient lieu de réussite. Moins les études sont longues, mieux l'étudiant a réussi, selon l'observatoire, analogue à la réussite scolaire au baccalauréat déterminée en fonction de l'âge d'obtention et l'obtention d'une mention. Mais l'indicateur de la durée des études n'est pas fiable en ce qui concerne les études en architecture dans le sens où un certain nombre d'étudiants – s'ils en ont les moyens – prolongent volontairement leurs études, pratique d'ailleurs explicitement ou implicitement soutenue par les enseignants. « *Il faut du temps pour se construire* » est une phrase que l'on peut entendre souvent de la part des enseignants. D'autres étudiants élaborent des stratégies pour rester plus longtemps inscrits à l'école, notamment pour profiter de leur statut pour effectuer des stages. Les critères universitaires (taux d'abandon et taux de réussite au diplôme) ne semblent pas suffisamment fins pour être applicables aux écoles d'architecture.

Le calcul de la moyenne des notes durant le parcours ne nous semble pas non plus un critère efficace, les notes au projet ou dans les disciplines artistiques pouvant varier grandement, aucune grille de notation partagée ne fait consensus. Selon nous, deux critères pourraient indiquer la réussite *scolaire* des apprentis : le nombre de redoublements et le nombre de félicités. Mais n'ayant pas de points de comparaison avec d'autres écoles d'architecture ou d'autres établissements de l'enseignement supérieur, nous ne pouvons que comparer au sein même de l'école, notamment pour savoir si des différences sexuées existent.

Un deuxième éclairage portera sur la réussite *sociale* des étudiants, pour laquelle nous tenterons d'analyser la réussite des études en fonction de la série de baccalauréat et des PCS des parents. A ce titre, nous appliquons ces deux critères, à titre de comparaison, aux premiers inscrits à la formation et aux diplômés six ans plus tard.

En ce qui concerne le redoublement, nous considérons uniquement les étudiants en master 2 ayant accompli la plupart de leur parcours. Un petit quart (23,8%) a redoublé lors du cursus. Les hommes redoublent davantage que les femmes (écart de +9,9 points, cf. tableau 205, annexe 7). Les hommes inscrits en M2 sont également plus nombreux à avoir redoublé deux fois (7,4%) que les femmes (1,3%, écart de 6,1 points, cf. tableau 206, annexe 7).

En croisant les redoublements avec les PCS du père, force est de constater que les étudiants issus de pères ouvriers (+14,5 points), artisans (+12,3) et agriculteurs (+10,3) redoublent davantage que l'ensemble des étudiants (23%), ceux issus de pères de professions intermédiaires redoublent moins (- 12,3 points) et ceux issus des professions intellectuelles supérieures se trouvent dans la moyenne (cf. tableau 207, annexe 7).

Si le taux d'échec au projet de fin d'études (PFE) est très faible (2,1% pour les trois promotions de 2016/17 à 2018/19), avec aucun écart entre les hommes et les femmes, les félicitations sont nombreuses (39,6% pour la même période, cf. tableau 208, annexe 7) et elles ne constituent presque plus un élément de distinction entre les diplômés (cf. récit d'un jury PFE, sous-chapitre 6.1.6). Elles permettent néanmoins de constater que les femmes en obtiennent davantage que les hommes (écart de + 6,4 points). Ces chiffres étant issus du service des études, nous n'avons pas pu les croiser avec les PCS des parents.

Si nous prenons ainsi comme critères de réussite scolaire, le taux de redoublement et les félicitations au diplôme, il ressort que les femmes réussissent donc mieux que les hommes leurs études

en architecture. Pourtant, comme évoqué plus haut, elles ressentent davantage que les hommes des difficultés quant au projet architectural. Ont-elles intériorisé d'être moins douées pour le projet, comme insinué par certains enseignants hommes, ou manquent-elles encore de modèles de femmes reconnues par la profession, telle que constaté par Stéphanie Dadour⁴⁷⁸ ?

Qu'en est-il de la réussite sociale ? Comme évoqué dans le sous-chapitre 4.1, le recrutement des futurs architectes reste socialement situé, perpétuant la tradition des « héritiers » et assurant une reproduction fortement homogène de la profession. Mais pouvons-nous constater un transfert, entre le moment du recrutement et la diplomation, de la distribution des classes sociales en faveur des jeunes ayant des origines plus aisées ? Dans ce sens, il est intéressant de comparer les PCS des chefs de famille des diplômés avec celles des primo-entrants six années auparavant – partant du principe que la durée moyenne des études est d'environ six ans – afin de savoir si la classe sociale dont sont issus les étudiants participe à la réussite des études grâce à leur capital culturel. Pour éviter les biais statistiques, nous avons également travaillé avec les moyennes de six années universitaires : de 2006/07 à 2011/12 pour les étudiants « premiers inscrits » et de 2012/13 à 2017/18 pour les diplômés.

Mais dans un premier temps, nous nous intéressons au « taux de sortie »⁴⁷⁹ des diplômés DEA afin d'estimer combien parmi ceux admis dans les écoles parviennent à décrocher le diplôme DEA. Sur l'ensemble des étudiants inscrits entre 2006 et 2012, environ deux tiers (68,9% pour les vingt ENSA françaises et 65,3% pour l'ENSA Nantes, cf. tableau 209, annexe 7) obtiennent leur diplôme d'État d'architecte. Ce taux est ainsi plus important que dans les années qui précédaient la réforme de 1997, où ce taux oscillait entre 46,5% et 53,5%⁴⁸⁰. Autrement dit, environ un tiers des premiers inscrits se réorientent vers d'autres formations, filières et métiers. Les raisons de ces abandons d'études d'architecture qui concernent au minimum un tiers des étudiants inscrits initialement en première année n'ont jamais fait l'objet d'une recherche à l'ENSA Nantes, à notre connaissance.

Ce taux de sortie est difficilement comparable aux autres filières de l'enseignement supérieur dans la mesure où les grandes écoles sont très discrètes par rapport à la publication d'indicateurs sur les taux d'abandon de leurs étudiants. Quant aux données des différentes filières universitaires, publiées par le MESRI, elles distinguent clairement le cycle licence du cycle master puisque, contrairement aux écoles d'architecture, l'accès au master n'est pas automatiquement assuré par l'obtention de la licence. Les étudiants architectes s'engagent dans des études de bac+5, le DEEA (bac+3) n'ayant que peu de valeur sur le marché du travail. Nous pouvons néanmoins nous référer à un des arguments mis en avant pour la réforme du baccalauréat 2021 :

*« Si le baccalauréat est une clé d'entrée dans l'enseignement supérieur, il est loin d'être un tremplin vers la réussite. Le taux de réussite au baccalauréat général et technologique (environ 90 %) ne doit pas masquer une autre réalité : 61% des étudiants ne parviennent pas au terme des études dans lesquelles ils se sont initialement engagés. Seuls 27 % des étudiants obtiennent leur licence en trois ans »*⁴⁸¹.

Si les entrants en licence à l'université ne s'engagent pas tous dans des études bac+5, comme le font les futurs architectes, ces données nous procurent néanmoins des points de comparaison intéressants dans la mesure où elles montrent un engagement plus fort des apprentis architectes, renforcé par la sélectivité de leur formation (cf. sous-chapitre 5.1).

⁴⁷⁸ Entretien avec Stéphanie Dadour, enseignante-chercheuse à l'ENSA Grenoble. Regnier, I. (8 juin 2019), « Stéphanie Dadour : "Les étudiantes en architecture sont demandeuses de modèles de femmes reconnues par la profession" », *Le Monde*.

⁴⁷⁹ Le « taux de sortie » était le ratio entre le nombre de diplômés DPLG et des nouveaux inscrits en première année huit ans auparavant. Il tient ainsi compte de la durée moyenne des études estimée à environ huit ans avant l'introduction du schéma LMD. Calculé par l'observatoire du MC, il a été remplacé, en 2007, par le calcul du délai d'obtention de chaque diplôme, DEEA et DEA. Nous le reprenons ici le taux de sortie pour tenir compte de la totalité du parcours.

⁴⁸⁰ Son amplitude est beaucoup plus importante entre la réforme de 1997 et de 2005, s'expliquant par des stratégies d'étudiants qui visent à tirer le meilleur profit des changements induits par les deux réformes. On peut néanmoins moyenner ce taux à une soixantaine de pourcent dans les années considérées.

⁴⁸¹ Ministère de l'Éducation nationale (sans date), *Baccalauréat 2021. Pour l'école de la confiance*. 28 pages. http://cache.media.education.gouv.fr/file/BAC_2021/80/7/DP_BAC2021_BDEF_897807.pdf, consulté le 31 janvier 2020. Disons en passant que le taux d'obtention de la licence en trois ans oscille pour les années 2014-2017 autour de 75% pour les écoles d'architecture, selon l'observatoire du MC (tableaux D1°C).

Revenons à notre question initiale, à savoir si les PCS des parents, procurant un capital culturel variable à leurs enfants, jouent un rôle dans la réussite des étudiants architectes. Nous considérons ainsi l'écart des PCS des chefs de famille des premiers inscrits des années 2006 à 2012 avec celles des diplômés des années 2012 à 2018 des vingt écoles d'architecture françaises et de l'ENSA Nantes. Au niveau national, le très léger écart en faveur des étudiants issus de cadres (+1,3 points) et de professions intermédiaires (+0,6) et en défaveur de ceux issus d'agriculteurs (-0,2) et d'ouvriers (-1,2) ne paraît pas suffisamment significatif pour conclure que les filles et fils issus des classes populaires réussissent moins bien leurs études en architecture.

Les résultats pour Nantes, moins fiables statistiquement puisque basés sur un échantillon plus faible, sont plus mitigés. On observe un léger écart en faveur des étudiants issus de cadres (+4,7 points) et, dans une moindre mesure, d'agriculteurs (+1,2) qui se traduit par des écarts en défaveur des diplômés issus des PCS des artisans, commerçants et chefs d'entreprise (-2,4 points), des ouvriers (-1,9), des employés (-1,4) et des professions intermédiaires (-0,2) (cf. tableau 210, annexe 7).

En comparaison, le taux de sortie sans diplôme des bacheliers ayant directement poursuivi dans l'enseignement supérieur à l'issue de l'obtention de leur baccalauréat (STS, IUT, licence et filières de bac+5) est nettement plus élevé chez les enfants des milieux populaires : il s'élève respectivement à 37% et 26% chez les enfants d'ouvriers et d'employés contre 14% chez les enfants des cadres et professions intellectuelles supérieures⁴⁸².

On peut ainsi conclure que si l'accès aux études d'architecture est, certes, extrêmement fermé socialement, il n'en reste pas moins vrai qu'une fois admis, le taux de sortie des diplômés est relativement élevé. Autrement dit, par rapport à l'université, les étudiants des milieux populaires abandonnent nettement moins souvent leurs études que leurs pairs inscrits à l'université et une très forte proportion d'entre eux décroche leur diplôme d'architecture. Cependant, malgré ces très bons résultats, les données nous montrent aussi que ce sont les étudiants dont le père est ouvrier, employé, artisan/commerçant qui ont la propension la plus forte à ne pas finaliser leurs études. En effet, par rapport à leurs pairs, ces trois catégories d'étudiants ont un taux de réussite inférieur à leur taux d'inscription initial (cf. tableau 210, annexe 7).

Des effectifs réduits et contrôlés dans les écoles d'architecture, un suivi plus personnalisé entre enseignants et étudiants malgré des moyens globalement inférieurs en comparaison avec l'université et un mode de sélection qui contribue au sentiment d'avoir été choisi sont sans doute quelques-uns des facteurs favorisant un taux de sortie élevé, quelle que soit l'origine sociale des étudiants initialement sélectionnés.

6.1.6 Récit d'un jury de projet de fin d'études

Je suis invitée cette fois-ci par un collègue du domaine d'étude auquel je suis affiliée. Depuis l'instauration de notre nouvelle maquette de master nous avons l'habitude de participer mutuellement aux séminaires et aux différentes évaluations dans notre domaine d'étude. Parfois je suis également invitée par d'autres collègues avec lesquels j'avais travaillé à un moment donné ou encore par le service des études lorsqu'il s'agit d'équilibrer un jury trop masculin. Il se trouve que les femmes sont proportionnellement plus sollicitées que les hommes car moins nombreuses dans l'établissement. Alors qu'il faut tendre vers la parité dans les instances, jurys et autres lieux de pouvoir, nous sommes sur-sollicitées.

Les jurys se déroulent toujours les deux ou trois derniers jours du semestre, en fonction du nombre d'étudiants à soutenir. Chaque studio dispose de deux salles adjacentes pour permettre aux étudiants d'afficher leurs pièces graphiques sur des cimaises, mettre en valeur leurs maquettes et préparer la vidéo-projection, pendant que le jury se trouve dans une soutenance dans la salle à côté. C'est le jury qui alterne entre les deux salles tout au long de la journée.

⁴⁸² *Ibidem.*

J'ai accepté d'y participer pour une journée et arrive un peu en avance pour m'immerger, regarder les planches, admirer les maquettes, échanger quelques mots avec les étudiants sans vouloir trop les embêter dans leurs préparatifs, la tension est au comble. Je me remémore mon propre diplôme effectué, il y a presque 25 ans : ayant eu le choix, au sein de ma faculté, entre un travail de conception architecturale sur un programme que l'on choisissait soi-même (proche du TPFE que les écoles françaises ont connu avant la réforme LMD) ou un travail qu'on appellerait dans les écoles françaises un « mémoire de recherche », j'avais opté pour la deuxième solution. J'avais choisi comme objet de recherche, en concertation avec l'enseignant en histoire de l'architecture que j'avais choisi pour m'encadrer, « L'architecture en fer de fonte à New York au XIX^e siècle ». Une carrière de chercheuse était née, bien que aussitôt mise au sommeil pendant vingt ans ! Mon travail n'avait pas fait l'objet d'une soutenance, encore moins publique ; lorsque mon directeur de diplôme avait lu mon travail, il m'a fait un retour, m'avait octroyé une note et m'avait incité à le publier (je ne l'ai pas fait) et le diplôme était dans ma poche. Autant dire que j'ai découvert une toute autre manière de faire à l'ENSA Nantes.

Des collègues m'avaient raconté que les soutenances viraient parfois au vinaigre parce que des têtes fortes ayant des convictions opposées ou appartenant à des écoles de pensée différentes utilisaient le jury comme scène de règlement de comptes. Je n'ai jamais participé à un tel jury, heureusement.

Les jurys de PFE ne font pas partie des éléments de mon métier que j'affectionne mais je considère que cela fait partie des tâches de la vie de l'école auxquelles il faut contribuer. N'ayant jamais travaillé en agence ou pratiqué la maîtrise d'œuvre en mon nom propre, je ne me trouve pas très légitime dans un exercice de jugement où le seul concept architectural et sa représentation graphique est valorisé. C'est assez rare que les questions qui relèvent de mon champ de compétence, les ambiances projetées et l'emploi des matériaux, soient débattues dans ces jurys. L'argument fréquemment mis en avant est que l'introduction de la semestrialisation des études lors de la réforme LMD, en 2005, ne laisse guère de temps pour réfléchir dans le détail à ces aspects. Mon hypothèse est plutôt que certains enseignants manquent eux-mêmes de compétences, notamment dans le domaine des ambiances ou de structure, et éludent ces questions de leur pédagogie et, in fine, du jury.

Dans ce studio, neuf étudiants soutiennent leur projet de fin d'études sur deux jours ; je participe à la deuxième journée avec quatre soutenances et rejoins un jury dont la composition a changé depuis la veille⁴⁸³. Seuls deux des sept membres sont restés les mêmes : l'enseignant responsable du studio et une enseignante d'une autre ENSA désignée présidente du jury (j'apprends par la suite que cette enseignante et le responsable du studio sont un couple ! Mais je ne me rappelle plus si elle s'est proposée pour présider le jury ou si c'était sur proposition de quelqu'un d'autre et, si oui, de qui ?).

Cette manière de faire à des avantages et des inconvénients : faire participer des membres d'un jury à des évaluations d'autres studios permet, a minima, de lisser les notations entre studios ; à l'inverse, les critères appliqués au sein d'un même studio, peu formalisés, ne seront pas les mêmes entre les deux journées. Mais il aurait été préférable de garder ou moins trois ou quatre personnes du jury d'un jour à l'autre. Je vois à travers le programme des soutenances affiché au rez-de-chaussée, que dans un des studios d'un autre domaine d'étude, le jury est totalement identique pour les deux jours et les onze étudiants. La façon de constituer un jury n'est donc pas la même dans les quatre domaines d'études mais je sais par ma propre

⁴⁸³ Le jury auquel je réfère ici est composé des deux enseignants du studio, une enseignante de l'ENSA Paris Malaquais, invitée en tant que « personnalité extérieure » proposée par les enseignants du studio, un enseignant de l'ENSA Rennes et une enseignante de l'ENSA Paris-Malaquais en tant que « enseignants extérieurs à l'école », l'associé d'une grande agence nantaise en tant que « personnalité extérieure » désignée par le conseil d'administration de l'école et moi-même en tant que représentante d'une autre unité d'enseignement.

expérience que ce n'est pas un exercice simple : il faut respecter les exigences des textes réglementaires tout en jonglant avec la disponibilité des personnes.

Selon le cercle amical de l'étudiant, il y a plus ou moins de monde dans la salle, entre une poignée d'auditeurs et une salle comble, toutes les nuances sont possibles. Parfois les parents sont présents pour participer à la consécration professionnelle de leur enfant, mais c'est globalement loin d'être la règle. Le PFE, c'est aussi la consécration d'une autonomie parentale achevée qui s'y joue. Les deux soutenances du matin, d'une femme et d'un homme, se passent bien. Leur tension est palpable, mais leurs présentations sont claires et leurs réponses aux questions et remarques satisfont le jury. Contrairement à d'autres jurys auxquels j'ai eu l'occasion de participer où les jurés restaient assis, les membres déambulent dans la salle pour ici se rapprocher d'une maquette et là examiner un plan, ce qui crée une ambiance un peu moins formelle, peut-être plus propice à l'échange. En fonction de la nature des échanges et remarques qui leur sont faits, les étudiants doivent sentir pour la grande majorité « si ça passe ou si ça casse ». À l'issue de l'épreuve, on sent le poids ayant reposé sur leurs épaules tomber et les mines s'éclaircir. C'est fait ! Je les imagine bien « se refaire le film » de la soutenance à l'extérieur de la salle, avec leurs amis, pendant que le jury délibère à l'intérieur.

J'apprends à la délibération des deux soutenances du matin que deux félicitations ont été prononcées sur cinq étudiants ayant soutenu la veille et que des étudiants faisant partie des « meilleurs éléments » seraient à venir dans l'après-midi, nous donnant peu de marge de manœuvre sur d'autres félicitations à prononcer. Tant mieux pour ces étudiants mais je trouve que cette distinction, censée n'être réservée qu'à des travaux exceptionnels, risque de perdre de sa valeur. Cela ne veut plus rien dire si deux étudiants sur cinq sont félicités⁴⁸⁴. Cela me donne l'impression que les enseignants veulent presque s'excuser, à la fin du parcours de l'étudiant, pour leurs attitudes parfois rudes, en jury, vis-à-vis des étudiants. Les enseignants responsables ne s'y opposent pas puisqu'un nombre élevé de félicitations peut être vu comme un signe de qualité de leur enseignement.

J'exprime ma réserve et une collègue, « personnalité extérieure », acquiesce et rapporte qu'à l'ENSA Paris-Malaquais un seuil de 10% est fixé pour les félicitations. Après discussion, l'enseignant responsable du studio tente de joindre les membres du jury de la veille, engagés dans d'autres soutenances, pour tenter de négocier de revoir certaines notes. Trois jurés nous rejoignent successivement dans la salle : si l'un est d'accord pour revoir une des deux notes à la baisse, le deuxième est réservé et le troisième nous oppose une fin de non-recevoir, argumentant le respect de la souveraineté du jury, raisonnement qu'on peut entendre, qui nous coupe l'herbe sous le pied et qui met fin à nos négociations.

Il est évident que, suite à ces échanges, nous n'appliquons pas les mêmes standards que le jury de la veille. Bien que cela ne joue que sur un point ou deux, un des deux étudiants du matin aurait peut-être obtenu une félicitation par le jury de la veille.

Les deux soutenances de l'après-midi sont en effet au-dessus de celles du matin. Le premier étudiant nous présente la conception d'un EHPAD projeté sur un merlon de chemin de fer sur l'île de Nantes. Le programme est convaincant, la disposition des différentes activités relatives aux espaces publics et privés et les interactions avec le voisinage semblent bien fonctionner. Orienté plein sud-ouest avec des grandes baies vitrées, je m'interroge cependant sur un ensoleillement trop fort des espaces de vie des personnes âgées pouvant engendrer un inconfort. J'interroge alors l'étudiant sur cette question. Je n'apprécie guère que ce soit l'enseignant responsable qui répond à sa place en me disant que les questions d'ambiances

⁴⁸⁴ Un calcul du nombre de félicités, que j'avais instigué en tant que présidente du conseil des études en avril 2018 auprès du service des études, montrait que 38% des étudiants ayant soutenu leur PFE lors des sept dernières sessions avaient obtenu les félicitations du jury. Certaines écoles font le choix de déterminer un pourcentage de félicitation à ne pas dépasser pour chaque session.

n'ont pas été traitées faute de temps. Je m'abstiens d'autres questions.

En recherchant ce qu'est devenu cet étudiant je tombe sur son profil LinkedIn, à travers lequel j'apprends qu'il a travaillé à l'issue de ses études dans l'agence de son directeur de PFE, pratique courante d'enseignants praticiens, le studio de projet étant pour eux un vivier de recrutement.

Le dernier projet de fin d'études présenté est accueilli avec enthousiasme par le jury. Il est vrai, on sent une grande sensibilité dans la conception d'une typologie aussi complexe qu'un crématorium. Il y a peu de questions de la part du jury, comme si les membres ne savaient pas comment « titiller » l'aspirant, tellement son concept est cohérent, du choix du lieu jusqu'au choix du matériau de structure issu du site d'implantation. Dans mon souvenir, nous lui avons octroyé la note de 19 points, félicitations assurées. En cherchant l'étudiant sur Internet, je tombe sur un article du Moniteur, présentant son projet. Je me demande à qui l'initiative de cette publication est due. S'agit-il du meilleur PFE de la session ? Est-ce une habitude du journaliste responsable régional de publier certains projets de fin d'études ? Il faut que je fasse une petite enquête.

Nous délibérons et devons discuter des notes et d'éventuelles félicitations. Si celle pour le dernier est assurée, une éventuelle félicitation est débattue pour l'avant-dernier étudiant. Je suis contre, mais me laisse convaincre par les deux personnes ayant assisté à toutes les soutenances jugeant que ce ne serait pas juste par rapport aux étudiants de la veille dont le travail était, selon eux, d'une qualité équivalente et qui avaient, eux, obtenu une félicitation. Au sein de ce studio, 45% des étudiants auront alors obtenu une félicitation. Je me dis qu'il serait intéressant de réfléchir dans les instances à une élévation du seuil de notation octroyant une félicitation de 16 à 17 points.

Une réunion de synthèse est prévue en fin de journée avant que les résultats soient annoncés aux étudiants. Si la lettre de consigne adressée aux membres de jury parle « d'harmonisation » des notations, aucune note n'est évidemment remise en cause, souveraineté du jury oblige. Une bonne trentaine de personnes autour de la table, le directeur d'établissement donne presque exclusivement la parole aux enseignants et personnalités extérieurs, cette réunion sert tout d'abord à situer la qualité d'enseignement de notre école par rapport aux autres. Une enseignante parisienne pointe notamment la relative faiblesse de représentation graphique des étudiants nantais en PFE, point sur lequel le directeur revient à plusieurs reprises lors de discussions ultérieures au sein des instances. Au final, deux étudiantes sur 74 étudiants ont été refusées. Elles sont toutes les deux issues du même studio. Les bruits de couloir font état de leur effondrement et qu'elles estiment ne pas avoir été soutenues par leur directeur de PFE pendant la soutenance.

Le meilleur moment reste à venir, l'annonce des résultats dans l'amphi 150 bondé. L'ambiance est détendue, le directeur se fait attendre et les étudiants, en clappant bruyamment leurs mains, pensent pouvoir le faire arriver plus vite de cette manière. L'immense majorité devine ou sait par des indiscretions de leurs encadrants qu'elle a obtenu au moins la moyenne, reste à savoir s'il y a une félicitation. Enfin arrivé, le directeur adresse un mot d'introduction à l'auditoire et annonce pour chaque étudiant individuellement s'il est enfin légitime pour faire partie de la profession d'architecte et si son diplôme est couronné ou pas d'une félicitation. Ceux qui ne l'ont pas obtenu ne sont pas mentionnés pour ne pas exhiber leur échec publiquement, peut-être le savent-ils déjà par leur enseignant ? Dans un brouhaha joyeux la partie officielle se termine, laissant place à la fête bien méritée.

6.2 Les autres vecteurs de socialisation professionnelle : mobilité internationale, conférences-débats, concours d'idées et le « décorum »

Si l'enseignement du projet est incontestablement le principal espace-temps de socialisation à l'architecture, il en existe bien d'autres, soit dans le cadre de l'enseignement ou encouragé par l'établissement, soit à l'initiative propre de l'étudiant. Le stage obligatoire de formation pratique en cycle master, est un vecteur majeur de socialisation professionnelle bien que globalement peu valorisé par les écoles. Il fera l'objet d'un développement spécifique au sous-chapitre 7.1. Tout type d'enseignement, sous forme de cours magistraux, de travaux dirigés, de séminaires, d'expositions ou de conférences dans l'établissement mais également des dispositifs permettant à l'étudiant de « voir ailleurs », fortement encouragés, voire rendus obligatoires par l'établissement (voyages dans le cadre des études, mobilité académique ou de stage à l'étranger), participent, à des degrés variables, à la socialisation aux mondes de l'architecture et à la construction d'une identité professionnelle. En font également partie les activités structurées (associations étudiantes), informelles (échanges, entraide) ou ponctuelles (festival Archiculture organisé chaque année au mois de mai) entre pairs, au sein ou à l'extérieur de l'établissement. La participation à des concours d'idées, soit de façon encadrée au sein d'un studio de projet, soit à l'initiative personnelle d'un ou plusieurs aspirants architectes, pratique fortement encouragée par les enseignants de projet, joue aussi un rôle spécifique dans la socialisation professionnelle des étudiants pendant leur cursus scolaire.

Parmi les vecteurs de socialisation à l'initiative de l'étudiant figurent des activités culturelles effectuées en dehors du cadre scolaire (visites de musées, d'expositions) ou des activités en lien avec l'architecture effectuées lors des vacances universitaires, des césures ou d'autres moments propices (stages dits complémentaires, voyages personnels, participation à des chantiers participatifs, à des festivals d'architecture tels que Bellastock). Si ces activités ne sont pas directement impulsées par l'école, elles sont fortement encouragées.

Parmi les vecteurs de socialisation cités, nous développerons ici ceux qui nous semblent les plus emblématiques : la participation, à l'initiative de l'étudiant, à des concours d'idées ; la dichotomie entre un fort encouragement à l'ouverture au monde et notamment à l'international et une fermeture de l'école à des « indésirables », illustrée à travers l'organisation de conférences-débats et, enfin, le « décorum⁴⁸⁵ » participant à l'intériorisation des règles et normes de l'institution et du groupe professionnel.

⁴⁸⁵ Selon Denis Lemaître, le décorum fait partie intégrante du curriculum, qui, selon son étymologie, désigne à la fois la course, l'endroit où l'on court (la carrière, l'hippodrome) et le char employé dans les jeux du cirque. De manière synonyme, « *le curriculum d'une grande école représente à la fois le déroulement effectif d'une formation (la course), le contexte de la*

6.2.1 Les conférences-débats organisés à l'ENSA Nantes : une pluridisciplinarité sélective

Bien que la diffusion de la culture architecturale et des enjeux de l'architecture fasse partie des sept missions des écoles d'architecture⁴⁸⁶, les conférences et expositions organisées à ce titre s'adressent tout d'abord aux étudiants, comme le rappelle le dossier d'évaluation AERES de 2010⁴⁸⁷. C'est pour cette raison que les conférences sont organisées le mardi ou le jeudi soir, jour de l'enseignement du projet, où une majorité d'étudiants est physiquement présente à l'école, tout en étant ouvertes aux professionnels et amateurs de l'architecture.

Si la fréquentation du public extérieur a grandement augmenté depuis l'installation de l'école sur l'île de Nantes en 2009, celle des étudiants s'avère très variable en fonction de la renommée de l'invité, la thématique de la conférence et leur agenda de travail. Elle est aussi fonction de l'encouragement de leurs enseignants : plus ceux-ci incitent leurs étudiants à y participer, voire la rendent obligatoire dans certains cas, plus les rangs de l'auditorium sont remplis. La participation aux conférences par les étudiants, jugée moins prioritaire que le projet, souffre d'une baisse de fréquentation systémique, notamment dans la deuxième partie du semestre où les travaux et évaluations s'intensifient.

Si le déménagement de l'école d'un site assez excentré vers un quartier en plein développement, proche du centre-ville, a provoqué une fréquentation plus élevée des professionnels et du grand public, le nombre de conférences semble être resté stable, à savoir autour d'une petite vingtaine par an.

Afin de savoir quels étaient les métiers, fonctions ou statuts des conférenciers invités à l'école nous avons analysé la cinquantaine de conférences organisées depuis début 2017 et référencées sur le site Internet de l'école⁴⁸⁸. Parmi elles figure une vingtaine de conférences du

formation (la carrière) et les moyens pédagogiques (le char). Le contexte revêt une importance particulière dans la mesure où il est riche de traits symboliques qui constituent un décorum (disposition et appellation des lieux, présence de statues ou d'objets sacrés, usages, rituels, etc.), le mot "decorum" signifiant étymologiquement "ce qui convient", "ce qui est bienséant", ce qui se donne à voir comme modèle. [...] Le décorum architectural, comme offre de références pour l'activité et la pensée, constitue donc un élément à part entière du curriculum d'un établissement d'enseignement supérieur ». Lemaître, D. (2009), « Le curriculum des grandes écoles en France : un modèle d'analyse inspiré de Basil Bernstein », *Revue française de pédagogie*, n° 166, p. 17-26 ; Lemaître, D. (2018), « Architecture et culture institutionnelle : le décorum des grandes écoles en France », in Albergo, B., Yurén, T., Guérin, J. (2018), *Modèles de formation et architecture dans l'enseignement supérieur*, Éditions Raison et Passions, Dijon.

⁴⁸⁶ C'est le décret n° 97-1096 du 27 novembre 1997, art. 16, qui élargit les missions des écoles et intègre celle de « la diffusion, notamment dans le cadre régional, de la culture architecturale, et la sensibilisation des jeunes à l'architecture, notamment en milieu scolaire ». L'article R752-3 du code de l'éducation, créé par le décret n°2018-109 du 15 février 2018, art. 1, reformule cette mission de la manière suivante : « Assurer la sensibilisation de tous les publics à l'architecture, notamment des jeunes en milieu scolaire, et participer à la diffusion de la culture architecturale et des enjeux de l'architecture auprès des autres établissements d'enseignement, des établissements publics culturels et des collectivités publiques ».

⁴⁸⁷ École nationale supérieure d'architecture de Nantes (octobre 2010), *Dossier d'évaluation AERES de l'ENSA Nantes*, vague B, p. 189.

⁴⁸⁸ <https://www.nantes.archi.fr/category/conference/>, consulté le 4 mai 2020.

cycle « Rendez-vous [compte]/Labo utile », organisé, depuis 2004, en partenariat avec le Lieu unique et la Maison régionale de l'architecture des Pays de la Loire (MRA) autour d'une thématique annuelle. Parmi la vingtaine de conférenciers des quatre derniers cycles figurent en grande majorité (environ 75%) des architectes maîtres d'œuvre, fondateurs ou co-fondateurs d'agences d'architecture, représentant l'activité canonique de la profession. Certains architectes sont multi-positionnés ayant également une activité d'enseignant, de chercheur ou d'artiste ; y figure une seule salariée d'agence. Les autres métiers parmi le quart restant sont un critique d'architecture, un philosophe, deux géographes et un photographe, ce dernier en association avec un architecte maître d'œuvre.

La trentaine d'autres conférences est le fruit à la fois d'une politique d'établissement, plus ou moins suivie selon les années – à ce titre, un appel à organisation d'un cycle est lancé aux enseignants –, et d'initiatives prises et d'opportunités saisies de la part de différents acteurs de l'établissement⁴⁸⁹. Si les conférenciers viennent d'une diversité d'horizons professionnels manifeste (architectes, urbanistes, paysagistes, scénographes, chercheurs, philosophes, artistes, critiques, photographes, commissaires d'exposition...), cette apparente pluridisciplinarité ne peut pas voiler le fait que certains métiers ou fonctions de l'architecture n'y sont pas ou peu présents.

La maîtrise d'ouvrage, à l'exception notable de la Société d'aménagement de la métropole Ouest Atlantique (SAMOA), organisme public en charge de la maîtrise d'ouvrage de l'aménagement urbain sur l'île de Nantes, partenaire de l'école depuis sa création en 2003, n'a pas souvent l'occasion de s'exprimer à l'occasion de conférences, pas plus que les bailleurs sociaux, ni la maîtrise d'ouvrage privée, dont les promoteurs immobiliers sont considérés comme les brebis galeuses par les architectes. D'autres métiers ou fonctions semblent autant occultés : programmation, ingénierie civil, thermique ou environnementale, assistance à maîtrise d'ouvrage ou à maîtrise d'œuvre et encore d'autres activités participant à la chaîne de production architecturale, investies par des architectes de formation ou des professionnels de métiers proches. Au plus bas de l'échelle figurent sans doute les représentants du volet commercial de la filière du bâtiment, les fabricants et matériaux et leurs prescripteurs. S'il est d'usage, au sein des écoles d'ingénieurs ou de commerce, d'inviter des entreprises à présenter

⁴⁸⁹ Des conférences sont organisés par des enseignants invitant des conférenciers pouvant contribuer à une thématique traitée en studio ou dans un autre enseignement. Elles peuvent aussi s'organiser de manière opportuniste grâce à des professionnels de passage à Nantes ou encore à la venue d'étudiants d'autres écoles d'architecture en visite à Nantes. Au-delà du partenariat avec la MRA et le Lieu unique, d'autres conventions existent avec des acteurs de la ville (Samoa, Nantes Métropole, Aménagement, Cosmopolis, Fonds régional d'art contemporain...) qui mènent à l'organisation des conférences sur des thématiques spécifiques. Citons par exemple celle organisé par Nantes Métropole Aménagement, le 21 novembre 2019, pour présenter les travaux dans le cadre de l'aménagement de la ZAC Pirmil-les-Isles par l'équipe de maîtrise d'œuvre.

leurs structures, activités et produits, il semble inconcevable que des sociétés comme Saint-Gobain ou Lafarge, pour n'en citer que quelques-unes, puissent avoir accès aux étudiants, encore moins à travers une conférence. Accéder à leurs sollicitations reviendrait à trahir les valeurs d'indépendance, de responsabilité et d'autonomie de l'architecte. Même parmi les entreprises, il existe une hiérarchie : une entreprise artisanale produisant des verres spéciaux selon un procédé ancien est mieux considérée qu'une firme commercialisant des composants industriels que l'on peut trouver dans tous les négoce. Tout au plus, les enseignants proposent des visites de sites de fabrication de matériaux afin de faire comprendre le processus de fabrication aux étudiants mais refusent toute publicité commerciale de la part du fabricant. Ceux-ci le savent et s'adaptent à la culture professionnelle de leur public en organisant des concours d'idées à l'intention des étudiants, une façon détournée d'approcher les futurs prescripteurs de matériaux et produits. Certains adaptent même le planning du concours d'idées au calendrier pédagogique des écoles afin de rendre possible son intégration en tant qu'objet d'étude dans l'enseignement du projet.

A titre exemple, l'association ConstruirAcier, financée par les entreprises de la filière acier, organise le « Concours acier » à l'intention des étudiants en école d'architecture ou d'ingénieurs, permettant aux étudiants lauréats de se distinguer et à la filière acier de promouvoir leur matériau auprès des futurs architectes et ingénieurs. Le concours « Trophées Eiffel », organisé à l'intention des architectes et maîtres d'ouvrage par la même association, distinguant des œuvres réellement construites, donne lieu à une exposition des lauréats avec « *le concours des maisons d'architecture ou des écoles partenaires de ConstruirAcier* »⁴⁹⁰. C'est par le biais de l'exposition itinérante, associant une conférence d'un des lauréats autour de la référence architecturale distinguée, que la filière acier réussit à pénétrer dans les écoles⁴⁹¹.

Ainsi, l'établissement et ses acteurs, en contrôlant la parole envers les apprentis, applique une échelle de valeur aux différents fonctions et métiers de l'architecture et du bâtiment et promeut essentiellement des fondateurs ou co-fondateurs d'agences ou de collectifs exerçant la maîtrise d'œuvre architecturale et urbaine. Les titres de ces conférences portent

⁴⁹⁰ Extrait du règlement du concours « Trophées acier », <https://www.construiracier.fr/wp-content/uploads/2020/02/rglement-trophees-eiffel-ok-2020.pdf>, consulté le 4 mai 2020. Ces « partenariats » ne semblent pas formalisés, aucune école ne figure sur le site de l'association en tant que membre ou partenaires.

⁴⁹¹ Citons également le « Trophée béton écoles » instauré en 2012, dont la composante « Trophée béton PFE » est destinée aux étudiants ayant « *utilisé le béton de façon judicieuse* » dans leur projet de fin d'études et la composante « Trophée béton studio » destiné aux étudiants de licence et de master 1, « *en réinterprétant librement une œuvre emblématique de l'architecture en béton construite dans le monde au XXe ou au XXIe siècle* ». <https://www.trophee-beton.com/#eco/1>, consulté le 4 mai 2020. L'*International Velux award for students of architecture*, le *Stairs design awards* du fabricant d'éléments préfabriqués en béton PBM group, le *Multi comfort student contest* de Saint-Gobain n'en sont que quelques exemples.

d'ailleurs souvent uniquement le nom de la personnalité invitée, puisqu'il s'agit de présenter ses travaux, son « œuvre ». D'autre part, sont valorisés ceux qui abordent l'activité architecturale et urbaine comme une pratique intellectuelle : critiques d'art, philosophes et chercheurs de différentes disciplines.

Si les présentations de parcours d'architectes travaillant dans d'autres positions que la maîtrise d'œuvre canonique, font l'objet d'enseignements spécifiques en licence 3 (UE Les mondes de l'architecture), en master (UE Projections professionnelles) et en HMONP (forum des métiers) (cf. sous-chapitre 3.1.4), elles sont destinées à un public plus restreint d'étudiants et n'ont pas la même fonction que les conférences, tenues en soirée et ayant un rayonnement local et départemental.

A travers ces conférences, l'établissement véhicule une image d'architecte-auteur et d'architecte-intellectuel, mais il n'hésite pas à donner la parole à des architectes médiatiques ayant le don de la communication et de la mise en scène, des personnages proches du *entertainer*, selon les termes de Webster. Interrogée sur des faits marquants de sa formation, une diplômée se remémore la conférence d'un architecte de renommée nationale, venu présenter, en juin 2011, sa « tour végétale » projetée sur l'île de Nantes⁴⁹², qui l'a marqué durablement :

« Carrément, alors déjà j'ai eu, en deuxième année, on a eu une conférence de [nom de l'architecte], que j'ai adoré parce que c'était super intéressant ce qu'il disait, il a fait une tour à Nantes... c'est un gros rebelle (rire) tu vois, le mec il arrive à la conférence et il nous montre dix slides d'un projet et ensuite il nous montre une pub Mastercard pour laquelle il [a posé] nous disant "mais vous savez quoi si vous voulez être... euh peut-être que les architectes vont vous parler d'argent mais moi j'ai un appart de 300 m² sur un rooftop à Paris donc je vous emmerde", tu vois (rire) donc nous on était là ouah ok (rire), et ensuite c'était un mec hyper décomplexé, en fait j'ai adoré sa présentation parce que... après il nous a montré un projet qu'il a fait à Champigny-sur-Marne..., c'est hallucinant ! Il nous montre un espèce de Sketchup [logiciel de dessin] et il nous dit "voilà Champigny-sur-Marne, c'est la ville la plus moche de France et moi on m'a demandé de faire un bâtiment sur le carrefour de cette ville trop moche, donc en fait, ben j'ai fait un condensé de tout ce qui est représentatif de la ville, donc j'ai fait des bâtisses comme ça les unes à côté des autres, et par-dessus une barre d'immeubles façon HLM et par-dessus des maisons témoins qui se promènent comme ça", donc nous on voit ce Sketchup et on se dit mais c'est quoi ce projet débile tu vois, genre ça va pas du tout ! Photo d'après il nous montre une photo du chantier, c'est-à-dire qu'en fait il l'a vraiment fait, donc nous on était tous là, mais c'est qui cet architecte de ouf ! Du coup moi j'ai été trop enthousiasmée par cet architecte, j'ai réussi à lever la main et à lui poser mes questions : qu'est-ce qu'il avait dit à la municipalité pour réussir à construire ça quoi ? Et le mec a eu une réponse qui a marquée ma vie d'archi, du genre "oui je leur ai dit écoutez, ils ont le bâtiment le plus moche de France mais ils seraient connus pour ça !" Et j'ai trouvé que c'était très intéressant de voir le côté un peu politique de l'architecture, c'est-à-dire que tout est dans le message etc., et moi j'ai vraiment adoré sa prise de position même si c'est pas vraiment l'exemple à suivre à

⁴⁹² Ouest France relate, dans un article du jeudi 23 juin 2011, que « le professionnel avait vite fait de convaincre l'assistance » de son projet, lors de cette conférence tenue à l'école d'architecture la semaine précédente, mais que la Samoa avait décidé d'y renoncer pour des raisons d'insertion dans le paysage de l'île de Nantes. https://nantes.maville.com/actu/actudet_-Pas-de-tour-vegetale-sur-l-ile-de-Nantes_loc-1845598_actu.Htm, consulté le 4 mai 2020.

chaque fois mais moi j'ai beaucoup aimé et ça m'a vraiment inspiré le côté vraiment très engagé dans la politique en architecture. »

Perrine, bac S, DEA en 2011, père directeur commercial, mère journaliste et consultante, architecte salariée au Liban (5)

L'architecte, ayant l'image de jongler entre « *luxe privé et HLM social* »⁴⁹³ et de ne pas faire de l'architecture mais de vendre un « *produit architectural* »⁴⁹⁴, semble volontairement jouer sur la provocation, interprétée comme une posture politique par la diplômée.

6.2.2 *L'ouverture à l'international : le monde comme référence*

L'encouragement à l'ouverture à travers le voyage a une longue tradition chez les architectes, à l'instar du classique « Grand Tour »⁴⁹⁵ supplanté par le programme « Erasmus+ » contemporain. Si le Grand Tour n'a pas été inventé par les architectes, ceux-ci se sont appropriés cette pratique engendrant « *informal training based on direct engagement with places, artifacts, and objects* »⁴⁹⁶. Les architectes français s'intéressent d'abord aux monuments antiques et aux chefs d'œuvres de la renaissance italienne avant d'élargir leurs itinéraires à d'autres cultures et pays. A titre institutionnel, les meilleurs architectes jouissent de la « pension royale » sous l'Ancien régime, instaurée en 1720, devenue la bourse d'étude de l'Académie des beaux-Arts après la Révolution, leur permettant de séjourner à l'Académie de France à Rome pour parfaire leur formation. Foyer culturel et artistique, l'Italie attire à cette époque des architectes de toute l'Europe. John Soane, illustre architecte britannique ayant voyagé à Rome entre 1778 et 1780 grâce à une bourse de la *Royal academy of arts*, est revenu avec, d'une part, des connaissances de première main des grands monuments de l'antiquité classique et, d'autre part, « *the social polish with which to cultivate contacts, and thus patrons* », une façon d'être socialisé à la culture architecturale⁴⁹⁷.

⁴⁹³ Fèvre, Anne-Marie (10 novembre 2008), « Mues d'un caméléon », *Libération*, https://next.liberation.fr/culture/2008/11/10/mues-d-un-cameleon_212104, consulté le 4 mai 2020.

⁴⁹⁴ Delb, Jérôme-Olivier (25 mars 2013), « Faut-il pendre Edouard François ? », Blog *L'abeille et l'architecte*, <https://labeilleetlarchitecte.wordpress.com/2013/03/25/faut-il-pendre-edouard-francois-2/>, consulté le 4 mai 2020.

⁴⁹⁵ Le « Grand Tour » réfère, à l'origine, à un long voyage en Europe (souvent en France et en Italie) effectué par des jeunes gens des hautes classes de la société, à partir de la seconde moitié du XVII^e siècle. Associé dans un premier temps principalement aux membres de la noblesse britannique comme un rite de passage éducatif, à l'âge d'environ 21 ans, le Grand Tour se généralise comme pratique d'éducation aristocratique des sociétés de l'Europe centrale avant de décliner par perte d'intérêt pour la culture néo-classique et l'avènement des moyens de transports accessibles, en train et en bateau à vapeur.

⁴⁹⁶ Deriu, D., Piccoli, E., Özkaya, B. T. (2016), "Travels in architectural history", *Architectural histories* vol. 4, p. 1-7.

⁴⁹⁷ Darley, G. (2008), "Wonderful things: The experience of the Grand Tour", *Perspecta*, n° 41, p. 21.

De nombreux voyages d'architectes ont fait l'objet de récits et de publications, aujourd'hui étudiés par les étudiants⁴⁹⁸. Si les voyages des apprentis architectes d'aujourd'hui, accessibles au grand nombre, ne se limitent plus à certains styles architecturaux, cultures ou pays, ils poursuivent toujours le même but d'acculturation (culturelle, architecturale, linguistique) et de socialisation à la découverte, à la curiosité, à l'autonomie jugés indispensables pour développer une vision universelle et un sens critique alimentés par la confrontation physique d'œuvres, de bâtiments, de villes, de territoires étudiés à l'école. De durée variable, allant de quelques jours ou semaines à plusieurs années, sous forme de césure, lors des vacances universitaires, pendant la transition entre études et premier emploi, le voyage contribue à forger l'identité personnelle et professionnelle et à construire la culture architecturale de l'étudiant. Grandement encouragée par les établissements, les enseignants et les parents, la pratique du voyage semble presque banalisée chez les aspirants architectes d'aujourd'hui.

Parmi les dispositifs pédagogiques internationaux mis en place par les écoles, la mobilité académique dans le cadre du programme Erasmus+ constitue le mécanisme phare, en adéquation avec l'engagement de l'internationalisation de l'éducation promue par l'Union européenne. Bien que les mobilités étudiantes soient globalement en progression dans tous les domaines d'études en France (+46% entre 2008 et 2015), le ratio entre étudiants français ayant effectué une mobilité d'études en 2015/16 par rapport à l'effectif total d'étudiants reste très faible (1,1% ; il augmente à 1,6% si l'on intègre la mobilité de stage). Les études en architecture semblent prendre une place particulière. Ce même ratio (nombre de mobilités d'études/total de l'effectif) est de 3,8 % pour les écoles d'architecture et de formation artistique⁴⁹⁹. A l'ENSA Nantes, ce ratio s'élève de 10,7%. Ramené à l'effectif théorique par année d'études (796 étudiants en formation initiale / 5 années d'études = 159 étudiants par année d'étude) et tenant compte du nombre de départs en mobilité académique (85), nous pouvons conclure qu'à l'ENSA Nantes, un étudiant sur deux est concerné, hors mobilité de stage qui n'a que récemment pris plus d'ampleur⁵⁰⁰.

⁴⁹⁸ Cf. Mémoire de recherche de master de Gruau, S. (2016), *Voyages d'architectes, du Grand Tour à aujourd'hui*, Mémoire de recherche sous la direction de Marie-Paule Halgand. Elle retrace ainsi les voyages les plus emblématiques d'architectes au XX^e siècle : Celui en Orient de Le Corbusier en 1911 ; en Italie, Grèce et Egypte de Louis Kahn en 1951 ; dans le Nord-Est américain d'Erich Mendelsohn en 1924 ; en Algérie d'André Ravéreau en 1949 et 1950 ; à Las Vegas de Robert Venturi et Denis Scott-Brown ; l'itinéraire sur trois continents de Tadao Ando en 1965.

⁴⁹⁹ Ce taux est à prendre avec précaution dans la mesure où les effectifs sont issus de deux sources différentes.

⁵⁰⁰ Ces chiffres correspondent à ceux de l'étude de Laura Rosenbaum : « *On peut estimer qu'à partir de 2010, environ un étudiant en architecture sur deux part en mobilité pendant son cursus de formation.* » Rosenbaum, L. (2018), « De la formation internationale des architectes aux effets sur les parcours professionnels », *Cahiers RAMAU*, n° 9, p. 204.

Tableau 80 : Comparaison de la mobilité étudiante Erasmus+ dans l'enseignement supérieur français, dans les écoles d'architecture et d'art et à l'ENSA Nantes, en 2015/16.

	Mobilité d'études (A)	Mobilité de stage	Total	Total effectif inscrit (B)	Ratio (A)/(B)
Enseignement supérieur français	28 330	12 840	41 170	2 551 100	1,1
Écoles d'architecture et de formation artistique	1364	324	1688	35 500	3,8
ENSA Nantes	85	nd	85	796	10,7

Sources : ligne 1 : L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France n°11 (EESR11_ES_15.03) ; ligne 2 : ibidem, nombres de mobilité extrapolés des taux évoqués dans le tableau EESR11_ES_15.03 ; total effectif issu du rapport *L'enseignement supérieur culture face aux regroupements universitaires et aux politiques de site, op. cit.*, p. 1 ; ligne 3 : chiffres de mobilité : Dossier d'autoévaluation de l'ENSA Nantes ; total effectif : Observatoire MC.

A l'ENSA Nantes, l'ouverture à l'international est une politique volontariste menée depuis de nombreuses années, se déclinant par plusieurs formes : les voyages d'une semaine à l'étranger organisés en licence pour toute la promotion et subventionnés par l'école (Rome en L2, une ville européenne en L3) ; des voyages organisés à l'initiative des enseignants en master, notamment en projet ; la mobilité académique, séjour de six mois ou d'un an dans une faculté d'architecture partenaire de l'école à travers les conventions Erasmus+ ; les stages à l'étranger ; des coopérations internationales à l'initiative de différents acteurs ; des studios de projet et d'autres enseignements qui prennent des sites à l'étranger comme objet d'étude. Un enseignement en master « Voir en vrai » a pour objectif de « *valoriser la pratique des voyages comme supports pédagogiques sur le terrain, la richesse des visites permettant d'appréhender l'architecture, la ville, le paysage, par le biais de cultures multiples* »⁵⁰¹.

L'importance de la politique internationale de l'école se traduit également par le budget alloué aux voyages. Environ 600 euros sont attribués à un étudiant durant son parcours à l'école⁵⁰², auquel il faut ajouter la subvention annuelle de l'établissement à hauteur de plusieurs milliers d'euros en faveur d'un projet pédagogique spécifique à l'international ainsi que des actions internationales soutenues par la tutelle.

Depuis la réforme LMD en 2005 facilitant grandement le transfert de crédits d'évaluation obtenus lors d'un séjour académique à l'étranger, la mobilité se trouve au cœur de la stratégie. La multiplication par un facteur trois de la mobilité entrante et sortante, entre les années universitaires 2004/05 et 2014/15, est le reflet quantitatif de la volonté de l'école et de

⁵⁰¹ Les étudiants, en retranscrivant leurs expériences dans un article sur un édifice, une ville ou le travail d'architecture vu « en vrai », peuvent ainsi valider de 3 ECTS, https://voirenvrai.nantes.archi.fr/?page_id=20.

⁵⁰² 100 € pour le voyage à Paris en L1, 200 € pour le voyage à Rome en L2, 100 € pour le voyage dans une ville européenne en L3, enfin, 200 € pour les voyages organisés en cycle master.

ses étudiants d'investir la dimension internationale⁵⁰³. L'encouragement à ces échanges a été accompagné, lors de l'habilitation du programme 2012-2016, par l'exigence de la maîtrise d'une langue certifiée, notamment l'anglais⁵⁰⁴.

Une nouvelle étape a été franchie avec l'accréditation du programme 2017-2021 qui rend un séjour à l'international obligatoire pendant un semestre de master, soit sous forme de stage ou de mobilité académique, cette mesure portant la part des étudiants effectuant un passage dans une faculté étrangère à environ 95%.⁵⁰⁵ Si le fait de rendre obligatoire une expérience à l'étranger est accueilli favorablement par une majorité d'étudiants, ceux-ci regrettent que le séjour académique pris en compte par l'école dans le parcours d'études ait été réduit à six mois par rapport à un an auparavant. Les étudiants contournent cette réduction par différentes stratégies : en enchaînant mobilité académique et stage à l'étranger pendant un an ou encore en effectuant une césure leur permettant de prolonger leur séjour à l'international.

L'internationalisation des études à l'ENSA Nantes, particulièrement la mobilité académique entrante et sortante, est devenue un argument marketing pour attirer des candidats : dans la nouvelle maquette du site Internet de l'école, mise en ligne en 2018, la rubrique « L'international » se trouve mis en exergue entre « Les admissions » et « Contact ». Le lien mène vers une page qui décline un « *registre d'actions diversifiées contribuant au développement de coopérations internationales* » et qui affirme que l'établissement veut être « *au cœur de la stratégie de l'ENSA Nantes* ». Le nombre de partenariats a doublé entre 2011 et 2018, passant de 39 à 80 conventions, illustrées par une carte mondiale regroupant les destinations géographiques possibles sur quatre continents⁵⁰⁶.

Aux journées portes ouvertes, les possibilités d'échanges internationaux font l'objet d'une présentation spécifique, effectuée par l'enseignante référente. Certains candidats à l'admission motivent leur choix pour l'ENSA Nantes, dans leur « projet de formation » sur Parcoursup, par « *les nombreuses possibilités d'échanges dans le monde entier qu'offre l'ENSA Nantes* »⁵⁰⁷. L'association étudiante Archiclaque, rattachée depuis 2016 au BDE, effectue un

⁵⁰³ Mobilité entrante en 2004/05 : 23 étudiants (aucun en licence, 23 en master) ; en 2014/15 : 63 étudiants (17 en licence, 46 en master). Mobilité sortante en 2004/05 : 24 étudiants (aucun en licence, 24 en master) ; en 2014/15 : 73 étudiants (4 en licence, 69 en master). Cf. ENSA Nantes (octobre 2016), *Dossier d'accréditation pour la période 2017-2021, Annexes*, p. 61. En 2015/16 ils sont 80 étudiants, selon le *Dossier d'autoévaluation de l'établissement ENSA Nantes* de novembre 2015.

⁵⁰⁴ Le niveau de certification pour la langue anglaise a été augmenté de 705 à 785 points dans l'examen du TOEIC. Cf. ENSA Nantes (octobre 2015), *Dossier d'autoévaluation des formations de l'ENSA Nantes menant au diplôme d'État d'architecte valant grade de master*.

⁵⁰⁵ Des exceptions sont, entre autres, accordées aux étudiants étrangers ayant grandi dans un autre contexte culturel.

⁵⁰⁶ Parmi lesquels deux en Amérique du Nord, deux en Amérique centrale, dix en Amérique du Sud, un en Afrique, un en Asie et 55 en Europe.

⁵⁰⁷ Lu dans un projet de formation sur la plateforme Parcoursup d'un candidat à l'admission pour la rentrée 2020.

travail de capitalisation d'expériences effectuées par les étudiants des promotions précédentes et organise des événements pour informer les étudiants nantais sortants sur les conditions d'étude à l'étranger et pour faciliter l'intégration des étudiants étrangers entrants.

Pour le directeur de l'ENSA Nantes, l'obligation d'une expérience internationale est « *une très grande réussite* ». Il défend la réduction de deux semestres volontaires effectués auparavant à un semestre obligatoire en érigeant les dispositifs pratiqués dans les grandes écoles d'ingénieurs et de commerce comme le modèle à suivre :

« Pour moi, c'est une très grande réussite. Une très grande réussite. Parce que d'abord... on n'a pas réduit la durée, on a juste dit que s'ils voulaient allonger c'était à l'initiative d'un étudiant et c'était considéré comme... comme... césure. Et ça c'est très bien. [...] C'est très long une année... surtout une année de master... Et dans toutes les grandes écoles c'est un semestre, c'est rarement une année à l'école de commerce, l'école d'ingénieur. Ça c'est vraiment, vraiment une grande réussite... Le développement à l'international... [...] Je trouve quand même extraordinaire ce développement à l'international. Ça je dirais que c'est la dimension politique d'une école [d'architecture], c'est sa dimension morale et politique... »

Extrait d'entretien avec le directeur de l'ENSA Nantes

Dans ce contexte, il évoque la filiale de l'ENSA Nantes à l'île Maurice (cf. sous-chapitre 3.1.2), à laquelle il accorde une grande portée pour l'établissement et son rayonnement national et international :

« Le problème de l'international, il y a deux méthodes, soit on dit des mobilités libres, c'est des gens qui demandent de venir à Nantes, ils viennent de l'Argentine, de machin, c'est très bien ça, c'est très bien. Soit on décide d'une politique beaucoup plus ciblée, ce que demande d'ailleurs le ministère, pour créer vraiment des trucs de fond. Puisque les mobilités libres c'est vachement bien, mais les gens partent chez eux.... Bon, c'est bien, c'est la circulation des étudiants, on ne peut qu'être pour. Mais de développer quelque chose qui va vraiment s'ancrer en profondeur pendant des années, ça c'est autre chose quoi et... ça je trouve que c'est vraiment important et intéressant. [...]

L'international c'est passionnant, c'est... le projet politique d'une école. Projet moral et politique... donc ça c'est quand même une réussite. [...] Et on est repéré aujourd'hui, moi je n'arrête pas d'avoir des... des... mails de gens d'Afrique et tout ça, l'école de Nantes [...] elle a... elle ressort très positive de cette expérience puis elle est lue comme ça de l'extérieur... je ne sais pas si tu as eu l'occasion de parler de l'école de Nantes avec des collègues d'autres écoles, elle est regardée comme une école un peu expérimentale, de ce point de vue-là. »

Extrait d'entretien avec le directeur de l'ENSA Nantes

Il concède toutefois que l'établissement nantais manque de propositions pédagogiques bilingues afin d'attirer des étudiants de pays et de continents peu présents actuellement (États-Unis, Asie, Océanie), notamment dans les studios de projet. « *Donc ça, ça manque, je pense qu'il faudrait vraiment renfoncer énormément l'usage des langues [dans l'enseignement].* » Bien que la capacité d'enseigner en anglais fasse partie des critères souhaités d'un candidat, le choix des enseignants à titulariser se fait sur d'autres critères. L'internationalisation de

l'enseignement est ainsi une priorité affichée sans que l'établissement se donne complètement les moyens pour y parvenir. Au sein des dispositifs pédagogiques internationaux, le programme Erasmus+ est certes considéré comme incontournable pour développer l'interculturalité et la capacité d'adaptation des étudiants à travers leur circulation dans des modèles pédagogiques variés, mais il ne suffit plus, selon le directeur de l'école, pour se démarquer des autres écoles. Il faut désormais être présent, comme les grandes écoles, sur des campus étrangers pour « être repéré ».

Du côté des diplômés enquêtés, environ la moitié est donc partie en mobilité académique, l'autre moitié préférant poursuivre son parcours à Nantes. Les raisons évoquées par les diplômés qui avaient décidé de ne pas partir en mobilité académique pendant leurs études relèvent de l'ordre personnel, pédagogique, économique et professionnel : certains ne souhaitent pas renoncer à leur vie de couple, d'autres ne voulaient pas perdre le lien professionnel qu'ils avaient commencé à tisser à travers des CDD dans une agence, d'autres craignent une qualité de formation inférieure à celle reçue à Nantes. Certains étudiants avaient également renoncé à partir car ils n'avaient pas pu obtenir leur choix de destination préférée, suggérant par la même occasion que cela leur permettait de finir plus vite leurs études. Ce raisonnement d'allongement des études provoqué par une mobilité académique est évoqué à plusieurs reprises : certains y renoncent par crainte de perdre le rythme d'études imposé et, par conséquent, de risquer de redoubler un semestre à leur retour.

« J'ai même pas demandé [de partir] parce que en fait ça m'a tellement fait paniquer de voir les gens revenir et qu'ils soient plus du tout dans le truc, et qu'ils soient complètement déconnectés et je me suis dit "mais si tu vas là-bas tu vas perdre un semestre ou deux" [...] Et donc du coup quand je les voyais revenir euh, pendant six mois ils avaient rien foutu de leur semestre et du coup ils étaient complètement perdus et ils galéraient à reprendre le rythme [...] je me suis dit bah non, puis j'ai plein de copains qui revenaient et... ils ont perdu du coup un semestre voire deux quoi. Parce que du coup ils arrivaient pas à reprendre le rythme. Donc en fait ça m'a pas motivé on va dire [rires] ! »

Floriane, bac STI, BTS, DEA en 2011, père ouvrier, mère secrétaire, architecte salariée dans une agence d'architecture (122)

Les diplômés étant partis à l'étranger sont pour la grande majorité enthousiasmés par leur expérience. Il y a « un avant et un après Erasmus », « c'était la meilleure année de ma vie », un certain nombre y rencontrent leurs futurs compagnons de vie.

La grande majorité fait clairement un choix de destination en fonction d'un attachement pour une langue, une culture ou un pays, pour la facilité de voyager et de découvrir d'autres villes autour de leur ville d'ancrage temporaire, pour un enrichissement personnel, une ouverture, des rencontres et, enfin, « on va pas se mentir, [...] le côté festif de l'Erasmus ».

Quant aux couples formés auparavant à l'école de Nantes ou de petits groupes d'amis, ils choisissent des destinations qui offrent plusieurs places aux étudiants de l'ENSA Nantes afin de pouvoir partir ensemble. Si la découverte d'autres pratiques architecturales, cultures constructives et approches pédagogiques fait partie intégrante de l'expérience, elle n'en constitue pas la principale motivation. Reléguées au deuxième plan, il s'agit d'abord d'une expérience interculturelle unique qui participe toutefois grandement à leur socialisation à l'architecture.

« Je suis parti à Hambourg, c'était mon deuxième choix, je voulais partir au Québec, mais il y avait deux places seulement, et puis je suis parti à Hambourg, parce que je parlais la langue, enfin, je connaissais pas tellement la ville et c'était formidable ! [...] J'ai pas beaucoup travaillé, j'ai même pas vraiment foutu grande chose là-bas, du coup j'ai visité, il y a beaucoup de weekends où on partait dans les villes autour... c'était ... comment dire ... c'était bien mais j'ai pas tellement travaillé quoi. C'est bien parce que tu sors, tu découvres énormément de choses, parce que tu vas voir tous tes amis qui sont en Erasmus, et du coup mine de rien tu découvres énormément l'architecture européenne parce que tu vas voir tous tes amis qui sont à Valence, à Madrid, à Barcelone, et ... voilà. »

Alexandre, bac S, DEA en 2012, père ouvrier, mère ingénieure, dessinateur-projeteur dans une agence d'architecture (63)

Bien que le rythme de travail soit décrit comme plus « cool » pour la plupart des destinations et donne presque l'impression aux étudiants « d'être en vacances » ou de n'avoir « rien foutu » les étudiants ont tendance à diminuer la charge de travail effectuée sur place, puisqu'ils doivent valider 30 ECTS par équivalence pour un semestre passé à l'étranger, le même nombre qu'à Nantes. Le fait que rares sont les étudiants n'ayant pas validé la totalité des 30 ECTS à l'étranger suscite trois hypothèses : la charge de travail pour obtenir le même nombre d'ECTS est plus importante ou ressentie comme tel à la maison mère que dans les facultés à l'étranger ; les étudiants s'investissent davantage dans la découverte culturelle que dans les enseignements reçus ; les enseignants encadrant des étudiants étrangers sont plus tolérants dans l'application des barèmes de notation. Une diplômée suggère effectivement que « les profs [...] sont vraiment beaucoup plus indulgents avec les [étudiants] Erasmus ». Tout semble dépendre de la destination, des modalités d'intégration des étudiants étrangers (intégration dans les enseignements des étudiants locaux ou enseignements spécifiques destinés uniquement aux étudiants étrangers) et des conditions d'apprentissage auxquelles les étudiants sont soumis sur place (travail de groupe ou individuel, types d'évaluation etc.).

Cette circulation à travers différents modèles d'enseignement permet aux étudiants de comparer les approches pédagogiques et de prendre du recul :

« Alors, l'Erasmus en fait ça m'a permis de beaucoup décomplexer par rapport au projet, je sais pas si toi c'est pareil mais euh, en projet généralement t'as l'impression d'être une sous-merde des fois, et que tout ce que tu proposes c'est n'importe quoi, et tu charrettes pendant euh,

des semaines et des semaines, et t'as perdu 10 kilos à la fin de ton projet. Tu t'es enfermé chez toi pendant une semaine donc voilà. Donc du coup euh, l'Autriche ça m'a permis de beaucoup relativiser par rapport à ça, que faire de l'architecture c'est pas du tout ça, donc j'ai découvert une autre manière de faire l'architecture, beaucoup plus sympa, et euh, du coup beaucoup plus productive et plus censée. Donc c'est vraiment ça, une expérience personnelle pour moi pour réussir à décomplexer le projet. Et surtout, surtout, avoir un vrai dialogue avec les profs ! Découvrir que les profs ils sont là aussi pour t'apprendre euh, tout dépend de la manière dont tu les abordes, donc ça c'était vraiment intéressant. »

« Ah oui c'est certain, c'était dû au fonctionnement de l'école du coup tu penses ?

« Je sais pas si c'est l'école en soit, c'est surtout la relation qu'on avait avec les profs en fait, après le fonctionnement... C'est vrai que le fait de pouvoir aussi choisir ses cours en Autriche ça a peut-être joué aussi. Après comme on a une diversité d'options qui est quand même pas mal aussi à l'ENSA Nantes, c'était surtout le projet, la manière dont il s'est déroulé, c'était pas du tout aussi oppressant en fait que certaines options à Nantes. Et c'est pour ça je pense que en fait y a des architectes qui sortent de l'école et qui savent pas du tout faire de l'architecture. Parce que en fait ils ont pas arrêté d'écouter le prof et de se faire casser et puis euh, de faire de l'architecture qui se devrait d'être la bonne architecture, de l'architecture totalement conceptuelle, mais ils ont pas appris à réfléchir par eux-mêmes. Alors que si t'apprends à te poser deux secondes sur ton projet et euh, et après tu as assez de fond pour défendre ton projet.

Ronan, bac S, DEA en 2011, père ouvrier menuisier, mère technicienne, architecte micro-entrepreneur en région parisienne (80)

Ce témoignage n'est pas sans rappeler les propos de Helena Webster sur les types d'enseignants évoqués au sous-chapitre 6.1.4. Mais la mobilité permet aussi d'apprécier la qualité de l'enseignement nantais reçu et de prendre confiance en eux dans leur capacité à faire du projet.

« Je suis partie un an en Sicile à Palerme et euh... c'était assez marrant, c'était la première fois... enfin à Nantes j'ai un peu souffert du fait que [les enseignants] te cassent tout le temps, donc au niveau de la confiance en soi tu prends cher je trouve, enfin c'est un peu dur je veux dire, et là c'était la première fois [3ème année de licence]... et en fait en Italie ils ont... euh une vision très théorique et classique de l'archi, euh ... [...], et nous on arrivait avec la 3D, on a fait envie de faire des choses un peu plus funky et c'est la première fois qu'on s'est sentis euh... comment dire euh... pas doué mais on portait de l'intérêt pour ce qu'on faisait, les profs nous disait que c'était bien, on avait d'autres références que les étudiants italiens qui étaient un peu plus ingé-archi. Nous on arrivait avec nos bouquins sous le bras et on avait d'autres idées et c'était la première fois où notre confiance en nous a vachement changé, c'était agréable... et puis l'expérience à l'étranger c'était génial ! (rires) »

Virginie, bac S, DEA en 2012, père employé de banque, mère au foyer, architecte micro-entrepreneure à Nantes (28)

« Ça a été aussi l'occasion de voir que les enseignements qui étaient donnés à l'école de Nantes sont d'une certaine qualité parce qu'on... enfin les enseignants et les ateliers que j'avais suivis m'avaient permis de développer un esprit critique, un regard critique et pas hésiter à remettre en question les choses qui sont tout préétablies quoi, je sais pas: un exemple concret, j'avais des collègues qui étaient de Singapour, c'est des machines de guerre en termes de production visuelle mais elles réfléchissaient pas du tout au sens des visuels qui étaient produits, c'est à dire qu'elles passaient énormément de temps à faire de très beaux visuels, voilà c'était vraiment très séduisant, mais qui derrière étaient creux, pour moi c'était creux donc du coup euh moi je préfère passer moins de temps dans des visuels ultra léchés qui ne vont pas forcément parler au grand public, on va dire ça comme ça, mais il faut que ce soit limpide quoi, faut que ce soit, faut que ça parle à tout le monde en fait, un dessin d'architecture, il doit être compréhensible par

tous donc là c'était le choc des cultures, mais aussi le choc des méthodes de travail, donc hyper intéressant. »

Camille (homme), bac S, DEA en 2014, parents enseignants, architecte chargé de mission dans une collectivité territoriale (15)

Un autre diplômé relève d'avoir apprécié, au retour à Nantes, les conditions favorables d'apprentissage :

« [À Madrid] on était 5000 étudiants avec des studios de 90 élèves, plutôt que 30 en moyenne à Nantes. Du coup, c'est là où j'ai appris à travailler en autonomie, car il y a beaucoup de monde, il faut batailler pour réussir à présenter [son projet] chaque semaine. »

Valentin, bac S, DEA en 2012, père architecte, mère architecte d'intérieur, *oversea's architect* à Londres (70)

Finalement, les diplômés ont une représentation assez positive de la qualité de l'enseignement dispensé à Nantes, après avoir passé un ou deux semestres dans une autre faculté : *« Tu te rends compte que finalement les études elles sont pas si nulles à Nantes (rires) »*. (Géraldine, chargée de mission dans une association de sensibilisation à l'architecture, 119). *« Le problème de l'Erasmus c'est qu'au niveau archi c'est quand même dans beaucoup de pays en dessous du niveau français. Il y a une réelle différence de niveau »*. (Emilie, responsable communication dans une agence d'architecture parisienne, 13).

Ces témoignages recourent l'analyse effectuée par Sophie Gruau dans son mémoire d'initiation à la recherche. En évoquant un décentrement⁵⁰⁸, l'expérience de mobilité d'études à l'étranger permet aux étudiants de déconnecter de l'école de Nantes en s'ouvrant à un autre contexte de vie. Étant acteur de leur mobilité, *« les étudiants découvrent l'architecture sous d'autres angles de vue et reviennent plein d'enthousiasme et de conviction »*⁵⁰⁹.

L'expérience interculturelle et linguistique prime ainsi sur l'expérience pédagogique, à la fois aux yeux des étudiants et de l'établissement qui ferme les yeux par rapport à certaines facultés dont les expériences rapportées par les étudiants témoignent d'un intérêt pédagogique moindre. Non seulement l'école délègue une partie, certes modeste, de la socialisation secondaire à des structures partenaires, mais elle accepte également un niveau d'excellence ressenti comme moindre que celui qu'elle prône pour elle-même. Cette confiance accordée aux structures d'accueil peut paraître contradictoire par rapport au contrôle que l'établissement exerce à l'égard de personnes ou d'institutions qui représentent des fonctions ou métiers de

⁵⁰⁸ Elle préfère le terme « décentrement » à « voyage », ce dernier faisant référence, selon elle, dans l'imaginaire commun à des temps courts où à une traversée d'un territoire et non à une expérience de vie à l'étranger. Gruau, S. (2016), *op. cit.*, p. 67. Ses analyses sont basées sur des entretiens effectués avec trois enseignants de l'ENSA Nantes ayant vécu des expériences longues à l'étranger entre 1995 et 2002, dont moi-même, et sept entretiens avec des étudiants ayant effectué une mobilité d'études ou de stage entre 2014 et 2016.

⁵⁰⁹ *Ibidem*, p. 117.

l'architecture moins prestigieuse tel qu'évoqué plus haut. Cela montre d'une certaine manière l'importance que l'école accorde à l'incitation des étudiants à prendre le monde comme référence.

6.2.3 Les concours d'idées : un capital symbolique octroyé par des vrais commanditaires

Comme nous l'avons vu dans le sous-chapitre 6.2.1, les concours d'idées sont pour les fabricants de matériaux ou leurs regroupements associatifs une manière de mettre un pied dans les écoles qui leur sont habituellement fermées. L'outil du concours n'est pas seulement prisé par les entreprises mais également par d'autres types de structures, tels que les collectivités, les établissements publics, les revues d'architecture, les fondations, les associations⁵¹⁰. La création incessante de nouveaux concours d'idées dans la décennie qui vient de s'écouler montre l'intérêt à la fois des organisateurs et des participants pour ce dispositif de consécration.

Ils sont comparables aux concours de maîtrise d'œuvre dans la mesure où les prix qui peuvent en découler font partie des formes de la consécration architecturale, au même titre que les expositions, les postes dans des comités ou des jurys ainsi que des publications, donnant à leurs détenteurs un capital symbolique leur permettant d'accéder plus facilement à la commande publique et privée⁵¹¹. Si certains éléments ne sont pas encore accessibles aux aspirants architectes, notamment des postes de conseil, d'évaluation ou d'enseignement, les prix ou mentions remportés grâce à des concours d'idées et des éventuelles publications ou expositions qui en découlent, même modestes, sont à l'échelle de l'étudiant des éléments de consécration architecturale. Au-delà de l'obtention du diplôme et des éventuels compléments au diplôme, mention recherche ou félicitations lors de la soutenance du PFE, les prix ou mentions remportés permettent d'engranger un capital symbolique et de se distinguer, avec une ligne en plus dans leur *book*, auprès d'un potentiel employeur.

L'obtention de prix de concours de maîtrise d'œuvre de bâtiments, réalisés ou non, facilite aux architectes expérimentés l'accès à la commande ; l'obtention de prix aux

⁵¹⁰ Citons comme exemple le concours biennal Minimaousse, invitant les étudiants en architecture, art, design, paysage ou ingénierie à concevoir et à construire une microarchitecture selon une thématique spécifique, organisé depuis 2003 par la Cité de l'architecture ; le concours Petites machines à habiter, organisé depuis 2004 par le CAUE de la Sarthe ; le concours d'idées CNSA Lieux de vie collectifs & autonomie organisé depuis 2009 par la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie ; le concours Archi'bois, co-organisé depuis 2018 par le Fonds Archimbaud pour l'homme et la forêt et l'ENSA Val-de-Seine ; le challenge étudiant Expé[Nantes], organisé depuis 2018 par Ouest industries créatives, la compétition Solar Decathlon, organisé depuis 2002 par le *department of energy* américain, déclinée dorénavant sur d'autres continents, etc.

⁵¹¹ Biau, V. (1999), « Marques et instances de la consécration en architecture », *Les Cahiers de la recherche architecturale – Métiers*, p. 15-26.

« concours-labels »⁵¹² fournissent aux jeunes architectes leurs premières références et les aide à obtenir des commandes publiques ; l'obtention de prix par des étudiants peut leur permettre d'accéder plus facilement à un premier poste dans une agence.

Pour les organisateurs des concours d'idées destinés aux étudiants, les motivations diffèrent de celles des organisateurs de concours de maîtrise d'œuvre, dont le but est de choisir la meilleure équipe proposant un projet architectural qui répond au mieux au programme et au budget fixés. Le concours d'idée constitue pour les organisateurs une manière relativement économique de générer des idées innovantes sur des thématiques qu'ils traitent, de communiquer autour des valeurs qu'ils défendent et/ou des produits qu'ils vendent, de se faire connaître auprès d'un public plus large. Il s'agit d'une stratégie donnant-donnant qui valorise à la fois l'organisateur et les participants, notamment les lauréats.

Bien que la « folklore » autour du concours, notamment du prix de Rome, a été abandonnée depuis 1968, celui-ci fait partie intégrante de la socialisation professionnelle des étudiants, puisqu'il préfigure le mode de fonctionnement de la commande architecturale. Les modalités du studio y compris le mode d'évaluation sous forme de jury peuvent être assimilées à une pratique de concours – au ralenti toutefois, puisque les étudiants ont un semestre entier pour aboutir à une proposition correspondant à un avant-projet⁵¹³, élaboré pour un concours par une agence en quelques jours ou semaines. Une diplômée pense que « *quand tu sors de l'école, t'es prêt à faire du concours, ça tu sais très bien le faire* » (107).

Parmi les étudiants les plus avancés dans le cursus (M2), une petite moitié (43,1%) a participé à un concours d'idées durant ses études, dont un petit quart (23,4%) une seule fois. Les femmes inscrites en master 2 sont moins nombreuses à y participer (écart de 15,1 points). Elle se projettent moins dans la maîtrise d'œuvre en leur nom propre pour laquelle la participation à des concours pour décrocher des commandes paraît incontournable.

⁵¹² Il s'agit notamment des concours European et des Albums de la jeune architecture et du paysage (AJAP) organisés par les instances étatiques de promotion de la qualité architecture. On peut en ajouter les déclinaisons régionales, par exemple le palmarès Jeunes architectes et paysagistes de la région Pays de la Loire (JAPL) organisé par l'ARDEPA et ses partenaires. Cf. Biau, V. (2003), *op. cit.*.

⁵¹³ Terminologie utilisée dans la loi MOP, *op. cit.*, formalisant différentes phases d'un projet architectural.

Tableau 81 : Nombre de participations des étudiants en master 2, inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, à des concours d'idées, selon le sexe.

En dehors de l'enseignement, avez-vous déjà participé à des concours d'idées, si oui, combien de fois ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)
Aucune fois	63,2	48,1	56,9	+15,1
<i>Une fois</i>	22,4	25,9	23,4	-3,5
<i>Deux fois</i>	10,5	14,8	12,5	-4,3
<i>Trois fois</i>	2,6	9,3	5,5	-6,7
<i>Quatre fois</i>	1,3	0	0,8	+1,3
<i>Cinq fois</i>	0	1,9	0,8	-1,9
Sous-total : Une à cinq fois	36,8	51,9	43,1	-15,1
Total	100	100	100	
Effectif	76	54	130	

La participation peut se faire à travers un enseignement, c'est-à-dire imposée et encadrée par une équipe d'enseignants, ou à l'initiative propre de l'étudiant ou d'un groupe d'étudiants, fortement encouragée, parfois accompagné de manière informelle par un enseignant ou, au contraire, elle peut s'effectuer volontairement sans l'aide d'un « sachant » afin de se défaire de toute influence créative. Dans ce cas, l'échange et l'apprentissage par des pairs jouent un rôle important comme en témoigne Simon :

« Et pendant ma licence, j'ai loupé une option de projet donc je me suis retrouvé à la fin de ma licence avec un semestre blanc. [...] Et heu en fait j'avais un copain qui était déjà diplômé [...] et qui, heu, en fait je crois qu'il était en train de chercher du travail. En fait, il avait la particularité de faire tous les concours étudiants qui se présentaient, mais vraiment tous, et il en a gagné quelques-uns. [...] Et là du coup il avait son diplôme donc il ne pouvait plus faire les concours étudiants donc il était bien embêté. Du coup, pendant ce semestre là j'ai fait plusieurs concours avec lui. Tu vois je m'inscrivais et on le faisait à deux et du coup c'était assez chouette. D'ailleurs je crois que j'ai plus appris avec lui qu'avec des profs d'options de projet. Là il y avait un vrai dialogue parce qu'on faisait le projet en même temps. Du coup, je voyais ses hésitations, ses réflexions, comment il avançait, chose qu'un prof d'archi en fait ne te montre pas. »

Simon, bac ES, DEA en 2011, thèse en 2015, père agriculteur, mère famille d'accueil, ingénieur d'études à l'université (66)

Dans le cadre d'un enseignement de projet, le concours peut être la thématique même de l'option ou mené en parallèle d'un sujet proche. Le témoignage suivant s'inscrit dans ce dernier cas, où l'équipe enseignante proposait un sujet d'étude dont la proposition architecturale élaborée pendant le semestre pouvait servir aux étudiants à s'inscrire au concours s'ils le souhaitaient. Une manière d'inciter les étudiants à y participer tout en leur laissant le choix de le faire, puisque le concours n'était pas l'objectif premier de l'option. Il est souvent jugé comme une expérience positive, d'autant plus si le concours ne comporte pas seulement la conception mais aussi la construction de l'objet, comme c'est cas pour Minimaousse.

« Et ouais un autre point aussi, c'est d'avoir fait cette option, un peu à contre cœur au départ. Parce que y'avait plus de place dans les autres options. On avait alors à ce moment-là [le

concours] Minimaousse 4 en parallèle avec notre projet à l'échelle 1 de l'habitat. Ouais on avait alors gagné le concours cette année. Et à partir de cette année-là, ouais le travail avec la matière c'était top ! Y'avais six ou sept projets dans l'école avec des matériaux partout ! J'avais vraiment aimé cette expérience et quand en plus on avait gagné le concours... j'ai eu un autre déclic qui t'ouvre vers le concours étudiant. A partir de là, j'ai commencé à en faire d'autres. »

« Donc Minimaousse, c'est l'école qui incite à participer au concours ? »

« En gros, c'était à partir du projet qu'on faisait à l'école, qu'ils nous ont proposé Minimaousse. Je sais pas si tu connais un peu [nom de l'enseignant] ? C'est une option qu'il faisait chaque année. Enfin, Minimaousse c'est une biennale qui a lieu tous les deux ans je crois... Ouais donc tous les deux ans le projet c'était le concours. A Nantes y'avait de supers résultats et ça c'est très, très important parce que dans l'enseignement, je trouve que si tu peux proposer à la fois un sujet d'enseignement qui soit aussi à la fois un sujet de concours... Parce qu'en fait, quand t'es étudiant, tu sais pas que ça existe les concours d'architecture. Y'en a plein, plein, plein ! Alors je te conseille aussi vivement, alors tu es en troisième année maintenant alors tu peux regarder avec des amis si t'aurais envie de faire ça bien sûr, mais je trouve ça super pour les étudiants et c'est motivant ! Je sais que bon, tu as tes études mais là le fait d'avoir un enseignement en lien avec le concours c'est une chance. T'avais aussi un retour critique du prof, ça c'est hyper bien ! Disons que les concours étudiant, si tu as l'occasion de faire des concours, tu as un peu de temps, c'est bien d'en faire avec tes amis. Y'a aussi le côté médiatique. Tu crées tes projets avec ton nom et ouais ça fait plaisir, ça flatte l'égo quoi haha. »

Mathilde, bac S, DEA en 2011, père technicien ONF, mère enseignante, architecte salariée dans une agence en Allemagne (125)

On voit bien à travers cette diplômée comment l'établissement et ses enseignants socialisent les aspirants à la culture professionnelle des architectes à travers des activités qui ne rentrent pas strictement dans le cadre scolaire mais auxquelles les étudiants sont fortement incités. Créer des projets en son nom propre anticipe la forme pure de l'exercice d'architecte et le concours étudiant est l'un de ses vecteurs.

Dans le cas de Guillaume, la participation à un concours l'a aidé à orienter sa carrière professionnelle vers le métier qu'il souhaitait exercer.

« Nan mais après vu que maintenant moi je suis paysagiste, je suis plus archi, pour le coup il y a quand même un truc [...], c'est le concours des Parcs de Chaumont, que j'avais fait quand j'étais en enseignement avec [nom de l'enseignant], en troisième... ou Master 1, je sais plus. Mais ce concours là, que j'avais gagné avec un copain, et que du coup on a fait le jardin, etc., c'est un peu ce qui m'a lancé [dans la voie du paysagisme]. »

Guillaume, bac S, DEA en 2012, père ingénieur agronome, mère agent immobilier, chef de projet paysagiste (29)

Le concours étudiant met les participants face à un commanditaire réel (organisateur du concours) et un jury extérieur aux enseignants de l'école (désigné par l'organisateur) leur permettant de se situer par rapport à leurs pairs dans un environnement préprofessionnel plus large que le strict cadre de l'école. Se frotter aux modalités de la commande architecturale par un concours d'idées contribue à affirmer sa posture et son identité professionnelle de futur architecte ou d'orienter sa future pratique. En gagner un ou plusieurs est une consécration par

des institutions extérieures qui participent à doter les gagnants d'un capital symbolique utile à la recherche d'un premier poste. L'étape suivante sera alors les « concours-labels » de type European qui peuvent aider à décrocher la première commande une fois diplômé.

6.2.4 *La socialisation à travers le « décorum »*

L'importance du décorum dans la socialisation des étudiants est primordiale, effet que nous avons pu observer à travers le confinement subi au semestre de printemps 2020, où l'unité du lieu, du temps et de l'action du curriculum formel n'était plus assurée malgré la « continuité pédagogique ». Lors de la préparation d'un « scénario d'hybridation des enseignements » (comprendre : enseignement en « présentiel » et en « distanciel ») en cas de maintien du respect des gestes barrières à la rentrée universitaire 2020 voulu par le MESRI⁵¹⁴, les coups de gueule d'enseignants et les interrogations d'étudiants ne se sont pas faits attendre. « *La dynamique de groupe à l'école* » qui n'a pu être maintenue lors de la crise sanitaire, « *un écran n'est pas une école* », évoquant les plus fragiles qui vont « *payer la facture* », ou encore « *"Contenu" et "Support" sont intimement liés. Si l'on modifie le Support, il est évident que le Contenu en sera aussi modifié. Reconduire sans fin l'exception, c'est accepter sans conditions un nouveau projet d'école décidé par les seules précautions sanitaires* », témoignent de l'importance accordée à l'espace physique dans lequel les parties prenantes ont l'habitude de travailler et d'apprendre⁵¹⁵. Plusieurs enseignants évoquent la taille de l'école, la plus grande école d'architecture de France en superficie, qui devrait permettre, selon eux, de s'organiser pour que les enseignements en présentiel puissent être possibles.

En analysant la place du décorum de trois grandes écoles françaises⁵¹⁶, Denis Lemaître démontre l'importance de la socialisation par la fréquentation commune d'un *décorum* fonctionnant comme le cadre normatif d'un *ethos* collectif. En ce sens, l'architecture même du bâtiment participe pleinement de la mise en signes, selon l'étymologie du terme enseigner (du latin *insignire* : signaler), « *de normes de vie, d'interprétations du monde, de conceptions du savoir et de finalités sociales, adressées aux étudiants et aux enseignants* »⁵¹⁷. Le décorum est constitué de plusieurs significations symboliques destinées à inculquer des façons de penser, de se comporter, de vivre : son emplacement géographique,

⁵¹⁴ Circulaire du MESRI du 11 juin 2020 sur les orientations pour les opérateurs du MESRI relatives à la préparation de la rentrée universitaire 2020.

⁵¹⁵ Extraits d'échanges d'emails entre le corps enseignant suite à l'envoi d'une circulaire aux enseignants et à l'invitation à participer à la CFVE du 1^{er} juillet 2020 dont l'unique point à l'ordre du jour constitue l'hybridation des enseignements et la mise en place du scénario de rentrée.

⁵¹⁶ Lemaître, D. (2018), *op. cit.*.

⁵¹⁷ *Ibidem*, p. 129.

la structuration des lieux, son architecture même et sa distribution fonctionnelle⁵¹⁸. Le décorum exprime également le degré de sélectivité de la formation et de spécialisation des savoirs : « *plus une institution spécialise les savoirs et sélectionne les étudiants, plus elle se démarque par des architectures monumentales ou spécifiques* »⁵¹⁹.

Tournant le dos à son ancien emplacement isolé et excentré, rue Massenet, l'installation sur l'île de Nantes de l'école d'architecture en 2009 marque l'importance de son décorum et la manière d'organiser le rapport des étudiants au monde. La présentation de l'école sur son site Internet en témoigne⁵²⁰ :

« Le bâtiment imaginé par Lacaton & Vassal, Grand Prix national de l'architecture en 2008, est plus qu'une école. En effet, l'ENSA Nantes est un espace public qui, au-delà d'installer les étudiants de l'école au cœur de la ville, a été le premier bâtiment à inaugurer le quartier de la création sur l'Île de Nantes. Depuis février 2009, date à laquelle les étudiants ont pu investir pour la première fois ce campus urbain d'exception visible par les Nantaises et les Nantais de toujours ou de passage, l'ENSA Nantes n'a eu de cesse d'être en lien avec son territoire, d'être un acteur privilégié et majeur de l'Île de Nantes. »

Ces ingrédients d'ouverture, de circulation et d'inscription dans le paysage urbain « *marquent l'idéal d'une contribution de ces établissements élitaires au développement de la société dans un pays tourné vers l'avenir* »⁵²¹. Un diplômé témoigne comment l'inscription de l'école dans le projet urbain de l'île de Nantes a marqué son identité :

« Oui, il y a un truc dont j'ai pas parlé mais je pense que ça été aussi un élément clef dans mon cursus à l'école d'archi de Nantes et dans mes choix aujourd'hui, quand je dis que c'est une ville que j'aime bien... On a fait juste six mois dans l'ancienne école qui était rue Massenet [...] et au final on a vécu le déménagement ici, où au final il y avait rien. Il y avait que le Palais de Justice, il y avait rien d'autre. [...] Les seuls bâtiments neufs qu'il y avait sur l'île de Nantes, c'était le Palais de Justice qui était le premier et l'école d'archi qui était le deuxième et ce bâtiment là de logements qui se terminait. [...] Donc je pense que c'est le fait d'avoir le paysage qui évolue vachement en continue, c'est encore le cas aujourd'hui, [...] tu as tout le CHU qui va bouger, la pointe de l'île de Nantes [...] et donc je pense que ça a joué aussi un rôle sur le fait que je sois resté sur Nantes, ce côté dynamique, ça expérimente, il y a plein de choses, je pense que ça a joué aussi sur ce que je suis aujourd'hui et sur le fait que j'ai envie de rester ici. »

Jean, bac S, DEA en 2014, père agriculteur, mère aide comptable, assistant d'études dans une agence d'architecture (31)

Bien que l'ancien établissement, rue Massenet, ne soit que peu ouvert au monde du fait de son éloignement du centre-ville, il n'en reste pas moins qu'il participait pleinement à la socialisation

⁵¹⁸ On peut, à ce titre, citer la façon dont sont nommés les espaces de l'école : « le plateau 1A », « la place centrale », « la place haute » etc. La numérotation des étages suit davantage la structure du bâtiment selon les matériaux employés (chiffres pour la structure béton et lettres pour la structure métallique qui est insérée dans la première) qu'une numérotation continue.

⁵¹⁹ *Ibidem*, p. 132.

⁵²⁰ <https://www.nantes.archi.fr/lensa-nantes/lecole/>, consulté le 7 juillet 2020.

⁵²¹ Lemaître, D. (2018), *op.cit.*, p. 131.

des étudiants, notamment par son caractère intimiste, où les étudiants de toutes les années d'études se côtoyaient au quotidien :

« Dans l'école [...] il y a eu un fait très marquant, parce que j'ai vécu le déménagement de l'école. [...] J'ai fait un an et demi dans l'ancienne école, dans une école qui était toute petite, [...] isolée des facultés, [...] on était tous les uns sur les autres à bosser, y avait des tables dans les couloirs de circulation qui servait de studios de projet, il y avait du bazar partout et les gens s'installaient dans les lieux, il y avait des peintures, des dessins un peu partout, y avait des trucs supers [...] Et puis après il y avait un côté dans l'ancienne école où on croisait tout le temps tout le monde, les 2^e années, les 3^e années, les 5^e années comme dans une école, des grands et tout, ben voilà et puis après on arrive dans cette grande école sur l'île de Nantes, grande vide froide et on ne voyait jamais personne et c'est sûr que c'était désert et c'est vrai qu'on était placé dans des locaux qui étaient déserts, je crois deux à trois fois plus grands et on avait pas le droit de s'approprier les lieux vraiment parce que c'était neuf et que fallait pas faire ça comme ça, il fallait démonter toutes les installations tout le temps, donc on était vachement bloqués, en plus l'école était mise en valeur comme la nouveauté de la ville de Nantes, l'école d'architecture de la ville de Nantes. On était en studio de projet, on avait des photographes qui venaient faire des photos pour les magazines d'architecture, les touristes qui venaient aussi, on s'est sentis mal, avant on était une petite famille, on s'est sentis un peu dans un très grand espace ouvert sur tout le monde et sans trop d'âme. Après, ça a évolué, mais au début on était un peu en... on n'arrivait jamais à rencontrer nos amis, voilà, il fallait tout le temps s'appeler, ça captait même pas, dans les cages d'escaliers, alors qu'avant ça allait dans le hall de l'école, tu croisais tout le monde, à tous les intercours, il n'y avait pas de problème. J'ai l'impression d'avoir fait deux cursus différents, les premières années dans l'ancienne école, le fonctionnement était complètement différent. [...] Avant on était tous les uns sur les autres, et on devait faire avec, trouver un petit coin dans un endroit pour faire notre idée de projet et on était mélangé avec d'autres années et y avait pas de problème, alors que maintenant chacun est dans son coin, dans son studio et même ceux de ta promo tu vas même pas les voir dans leurs studios. »

Hélène, bac S, DEA en 2012, père ouvrier, mère secrétaire médicale, salariée dans une agence à Montpellier (38)

Si certains diplômés témoignent d'un besoin de tourner la page de l'école, d'autres y retournent volontiers pour continuer à se socialiser, bien qu'ils n'emploient pas ce terme, puisque les valeurs inhérentes sont « *naturalisées dans le décor et jouent un rôle inconscient* »⁵²².

« Je suis quand même restée traîner un bon bout de temps après mon diplôme avec... Le Voyage à Nantes et puis les moments que j'ai passé au chômage à Nantes sont des moments qui m'ont ramené vers l'école, pour aller voir des pecha-kucha, pour aller voir les expos dans la galerie Loire, pour aller à l'ARDEPA voir mes anciens collègues... Pour plein de raison on retourne à l'école, parce qu'on connaît encore des gens dans les promos en dessous et qu'on vient faire leur charrette de PFE, parce que l'école met 4 ans à imprimer nos putains de diplômes et qu'on y retourne en 2016 ! »

Valérie, bac ES, DEA en 2012, parents cadres dans le travail social, assistante de projet dans une agence parisienne (37)

Être socialisé aux valeurs, règles et normes ne se joue pas seulement au niveau du bâtiment même et de son emplacement mais s'effectue également à travers les activités qui y prennent place, au-delà de l'apprentissage du savoir-faire dans les espaces d'enseignement. Citons à titre

⁵²² *Ibidem*, p. 130.

d'exemple le festival Archiculture, les collectifs informels d'étudiants et des nombreuses activités des associations étudiantes.

Archiculture est né à l'initiative d'étudiants en 2009, à l'occasion du déménagement de l'établissement dans les nouveaux locaux et a pour vocation de « *défendre le foisonnement des productions étudiantes* »⁵²³. Organisé chaque année – à l'exception de 2020 à cause de la crise liée au coronavirus – par les étudiants de licence 3, le festival d'une durée d'une semaine propose une programmation éclectique de workshops, conférences et une exposition dédiées à une thématique annuelle ainsi que des événements plus festifs sous forme de barbecues, défilés, un dîner déguisé et un concert sous les Nefs du Parc des chantiers voisins. Interrogée sur la manière dont l'école lui a permis de se socialiser au monde de l'architecture, une diplômée évoque son séjour de mobilité académique, la rencontre avec les enseignants et particulièrement lors du festival Archiculture :

« Et sinon les rencontres clés, j'ai participé à l'époque à Archiculture et j'avais interviewé les profs tout au long du weekend, je faisais une émission de radio en parallèle avec une copine pour Prun' [radio associative nantaise], c'était la fabrique urbaine et du coup par exemple pendant Archiculture, j'avais rencontré les profs, d'autres profs que je n'avais pas eus parce que mine de rien dans notre parcours, ben, on rencontre les gens qui sont sur notre parcours. Les profs, si on n'a pas leur UE, qu'on suit pas leurs cours on les connaît pas. Et ça cet événement là m'avait permis de rencontrer [nom de l'enseignant], que je voyais d'un œil mais sans connaître et même d'autres profs. Et ça, ça avait été intéressant pour moi. Même si c'est des gens à qui je n'ai plus à faire aujourd'hui mais si demain je les recroisais je pense qu'ils arriveraient à mettre un visage sur la personne. »

Esther, bac S, licence Beaux-Arts, DEA en 2012, père fonctionnaire territorial, mère infirmière, dessinatrice-projeteuse dans une agence d'architecture (116)

À l'ENSA Nantes, le festival fonctionne également comme un rituel permettant d'initier les étudiants entrants au folklore des étudiants dont les racines remontent à l'époque des Beaux-Arts. Le « dîner extraordinaire » suivi d'une soirée dansante rappelle le « bal des Quat'z'Arts » organisé par un comité d'étudiants de l'École des Beaux-Arts entre 1892 et 1966. Comme le festival contemporain des étudiants nantais, le bal parisien était inscrit dans une programmation plus large dont chaque édition était sous la devise d'un thème précis, proposant des activités à la fois artistiques et festives. Le défilé sur des chars construits par des élèves est devenu, dans la version nantaise, un défilé des costumes le long de la rampe d'accès au plateau 1A de l'école. Organisé par les étudiants mais supervisé en partie par l'institution, notamment par la mise à disposition des espaces, cette dernière cherche à renforcer un sentiment de cohésion et d'unité entre les étudiants des différentes années, puisqu'il s'agit d'un espace-temps où les différentes promotions peuvent se côtoyer sur un temps prolongé. Il participe ainsi à la socialisation des

⁵²³ <https://www.nantes.archi.fr/la-vie-etudiante/les-associations/>, consulté le 7 juillet 2020.

étudiants, à la fois par les interactions au sein de leur groupe de pairs ainsi qu'avec leurs enseignants, comme évoqué dans l'extrait d'entretien ci-dessus.

Dans un autre registre, les associations étudiantes remplissent également cette fonction de socialisation. A en croire certaines lettres de motivation de candidats, la vie associative, présentée lors des journées portes ouvertes, semble assez développée à l'ENSA Nantes par rapport à d'autres écoles d'architecture. Si le rapport d'évaluation de l'établissement destinée à l'AERES en 2010 fait état de huit associations étudiantes, leur nombre a doublé en dix ans. Pour l'année universitaire 2019/20 seize associations sont recensées poursuivant des activités culturelles, sportives, politiques et sociales⁵²⁴. Ce n'était pas toujours le cas, puisque « *la communauté étudiante de l'ENSA Nantes a connu en trente ans les mouvements classiques d'allers et retours entre forte mobilisation et atonie générale* »⁵²⁵. Les années 1990 ont été marquées par la naissance de plusieurs associations étudiantes, dont les collectifs Oxymore et Blockhaus DY10 ayant durablement agité la scène nantaise à travers l'organisation d'événements culturels. Plusieurs membres du collectif Oxymore sont devenus des enseignants titulaires, associés ou vacataires à l'école autour des années 2010. L'activité associative s'est essoufflée au début des années 2000, le BDE se cantonnant à la gestion des lieux de restauration, peu de nouvelles associations sont créées. Le passage au système LMD en 2005 et l'événement Architectonic (rencontres étudiantes inter-écoles dont la première édition a été organisée à l'ENSA Toulouse en 2006 et la deuxième à Nantes) marquent un nouveau départ engendrant la création du premier Conseil de vie étudiante (CVE) en 2005 qui continue ses activités aujourd'hui⁵²⁶. Parmi les huit associations recensées en 2010, six existent encore⁵²⁷, tandis que les activités des deux associations disparues depuis (scénographie, fanfare) ont repris grâce à

⁵²⁴ Dans l'ordre d'apparition sur le site de l'école : Reezom (le bureau des étudiants de l'ENSA Nantes), organisateur d'Archiculture ; Esquisse, junior entreprise animée par des étudiants bénévoles ; la Coopé permettant d'acheter des fournitures nécessaires aux études à des prix compétitifs ; les Lézards scéniques, troupe d'improvisation ; l'association sportive (AS) proposant la pratique de plusieurs sports ; les Durs à cuivre, la fanfare de l'école ; le Charrette Ciné-Club proposant une programmation cinématographique ; Mensadance proposant le montage de performances dansées ; le Collectif en lutte des architectes en colère (CLAC) vise à sensibiliser à toute forme de discrimination ; Ensavélo proposant un atelier participatif hebdomadaire ; Archiclaque encourage la mobilité internationale et facilite l'intégration des étudiants étrangers ; HANDS, association du DPEA Scénographie ; Scéno T, association de scénographie, de design et de mise en scène ; l'Association nantaise d'aménagement et d'urbanisme (ANAU) promouvant les activités du master 2 Villes et territoires ; Archivoile faisant partager la passion de la voile ; GRU, collectif d'étudiants s'intéressant à la matière à travers l'architecture, le design, l'art et l'artisanat. <https://www.nantes.archi.fr/la-vie-etudiante/les-associations/>, consulté le 7 juillet 2020.

⁵²⁵ Dossier d'évaluation AERES de l'ENSA Nantes, vague B, octobre 2010, p. 65.

⁵²⁶ Le rapport AERES de 2010 évoque toutefois que le CVE a cessé d'exister en 2007 une fois la réforme LMD définitivement adoptée, avant de renaître en 2009 (délibération du Conseil d'administration du 15 décembre 2009) dans le cadre de la dynamique de l'emménagement dans les nouveaux locaux.

⁵²⁷ Il s'agit de Reezom/BDE, d'Esquisse, de la Coopé, des Lézards scéniques, de l'Association sportive (AS) et du Charrette Ciné-Club.

l'initiative de nouveaux étudiants sous de nouvelles appellations⁵²⁸. La continuité de ces anciennes associations et la création de nouvelles, liées à d'autres préoccupations (accueil d'un nombre grandissant d'étudiants étrangers, lutte contre les discriminations, visibilité des autres formations proposées à l'ENSA Nantes), ainsi qu'un nombre relativement élevé d'étudiants s'y engageant démontrent une dynamique associative considérable et son rôle de socialisation pour la transmission de valeurs, de pratiques et d'un esprit de corps.

Lors de l'enquête par questionnaire, effectué en 2016, plus d'un tiers (35,2%) des répondants sont membres d'une ou plusieurs associations. Naturellement moins engagés en première année (23,6%) qui correspond à la découverte d'un nouvel univers, presque la moitié des étudiants de L2 (45,2%) participe à des activités associatives, taux qui descend légèrement pour la dernière année de licence (37,8%). Une grande partie des étudiants étant en mobilité académique, le taux d'engagement est le plus faible (30,1%) en master 1, avant de remonter vers la fin des études à 37,5%.

Tableau 82 : Taux des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 étant membre d'une association d'étudiants, selon le sexe.

Êtes-vous ou étiez-vous membre d'une association d'étudiants ?	L1	L2	L3	M1	M2	Total
Oui	23,6	45,2	37,8	30,1	37,5	35,2
Non	76,4	54,8	62,2	69,9	62,5	64,8
Total	100	100	100	100	100	100
Effectif	110	126	90	103	128	557

Parmi la quinzaine d'associations recensée, l'engagement des étudiants est le plus fort dans Reezom/BDE (26,9 %), suivi par les Durs à cuivre (22,3 %) et les Lézards scéniques (11,9%). En effet, les fanfares occupent depuis longtemps une place importante dans les activités associatives des étudiants en architecture et en beaux-arts, dont la folklore (concours, représentations, déguisement) fait l'objet de nombreux récits⁵²⁹. Leur instauration ne remonte pas, contrairement aux idées reçues, à la fin du XIX^e siècle pour animer les bals des Quat'z'Arts ou d'autres événements, mais à 1948 avec la constitution de la fanfare de l'atelier libre d'architecture Madelain (selon le nom du patron d'atelier)⁵³⁰, suivie de la création de fanfares issues de nombreux autres ateliers. Elles incarnent « *"l'esprit de l'École [des Beaux-Arts]"*,

⁵²⁸ Pour l'activité scénographique : L'envers du décor (2006-2009), puis Scéno T (depuis 2012) ; pour la fanfare : FanfArchi, puis Tonkar Zarbal, puis Les Durs à cuivre.

⁵²⁹ A titre d'exemple : Lharidelle, A. (2009), *Histoire édifiante et véridique de la grande Fanfare Malaquais*, lulu.com éditeur ; Flanet, V. (2015), *La belle histoire des fanfares des Beaux-Arts*, L'Harmattan, Paris ; Blaire, L.-R. (2016), *Souvenirs Cuivrés*, lulu.com éditeur. Voir également la page dédiée sur le site de la Grande Masse des Beaux-Arts : Samoyault, C. (2014), « Les fanfares des Beaux-Arts », *grandemasse.org*, https://www.grandemasse.org/?c=actu&p=fanfares_beaux-arts, consulté le 8 juillet 2020.

⁵³⁰ Samoyault, C. (2014), *ibidem*.

esprit caractérisé par un corporatisme particulier d'atelier, une attitude forcenée des uns et des autres aussi bien dans le travail et les charrettes que pour s'amuser avec humour et autodérision jusque dans l'excentricité et... la grossièreté (parfois) »⁵³¹. Dans le contexte de l'esprit de corps développé grâce à la fanfare, il faut souligner que celles-ci font également partie de la vie associative des grandes écoles⁵³², tandis qu'elles semblent beaucoup moins inscrites dans les universités, à l'exception des facultés de médecine et de droit.

Si la pratique de la fanfare ne s'exerce plus au sein d'ateliers de projet mais en réunissant des mélomanes à travers toutes les années d'études et hors des clivages des options de projet, elle participe toujours au développement d'un éthos, d'un ensemble de valeurs communes et partagés de la profession d'architecte. Un diplômé, ayant repris les rênes de la fanfare au début des années 2010, explique comment son engagement dans la fanfare était pour lui à la fois un exutoire et une autre manière de pratiquer l'espace :

« Oui, alors j'étais très impliqué dans la fanfare, en gros quand je suis arrivé à l'école d'archi [en 2011], y avait une fanfare à l'époque mais qui était en train de péricliter donc j'ai pris les rênes en gros de l'asso et j'ai remonté une fanfare à partir de pas grande chose, on était 5 au départ et ça a fini, là ils sont 25, un truc comme ça et heu voilà du coup c'est vachement bien parce que moi je considère pas mes études comme quelque chose de, c'est pas ma passion, l'architecture c'est quelque chose qui me touche, je le vis pas de manière passionnelle et donc heu, y a besoin d'un exutoire, y a besoin de quelque chose, si tu le fais dans le cadre de quelque chose qui est extrascolaire mais qui reste encore dans le cadre de l'école je trouve ça intéressant parce que ça aide tout le monde à avoir un espèce de chemin parallèle, trouver autre chose dans l'école que de l'enseignement de matières, de la discipline un peu pratique architecturale, là on pratiquait l'espace d'une manière différente et c'est ça qui était intéressant quoi. »

Romain, bac S, double-diplômé ingénieur-architecte en 2013, père profession intermédiaire, mère cadre, programmiste junior dans une société d'assistance à maîtrise d'ouvrage (92)

Dans les associations étudiantes citées plus haut, figurent également des « collectifs » d'étudiants, dont l'objectif n'est pas de s'engager dans des missions d'intérêt collectif (par exemple permettre la pratique sportive, du théâtre, organiser des événements etc.) mais d'œuvrer dans un intérêt individuel partagé avec des pairs, souvent des amis proches. Dans le sens de la définition proposée par le CNRTL, « *ensemble de personnes travaillant sur les lieux d'une même entreprise* », l'établissement de formation est la base physique d'une entreprise commune poursuivie par un collectif, dont les membres se sont rencontrés sur les bancs de l'école. A titre d'exemple, le collectif GRU, recensé pour l'année universitaire 2019/20 comme association étudiante sur le site de l'école bien que sept de ses huit membres aient été diplômés

⁵³¹ *Ibidem.*

⁵³² Bigotti, J.-N. (2008), « En fanfare ! Les fanfares entre histoire et pratiques », *Centre d'information et de ressources pour les musiques actuelles (IRMA)*, <https://www.irma.asso.fr/EN-FANFARE-Les-fanfares-entre>, consulté le 8 juillet 2020.

en juillet 2019, s'intéresse « à la matière à travers l'architecture, le design, l'art et l'artisanat »⁵³³.

Pour conclure

La socialisation des apprentis architectes se fait principalement au sein du studio de projet, colonne vertébrale de l'enseignement, non-compensable, « non-rattrapable », donnant droit à un nombre de crédits important. La relation enseignant-enseigné, centrale dans la transmission des savoir-faire et de la culture architecturale légitime est marquée par deux courants, la communauté de pratique d'une part⁵³⁴ et l'asymétrie des rapports de force induite par la hiérarchie d'autre part⁵³⁵. Dans la sphère française, ces rapports de forces semblent exacerbés par la culture du vouvoiement et du tutoiement bien que le renouvellement du corps enseignant par le départ à la retraite d'une génération ayant connu l'enseignement des Beaux-Arts, semble induire des pratiques plus collaboratives au sein du studio.

À l'ENSA Nantes, les enseignements de projet font l'objet d'options, dont l'offre croît globalement entre le début et la fin des études. L'initiation au projet en semestre 1 est hautement symbolique pour les étudiants, dont la procédure d'admission très sélective leur donne le sentiment d'avoir été choisi et dont l'entrée à l'école marque pour eux à la fois la transition des études secondaires, assez scolaires, à un mode pédagogique centré sur le projet et une autonomisation familiale. De ce fait, le passage en deuxième année, bien que les redoublements soient de faible ampleur, constitue une grande satisfaction pour les étudiants qui marque une première étape franchie vers la diplomation. Le choix de l'enseignant coordinateur du S1, ayant pour lourde tâche de coordonner une équipe d'une dizaine d'enseignants et d'amorcer la socialisation professionnelle des jeunes recrues, constitue pour l'établissement un enjeu de premier ordre. Des règles implicites imposent le choix soit d'un architecte praticien légitimé par ses pairs, soit d'une personne charismatique capable de transmettre les bases de la « bonne » culture architecturale aux apprentis. Les aptitudes didactiques ne rentrent pas en considération. Pour l'enseignant coordinateur, la prise de responsabilité de l'encadrement du S1 est considérée comme une activité gratifiante lui permettant de la valoriser dans l'avancement de sa carrière.

⁵³³ Extrait de la présentation de l'association sur le site de l'école. <https://www.nantes.archi.fr/la-vie-etudiante/les-associations/>, consulté le 8 juillet 2020.

⁵³⁴ Schön, D. (1987), *op. cit.* ; Brandt C., Cennamo K. (2013), *op. cit.*.

⁵³⁵ Dutton, T. (1987), *op. cit.* ; Stevens, G. (1995), *op. cit.* ; Webster, H. (2004), *op. cit.*.

Dès le début des études, les admis sont confrontés à un curriculum formel dont les modalités pédagogiques et d'évaluation sont peu explicitées, révélant par la même occasion l'incapacité de l'établissement à mettre en place des procédures d'évaluation des enseignements efficaces. Les étudiants réagissent, à travers le « livret off » publié sur le site Facebook du CVE, en procédant à leurs propres évaluations des enseignements.

Au-delà du curriculum formel, le *hidden curriculum* exige des étudiants de s'approprier les valeurs, attitudes et normes implicites liées à la culture architecturale inculquées par les enseignants. Il s'agit d'employer le bon vocabulaire, de citer les bonnes références architecturales, d'interagir avec les enseignants et de réagir à leurs critiques de manière appropriée, de défendre leurs idées d'une certaine manière, etc.

Peu d'étudiants emploient des stratégies de construction d'une trajectoire en vue de leur future insertion professionnelle. Connaissant trop peu la diversité des débouchés et le marché du travail, le parcours d'études se dessine au gré des envies thématiques et des affinités interpersonnelles, à la fois avec des enseignants et avec des pairs. C'est seulement en cycle master, notamment à travers la diversification de leurs expériences et notamment grâce aux stages et à la mobilité académique que les affinités typologiques ou disciplinaires ou avec des types d'activités ou d'exercice commencent à émerger.

L'optionnalité proposée à l'ENSA Nantes permet d'analyser différents registres de choix des enseignements de projet, bien que celui-ci puisse être remis en cause par le tirage au sort lorsque la demande, en matière de places, ne correspond pas à l'offre. Parmi les trois registres identifiés figurent les choix *au feeling*, majoritaire, terme souvent employé par les diplômés interrogés, où les décisions se font au jour le jour, sans réflexion approfondie sur une construction de trajectoire. D'autres font leurs choix à partir d'une affinité « spécifique », notamment disciplinaire, vers des options traitant des questions d'urbanisme, de patrimoine ou de scénographie ou, au contraire, vers des options d'architecture « pure » ou « terre-à-terre ». Un dernier registre est celui de la diversité où l'étudiant souhaite engranger des expériences à travers une multitude d'approches, méthodes et typologies. Notons également des stratégies d'évitement que certains diplômés évoquent, notamment en cycle licence où le choix est moindre, afin d'échapper à des enseignants jugés cassants ou à des enseignements dont la thématique ne les attire pas.

Les échanges entre étudiants participent grandement à leur socialisation mutuelle. Elle s'opère à la fois au sein d'une promotion et à travers plusieurs années d'études, particulièrement en master où les enseignements des deux années sont mutualisés. Le travail en équipe, modalité d'enseignement plébiscitée en école d'architecture, suscite une camaraderie et des échanges

entre étudiants qui s'expriment à la fois par une dimension cognitive (stimulations intellectuelles, mobilisation de ressources), une dimension utilitaire (entraide lors de charrettes), voire une dimension psychologique face à la charge du travail et à d'autres difficultés (soutien, motivation). Au titre du travail en équipe, être entouré par des pairs fiables est jugé indispensable pour mener à bien des exercices et rendus et pour que le semestre se passe au mieux.

La relation enseignant-enseigné, est au cœur de la socialisation professionnelle des futurs architectes au sein de l'établissement. Par ailleurs, ce sont les enseignants du projet qui ont la responsabilité de transmettre les méthodes et outils de la conception architecturale et urbaine, d'une part, et d'inculquer aux apprentis les valeurs de la culture architecturale, d'autre part. Si les étudiants expriment majoritairement le fait d'avoir des bonnes ou de très bonnes relations avec les tuteurs, ils sont aussi nombreux, notamment dans les entretiens, à nuancer leur appréciation. « *Tout dépend du prof* », comme ils disent.

Les apprentis expriment des attentes pédagogiques pour que les attendus soient davantage explicités et les modalités d'évaluation plus objectivées. Ainsi, les relations se cristallisent notamment autour de la revue critique, lors d'échanges informels autour de l'avancement du projet ou de jurys formels. Bien que les témoignages des diplômés invoquent des comportements attentifs, aidants, stimulants et/ou généreux de la part de leurs enseignants dont les critiques les aident à avancer, proche du rôle de coach ou de facilitateur selon les termes de Schön, une grande partie des apprentis ont le sentiment, *a posteriori*, d'avoir subi des jugements arbitraires, injustifiés, immotivés, directifs, des qualificatifs plus proches du *hegemonic overlord* usant de son pouvoir, bien que le terme utilisé par Webster se réfère davantage à une manière de transmettre qu'à des comportements. Les enseignants-tuteurs devraient procéder à une introspection réflexive afin de transformer la revue critique en une célébration de la créativité étudiante :

*« Certainly, if tutors were to become more reflexive about the part they play in the review process then it may be possible for the event to change from being a ritual for the display of tutors'/reviewers' egos and student submission to a celebration of student creativity and personal development through critical engagement with the field of architecture. If not, then the place of the architectural review in architectural education must surely be questioned ».*⁵³⁶

Thomas Dutton appelle au rôle éminemment sociopolitique de l'enseignant en architecture, assurant le lien entre formation, profession et société, légitimant la production de connaissances en studio :

⁵³⁶ Webster, H. (2005), *op. cit.*, p. 281.

« *This suggests that architectural educators critically analyze the interrelationships between architectural schooling, the profession, and the wider society in order to illuminate the political nature of recent currents in the profession. This in turn will reveal which histories, cultures, and visions are reinforced and legitimized relative to what is produced as knowledge in the design studio* ». ⁵³⁷

Ces déficits d'analyse critique et de pratique réflexive de la part des enseignants, tels que décrits par Webster et Dutton, seraient-ils à l'origine des raisons pour lesquelles l'évaluation des enseignements, demandée à intervalles réguliers par l'autorité évaluatrice des formations, est un chantier régulièrement entamé par les instances mais toujours abandonné en cours de route ? L'établissement, visant globalement à protéger ses titulaires, cautionne tacitement le retardement d'une évaluation systématique des enseignements, prétextant un manque de moyens. Comme nous l'avons vu, les étudiants utilisent leur marge de manœuvre à travers le « livret off » et n'hésitent plus à sanctionner certains enseignants par une non-inscription à leurs enseignements de projet menant à une fermeture temporaire du studio.

D'autres attentes sont exprimées par les étudiants concernant la légitimité professionnelle des enseignants du studio. Aux yeux des jeunes, un tuteur doit pratiquer la conception architecturale et/ou urbaine au quotidien pour que sa transmission soit légitime.

Si les jurys de fin de semestre sont des rites de passage, le succès au projet de fin d'études constitue la consécration symbolique du disciple comme membre légitime du groupe professionnel des architectes, malgré la perte de valeur du titre octroyé (le diplôme d'État d'architecte, DEA), suite à la scission du diplôme DPLG, prévalant pendant presque cent ans, en deux parties (DEA suivi du HMONP pour ceux qui souhaitent obtenir cette dernière afin de parfaire leur formation et/ou s'inscrire à l'institution ordinale). Tout indique que le PFE légitime non seulement la capacité du jeune diplômé à maîtriser la conception architecturale, mais qu'il valide aussi l'acquisition de l'habitus et de l'éthos d'architecte, sa capacité à jouer le jeu. Toutefois, sa portée professionnelle reste limitée. Si le dernier projet, considéré comme le plus abouti, figure dans le *book* avec lequel le diplômé postule pour son premier emploi, il semblerait qu'il ne constitue pas un enjeu majeur pour l'insertion professionnelle. Cependant, ce point mériterait d'être analysé davantage en interrogeant les employeurs.

Les études en architecture sont plus « démocratiques » que leur accès, puisqu'une fois franchi le seuil des écoles, la réussite des études ⁵³⁸ n'est que très peu corrélée aux dispositions socio-culturelles et scolaires, bien que les étudiants issus des classes populaires puissent

⁵³⁷ Dutton, T. A. (1987), *op. cit.*, p. 18.

⁵³⁸ Comme expliqué plus haut, il s'agit de la simple obtention du diplôme, des critères tels que l'âge d'obtention, la durée des études ou les félicitations au projet de fin d'études ne sont guère opérants dans notre contexte.

rencontrer des difficultés au cours de leurs études⁵³⁹. À Nantes, la démocratisation sociale s'opère dans une moindre mesure et il serait intéressant d'analyser les raisons qui ont menées à l'*abandon* des études par certains étudiants⁵⁴⁰.

Par ailleurs, bien que le projet soit le plus important vecteur de socialisation, il est loin d'être le seul. Les enseignements dits transversaux ainsi qu'une multitude d'autres dispositifs, au sein et en dehors de l'établissement, apportent leur pierre à l'édifice de la culture architecturale des apprentis-architectes. À ce titre nous avons développé le rôle des conférences organisées à l'école, de l'ouverture à l'international et des concours d'idées à la participation desquels les étudiants sont vivement incités. Le bâtiment même, en tant que *décorum*, et les diverses activités scolaires et extra-scolaires qui s'y jouent sont symboliques de la fonction de socialisation aux valeurs du groupe professionnel des architectes au même titre que l'acquisition d'une expertise professionnelle singulière.

Les différents conférenciers invités pour s'exprimer devant les étudiants (et des professionnels ou amateurs intéressés) font l'objet d'une sélection de la part de l'institution appliquant une échelle de valeurs aux différentes fonctions et métiers de l'architecture, dont les architectes concepteurs, maîtres d'œuvre, fondateurs d'agences ou de collectifs – c'est-à-dire ceux correspondant à l'exercice canonique – ainsi que les intellectuels et artistes incarnent le prestige le plus élevé, tandis que les prescripteurs et fabricants de matériaux figurent au plus bas de l'échelle. Bien que nécessaires à l'acte de construire, ces derniers sont associés à une activité purement commerciale, en contradiction avec la déontologie désintéressée des architectes qui participe à la représentation du groupe et à sa rhétorique professionnelle. Les fabricants développent ainsi d'autres stratégies afin d'atteindre leur cible, notamment par l'organisation de concours d'idées destinés aux étudiants leur permettant de pénétrer dans les écoles d'une manière détournée.

L'organisation de concours d'idées, dont le nombre semble en augmentation lors de la dernière décennie, est un moyen économique pour l'organisateur institutionnel, associatif ou économique de faire générer des idées et de promouvoir ses valeurs, produits ou services. Il s'agit d'un dispositif donnant-donnant où l'étudiant, lauréat d'un prix ou d'une mention, peut se prévaloir d'un capital symbolique qui lui permet de se distinguer d'autres aspirants architectes pour briguer un poste dans une agence, à l'instar d'un architecte confirmé, décoré de prix et d'autres distinctions, facilitant l'obtention de commandes. On voit ainsi comment le

⁵³⁹ Nous verrons ce qu'il en est pour l'insertion professionnelle dans la partie IV.

⁵⁴⁰ Nous n'avons pas pu analyser ces cas, notre enquête n'intégrant que des diplômés et des étudiants en cours d'études.

système des concours et sa portée symbolique est reproduit à l'échelle de l'enseignement où le concours d'idées peut constituer un support d'apprentissage formel dans les studios ou être à l'initiative personnel d'un étudiant ou d'un groupe d'étudiants, pratique grandement encouragée par les enseignants-professionnels.

Depuis 2013, l'ouverture à international est devenue la pierre angulaire de la politique de l'établissement. Si les coopérations, à l'initiative d'enseignants, notamment avec des pays africains et sud-américains existent depuis longtemps, la création d'une filiale de l'école à l'île Maurice et l'obligation pour les étudiants de partir pendant au moins un semestre en mobilité académique ou en stage à l'étranger, donnent une nouvelle dynamique à l'école. Cette ouverture à l'international est devenue un argument marketing pour attirer de nouveaux étudiants. La mobilité académique, outil par excellence de la valorisation de l'international par les écoles d'architecture au point d'être devenue quasi banale, ne suffit plus, il faut dorénavant être présent sur des campus étrangers, à l'instar des grandes écoles françaises et des universités de la sphère occidentale s'implantant en Asie, en Afrique et en Amérique du Sud. Le désengagement de l'État dans l'enseignement supérieur en tant que service public, joue sans doute également un rôle dans la recherche des établissements pour diversifier leurs revenus⁵⁴¹.

Malgré sa banalisation, la mobilité académique constitue aujourd'hui une « véritable clé de voûte dans la construction des parcours individuels »⁵⁴². Si la première motivation est la découverte d'une autre culture et l'apprentissage ou l'approfondissement d'une langue, l'exploration d'autres pratiques architecturales et approches pédagogiques font toutefois partie intégrante du séjour à l'étranger, dont les étudiants reviennent enthousiasmés. L'expérience permet, d'une part, de bousculer leurs représentations du modèle professionnel français et, d'autre part, gagner en confiance et apprécier le niveau de formation élevé reçu à Nantes.

Si elle permet une meilleure adaptation à des réalités mondialisées, la portée de l'expérience à l'étranger pour l'insertion professionnelle sur le marché domestique semble toutefois moins évidente, dans la mesure où elle contribue d'abord à l'acculturation à une vision universelle et moins à l'acquisition de critères d'une employabilité prônée par certaines agences d'architecture souhaitant embaucher des jeunes opérationnels.

Enfin, le bâtiment même et son emplacement urbain participent pleinement de la socialisation professionnelle des apprentis architecte. Si la distribution intérieure de l'ancien établissement, rue Massenet, imaginée par les architectes Georges Evano et Jean-Luc Pellerin

⁵⁴¹ Harari-Kermadec, H. (2019), *Le classement de Shanghai - l'université marchandisée*, Les éditions Le bord de l'eau, Lormont.

⁵⁴² Rosenbaum, L. (2018), *op. cit.*, p. 207.

au début des années 1970, favorisait à toutes les parties prenantes de se côtoyer quotidiennement dans les couloirs étroits, le déménagement dans les nouveaux locaux, quai François Mitterrand, conçus par Anne Lacaton et Jean-Philippe Vassal, presque cinq fois plus grand en termes de superficie, inscrit l'école dans une dynamique urbaine d'un quartier en pleine reconversion dont les étudiants sont à la fois les acteurs et les observateurs dans le cadre de leurs études.

Ce n'est pas seulement le bâtiment en tant que support physique mais également les rituels (remise de diplômés) et les activités extra-scolaires (conférences, festival Archiculture, vie associative, échanges informels) liés au *décorum* qui participent à la fonction d'intégration sociale et constituent « *l'essentiel de la différence entre grandes écoles et universités de masse, bien plus que les contenus des savoirs transmis* »⁵⁴³. Au sein de ces espaces-temps, dans le cadre d'interactions informelles, les étudiants vont au contact des pairs et d'autres professionnels expérimentés – enseignants, conférenciers, invités – afin d'incorporer un habitus et des dispositions professionnelles spécifiques nécessaires à l'exercice de leur futur métier.

Nous verrons, dans le chapitre suivant, de quelle manière les apprentis architectes se projettent dans la vie professionnelle et comment les stages participent de leur socialisation secondaire.

⁵⁴³ Lemaître, D. (2019), *op. cit.*, p. 133.

7 La projection dans la vie professionnelle

Au fur et à mesure de l'avancement des études, l'étudiant s'approche inéluctablement de son saut dans la vie professionnelle. Pour reprendre les termes d'Everett Hughes lorsqu'il a étudié avec ses collègues la fabrication d'un médecin, la période d'initiation à son futur rôle implique que les cultures profanes et professionnelles interagissent au sein de l'apprenti. Celui-ci prend connaissance, au fur et à mesure, des tâches correspondant aux modèles idéal (tâches nobles, valorisées) et pratique (tâches tolérées) que le médecin en devenir doit s'approprier :

“The shift in choice of models by the student, his definite steps or his drifting into the path that leads to one model rather than others, is a significant part of his medical education. This is, of course, not merely choice of specialty, but of various ways of practicing medicine: practice, teaching, research; practice in one social environment rather than another: rural or urban, well-off or poor, where the health standard of living is high or is low [...]; alone or in association with others; for salary or for fees; where competition is keen or where there is more security, etc. These matters may all enter as components into models to be admired or followed, which is to say that [...] a model in effect embodies the whole professional ideology of those who chose it”⁵⁴⁴.

Nous pouvons facilement compléter par d'autres critères pour le monde de l'architecture : la taille de la structure employeuse, les typologies de bâtiment traitées, les phases de projet privilégiées etc.

A l'instar des années d'internat [*clinical years*], décrites par les auteurs de *Boys in white*⁵⁴⁵, que nous pouvons comparer au stage de formation pratique en cycle master, bien que celui-ci soit de durée beaucoup plus courte, l'étudiant adopte différentes perspectives qui le mènent progressivement vers le rôle qu'il souhaite incarner et le modèle qu'il veut emprunter. A ce titre le stage de formation pratique constitue un dispositif intéressant à étudier afin de savoir de quelle manière les jeunes se projettent dans la vie professionnelle et quel modèle professionnel ils adoptent.

7.1 Le stage de formation pratique : une composante importante de la stratégie d'insertion

Dominique Glaymann définit le stage comme « *une période d'immersion passagère dans une situation de travail, dans un environnement professionnel donnant lieu à une participation observante au cours de laquelle le stagiaire pourra apprendre sur cet*

⁵⁴⁴ Hughes, E. C. (1955), *op. cit.*, p. 23.

⁵⁴⁵ Becker, H. (2007), *op. cit.*.

environnement et sur lui-même »⁵⁴⁶. Il ajoute qu'il s'agit d'une relation tripartite encadrée par une convention engageant le stagiaire, l'établissement d'enseignement et la structure d'accueil. En théorie, les points forts des stages sont multiples. Ils permettent d'acquérir une première expérience professionnelle facilitant la future insertion professionnelle des étudiants⁵⁴⁷ et de tisser des « liens faibles », c'est-à-dire des liens avec des réseaux sociaux et professionnels⁵⁴⁸ qui contribuent au succès d'une recherche d'emploi.

Mais les stages sont parfois détournés de leurs objectifs par certaines structures d'accueil qui font appel à une main-d'œuvre qualifiée mais sous-payée, susceptible de remplacer une partie du personnel⁵⁴⁹. Les contenus du stage, les conditions d'apprentissage et de suivi du stagiaire peuvent être très variables d'une école à l'autre et au sein d'un même établissement tant que la définition du stage reste « floue »⁵⁵⁰. Un grand écart existe entre leurs effets recherchés et leurs effets obtenus, d'où l'importance des conditions d'organisation et de suivi des stages sur leur qualité⁵⁵¹. Plus la formation est élevée, prestigieuse et sélective, plus le stage sera gratifié et formateur et plus les jeunes ont de chances de trouver des emplois mieux rémunérés sur le marché du travail⁵⁵². Il s'agit là de recherches toutes filières confondues, mais peu d'études existent spécifiquement pour la discipline architecturale⁵⁵³.

Le stage a pourtant une longue tradition en architecture, bien que celui-ci ne s'institutionnalise que très lentement à partir de la scission avec la section d'architecture de l'École des beaux-arts à la fin des années 60. À son époque, la durée longue des études et la non-existence de bourse forcent nombre d'étudiants à « faire la place », c'est-à-dire à travailler dans une agence en tant que dessinateur pour financer leurs études. Cette forme d'alternance prolonge encore plus les études, mais elle permet de préparer l'élève à la pratique du métier. La tradition de faire la place, plus tard appelée simplement « travailler en agence », persiste à différents degrés jusqu'à la réforme licence-master-doctorat (LMD) en 2005 qui introduit pour la première fois un nombre limité d'inscriptions au dernier cycle d'études pour chaque

⁵⁴⁶ Glaymann, D. (2013), « Questions sur les stages et leur gouvernance », dans Glaymann, D., Briant (De), V. (dirs.), *Le stage – formation ou exploitation*, Presses universitaires de Rennes, p. 18.

⁵⁴⁷ Vincens, J. (2001) « Définir l'expérience professionnelle », *Travail et Emploi*, n°85.

⁵⁴⁸ Granovetter, M. (1973) « The strength of weak ties », *American journal of sociology*, n°78, p. 1360-80.

⁵⁴⁹ Domingo, P. (2002) « Logiques d'usage des stages sous statut scolaire », *Formation Emploi*, n°79, p. 67-81.

⁵⁵⁰ Rose, J. (2014), *Mission insertion. Un défi pour les universités*, Presses universitaires de Rennes.

⁵⁵¹ Glaymann, D. (2015), « Quels effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur ? » *Formation emploi*, n°129, p. 5-22.

⁵⁵² Giret, J.-F., Issehnane S. (2012), « L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur », *Formation Emploi*, n°117, p. 29-47.

⁵⁵³ Debarre, A., Decommer, M. (2018), « Les stages, dispositifs pédagogiques pour quels mondes professionnels », *Cahiers RAMAU*, n°9, Éditions de la Villette, Paris ; Horsch, Bettina (2018), *op. cit.*

étudiant⁵⁵⁴. Comme nous l'avons évoqué dans le sous-chapitre 3.1.4, l'ENSA Nantes a fait très tôt le choix de donner un statut obligatoire aux stages. Ainsi, la présence de trois stages obligatoires mentionnés plus haut est une constante depuis son existence en tant qu'unité pédagogique d'architecture en 1968. Cette pratique a persisté jusqu'à aujourd'hui, seules les modalités et durées ont changé au fil du temps. Nous analyserons ici particulièrement le stage de formation pratique en cycle master, dont les objectifs pédagogiques sont proches des activités canoniques de l'architecte : dans l'idéal, les stagiaires doivent participer à la conception architecturale et/ou urbaine ; dans la réalité les tâches qui leur sont confiées dépendent des missions que la structure traite au moment où le stagiaire se trouve en stage et de l'organisation interne de l'agence.

Au moment où les diplômés interrogés étaient à l'école, la durée du stage est de deux mois (44 jours) et celui-ci n'a pas de véritable place dans le calendrier pédagogique obligeant les étudiants à l'effectuer pendant les vacances universitaires ou à temps partiel pendant le semestre. Cette situation, épinglée par le rapport HCERES de février 2016, fait ressurgir, au conseil des études, principal lieu de discussion du corps enseignant de l'ENSA Nantes, les débats concernant le stage⁵⁵⁵. Le point de discord est l'éventuelle augmentation de la durée du stage de deux à quatre mois. En donnant plus de poids au stage, certains enseignants de projet y voient une amputation du temps consacré à l'enseignement du projet architectural, jugé par ces mêmes personnes comme la pièce maîtresse de la formation d'architecte (cf. sous-chapitre 6.1.3). La « *réduction du temps de projet au profit d'une professionnalisation de l'enseignement me paraît pour le moins dangereuse dans une filière d'enseignement supérieure qui vise à une certaine excellence* »⁵⁵⁶. D'autres enseignants y voient, au contraire, un moyen de compléter l'apprentissage par une immersion prolongée dans la réalité professionnelle qui peut permettre à l'étudiant d'appréhender plusieurs phases et typologies de projet traitées en agence. Après d'âpres discussions, la durée du stage est finalement portée à quatre mois à temps

⁵⁵⁴ Pour une histoire institutionnelle du stage de formation pratique, cf. Horsch, Bettina (2018), *op. cit.*.

⁵⁵⁵ « *Le stage de formation pratique [en master] s'en tient au minimum de deux mois exigé par la réglementation. L'école estime à juste titre cette durée insuffisante, mais constate en même temps la difficulté pour les étudiants de trouver le temps nécessaire pour ce stage. Faute d'une période réservée dans le calendrier, ce stage se déroule principalement entre la 1^e et la 2^e année. Pour ce stage, le programme fixe des objectifs pédagogiques et un contenu, mais ne le définit pas comme une UE. L'école pointe des manques importants dans l'encadrement de ce stage par les enseignants, dans l'articulation avec les autres enseignements et dans l'animation avec les réseaux professionnels.* » Ainsi, dans le résumé du rapport, le stage apparaît parmi les six points faibles dus à la « *faiblesse de l'encadrement du stage et du temps qui lui est réservé, insuffisante ouverture professionnelle* ». HCERES (février 2016), *Rapport d'évaluation : formation conduisant à un diplôme conférant le grade de master – Diplôme d'État d'architecte, ENSA Nantes, campagne d'évaluation 2015-2016 (vague B)*, p. 4.

⁵⁵⁶ Contribution d'une enseignante envoyée par courriel à l'ensemble du corps enseignant en amont d'une réunion du conseil des études pendant laquelle les modalités du stage sont débattues.

plein⁵⁵⁷. Si le stage est plébiscité par les étudiants, comme nous le verrons par la suite, il divise le corps enseignant⁵⁵⁸. Les enseignants, notamment du projet, agissant pour certains eux-mêmes comme maîtres de stage lorsqu'ils sont architectes-praticiens, ne semble pas vouloir « soustraire » la socialisation des étudiants à des agences, dont ils ne savent pas si les valeurs de celles-ci représentent la « bonne » culture architecturale et si elles font de « bons » bâtiments. Nous retrouvons ici la volonté de contrôler les personnes ou structures aptes à approcher les étudiants, tels que nous l'avons vue pour les conférences organisées à l'école.

Du côté des étudiants, l'augmentation de la durée du stage de master de deux à quatre mois – durée qui correspond en fin de compte déjà à ce que font les étudiants en accumulant le stage obligatoire et des stages libres, comme nous le verrons par la suite – et l'attribution d'une véritable place dans l'emploi du temps ayant été une revendication défendue par les représentants étudiants dans les instances pédagogiques de l'école, la réforme du cycle master à l'ENSA Nantes, en 2017, leur a ainsi donné satisfaction sur ce point.

Le stage pouvant être effectué à tout moment du cycle master, nous avons voulu savoir de quelle manière les étudiants s'approprient l'outil de stage. Nous avons ainsi établi un diagnostic visant à clarifier la durée et le positionnement du stage au sein du cursus de master afin d'identifier les stratégies déployées par les étudiants pour s'insérer professionnellement. Ce diagnostic repose sur une étude quantitative réalisée à partir des dossiers d'étudiants disponibles au service des études de l'ENSA Nantes sur la promotion des diplômés de l'année 2016. Il est complété par les entretiens effectués avec les diplômés des années 2011 à 2014 ayant été soumis au même régime de stage⁵⁵⁹ et par les résultats des questionnaires remplis par les étudiants inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16.

⁵⁵⁷ Décision du conseil des études du 29 avril 2016, remise en cause par certains enseignants au printemps 2017, accentuée par le fait qu'aucun compte rendu en bonne et due forme ait été rédigé et envoyé aux enseignants après ladite réunion. Les modalités précises, élaborées en début de l'été 2017, ont été validées en conseil des études le 12 juillet 2017 : il s'agit d'un stage de seize semaines à raison de quatre jours par semaine (égale à 64 jours ou 448 heures), du mardi au vendredi, le lundi étant réservé aux enseignements professionnalisants. Cette nouvelle disposition à l'ENSA Nantes, entrée en vigueur à la rentrée de septembre 2017, porte la part consacrée au stage en cycle master à 17% en matière d'heures (+5 points) et à 13% en matière d'ECTS (+6 points).

⁵⁵⁸ Dans ce sens, les débats des années 90 retranscrits par J. L. Violeau n'ont rien perdu de leur actualité. Violeau, J.-L. (1999), *op. cit.*

⁵⁵⁹ Il s'agit alors d'étudiants ayant effectué des stages de deux mois et non de quatre mois, comme c'est le cas actuellement. Notons que cette analyse ne prend pas en compte les expériences professionnelles effectuées à travers l'association étudiante « Esquisse » dont les contrats conclus entre les étudiants et les commanditaires échappent au contrôle de l'administration. Parmi les 85 diplômés en 2016, nous ne considérons que 79 d'entre eux (53 % de femmes et 47% d'hommes) en excluant les diplômés de la formation continue qui n'effectuent pas de stage et les diplômés ingénieur-architecte qui sont inscrits à Centrale Nantes et sur lesquels l'administration de l'ENSA Nantes ne possède pas de dossiers d'étudiant complets.

Tableau 83 : Méthodes utilisées pour le chapitre 7.1

Dénomination	Type de méthode	Contexte
« Diplômés 2016 »	Analyse du dossier scolaire	Diagnostic de la trajectoire effectuée en master et du positionnement du stage dans le cursus
« Diplômés »	Entretien	Anciens étudiants diplômés entre 2011 et 2014 et interrogés en 2017
« Étudiants »	Questionnaire long	Étudiants inscrit à l'ENSA Nantes en 2016/17

7.1.1 Des stratégies différenciées en fonction du genre

Dans un premier temps, nous avons analysé le nombre d'inscriptions en master, qui nous semblait, intuitivement, un premier indicateur des stratégies employées. Il s'avère que seulement un diplômé sur dix de 2016 (10,1%) a terminé son cycle d'études de master normalement, c'est-à-dire en deux ans et en étant inscrit seulement deux fois⁵⁶⁰. Parmi cette minorité, on trouve très majoritairement des femmes (+14 points par rapport aux hommes), tandis que les hommes sont plus nombreux que les femmes à s'inscrire trois fois en master (+10,6 points). Ces écarts peuvent être expliqués par une meilleure réussite des femmes (cf. encadré 6) dans le temps réglementaire imparti. Mais comme nous le verrons, des stratégies de la part des deux sexes existent aussi pour prolonger volontairement les études notamment pour effectuer un ou plusieurs stages longs après leur projet de fin d'études et les utiliser comme tremplin pour un premier poste.

Tableau 84 : Durée des études en cycle master, saisie avec le nombre d'inscriptions dans ce cycle, chez les étudiants diplômés en 2016, selon le sexe, en %.

Nombre d'inscriptions en cycle master	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)
2 ans	16,7	2,7	10,1	+14
2,5 ans	0	2,7	1,3	-2,7
3 ans	78,6	89,2	83,5	-10,6
3,5 (dérogation)	0	2,7	1,3	-2,7
Double cursus architecte-ingénieur (protocole spécifique)	4,7	2,7	3,8	+2
Total	100	100	100	
Effectif	42	37	79	

Pour comprendre les raisons d'une troisième inscription en master dont la pratique est massive (83,5% des étudiants sont dans cette configuration), nous avons analysé chaque parcours de master de ces diplômés afin de connaître plus précisément les éventuelles stratégies de stage mises en place en vue de leur future insertion professionnelle. Il s'avère qu'un tiers (30,4%) poursuit une stratégie qui consiste, d'une part, à se réinscrire en master bien qu'ils

⁵⁶⁰ Il est à noter que le nombre d'inscriptions administratives en cycle master ont augmenté de manière significative (+ 69%) entre 2007/2008 et 2016/2017, avec un accroissement plus accentué depuis 2013/2014. Chiffre issu d'un calcul effectué par le service des études.

aient validé tous les enseignements à l'exception du stage obligatoire (21,5%). Ils profitent ainsi du statut d'étudiant et de sa couverture sociale pour faire des stages avec l'espoir d'être embauché par la suite. D'autre part, un étudiant sur dix (8,9%) fait le choix de consacrer un semestre à un stage long. Il s'agit d'étudiants ayant des parcours irréprochables et qui, volontairement, ne s'inscrivent pas en projet pendant le semestre du stage. Presque la moitié des étudiants (48,1%) valide leur mémoire de recherche en quatre semestres au lieu de deux, ce qui prolonge automatiquement leurs études au minimum de six mois, puisque la validation du mémoire est un prérequis pour pouvoir s'inscrire en PFE. Effectivement, seuls 36,2%⁵⁶¹ des étudiants arrivent à terminer ce travail prévu en deux semestres dans le temps imparti, en grande partie à cause de leur mobilité académique qui ne facilite pas un encadrement à distance.

Tableau 85 : Raisons pour un parcours master en trois ans effectué par les étudiants diplômés en 2016.

Parcours en deux ans		10,1
Parcours en trois ans	Troisième inscription uniquement pour pouvoir effectuer des stages	21,5
	Stage long volontaire	8,9
	Validation du mémoire en quatre semestres au lieu de deux	48,1
	Inscription en PFE volontairement différée	5,1
	Mobilité effectuée en master 2	2,5
	Echec dans l'unité d'enseignement de projet	2,5
	Unité d'enseignement théorique non validée	1,3
Total		100
Effectif		79

Cependant, ce tableau ci-dessus ne tient pas compte d'une combinaison de plusieurs raisons, comme c'est le cas pour Jean qui a, à la fois, validé son mémoire de recherche tardivement pour pouvoir effectuer un stage long avant d'entamer son projet de fin d'études :

« En fait j'ai fait ma licence en continue, 1ère, 2ème, 3ème année. Par contre mes années de master, je les ai faites un peu plus découpées... [...] J'ai choisi volontairement, et un peu subi aussi, j'ai pas fini mon mémoire en deuxième année de master, donc heu fallait le finir pour commencer le PFE, mais je l'avais laissé traîné un peu exprès, que dans tous les cas je voulais prolonger mon cursus de 6 mois, avant de faire mon PFE. Je ressentais un peu ce besoin de travailler, de faire une expérience professionnelle. [...] Je voulais faire plus qu'un stage, je voulais vraiment travailler avant de faire mon diplôme. Et heu... du coup, c'est ça un peu qui a fait que... Pour arriver à mon diplôme j'ai aussi eu ces 6 mois là ou j'ai fait 6 mois de contrat Esquisse, via l'association Esquisse où j'ai travaillé dans l'agence où je travaille actuellement, c'est ce qui m'a permis directement de m'insérer, parce que, au final j'ai trouvé ce boulot j'y suis resté pendant 6 mois, après j'ai continué un peu en alternance en même temps que le début de mon PFE pour me rendre compte qu'au final, que j'allais pas pouvoir faire les deux. Donc j'ai abandonné, j'ai laissé de côté le job Esquisse et puis j'ai fait mon PFE. »

Jean, bac S, DEA en 2014, père agriculteur, mère aide comptable, assistant d'études dans une agence d'architecture (31)

Laura, ayant effectué son parcours dans les deux ans réglementaires, regrette de ne pas avoir

⁵⁶¹ Chiffre issu d'un calcul effectué par le service des études. Il s'agit d'une moyenne des années 2014 à 2018 dernières années.

pu consacrer plus de temps au stage, d'autant plus que le stage effectué pendant les vacances scolaires l'a empêché de gagner de l'argent pour financer ses études.

« Après le seul truc que je regrette dans l'école, ce qui serait bien, ce serait d'avoir plus de stages. Et finir par six mois de stages. Plutôt qu'en avoir deux mois pendant tes grandes vacances ou du coup t'es pas payé et ou tu peux pas travailler pour gagner de l'argent pour pouvoir payer tes études aussi. Ou alors t'es obligé de prendre six mois de pause, alors moi aussi j'ai tout enchainé d'un coup, j'ai pas fait de pause dans mes études. Là maintenant il y a plein de gens qui prennent 6 mois pour faire leur stage. Mais si jamais dans le cursus pendant la période scolaire il y avait genre 6 mois de stage [...] ça changerait un peu tout et ça aiderait les étudiants pour leur carrière. »

Laura, bac ES, DEA en 2011, père ouvrier BTP, mère comptable, chef de projet dans une agence d'architecture (23)

Nous considérons par la suite tous les stages effectués lors du cursus master, c'est-à-dire le stage obligatoire et tous les stages libres. Un peu plus de la moitié des étudiants (53,2%) a effectué au moins deux stages. Si une majorité des hommes (59,5%) ne fait qu'un seul stage, ce n'est pas du tout le cas pour les femmes dont seulement un peu plus d'un tiers (35,7%) est dans cette situation, soit un écart considérable de 23,8 points. Ces dernières ont tendance à multiplier les expériences professionnelles : un petit tiers (28,6%) a effectué plus de deux stages contre 13,5% chez les hommes (écart de 15,1 points).

Tableau 86 : Distribution du nombre total des stages effectués en master par les étudiants diplômés en 2016, selon le sexe, en %.

Nombre total de stages effectués en cycle master	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)
1	35,7	59,5	46,8	-23,8
2	33,3	27,0	30,4	+6,3
3	19,0	10,8	15,1	+8,2
4	4,8	2,7	3,8	+2,1
5	2,4	0	1,3	+2,4
6	2,4	0	1,3	+2,4
Pas d'information	2,4	0	1,3	+2,4
Total	100	100	100	
Effectif	42	37	79	

Cette diplômée considère que faire des expériences différentes lui a permis d'acquérir une expertise et de faire la synthèse de différentes manières de travailler dans les agences.

« Professionnellement c'est toujours intéressant, [...] j'ai fait plusieurs stages dans différentes agences et de voir comment chacun travaille, voir comment ils appréhendent leur travail, leur démarche et aujourd'hui je suis dans une boîte où je suis amenée à développer un peu les activités de cette agence et finalement toutes mes expériences me servent même si c'était des expériences de deux trois jours par semaine pendant six mois [...], c'est cette assemblage d'expériences qui fait qu'on cumule un savoir et une expertise et de dire que finalement dans cette agence là ils travaillent comme ça et c'était très intéressant il y avait tel avantage et tel inconvénient, dans une autre ils faisaient d'une autre manière et donc on fait la synthèse.

Anne, bac S, DEA en 2012, parents agriculteurs, chargée d'opération dans une agence d'architecture (62)

Une autre diplômée pense que « *c'était plus facile [de trouver un premier poste] quand tu avais plus [de stages] que la moyenne* » (96). À l'inverse, une autre pense avoir subi les conséquences d'en avoir « *fait le strict minimum quand j'étais dans mes études et je m'en suis mordue les doigts* » (82). Une autre, ayant fait le choix de partir en vacances et de travailler pour financer ses études, considère avoir « *plus galéré après mais j'ai quand même trouvé du boulot !* » (93).

Les trois quarts (75%) des étudiants effectuent leurs stages obligatoires et libres dans une agence d'architecture. Si les femmes y sont moins nombreuses que les hommes (écart de 7,5 points), c'est parce qu'elles choisissent de les faire dans des organismes de sensibilisation à l'architecture, dans des bureaux d'études, des collectivités territoriales et des laboratoires de recherche (écart cumulé de 16,9 points). Dès le stage, elles s'orientent davantage que les hommes vers des métiers perçus comme « impurs »⁵⁶² ou moins canoniques dans le champ de l'architecture.

Tableau 87 : Types de structures d'accueil des stages effectués en master par les étudiants diplômés en 2016, selon le sexe, en %.

Types de structures d'accueil des stages master	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)
Agence d'architecture	72,1	79,3	75,0	-7,2
Association/institution culturelle	2,3	10,3	5,6	-8
Organisme de communication/sensibilisation à l'architecture	5,8	3,5	4,8	+2,3
Laboratoire de recherche	5,8	1,7	4,2	+4,1
Collectivité territoriale	5,8	0	3,5	+5,8
Bureau d'études	4,7	0	2,8	+4,7
Agence d'urbanisme/aménageur	2,3	3,5	2,7	-1,2
Pas d'information	1,2	1,7	1,4	-0,5
Total	100	100	100	
Effectif	86	58	144	

Le choix de la structure du stage n'est pas considéré comme anodin pour trouver du travail plus tard dans une agence. Mieux vaut avoir fait son stage dans une agence d'architecture, selon Enora, si l'on veut y travailler plus tard.

« J'ai pas fait mon stage en agence mais au Parc naturel régional dans un service d'urba. Plus urba qu'archi. J'ai fait mes deux mois d'affilée l'été là-bas. Par contre ce qui était un peu embêtant c'était que ce n'était pas en agence et ça m'a un peu manqué même pour après trouver un travail. Quand tu n'as pas fait de stage en agence et que tu veux trouver un travail dedans c'est pas évident. Ils ne comprenaient pas que j'avais fait un stage dans un PNR et qu'après je venais postuler dans une agence d'archi. Mais c'est vrai que j'ai pas eu un parcours hyper logique. Je ne sais pas si on l'abordera, mais j'ai eu un peu de mal à trouver après. »

Enora, bac S, DEA en 2012, père ingénieur, mère orthophoniste, collaboratrice d'architecte dans une agence (33)

⁵⁶² Chadoin, O. (2007a), *op. cit.*.

Une autre diplômée ayant effectué son stage à l'ARDEPA, association de sensibilisation à l'architecture, considère que ne pas avoir fait son stage en agence ne l'a pas préparé pour y travailler. « *Bon, après j'ai des amis qui ont fait des stages longs en agence pendant leur master et je pense que c'est ça qui te prépare. Moi j'avais pas fait ça et j'étais pas préparée !* » (37).

Environ deux tiers (62,5%) des lieux de stage sont localisés à Nantes et sa métropole, les hommes y effectuent davantage leurs expériences professionnelles que les femmes (écart de 13,8 points). Un étudiant sur sept effectue un stage à l'étranger. Si les hommes partent légèrement plus souvent à l'étranger que les femmes, celles-ci sont globalement plus mobiles, notamment sur la région parisienne ou dans le département Loire-Atlantique (écart cumulé de 17,1 points pour toutes les régions hors Nantes). Notre hypothèse est qu'il peut s'agir d'une mobilité davantage subie, les structures d'accueil, majoritairement tenues par des hommes, pouvant être plus enclines à s'entourer de stagiaires hommes. Il se peut aussi que les femmes profitent du stage pour retourner s'installer pour un temps dans leur foyer familial, comme c'est le cas de Marianne, originaire de Poitiers. Elle a pu également y décrocher son premier poste, les agences dans les villes non-pourvues d'une école d'architecture semblent avoir des difficultés à recruter et, par ce fait, offrir des meilleures conditions à leurs employés tandis que le marché du travail peut être saturé dans les villes ayant une école diplômant une centaine d'architectes chaque année.

Tableau 88 : Lieux géographiques des stages effectués en master par les étudiants diplômés en 2016, selon le sexe, en %.

Lieux géographiques des stages master	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)
Métropole nantaise	57,0	70,8	62,5	-13,8
Département Loire-Atlantique (44) hors Nantes Métropole	5,8	0	3,5	+5,8
Pays de la Loire hors Loire-Atlantique	1,2	0	0,7	+1,2
Bretagne	4,7	3,4	4,2	+1,3
Paris et Île-de-France	9,3	1,7	6,3	+7,6
Autres lieux en France non mentionnés plus haut	8,1	6,9	7,6	+1,2
Étranger	12,8	15,5	13,9	-2,7
Pas d'information	1,1	1,7	1,4	-0,6
Total	100	100	100	
Effectif	86	58	144	

« J'ai trouvé un stage à Poitiers qui s'est hyper bien passé. Je l'ai fait entre ma 4ème et ma 5ème année pendant les vacances d'été. C'était un stage rémunéré comme un employé, enfin j'avais pas le salaire d'un diplômé mais j'étais bien payée, j'étais payée au SMIC donc tu vois c'était bien comparé aux autres. Et comme ça s'est hyper bien passé en fait, moi à la fin quand j'ai commencé à préparer mon diplôme donc en avril, j'ai commencé à chercher du boulot sur Nantes parce que mon conjoint était sur Nantes donc je voulais rester sur Nantes et j'ai eu des entretiens qui se sont bien passés sauf que on me proposait un salaire qui n'était pas très intéressant on va dire et mon maître de stage m'a rappelé en me demandant comment ça

s'annonçait, tout ça ... et en me disant qu'il allait avoir du boulot et que si j'étais intéressée il m'embauchait, donc j'ai dit oui. »

Marianne, bac S, BTS, DEA en 2014, père agriculteur, mère secrétaire médicale, assistante architecte dans une agence à Poitiers (55)

Contrairement à une idée reçue, une large majorité (83,3%) des étudiants sont gratifiés lors du stage⁵⁶³. Si la différence de revenu entre hommes et femmes reste une réalité⁵⁶⁴, aucune différence ne peut être notée pour la gratification de stagiaires hommes et femmes (voir tableau 211, annexe 7). Notons que depuis le passage à quatre mois (64 jours) de stage, en 2017, ceux-ci sont systématiquement gratifiés, selon la réglementation en vigueur.

Au-delà de la multiplication des stages, force est de constater que les étudiants qui effectuent des stages à temps plein doublent la durée obligatoire de deux mois du stage pour atteindre une durée réelle de quatre mois. Même si ces chiffres sont à prendre avec précaution puisqu'ils ne tiennent pas compte des jours fériés et des éventuels ponts qui ne sont pas toujours recensés dans les conventions de stage, ils montrent bien comment les expériences professionnelles sont plébiscitées par les étudiants.

« Je pense que cela a été une des meilleures décisions dans mes études, de me dire ok quitte à mettre 6 mois, 1 an de plus, je travaille à côté, je tente de m'insérer dans une agence, pour y rester ou pas. Le fait est que j'y suis resté après le PFE, mais je pense que ça m'a permis de suivre au quotidien, ou du moins de manière régulière l'évolution d'un projet sur 6 mois et d'avoir quelques responsabilités parce que j'étais présent régulièrement. [...] Alors qu'en 2 mois, c'est le temps de développement d'un concours, tu peux être la petite main sur un dossier [...] mais je pense pas que t'aies le temps d'approfondir et je pense que c'est un vrai problème. »

Charles, bac S, DEA en 2011, père géomètre, mère conseillère en assurance, architecte salarié dans une agence en Suisse (52)

Environ deux tiers des stages se font à temps plein (63,2%), souvent pendant la période estivale. Il est intéressant de constater que les femmes font plus souvent le choix du temps plein que les hommes (écart de 19,2 points), alors qu'une partie de celles-ci privilégie le temps partiel une fois installée dans la vie active, notamment quand elles ont des enfants. Nous faisons l'hypothèse ici que les femmes cherchent à accroître leur légitimité pour la recherche d'emploi en privilégiant pour les stages le temps plein par rapport au temps partiel.

⁵⁶³ Notons que lorsque ces diplômés ont effectué leur stage de master, sa durée n'était que de 44 jours, or à partir de 45 jours, les stagiaires perçoivent une gratification.

⁵⁶⁴ Conseil national de l'ordre des architectes (2015), *Archigraphie - Chiffres et cartes de la profession d'architecte*, p. 76.

Tableau 89 : Temps hebdomadaire consacré aux stages effectués en master par les étudiants diplômés en 2016, selon le sexe, en %.

Temps hebdomadaire consacré au stage		Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)
Temps partiel	2,5 jours/semaine (12 à 18,3 heures/semaine)	15,1	13,8	14,6	+1,3
	3 jours/semaine (20 à 23 heures/semaine)	2,3	15,6	7,6	-13,3
	4 jours/semaine (26 à 30 heures/semaine)	7,0	12,1	9,0	-5,1
Temps plein	5 jours/semaine (32 à 40 heures/semaine)	70,9	51,7	63,2	+19,2
Répartition mixte (temps plein et partiel pour un même stage)		2,3	3,4	2,8	-1,1
Pas d'information		2,3	3,4	2,8	-1,1
Total		100	100	100	
Effectif		86	58	144	

En ce qui concerne le positionnement du stage au sein du cursus master, environ la moitié des étudiants (50,7%) effectue son stage en master 2 *avant* d'entamer son PFE et un tiers (33,3%) une fois le PFE en poche. Une nette différence peut être constatée dans les stratégies féminines et masculines : les hommes sont plus nombreux à le faire avant le PFE (écart de 16,2 points), les femmes sont plus nombreuses à le faire après (écart de 18,3 points). Les femmes ont ainsi tendance à profiter de leur statut d'étudiante pour faire leurs preuves une fois le PFE en poche, en espérant pouvoir tirer parti de leur expérience sur le marché pour mieux se positionner.

Tableau 90 : Positionnement au sein du cycle master des stages effectués par les étudiants diplômés en 2016, selon le sexe, en %.

Positionnement du stage au sein du cursus master	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)
Entre licence et master	2,3	5,2	3,5	-2,9
En master 1	7,0	10,3	8,3	-3,3
En master 2, avant le PFE	44,2	60,4	50,7	-16,2
En master 2, pendant le PFE	4,6	0	2,8	+4,6
En master 2, après le PFE	40,7	22,4	33,3	+18,3
Pas d'information	1,2	1,7	1,4	-0,5
Total	100	100	100	
Effectif	86	58	144	

Cette même tendance peut être observée lorsque l'on analyse le nombre de stages effectués après le PFE. Si presque la moitié (46,8%) fait au minimum un stage après le PFE, les femmes sont nettement plus nombreuses à faire ce choix que les hommes (écart de 27,1 points). Presque une diplômée sur dix (9,5%) cumule jusqu'à trois stages positionnés après l'obtention du projet de fin d'études.

Tableau 91 : Taux des étudiants diplômés ayant effectué un ou plusieurs stages après leur PFE, selon le sexe, en %.

Taux des étudiants effectuant un ou plusieurs stages après leur PFE	Femmes (A)	Hommes (A)	Total	Écart (A)-(B)
Aucun stage après le PFE	40,5	67,6	53,2	-27,1
Stages après le PFE	59,5	32,4	46,8	+27,1
Un stage après le PFE	42,9	29,7	36,6	+13,2
Deux stages après le PFE	7,1	2,7	5,1	+4,4
Trois stages après le PFE	9,5	0	5,1	+9,5
Total	100	100	100	
Effectif	86	58	144	

« Après mon PFE, j'ai fait mes 4 mois de stage – en fait je n'ai pas fait mes 4 mois de stage pendant mes études parce que je n'ai pas eu le temps pour – du coup ce que j'ai voulu faire, c'était un choix aussi, c'était de passer mon PFE et ensuite me réinscrire un an [...]. En gros si tu veux résumer très simplement, j'ai eu mes études [son PFE] et j'ai profité de l'année qui a suivi mes études pour faire mon stage en entreprise et qui m'a permis de déboucher sur un contrat pro [contrat Esquisse] de six mois. L'avantage d'avoir fait mon stage au dernier moment, c'est que c'était "une période d'essai" un peu pour des agences et ça les a motivés à se dire "bon il travaille bien, on va lui proposer de continuer" et ça me permettait d'avoir une amplitude intéressante – j'ai vu un projet quasiment de A à Z parce que j'y ai travaillé 1 an. »

Fabian, bac ES, DEA en 2014, père chauffeur routier, mère employée dans la restauration, coordinateur BIM dans une agence d'architecture (61)

Il est intéressant de constater que Fabian parle de « *ses quatre mois de stage* », comme si pour lui un stage devait avoir la durée d'un semestre. Pourtant, au moment où il était à l'école, la durée réglementaire était seulement de deux mois. Ce même diplômé pense cependant que le cycle master devrait être organisé sous forme d'alternance ou que les étudiants devraient être obligés de faire une césure entre la licence et le master pour travailler en agence considérant que « *si j'avais travaillé en agence avant le master, je n'aurais pas fait du tout les mêmes études* ».

Dans un contexte de crise économique, Maxime raisonne d'un point de vue économique en contrebalançant les frais de réinscription et les droits inhérents au statut d'étudiant avec la gratification de stage, bien qu'il ne se soit pas retrouvé lui-même dans cette situation.

« Et du coup garder le stage à la fin après le PFE, c'est une stratégie que j'ai vu qui peut être très intéressante pour trouver du boulot, parce que tu as fini ton cursus scolaire. Tu te réinscris pour un an donc tu as encore les droits pour un an, que ce soit à la mutuelle, tous les avantages d'être étudiant pour un an. Et pendant un an tu vas pouvoir faire des stages, même si c'est pas le premier, le deuxième, c'est le troisième stage qui va te donner du boulot. Alors le stage c'est pas bien rémunéré non plus, c'est alors une année de dèche. [...] Ça coûte quand même les frais d'inscription, je ne sais pas les frais d'inscription, à l'époque c'était 600 balles. Mais bon dans les 600 balles tu as déjà 200, 300 balles de mutuelle. »

Maxime, bac STI, DTU, BTS, DEA en 2011, parents commerçants, architecte salarié dans une agence d'architecture (12)

Au-delà de ces stratégies, deux postures semblent exister au sein des étudiants qui font curieusement référence toutes les deux aux pratiques des écoles d'ingénieurs. C'est ainsi qu'un diplômé défend le positionnement du stage après le PFE puisque « *qu'en fait quasiment la totalité des écoles d'ingénieurs terminent par six mois de stage, après bon on a quand même plus de possibilités de terminer par un potentiel CDD* ». Tandis qu'une autre diplômée défend un positionnement du stage avant de passer le PFE :

« Il faudrait faire six mois de stage avant de passer le diplôme... Comme les ingénieurs font tu vois... ça permettrait aux agences de pas mettre des annonces... heu... du type "on cherche en stage un stagiaire diplômé en architecture". Parce que ça existe ce genre de chose... c'est inadmissible mais ça existe... »

Jeanne, bac S, DEA en 2011, père professeur d'arts plastiques, mère professeur des écoles, illustratrice et architecte micro-entrepreneure (97)

Cette citation montre plusieurs ambiguïtés : le stage en école d'ingénieurs précède effectivement la soutenance de fin d'études, mais celle-ci évalue justement les travaux effectués lors du stage et pas un projet de fin d'études, tel que pratiqué en école d'architecture et dont la soutenance se fait après un semestre effectué dans l'établissement. Elle montre aussi l'ambiguïté des agences, déstabilisées par la crise économique qui régnait au moment de la diplomation des enquêtés, qui préfèrent « embaucher » des stagiaires avec des conventions de stages, économiquement bien plus favorable aux structures que les CDD. Certains étudiants ayant intériorisé cette pratique, le stage positionné après le PFE semble ainsi plus subi que choisi et participe à la précarisation des jeunes diplômés. Nous y reviendrons dans la partie IV.

7.1.2 Le rôle du stage et des expériences professionnelles : confirmer, infirmer, alterner, réseauter

Le rôle du stage invoqué par les étudiants dans les entretiens semble dépasser les objectifs fixés par l'établissement⁵⁶⁵. Le stage est ici élargi à tout type d'expérience professionnelle dans les mondes de l'architecture, quelle que soit sa forme juridique (convention, contrats CDD, CDI, « Esquisse »). Nous pouvons distinguer quatre registres qui peuvent se compléter ou constituer des mineures et majeures que nous détaillerons par la suite. Ils relèvent de l'ordre de la construction de leur identité professionnelle et d'une mise à l'épreuve dans la mesure où le stage contribue à stabiliser une orientation (« *ce stage a vraiment*

⁵⁶⁵ Les objectifs du stage de formation pratique tels que formulés dans le livret de l'école : « *Un apprentissage, par l'observation et la pratique, du projet et de ses outils en lien avec les contraintes et les interactions concrètes qui constituent le cadre de tout architecte. Elle doit aussi permettre aux étudiants un regard critique de cette même pratique pour se projeter dans le monde du travail.* »

confirmé ce que je veux faire plus tard ») ; infirmer une orientation (« *je voulais être sûre que la maîtrise d'œuvre ne m'intéresse pas* ») ; apprendre en alternance (« *j'ai fait mon master en "alternance" »*) ; se constituer un réseau (« *mine de rien tu te fais un réseau* »).

Confirmer ou stabiliser une orientation fait référence au souhait de faire émerger des préférences pour un domaine (urbanisme, patrimoine, scénographie...), pour une taille d'agence (grosse ou petite induisant des pratiques différentes), pour une typologie de bâtiment (commande publique, logement, maison individuelle...).

La citation suivante est assez représentative de la façon dont un stage et/ou une expérience professionnelle peut susciter ou conforter une préférence pour un domaine, ici dans le cas d'une diplômée qui avait effectué son stage entre sa licence et son master :

« Et puis j'avais envoyé une candidature assez spontanée à l'agence d'urbanisme du pays de Brest, qui est une association qui fait du conseil aux collectivités. Et donc j'ai eu un entretien là-bas aussi. J'ai rencontré une personne qui m'a expliqué ce qu'ils faisaient. Je lui ai expliqué ce que je pouvais lui apporter. Ça a collé, donc j'ai eu mon stage là-bas. Ça a été un peu la révélation. J'ai fait un stage de 6 mois que j'ai adoré. Je me suis vraiment plu dans le conseil aux collectivités. J'ai travaillé sur des [...] choses que j'avais jamais trop eu l'occasion de tester avant, si ce n'est dans mon semestre que j'ai loupé ! (rires). J'ai eu le temps de vraiment bien intégrer les choses, en plus dans un milieu professionnel donc c'était super ! Je suis retournée à l'école pour faire mon master. Donc là les choses étaient beaucoup plus claires dans mon esprit. J'avais vraiment envie de faire de l'urbanisme. Les choix d'enseignement de projet en master, j'ai essayé de les choisir en fonction de ce projet professionnel. Et donc voilà j'ai fait différentes options de projets... [...] Donc après mon master 1, en master 2, je suis retournée faire un stage au même endroit. L'agence m'a rappelé pour faire un stage de trois mois. J'y suis retournée. Pendant mon master 2 j'ai eu un contrat étudiant dans une agence d'urbanisme et de paysage à Nantes. »

Alice, bac S, DEA en 2013, père chauffeur routier, mère aide-soignante, architecte chargée d'études au CAUE (14)

Une autre diplômée fait référence à la taille d'agence qu'elle apprécie, les petites agences étant réputées pour permettre d'y « *toucher à tout* », tandis que les plus grosses peuvent être organisées en pôles engendrant des activités « *mono-tâches* » qui lui semblent moins intéressantes.

« Donc c'est aussi en faisant mon stage que je me suis rendu compte que l'échelle de l'agence que j'appréciais, c'était une petite taille d'agence et voilà, où on va euh... on va maîtriser le projet du début de l'esquisse jusqu'au suivi de chantier. Donc euh... le stage aussi m'a aidé à euh... affiner la manière dont j'avais envie de pratiquer en agence après. »

Lucie, bac ES, DEA en 2012, père ouvrier maçon, mère enseignante, architecte micro-entrepreneure (86)

Un diplômé considère toutefois que les expériences faites dans les petites agences, en règle générale moins connues, sont moins valorisées lors d'une future candidature que celles effectuées dans une grande agence.

Pour d'autres, le stage est révélateur de ce qu'ils ne souhaitent pas pour leur future vie professionnelle. Dans le cas le plus bénin, l'expérience de stage a permis à Ana-Iris (117) de comprendre quels types de rapport elle ne souhaitait pas avoir avec un employeur, de jauger les limites de ce qui n'était pas acceptable pour elle. Si Ana-Iris a trouvé par la suite une agence qui lui convient, Géraldine, elle, s'en est détournée. Ayant effectué son stage dans une agence à Saint-Nazaire, parce que « *le contexte archi nantais [était] un peu pesant parfois* » elle s'est rendue compte qu'elle n'était « *pas du tout faite pour ça* ». Bien que concevoir des espaces et dessiner lui plaise comme activité, elle ne se voit pas du tout le faire au quotidien. Au moment de l'enquête elle travaille dans une association de sensibilisation à l'architecture à temps partiel et suit une formation de master 2 en médiation culturelle.

Le troisième registre est de concevoir le cycle de master comme une forme d'alternance entre entreprise et école. Comme nous l'avons vu au sous-chapitre précédent, environ la moitié des étudiants effectue deux stages ou plus en cycle master et cumule, pour les stages effectués à temps plein, une durée moyenne de quatre mois. Ces chiffres ne prennent pas en compte les expériences professionnelles sous forme de CDI, très rares, de CDD ou contrats Esquisses qui échappent au contrôle du service des études. Ce sont des étudiants qui font le choix d'accumuler des expériences dans différentes structures pour varier les expériences ou, au contraire, de travailler dans la même agence durant le cycle master pour pouvoir suivre un projet sur une plus longue durée. Cette alternance leur permet également de financer toute ou partie de leurs études. Il semble presque naturel pour eux de combiner ces deux formes d'apprentissages complémentaires, en travaillant deux à trois jours par semaine, seul le semestre du PFE et une éventuelle mobilité sont considérés comme moins propices à l'alternance. Ils peuvent ainsi combiner « *le super concret en agence* » tout en « *s'éclatant sur le projet à l'école* » (Lisa, 72).

Une diplômée estime « *qu'on est nombreux à penser que cet, euh, cet enseignement devrait être en alternance. C'est-à-dire qu'on est nombreux à se dire que, bah oui ce n'est pas assez professionnalisant, qu'on devrait, euh, être carrément en alternance quoi.* » (Géraldine, 119). Guillaume pense toutefois avoir poussé le bouchon trop loin, au détriment de son projet de fin d'études.

« Quand j'ai redoublé, j'ai commencé à travailler en fait, chez [nom d'un enseignant]. Je le connais, il enseigne à l'école maintenant, j'ai commencé à bosser chez lui et puis après j'ai mis en place une espèce d'alternance, enfin j'ai toujours... j'ai bossé peut être chez [nom de l'enseignant]... 4 ans je crois en tout. Donc à l'école, je faisais mi-temps/mi-temps quoi. [...] Et ouais heu... ouais après moi j'ai plutôt misé sur ce qui était en agence, du coup j'ai... un peu au détriment de l'enseignement quoi. Parce que je suivais moins... j'allais jamais en cours par exemple. J'ai pas mal séché quoi... [...] Avec du recul c'est aussi un regret parce que tu développes des compétences techniques, des compétences pour devenir un bon professionnel, un bon technicien si tu veux. Un bon employé. Mais au final tu te consacres moins à

l'enseignement. Et l'enseignement il y a une distance qui est prise par rapport à la pratique. [...] Donc heu, à refaire je le ferai pas en fait. Bah je ferai des études plus poussées en fait. Les stages c'est bien mais j'ai poussé le bouchon un peu loin. Bah y a aussi une question financière et tout, c'est pas... [...] Au final mon diplôme s'est assez mal passé, ça s'était hum... [...], c'est sûrement ça qui a le plus marqué mon parcours. [...] Mon diplôme qui s'est assez mal passé ouais. Parce que j'étais un peu tête baissée sur des aspects techniques, sur des aspects graphiques. Du fait de la pratique en agence. »

Guillaume, bac S, DEA en 2012, père ingénieur agronome, mère agent immobilier, chef de projet paysagiste (29)

Certains diplômés considèrent, qu'au-delà d'enranger de l'expérience professionnelle utile, cette accumulation est un moyen de « *sortir du lot* », notamment en temps de crise économique. Un seul stage n'étant plus un avantage comparatif qui leur permet de se distinguer des autres candidats, il faut alors, selon ce diplômé, en faire un maximum pour se donner une longueur d'avance sur ses pairs.

« Au final est-ce que ça t'a aidé d'avoir fait tous ces stages avant pour trouver du travail ? »

« Ça c'est sûr, en 2012 il n'y avait pas de travail mais quand je dis pas de travail c'est que c'était vraiment la crise, on est sorti, très peu d'entre nous trouvaient directement [...]. Finalement, les seuls qui trouvaient, même si c'était du contrat court de trois à quatre mois, c'était des gens qui avaient déjà fait des stages avant et qui avaient pu voir comment bosser en agence. Et comme il y avait beaucoup de demandes sur le marché c'était le seul moyen de sortir du lot, sinon quand tu sors de l'école, on a tous finalement le même parcours. »

Adeline, bac S, DEA en 2012, père ingénieur, mère standardiste, dessinatrice-projeteuse dans une agence (111)

Enfin dernier registre, le stage a comme rôle de se faire connaître, de réseauter, de compléter son *book*, de pouvoir communiquer sur les expériences professionnelles acquises. En participant à des projets d'agence, les étudiants peuvent faire valoir d'autres références que leurs seuls projets faits à l'école.

« Oui pour le stage de master, je l'ai fait entre mon M1 et mon M2 en 2011. C'était dans une agence à Londres. Ce stage a changé beaucoup de choses. En arrivant, je faisais déjà beaucoup de concours, contre Zaha Hadid par exemple, beaucoup de charrettes. En fait, ça m'a donné un bon coup de pied pour mon intégration dans la vie professionnelle. Je suis revenu faire ma M2 complètement changé ! C'était supposé durer 2 mois, mais finalement j'y ai passé 8 mois, donc j'ai décalé mon semestre. »

« Tu as donc vraiment aimé ton expérience, tu te sentais bien et à ta place ! »

« Oui, c'était une autre vie, j'avais beau bosser comme un taré, c'était intéressant. Et je me suis rendu compte que c'est là aussi que tu fais ton book. Ces projets-là sont aussi importants que ceux de l'école. »

Valentin, bac S, DEA en 2012, père architecte, mère architecte d'intérieur, *oversea's architect* à Londres (70)

Pour Raphaël, c'est le développement d'un réseau qui compte le plus en faisant un stage, même dans une très petite agence.

« Du coup euh, nan c'est les stages le plus important, [...], après c'est le réseau quoi. Faut pas se mentir. Du coup la personne avec qui je travaillais en agence d'archi était prof à l'école de Saint-Etienne, donc même si à la fin j'ai pas eu mon boulot grâce à lui mais j'ai eu des entretiens grâce à lui quoi. Donc mine de rien ça reste toujours un peu la même chose quoi, c'est le relationnel et le réseau. Sans forcément le piston hein, mais c'est vrai que si t'as fait qu'un stage dans une agence qui est pas forcément reconnue ou renommée, l'intéressant c'est que la personne avec qui tu travailles connaît d'autres personnes qui connaissent d'autres personnes [...] et tu te retrouves à pouvoir avoir un entretien dans une grosse boîte. »

Raphaël, bac S, double-diplômé ingénieur-architecte en 2014, père ouvrier dans le bâtiment, mère employée de maison de retraite (120)

Enora, citée plus haut, ayant fait un stage dans un parc naturel régional n'avait « pas tout à fait compris qu'en fait le stage c'était aussi pour se vendre auprès des agences » (33).

7.1.3 Perception du stage par les étudiants : un dispositif plébiscité

Le troisième élément de réflexion porte sur les représentations que les étudiants se font de l'apport du ou des stages pour leur insertion professionnelle. Comment, selon eux, le stage contribue-t-il à les préparer à la vie professionnelle après leur formation à l'ENSA Nantes ? Nous nous basons ici à la fois sur l'enquête par questionnaires, effectuée auprès d'étudiants inscrits en master, en 2015/16⁵⁶⁶ et sur les entretiens effectués avec les diplômés en 2017.

Globalement, les étudiants interrogés expriment un avis très positif sur leurs expériences de stage. Neuf étudiants sur dix (89,3%) indiquent que celui-ci c'est « bien » ou « très bien » passé. Les femmes sont plus nombreuses à juger leur expérience comme très bien par rapport aux hommes (écart de 15 points). À l'inverse, les hommes sont plus nombreux à juger leur expérience comme bien (écart de 11,1 points). Ces deux variables prises ensemble, l'écart entre femmes et hommes est ainsi de 3,9 points. Le stage rassure les femmes dans leur légitimité à travailler en tant qu'architecte dans une agence et dans leur capacité à faire reconnaître leurs savoir-faire.

Tableau 92 : Taux de satisfaction des étudiants par rapport au stage de formation pratique effectué en master, selon le sexe, en %.

Globalement, comment s'est passé votre stage de formation pratique de master ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)
Très bien	67,7	52,6	62,1	+15
Bien	23,1	34,2	27,2	-11,1
Sous-total	90,8	86,8	89,3	
Moyennement	9,2	10,5	9,7	-1,3
Mal	0	2,6	1,0	-2,6
Total	100	100	100	
Effectif	65	38	103	

⁵⁶⁶ Parmi les 211 étudiants en master ayant répondu au questionnaire, seuls 49% ont effectué leur stage de master. Les réponses indiquées ci-dessous ne concernent donc que cette population d'étudiants.

Le témoignage de Constance est assez représentatif de cette perception globalement très positive.

« Mes stages se sont toujours bien passés et je suis tombée sur des structures accueillantes qui... avec des vrais passionnés d'architecture aussi, sur des projets intéressants et toujours très stimulants. Je pense que c'est ça qui m'a donné envie de rester... dans certains schémas de travail en agence. Mais bon j'y travaillais donc j'ai assez peu découvert les autres filières aussi. »

Constance, bac S, DEA en 2013, père employé, mère cadre, en congé maternité (45)

Les expériences négatives, assez rares mais bien existantes, se réfèrent aux aspects cognitifs, notamment lorsque les stages ne sont pas formateurs aux yeux des étudiants, soit par la répétitivité des tâches effectuées, soit par un manque de travail dans la structure d'accueil, soit par un manque de suivi du tuteur. Apparaissent également des problématiques d'exploitation, déjà pointées du doigt par *Génération précaire* au milieu des années 2000, suite à la « massification des stages comme une réponse à la montée conjointe du chômage et de l'exigence de professionnalisme à l'entrée dans le monde du travail »⁵⁶⁷. En appelant à la « grève de stagiaires », *Génération précaire* révélait les dérives des employeurs organisant de manière systématique un renouvellement de stagiaires, bon marché sur des postes qui auraient mérité un CDI à temps plein. Le monde de l'architecture n'échappe pas à ces pratiques peu scrupuleuses au point qu'une diplômée assimile certains stages à de « l'esclavagisme » (117). Une autre dénonce les pratiques de rentabilisation des stagiaires.

« Bah déjà si t'as la chance de tomber sur une agence qui... comme là ou je suis... qui travaille pas du tout sur les stagiaires euh... qui ont... 'fin j'en ai fait des agences qui avaient quinze stagiaires pour deux archis euh... Donc voilà parce que bon ils sont pas cons hein... Parce que un stagiaire de cinquième année ça te fait quasiment le même boulot qu'un diplômé, un jeune diplômé quoi. Donc tu passes de 500 euros à 1500, ils sont pas fous quoi. »

Camille (femme), bac ES, DEA en 2013, parents notaires, architecte dessinatrice chez un architecte libéral (21)

À ce titre, il est intéressant qu'une enquêtée, encadrant à son tour des stagiaires, prend la stagiaire comme une personne autonome, or celle-ci fait justement un stage pour apprendre à le devenir.

« Et comment vous jugez si un stagiaire est enfin bien ou pas ? »

« Bien dans le sens, il travaille... euh... est-ce qu'il a envie, est-ce qu'il est, comment dire, est-ce que de lui-même il va prendre des initiatives, pour nous, c'est important. Est-ce qu'il est autonome ? Est-ce que quelqu'un va toutes les heures nous demander, bah j'ai fini, qu'est-ce que je peux faire. Bah non, nous on peut pas, on est 3, on doit gérer tout le reste et j'ai pas le temps de suivre quelqu'un au jour le jour. »

Nolwenn, bac S, DEA en 2014, PCS des parents inconnues, salariée chez un architecte libéral (17)

⁵⁶⁷ De Briant, V. et Glaymann, D. (2013), *op.cit.*, p. 12.

Le tableau suivant récapitule les principaux critères du stage jugés comme étant « très satisfaisant » et « satisfaisant » et ils sont évalués en allant du taux le plus élevé au taux le plus bas. Si les éléments directement liés à la structure d'accueil sont jugés « très satisfaisants » et « satisfaisants » par les étudiants (ambiance de travail : 84,4% ; rythme de travail : 79,2% ; encadrement de la structure d'accueil : 77,2%), il en est autrement pour les éléments relevant de l'établissement scolaire, hormis la gratification des stages. En effet, le taux de satisfaction moyen (52,6%) exprimé à propos du lien entre la pratique de l'architecture à l'école et son application lors du stage peut être compris comme une critique à l'égard de l'établissement scolaire dont l'enseignement serait éloigné des réalités du métier (cf. sous-chapitre 8.1.2). Un même constat a été dressé par les étudiants en école de design, avec des pourcentages encore plus défavorables⁵⁶⁸. Le taux de satisfaction le plus faible est celui qui se rapporte au suivi des étudiants en stage par l'école (39,8%, avec un écart important de +30,7 points pour les femmes). Il est d'ailleurs étonnant que le taux soit aussi élevé, puisque aucun véritable suivi n'est effectué par les enseignants de l'école au moment de l'enquête⁵⁶⁹. Les femmes sont globalement plus satisfaites que les hommes en ce qui concerne les conditions de stage qui relèvent de la structure d'accueil, hormis la gratification (-13 points) et les tâches réellement effectuées (-5,5 points). L'écart important lié à la perception de la gratification est difficile à expliquer, d'autant plus qu'aucune différence de gratification n'est constatée entre les hommes et les femmes (cf. tableau 211, annexe 7).

Tableau 93 : Perception des étudiants de leurs conditions de stage effectué en master, selon le sexe, en % (par ordre décroissant).

Indice de satisfaction par rapport à certains critères du stage. Étudiants « très satisfait » et « satisfait »	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart
Localisation du lieu de stage	95,5	88,9	93,1	+6,6
Ambiance de travail	86,4	80,5	84,4	+5,9
Rythme de travail	80,0	77,8	79,2	+2,2
Missions du stage définies en amont	78,8	75,0	77,5	+3,8
Encadrement par la structure d'accueil	80,0	72,2	77,2	+7,8
Tâches réellement effectuées	72,3	77,8	74,3	-5,5
Lien entre la pratique de l'architecture à l'école et son application lors du stage	54,0	50,0	52,6	+4
Rémunération ou gratification	47,0	60,0	51,5	-13
Suivi de l'école	50,7	20,0	39,8	-30,7
Effectif (en fonction des variables)	66	36	102	

En ce qui concerne l'apport des stages pour le futur professionnel des étudiants, les résultats sont également positifs. Sur les onze critères, huit font l'objet d'un taux de satisfaction

⁵⁶⁸ Ferdows, K. (2013), *op. cit.*, p. 222.

⁵⁶⁹ Le seul « encadrement » effectué par l'enseignant consiste à « corriger » et à noter le rapport de stage à travers une grille d'évaluation. Aucun suivi et aucune soutenance de stage ne sont prévus, au moment de l'enquête.

supérieur à 60%, dont la découverte du milieu (87%), l'apprentissage des rythmes de travail (79%), la reconnaissance du travail du stagiaire (73,7%), l'apprentissage du métier (72,7%), l'intégration au cœur du processus de conception (67,7%). Trois critères accumulent un taux de satisfaction en dessous de 50 % dont la rencontre avec les clients » (47,9%) et l'appréhension de la direction du chantier (22,9%). Sur tous les critères, sauf un, les femmes sont plus satisfaites que les hommes de l'apport du stage sur leur futur professionnel (écart cumulé de +68,6 points) et notamment sur l'apprentissage des rythmes de travail (+16,1) et du métier (+10,8). Cette perception positive des femmes peut être comprise comme une expérience qui les rassure dans leur capacité à appréhender un monde du travail encore largement dominé par les hommes et dont les perspectives du métier restent floues pour une partie d'entre-elles (écart de -12 points par rapport aux hommes). En somme, une expérience leur donnant plus de légitimité et de confiance, à leurs yeux, en tant que future architecte.

Tableau 94 : Perception chez les étudiants de l'apport du stage de master pour leur futur professionnel, selon le sexe, en % et ordre décroissant.

Indice de satisfaction par rapport à certains critères du stage Étudiants « très satisfait » et « satisfait »	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)
Découverte du milieu	87,7	85,7	87,0	+2
Apprentissage des rythmes de travail	84,6	68,5	79,0	+16,1
Reconnaissance du travail du stagiaire	73,8	73,5	73,7	+0,3
Apprentissage du métier	76,5	65,7	72,7	+10,8
Intégration au cœur du processus de conception	69,2	64,8	67,7	+4,4
Connaissance de l'évolution du métier et de ses perspectives	59,4	71,4	63,6	-12
Création d'un réseau	62,5	60,0	61,6	+2,5
Découverte de nouveaux outils	63,0	54,3	60,0	+8,7
Rencontre avec les clients	50,8	42,4	47,9	+8,4
Connaissance des aspects juridiques et économiques	48,4	41,2	45,9	+7,2
Appréhension de la direction du chantier	25,8	17,6	22,9	+8,2
Effectif (en fonction des variables)	66	36	102	

Analysons maintenant la manière dont les étudiants perçoivent les qualités personnelles qui vont leur permettre de s'insérer sur le marché du travail. Nous comparons ici la diversité des stages et expériences professionnelles avec d'autres critères. À noter qu'il s'agit ici uniquement d'étudiants inscrits en master 2, qui sont donc proches de leur insertion professionnelle, mais qui n'ont pas tous effectué leur stage obligatoire de master. Parmi les principaux atouts désignés par les étudiants figurent leur personnalité (96,0%), suivie par la diversité des stages et des expériences professionnelles (82,1%). À noter que les femmes perçoivent davantage que les hommes les stages comme un élément distinctif qui leur permet de s'insérer sur le marché du travail (85,3% contre 77,4%, soit un écart de +7,9 points).

On notera également que les femmes sont nettement plus scolaires que les hommes et qu'elles pensent plus souvent que leurs qualifications/compétences professionnelles, mais aussi

leur légitimation dans le champ de l'architecture, sont liées à leurs études supérieures (64,0% contre 59,2%), à l'obtention de leur diplôme (68,5% contre 60,3%) ou à la qualité de leur projet de fin d'étude (49% contre 41%). Du coup, comme elles misent plus sur leur mérite, leur réussite scolaire pour s'insérer professionnellement, elles sont moins enclines que les hommes à faire appel à leurs relations pour décrocher un emploi (58,1% contre 71,7%, soit un écart important de 13,6 points).

Tableau 95 : Perception des qualités permettant aux étudiants de s'insérer sur le marché du travail, selon le sexe (en ordre décroissant).

Perception des qualités permettant l'étudiant de s'insérer au marché du travail Étudiants « tout à fait d'accord » et « d'accord »	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)
Ma personnalité	97,3	94,4	96,0	+2,9
Diversité des stages et expériences pros effectués lors de mes études	85,3	77,4	82,1	+7,9
Ma créativité	80,8	82,3	81,5	-1,5
Mon diplôme obtenu à l'ENSA Nantes	68,5	60,3	65,0	+8,2
Mes relations	58,1	71,7	63,7	-13,6
Mon niveau de bac + 5	64,0	59,2	62,0	+4,8
Mon sujet de projet de fin d'études (PFE)	48,7	41,1	45,5	+7,6
Effectif (en fonction des variables)	73	53	126	

Le stage de master constitue ainsi un outil de professionnalisation qui rassure les étudiants dans la mesure où il leur permet de situer leur savoir-faire par rapport aux compétences attendues dans une agence sans devoir endosser les responsabilités d'un salarié. Dans le sous-chapitre suivant, nous analyserons comment les différents types de socialisations et notamment les stages, forment leurs identités en construction et leurs projections dans la vie professionnelle.

7.2 À la recherche d'une identité professionnelle

Comment au cours de leurs études, les étudiants s'imaginent-ils leur future vie professionnelle ? Comment se projettent-ils ? Nous nous basons, dans ce sous-chapitre, essentiellement sur les questionnaires remplis par les étudiants inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 et appliquons les filtres du genre et/ou de l'avancement des études, puisque les représentations changent au fur et à mesure du cursus, au gré des socialisations par l'enseignement, la mobilité, les stages, les conférences. Nous considérons particulièrement les étudiants en fin de cursus, c'est-à-dire inscrits en master 2, dont la projection professionnelle devrait être la plus réfléchie par rapport aux étudiants des années inférieures. Elle correspond à la phase de conversion ultime qui concerne, pour reprendre les termes de Everett Hughes,

l'ajustement du concept de soi⁵⁷⁰, autrement dit son identité en construction, avec les chances de carrière sur lesquelles le futur professionnel peut compter. Il s'agit alors d'identifier les domaines d'activité possibles, de repérer les décisions à prendre et de mettre en œuvre des stratégies de carrière. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un processus de réflexion linéaire entamé en dernière année d'études – les étudiants architectes ont la « tête dans le guidon » en vue de la préparation de leur PFE – ils commencent à ce stade à jauger leurs capacités, leurs goûts et leur adéquation avec les éventuelles opportunités du marché. Comme nous le verrons, les projections font l'objet d'une différenciation assez considérable en fonction du genre.

7.2.1 La construction d'identités plurielles

Avant de commencer leurs études, environ un tiers des étudiants (36,9%) imaginaient créer à terme leur propre structure, taux qui paraît relativement faible, dans la mesure où l'exercice indépendant correspond à l'activité traditionnelle de l'architecte. Les hommes se projetaient davantage que les femmes dans une création de structure (écart de +10,3 points). Le taux de ceux qui n'avaient pas encore d'idée concrète quant à leur manière d'exercer plus tard est assez élevé (42,9%) et il reflète le manque de connaissances acquises à ce stade de leur socialisation professionnelle sur les possibles débouchés du métier. Les femmes sont plus nombreuses dans ce cas (écart de 13,4 points), confirmant à nouveau la perception de mal connaître les métiers de l'architecture mentionnée plus haut. Il semblerait qu'elles aient intériorisé que l'exercice du métier à son compte soit socialement moins accessible aux femmes. Dès lors, au moment de leur orientation, elles se posent la question sur les autres débouchés possibles sans pour autant les connaître.

Tableau 96 : Perception des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de la manière dont ils imaginaient travailler après leurs études, avant de commencer les études, selon le sexe.

Avant de commencer les études en architecture, vous imaginiez travailler de quelle manière après vos études ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)
Travailler en tant que salarié dans une agence d'architecture	12,9	17,1	14,5	+4,2
Créer à terme ma propre structure	33	43,3	36,9	+10,3
Vous n'aviez pas d'idée concrète	47	33,6	41,9	-13,4
Autre	7,2	6	6,8	-1,2
Total	100	100	100	
Effectif	349	217	566	

⁵⁷⁰ Hughes, E. C. (1955), *op. cit.*, p. 24.

Cette projection évolue nécessairement pendant leur cursus. Le taux de ceux qui ne savent pas encore comment se projeter diminue d'une dizaine de points pour arriver à un petit tiers en M2 (29,2%). Si seulement un étudiant sur sept se projetait, avant de débiter ses études, en tant que salarié, ce taux augmente de manière constante durant le parcours pour culminer à 46,2% en M2. De manière concomitante, la volonté de monter sa propre structure en freelance, libéral ou associé diminue. Ainsi, les courbes d'une projection salariée et indépendante s'inversent suivant l'avancement dans les études.

Tableau 97 : Evolution de la projection des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de leur statut en tant que futur architecte, selon l'année d'études.

Actuellement, d'après votre expérience et votre ressenti, êtes-vous plus attiré(e) pour travailler :	L1	L2	L3	M1	M2	Total
En tant que salarié(e)	21,5	25	26,1	32,7	46,2	30,9
En tant que freelance	7,5	6,5	5,4	8,7	6,9	7
En montant ma propre agence	25,2	25	18,5	13,5	5,4	17,2
Je ne sais pas encore	36,4	33,9	34,8	30,8	29,2	32,9
Combinaisons des réponses possibles	6,5	7,2	9,9	3	2,4	5,6
Autre	2,8	2,4	5,4	11,5	10	6,5
Total	100	100	100	100	100	100
Effectif	107	124	92	104	130	557

Cette inversion est sans doute la résultante d'un « passage à travers le miroir » évoqué plus haut, qui les conduit à se délester des stéréotypes sur l'architecte vu comme un travailleur indépendant.

En extrayant les chiffres des étudiants en fin de parcours nous pouvons constater que les femmes se projettent largement plus que les hommes en tant que salariées (écart de 31,4%), tandis que les hommes sont, à ce stade, plus indécis quant à leur futur statut (écart de 26%), signe qu'ils n'excluent pas d'envisager de devenir indépendant plus tard.

Tableau 98 : Projection des étudiants de master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de leur statut en tant que futur architecte, selon le sexe.

Actuellement, d'après votre expérience et votre ressenti, êtes-vous plus attiré(e) pour travailler :	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)
En tant que salarié(e)	59,2	27,8	46,2	-31,4
En tant que freelance	2,6	13	6,9	+10,4
En montant ma propre agence	5,3	5,6	5,4	+0,3
Je ne sais pas encore	18,4	44,4	29,2	+26
Combinaisons des réponses possibles	2,6	1,9	2,4	-0,7
Autre	11,8	7,4	10	-4,4
Total	100	100	100	
Effectif	76	54	130	

Bien que ses projections soient sujettes à évoluer en fonction des situations individuelles, les femmes anticipent leur futur rôle de mère de famille qui leur semble plus compatible avec le

salariat en entreprise. Pour les hommes, cette question est nettement moins prégnante et ils se laissent toutes les portes ouvertes.

Interrogés sur les fonctions/statuts qu'ils espèrent atteindre au plus haut niveau de leur carrière, (trois réponses possibles), les étudiants en fin de cursus se projettent, à long terme, davantage dans l'indépendance (72,1%) que dans le salariat (64,3%), bien que ces projections soient bien de nouveau différenciées selon le sexe. Le statut qui remporte le plus d'adhésion chez les hommes est l'exercice libéral (31,5%), suivi de près par le statut d'associé (25,9%). Chez les femmes, c'est la fonction de chef de projet salarié qui obtient la plus grande adhésion (29,3%). Les écarts entre les hommes et les femmes pour les deux statuts restent importants (+19,3 points en faveur des hommes pour le statut indépendant ; +24,7 points en faveur des femmes pour le statut de salarié).

Tableau 99 : Fonctions/statuts que les étudiants de master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 espèrent atteindre au plus haut niveau de leur carrière, selon le sexe.

Parmi les fonctions/statuts énumérés ici, quels sont ceux que vous espérez atteindre au plus haut de votre carrière ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)	Effectif
Dirigeant-actionnaire d'une société d'architectes	18,7	25,9	21,7	+7,2	28
Dirigeant-actionnaire d'une société de maîtrise d'œuvre pluridisciplinaire	24	25,9	24,8	+1,9	32
Architecte libéral	21,3	31,5	25,6	+10,2	33
<i>Sous-total statut indépendant</i>	64	83,3	72,1	+19,3	93
Chef de projet salarié	29,3	18,5	24,8	-10,8	32
Fonctionnaire d'État/collectivité	26,7	20,4	24	-6,3	31
Architecte urbaniste en agence d'urbanisme	18,7	11,1	15,5	-7,6	20
<i>Sous-total statut salarié</i>	74,7	50	64,3	-24,7	83
Je ne sais pas	16	22,2	18,6	+6,2	24
Autre	8	14,8	10,9	+6,8	14
Vous souhaitez travailler dans un autre domaine	13,3	13	13,2	-0,3	17

Un étudiant sur huit en M2 (13,2%) se projette dans un autre domaine. Les commentaires laissés dans les questionnaires permettent d'en préciser les raisons.

« Je n'arrive pas à me faire au milieu, au contraste entre les études et le travail en agence, à leur fonctionnement, à leur détachement par rapport au monde réel. Au manque de contact avec les gens et les principaux concernés. » (femme en M2, questionnaire 459)

La volonté de changer de domaine n'est pas toujours issue d'une déception liée à la formation ou au milieu, comme en témoigne cet étudiant qui voit la formation comme un tremplin vers une multitude de domaines : *« Tout peut être lié à l'architecture, c'est la force de notre formation »* (homme en M2, questionnaire 478). Nous y reviendrons lorsqu'il sera question de la perception des diplômés de la formation (sous-chapitre 8.1).

Interrogés sur leur volonté d'obtenir leur habilitation à exercer en leur nom propre (HMONP), la moitié des étudiants en fin de cursus acquiesce (51,9%), un tiers n'a pas encore

fait son choix. S'il n'y a pas de différence notable entre les taux des hommes et des femmes, il en est autrement pour les raisons évoquées pour effectuer l'habilitation.

Tableau 100 : Taux des étudiants de master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 pensant effectuer une HMONP, selon le sexe.

Pensez-vous effectuer une habilitation (HMONP) ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)
Oui	52,6	50,9	51,9	-1,7
Non	13,2	17	14,7	+3,8
Je n'ai pas encore fait mon choix	34,2	32,1	33,3	-2,1
Total	100	100	100	
Effectif	76	53	129	

Dans l'ordre décroissant, les étudiants souhaitent compléter leur formation avec de nouvelles compétences (65,4%), pouvoir s'inscrire à l'ordre des architectes (52,6%), augmenter leurs chances d'insertion professionnelle (44,9%) et, loin derrière, négocier un meilleur salaire (15,4%). Les écarts entre les femmes et les hommes se font sentir au niveau de la complétion de la formation (écart de -18,4 points) et de l'inscription à l'ordre des architectes (-12,1) qui intéressent moins les femmes, tandis qu'elles souhaitent plus que les hommes augmenter leurs chances d'insertion professionnelle (+13,3) et pouvoir négocier un meilleur salaire (+8,8). L'habilitation est ainsi clairement perçue par les femmes comme un moyen de se distinguer sur le marché du travail, tandis que les hommes s'inscrivent davantage dans une suite de la formation initiale qui aboutit à l'obtention de l'habilitation, leur permettant de s'inscrire à l'ordre pour exercer à terme le métier en leur nom propre. Les stratégies sont assez clivées, avec d'un côté les hommes qui cultivent et recherchent l'aspect traditionnel du métier et les femmes, encore récentes dans la profession, qui cherchent à maximiser leurs possibilités pour s'y inscrire durablement et correctement tout en prenant en compte l'articulation probable et future entre leur vie professionnelle et l'éducation des enfants.

Tableau 101 : Raisons évoquées par les étudiants de master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 pour effectuer une HMONP, selon le sexe (en ordre décroissant).

Si oui, quelles sont les deux principales raisons ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)	Effectif
Pour compléter ma formation avec des nouvelles compétences	58,3	76,7	65,4	-18,4	51
Pour pouvoir m'inscrire à l'ordre des architectes	47,9	60	52,6	-12,1	41
Pour augmenter mes chances d'insertion professionnelle	50	36,7	44,9	+13,3	35
Pour négocier un meilleur salaire	18,8	10	15,4	+8,8	12
Autre	12,5	10	11,5	+2,5	9

Nous aurons l'occasion de comparer ces résultats avec ceux des étudiants en train d'effectuer leur habilitation (cf. partie IV).

Tout au long du cursus de formation, les étudiants se construisent, au fur et à mesure de leurs socialisations, une identité professionnelle. Au-delà des statuts et fonctions auxquels aspirent les futurs architectes, quels sont les termes avec lesquels les étudiants s'identifient le plus en fin de cursus ? Les cinq termes les plus cités sont respectivement concepteur (50,4%), médiateur (38,8%), architecte-urbaniste (28,7%), créateur (25,6%) et chef de projet (22,5%). Parmi les expressions arrivées en tête, deux font référence à un statut, une position ou un poste (chef de projet et architecte-urbaniste), les trois autres davantage à une posture (concepteur, médiateur, créateur). Concepteur fait appel à l'activité la plus noble de l'architecture et à laquelle les étudiants sont entraînés dès la première année dans les studios. Il est intéressant que le terme médiateur arrive en deuxième position (38,8%), avec un écart considérable entre les femmes et les hommes (- 24,2 points pour ces derniers). Presque la moitié de celles-ci s'identifie avec ce terme (48,7%), c'est-à-dire presque autant que pour l'identité de concepteur. Le terme médiateur peut être compris comme une personne qui sert d'intermédiaire, de lien entre deux ou plusieurs entités⁵⁷¹, par exemple entre les maîtrises d'œuvre et d'ouvrage dans le cas d'une démarche participative ou, plus largement, entre les mondes de l'architecture et le grand public dans le cadre de la « médiation architecturale » ou de la sensibilisation à l'architecture. On peut y comprendre à la fois l'envie ou la nécessité des femmes de s'orienter vers d'autres fonctions ou postes dans l'architecture et l'intériorisation de l'activité de médiation, au sens de la conciliation ou de la facilitation, présentée dans la société souvent comme une pratique davantage féminine que masculine.

Le terme architecte-urbaniste, très usité par les professionnels architectes faisant référence à une double compétence mais dont l'usage n'est pas encadré, est là aussi davantage plébiscité par les femmes (écart de 7,1 points). À travers les écarts entre les deux sexes, on constate que les femmes s'identifient davantage avec des intitulés de poste ou de fonctions (architecte-urbaniste, chef de projet, maître d'œuvre, architecte-ingénieur, expert-conseil) et que les hommes semblent plus attachés à la posture traditionnelle que cherche à renvoyer la profession (créateur, chef d'orchestre, bâtisseur, intellectuel). Médiateur semble alors une exception, bien qu'il puisse s'agir pour les femmes de vouloir s'orienter vers une fonction de médiateur dont les postes ne sont pas nombreux⁵⁷². Les indications dans le texte libre du

⁵⁷¹ Définition selon le Centre national des ressources textuelles et lexicales. www.cnrtl.fr.

⁵⁷² Les organismes qui pourraient disposer des postes de médiateurs au sens large sont les Conseil d'architecture, d'urbanisme et de l'environnement (CAUE), organisme de droit privé à statut associatif assurant des missions de service public pour la

questionnaire semblent confirmer cette hypothèse, où les hommes se donnent d'autres appellations qui n'étaient pas proposées dans la liste : bricoleur (questionnaire 406) ; traducteur (421) ; constructeur (449) ; fédérateur (487) ; poète (556). Notons également qu'une seule femme inscrite en M2 a formulé un avis dans le texte libre (« créateur de projet de vie » faisant sans doute allusion à son envie de travailler dans le domaine de la maison individuelle, 413). Un étudiant fait référence à la précarisation des jeunes architectes dont il sera question dans la partie IV, architecte-précaire-exécutant (homme, 483).

Tableau 102 : Perception des étudiants en master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de leur future identité professionnelle d'architecte, selon le sexe (en ordre décroissant).

Avec quels termes qualifierez-vous votre future identité professionnelle d'architecte ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)	Effectif
Concepteur	50	50,9	50,4	-0,9	65
Médiateur	48,7	24,5	38,8	+24,2	50
Architecte-urbaniste	31,6	24,5	28,7	+7,1	37
Créateur	22,4	30,2	25,6	-7,8	33
Chef de projet	23,7	20,8	22,5	+2,9	29
Maître d'œuvre	21,1	9,4	16,3	+11,7	21
Chef d'orchestre	13,2	18,9	15,5	-5,7	20
Architecte-ingénieur	18,4	11,3	15,5	+7,1	20
Bâtitteur	9,2	24,1	15,4	-14,9	20
Artiste	13,2	13,2	13,2	0	17
Intellectuel	6,6	20,8	12,4	-14,2	16
Expert-conseil	6,6	0,4	7,8	+6,2	10
Architecte-paysagiste	5,3	3,8	4,7	+1,5	6
Chef d'entreprise commercial	5,3	3,8	4,7	+1,5	6
Autre	2,6	17	8,5	-14,4	11

Ces données montrent en tout cas la construction d'identités plurielles, fruit à la fois de leur parcours d'études, des socialisations sexuellement différenciées et des goûts personnels. Elle résulte sans doute aussi des discours véhiculés par l'établissement et de ses enseignants prônant une formation aux métiers de l'architecture – et non à la fonction d'architecte –, la diversification des métiers et le rôle de l'architecte en tant qu'acteur de la société. Un étudiant répond, en texte libre, de la manière suivante :

« Avec l'arrivée de l'économie circulaire, du numérique, du développement durable, de l'auto-entreprenariat, les poly-études croisées, le métier de l'architecte a tout pour se diversifier, se redéfinir, explorer, instruire, construire différemment, prendre une place importante dans la société, faire évoluer le monde » (homme, 484).

promotion et le développement de la qualité architecturale. Il y en a un dans presque chaque département français. Il faut à cela ajouter d'autres associations ayant des missions semblables, notamment les « Maisons de l'architecture ». Sont installés à Nantes la Maison régionale de l'architecture (MRA), l'Association régionale pour la diffusion et la promotion de l'architecture (ARDEPA, domiciliée au sein de l'école d'architecture) ainsi qu'un CAUE. Plus largement, les diplômés pourraient prétendre aux postes et fonctions de la médiation culturelle, élargissant les débouchés à d'autres filières artistiques.

7.2.2 La spécialisation : une affaire de femmes

Ayant intériorisé le discours tenu par les enseignants dont nous avons donné un exemple éloquent ci-dessus (« *seulement 10% parmi vous deviendront architecte* »), plus de la majorité des étudiants en M2 (55,6%) souhaite se spécialiser dans un métier de l'architecture, ce qui semble pourtant contradictoire avec leur perception de l'architecte comme un généraliste et non un spécialiste (plus les étudiants avancent dans leurs études, plus ils pensent que l'architecte doit être un généraliste : 38,5% en L1 ; 50,4% en M2, 56,5 en HMONP, cf. tableau 212, annexe 7). En master 2, presque un étudiant sur trois (30,2%) ne le sait pas encore, ce taux montrant l'incertitude de leur projet professionnel à ce stade, soumis à des opportunités liées à la situation du marché du travail. Le souhait d'une spécialisation peut exprimer soit un goût développé pour un aspect spécifique de l'architecture, soit une stratégie pour accéder plus facilement à un emploi. Les femmes sont plus nombreuses à vouloir se spécialiser à ce stade (écart de 11 points), confirmant leur orientation vers les métiers « impurs » de l'architecture, selon l'expression d'Olivier Chadoin.

Tableau 103 : Taux des étudiants de master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 souhaitant se spécialiser dans un métier de l'architecture, selon le sexe.

Souhaitez-vous vous spécialiser dans un métier de l'architecture ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)
Oui	60	49	55,6	-11
Non	10,7	19,6	14,3	+8,9
Je ne sais pas	29,3	31,4	30,2	+2,1
Total	100	100	100	
Effectif	75	51	126	

Parmi la vingtaine de spécialisations proposées, les cinq qui arrivent en tête sont respectivement l'urbanisme (37%), la construction écologique (34,6%), la médiation/participation (27,2%), la réhabilitation (25,9%) et l'architecture d'urgence (18,5%). Si l'urbanisme est un champ que les architectes investissent depuis plusieurs décennies, les quatre autres semblent refléter des préoccupations plus récentes dont les jeunes architectes souhaitent s'emparer. Depuis la prise de conscience des enjeux environnementaux dans les années 2000, il n'est pas étonnant que les étudiants s'intéressent à la construction écologique et à la réhabilitation (thermique) des bâtiments, médiatisées à travers les différentes politiques publiques (Grenelle, loi sur la transition écologique, renforcement de la réglementation thermique...). Comme nous l'avons vu, l'intérêt écologique est devenu un motif d'engagement des candidats souhaitant entrer en école d'architecture, évoqué dans le sous-chapitre 5.1.2. L'architecture d'urgence, répondant entre autres aux catastrophes subies par certaines

populations liées aux aléas climatiques engendrés par le changement climatique va dans ce même sens. La médiation, dans le cadre de la participation citoyenne ou la sensibilisation à l'architecture est une spécialisation également plébiscitée, comme nous l'avons constaté à travers les termes d'identification.

Si les hommes se projettent davantage vers l'urbanisme, jusqu'à maintenant pourtant plus investi par les femmes, les étudiantes semblent vouloir s'engager dans ces « nouvelles spécialisations », par stratégie ou par intérêt.

Tableau 104 : Métiers de l'architecture dans lesquels les étudiants de master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 souhaitent se spécialiser, selon le sexe (en ordre décroissant).

Souhaitez-vous vous spécialiser dans un métier de l'architecture ? Si oui, choisissez maximum trois spécialisations parmi celle énumérés :	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)	Effectif
Urbanisme	35,2	40,7	37	+5,5	30
Construction écologique	37	29,6	34,6	-7,4	28
Médiation/participation	31,5	18,5	27,2	-13	22
Réhabilitation	27,8	22,2	25,9	-5,6	21
Architecture d'urgence	18,5	18,5	18,5	0	15
Événementiel culturel	14,8	11,1	13,6	-3,7	11
Communication	11,1	11,1	11,1	0	11
Ingénierie environnementale	9,3	11,1	9,9	+1,8	8
Scénographie	9,3	11,1	9,9	+1,8	8
Paysage	7,4	14,8	9,9	+7,4	8
Maîtrise d'ouvrage	7,4	14,8	9,9	+7,4	8
Assistance à maîtrise d'ouvrage	9,3	7,4	8,6	-1,9	7
Suivi de chantier	7,4	7,4	7,4	0	6
Programmation	7,4	3,7	6,2	-3,7	5
Management	3,7	11,1	6,2	+7,4	5
Infographie/image de synthèse	5,6	7,4	6,2	+1,8	5
Conception lumière	3,7	7,4	4,9	+3,7	4
Photographie	1,9	3,7	2,5	+1,8	2
Architecture navale	0	0	0	0	0
Autre	9,3	14,3	11	+5	9

Nota : Parmi les « autres » spécialisations figurent notamment le patrimoine qui avait été oublié dans cette liste.

Lorsqu'il s'agit de préciser le secteur dans lequel les étudiants de M2 souhaitent se spécialiser, les femmes sont beaucoup plus indécises. Plus de la moitié d'entre elles ne le savent pas (écart de 23,7 points par rapport aux hommes), tandis que quatre hommes sur dix ont une idée concrète de leur spécialisation.

Tableau 105 : Taux des étudiants de master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 souhaitant se spécialiser dans un secteur particulier, selon le sexe.

Souhaitez-vous vous spécialiser dans un secteur en particulier ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)
Oui	30,7	39,6	34,4	+8,9
Non	17,3	21,1	23,4	+3,8
Je ne sais pas	52	28,3	42,2	-23,7
Total	100	100	100	
Effectif	75	53	128	

Si, dans le précédent tableau, nous n'avons naturellement pas considéré la maîtrise d'œuvre comme une spécialisation, dans le tableau ci-dessous nous avons distingué maîtrise d'œuvre privée et publique. Les secteurs cités par les deux sexes sont assez différents. Les trois secteurs cités par les hommes sont l'enseignement/recherche/développement (61,9%), suivi par la maîtrise d'œuvre pour la commande publique (33,3%) et privée (33,3%), tandis les femmes se projettent d'abord dans la communication/médiation (41,4%), la maîtrise d'œuvre pour la commande publique (37,9%) et l'enseignement/recherche/développement (34,5%). Les écarts sont assez considérables pour ces secteurs, notamment pour ce dernier (+27,4 points en faveur des hommes), mais également pour la communication/médiation (+22,4 en faveur des femmes) et la maîtrise d'œuvre pour la commande privée (+23 en faveur des hommes). L'arrivée en tête du secteur de l'enseignement/recherche/développement, en moyenne pour les deux sexes, est assez surprenante. Nous ne pouvons qu'émettre l'hypothèse qu'il s'agit d'une volonté d'acquérir à terme un statut multi-positionné, tel que vécu par la grande majorité de leurs enseignants qui sont soit des praticiens et enseignants, soit des chercheurs et enseignants. Disons en passant que le nouveau statut d'enseignant-chercheur aux écoles d'architecture est, à ce titre, assez ambigu. Les étudiants souhaitent-ils à leur tour se glisser dans l'habit de l'enseignant, à titre régulier ou ponctuel, afin d'apprendre les métiers de l'architecture aux générations à venir ?

Tableau 106 : Secteurs dans lesquels les étudiants de master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 souhaitent se spécialiser, selon le sexe (en ordre décroissant).

Souhaitez-vous vous spécialiser dans un secteur en particulier ? Si oui, choisissez maximum trois secteurs parmi ceux énumérés :	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)	Effectif
Enseignement/recherche/développement	34,5	61,9	46	+27,4	23
Maîtrise d'œuvre pour la commande publique	37,9	33,3	36	-4,6	18
Communication/médiation	41,4	19	32	-22,4	16
Maîtrise d'œuvre pour la commande privée	10,3	33,3	20	+23	10
Expert conseil/AMO, BET ou contrôle	17,2	9,5	14	-7,7	7
Maîtrise d'ouvrage	3,4	23,8	12	+20,4	6
Entreprise du BTP	6,9	14,3	10	+7,4	5
Autre	10,3	0	6	-10,3	3

7.2.3 Les critères de choix de carrière, si choix il y a

La génération d'étudiants interrogée par questionnaire a effectué ses études en grande partie durant ou vers la fin de la crise économique qui a secoué la France et de nombreux autres pays pendant une petite dizaine d'années, crise qui a fortement impacté le secteur du bâtiment. À travers les médias mais également avec leurs stages en agence et leurs enseignants, partiellement praticiens eux-mêmes touchés par la baisse de la commande publique et privée, les étudiants ont intériorisé la difficulté de la profession à faire face à la crise, notamment pour les nouveaux entrants sur le marché du travail qui en sentent logiquement les répercussions. Ainsi, plus de quatre étudiants sur cinq (83,7%) inscrits en M2 estiment que le chemin à parcourir pour réaliser leurs ambitions sera assez difficile (52,7%), difficile (20,9%) ou très difficile (10,1%). Les femmes sont globalement plus pessimistes que les hommes (écart de 4,4 points).

Tableau 107 : Perception des étudiants de master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de la difficulté du chemin à faire pour réaliser leurs ambitions, selon le sexe.

Pensez-vous que le chemin à faire pour réaliser vos ambitions va être :	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)
Très facile	0	3,8	1,6	+3,8
Facile	0	3,8	1,6	+3,8
Assez facile	14,5	11,3	13,2	-3,2
Sous-total	14,5	18,9	16,4	+4,4
Assez difficile	57,9	45,3	52,7	-12,6
Difficile	19,7	22,6	20,9	+2,9
Très difficile	7,9	13,2	10,1	+5,3
Sous-total	85,5	81,1	83,7	-4,4
Total	100	100	100	
Effectif	76	53	129	

Interrogés sur quels critères dépendront leurs choix de carrière, si choix il y a, les deux critères sortant du lot sont respectivement la diversité des projets et des typologies traités par le futur employeur (53,1%), suivi par le niveau de créativité de la structure (50%). Si les femmes semblent plus attachées à la diversité (écart de 5,3 points), les hommes le sont davantage à la créativité (écart de 6,3 points). La localisation géographique (29,2%), la possibilité d'évolution au sein de la structure (26,2%), le niveau de salaire (20,8%) et la taille de la structure (7,7%) jouent un rôle mineur. Parmi la vingtaine de réponses dans la rubrique « autre », la moitié concerne « *des aspects éthiques et des valeurs de la structure* » (questionnaire 522) ainsi que « *la qualité des relations professionnelles (entraide, horizontalité)* » (questionnaire 511) ou encore des « *rappports humains sains* » (questionnaire 541).

Tableau 108 : Critères de choix de carrière des étudiants de master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe (en ordre décroissant).

D'une manière générale, de quoi dépendront en priorité vos choix de carrière :	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)	Effectif
De la diversité de projets et de typologies que traite la structure	55,3	50	53,1	-5,3	69
Du niveau de créativité de la structure	47,4	53,7	50	+6,3	65
De la localisation géographique de la structure	30,3	27,8	29,2	-2,5	38
De la possibilité d'évoluer rapidement vers des postes à responsabilités	25	27,8	26,2	+2,8	34
Du niveau de salaire	17,1	25,9	20,8	+8,8	27
De la taille de la structure	2,6	14,8	7,7	+12,2	10
Autre	17,1	9,3	13,8	-7,8	18

Un des écarts les plus grands entre les sexes, parmi ces critères, est le niveau de salaire qui semble moins important pour les femmes (-8,8 points). Ont-elles intériorisé que les rémunérations des femmes sont globalement plus faibles à compétences égales ? C'est ce que suggère leur perception du salaire auquel elles peuvent aspirer à la sortie de leurs études. Deux femmes sur trois (68,4%) estiment que celui sera inférieur à 1500 euros nets par mois (écart de 11 points par rapport aux hommes). Les hommes ont une perception globalement plus optimiste que les femmes, ils sont respectivement plus nombreux à penser que leur salaire pourra se situer entre 1500 et 2000 euros nets par mois (écart de +8,9 points), voire de plus de 2000 euros nets (+2,1 points).

Tableau 109 : Perception des étudiants de master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de la rémunération à la sortie de l'école, selon le sexe.

Combien pensez-vous pouvoir gagner à la sortie de l'ENSA Nantes ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)
Inférieur à 1500 euros nets par mois	68,4	57,4	63,8	-11
Entre 1500 et 2000 euros nets par mois	26,3	35,2	30	+8,9
Plus de 2000 euros nets par mois	5,3	7,4	6,2	+2,1
Total	100	100	100	
Effectif	76	54	130	

Notons que le salaire brut horaire moyen des femmes est égal à 82 % du salaire brut horaire moyen des hommes en 2015⁵⁷³. En ce qui concerne les revenus des libéraux et associés, en 2016, le revenu médian des femmes représente 80% du revenu médian des hommes chez les moins de 35 ans⁵⁷⁴.

Archigraphie indique par ailleurs les niveaux de revenu trois ans après l'obtention du diplôme qui ne sont alors pas tout à fait comparables aux perceptions des étudiants de master

⁵⁷³ Archigraphie (2018), *op. cit.*, p. 61.

⁵⁷⁴ *Ibidem*, p. 50.

de leur futur salaire. Le revenu net moyen des jeunes diplômés de 2013 actifs exerçant dans le champ de l'architecture à temps complet trois ans après leurs études est estimé à environ 22 827 euros par an (=1 902 euros/mois), soumis à des disparités territoriales (24 761 euros/an = 2 063 euros/mois en Île-de-France ; 18 514 euros/an = 1 542 euros/mois dans les autres régions)⁵⁷⁵.

Pour conclure

Nous l'avons vu, la socialisation aux métiers de l'architecture et la projection dans la vie professionnelle ne s'opèrent pas seulement à travers les enseignements au sein de l'établissement, la mobilité académique, le *décorum* de l'école et les activités qui s'y déroulent. Elles sont aussi grandement suscitées par les stages et expériences professionnelles accumulés par les apprentis architectes. Les stages de formation pratique en cycle master ont à la fois une dimension pédagogique venant compléter et enrichir les apprentissages acquis à l'école, une dimension socialisatrice aidant les apprentis à mûrir, à devenir adultes en jouant un rôle de rite de passage et une dimension professionnalisante favorisant la construction de projets professionnels en préparant la future insertion professionnelle⁵⁷⁶. Ils peuvent également constituer un *turning point*, un tournant dans la formation engendrant une transformation ou une évolution de l'identité professionnelle⁵⁷⁷.

Les stratégies déployées pour les stages se traduisent tout d'abord par leur multiplication. Plus de la moitié des étudiants font au minimum deux stages en cycle master, ayant automatiquement pour conséquence une augmentation de sa durée moyenne. Celle-ci avoisine quatre mois pour les stages obligatoires à temps plein, le double de ce qui est demandé par les textes réglementaires et par l'école. Si la multiplication des stages (« stagification »⁵⁷⁸)

⁵⁷⁵ *Ibidem*, p. 79-80.

⁵⁷⁶ Glaymann, D. (2013), *op. cit.*, p. 450.

⁵⁷⁷ Le terme ne faisant pas l'unanimité auprès des chercheurs en sciences sociales, nous nous contentons ici de citer quelques définitions de chercheurs en sociologie des groupes professionnels. Anselm Strauss comprend *turning points* comme une transformation de l'identité : "*I am not the same as I was, as I used to be*". Selon Andrew Abbott, les *turning points* changent le cours des événements. Il les entend comme des concepts narratifs, des processus qui emmènent des trajectoires dans une nouvelle direction et font ainsi référence à deux points temporels simultanément (avant et après) : « *Un vrai turning point, par opposition à une simple séquence aléatoire, a une qualité supplémentaire, à savoir que les trajectoires qu'il sépare diffèrent l'une de l'autre en direction ou en nature* ». Strauss, A. (1959), *Mirrors and Masks: The search for identity*, New Brunswick, p. 95 ; Abbott, A. (2009), « À propos du concept de turning point », dans Grossetti, M. (dir.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, La Découverte, Paris, p. 187-211.

⁵⁷⁸ Glaymann, D. (2015), *op.cit.*.

n'est plus un avantage comparatif et perd ainsi de sa valeur⁵⁷⁹, il n'en reste pas moins vrai que les étudiants sont dans cette logique de surenchère qui les place malgré tout aux portes de l'emploi : « *On a la possibilité de faire beaucoup de stages et il faut encourager les étudiants à le faire parce que c'est vrai, on se forme essentiellement là* »⁵⁸⁰.

Presque la moitié d'entre eux fait au minimum un stage après leur PFE, notamment ceux qui choisissent de s'inscrire une troisième fois en master uniquement pour cette raison. Certains espèrent un tremplin vers un premier poste, d'autres évoquent le besoin de tester leurs capacités avant d'être embauchés et de décrocher un contrat de travail :

*« Je ne me voyais absolument pas arriver [sur le marché du travail], certes diplômée mais sans aucune expérience donc j'ai été prise mais en stage parce que j'ai le statut étudiant jusqu'à fin août. [...] J'avais besoin de ce statut d'étudiant et de stagiaire pour ne pas avoir trop de responsabilités à porter, j'avais peur de porter trop de responsabilités en n'ayant pas les moyens de le faire »*⁵⁸¹.

Les femmes de cet échantillon, en comparaison avec les hommes, sont plus nombreuses à faire leur cycle de master dans les deux ans impartis. En revanche, si deux tiers d'entre elles multiplient les expériences professionnelles, elles s'orientent légèrement moins vers les structures d'accueil en maîtrise d'œuvre. Elles font plus souvent le choix d'un stage à temps plein dont au minimum un est situé après le PFE.

Nous avons décelé plusieurs rôles du stage qui peuvent coexister ou se compléter. Il s'agit de confirmer ou d'infirmer une orientation prise ou à prendre, de concevoir le stage comme une forme d'alternance telle que longtemps pratiqué aux Beaux-Arts et dans les Unités pédagogiques d'architecture. Enfin, le stage est perçu comme un espace-temps où il faut se constituer un réseau et ajouter des références à son *book*. Malgré quelques expériences négatives rapportées par les diplômés, leur perception des stages est globalement très positive, l'érigeant en un dispositif plébiscité dans leur parcours d'études. Il est considéré, notamment par les femmes, comme un outil de premier ordre leur permettant de s'insérer sur le marché du travail.

Les débats en conseil des études sur l'évolution du programme pédagogique ont abouti à une augmentation de la durée du stage, grâce, entre autres, aux données présentées ici en permettant de trancher, sur « *les approximations, coups de gueule et autres avis flous que l'on*

⁵⁷⁹ *Ibidem.*

⁵⁸⁰ Extrait d'un entretien qui ne fait pas partie du corpus des diplômés de 2011 à 2014. Il s'agit d'un entretien exploratoire avec une fraîchement diplômée ayant effectué trois stages en master dont un après le PFE.

⁵⁸¹ Extrait d'un entretien qui ne fait pas partie du corpus des diplômés de 2011 à 2014. Il s'agit d'une étudiante en fin de cursus ayant validé son PFE et qui profite de son statut d'étudiant pour faire un stage libre en agence, sachant qu'elle a déjà fait deux stages dans son cursus de master, l'un dans une agence et l'autre dans un organisme de sensibilisation à l'architecture.

entend régulièrement des collègues ! »⁵⁸². L'enjeu se porte dorénavant sur les modalités d'encadrement : d'une part, celui effectué par les enseignants de l'école, dont le manque a déjà été pointé par l'HCERES et, d'autre part, celui effectué par les tuteurs dans les structures d'accueil. Les contenus du stage, les conditions d'accueil et de suivi du stagiaire peuvent être très variables au sein de l'établissement et de la structure d'accueil. Un grand écart existe entre leurs effets recherchés et leurs effets constatés, d'où l'importance des conditions d'organisation et de suivi des stages sur leur qualité⁵⁸³. Les trois ans passés depuis l'introduction d'un suivi des stagiaires montrent que certains enseignants référents ne « jouent pas le jeu », le stage ne semble pas constituer pour eux un enjeu digne de s'y attarder. Il est ainsi difficile de mobiliser le nombre d'enseignants nécessaires au suivi des stagiaires, la tâche étant considérée chronophage et peu valorisante.

Si le stage est devenu un dispositif incontournable dans la formation des futurs architectes, il ne doit en aucun cas se substituer à un (premier) emploi. Car, parfois, les stages sont détournés de leurs objectifs par les structures d'accueil, en faisant appel à une main-d'œuvre qualifiée, mais sous-payée, susceptible de remplacer une partie du personnel. Les stages effectués après l'obtention du PFE par l'étudiant, notamment lorsqu'il s'agit d'une troisième inscription en master pour profiter du statut d'étudiant, ont ainsi un caractère ambigu, alimenté par le souhait de l'étudiant de mieux se positionner sur le marché du travail et par le souhait de la structure d'accueil de diminuer ses frais de personnel. Cette pratique est susceptible d'induire une précarisation des étudiants et des jeunes diplômés.

Durant les études, l'évolution de la projection vers un statut salarié ou indépendant s'inverse. D'abord attiré par le statut indépendant, le « passage à travers le miroir » provoque l'éloignement, temporaire ou durable, de cet idéal. Si les différences sexuées dans les stratégies de trajectoires se font sentir dès les études (choix des options de projet et des structures d'accueil pour les stages), elles s'exacerbent quant à la projection dans la vie professionnelle. En fin de parcours, les femmes se projettent majoritairement vers le salariat, tandis que les hommes sont indécis, n'excluant pas de devenir indépendants après une expérience en tant que salariés d'agence. A plus long terme, les contrastes sexués s'accroissent davantage, avec des rapports inversés : au plus haut de leur carrière, les femmes se projettent davantage vers des emplois salariés dans le champ de l'architecture et elles sont moins attirées par le statut d'indépendantes,

⁵⁸² Courriel envoyé par un enseignant à moi-même, *a propos* d'un débat sur les stages au conseil des études du 5 avril 2017, où les données de ce sous-chapitre ont été présentées en avant-première.

⁵⁸³ Glaymann, D. (2015), *op. cit.*.

le salariat leur semble plus compatible avec leur futur rôle de mère ; les hommes, à l'inverse, se projettent davantage vers un statut indépendant. À ce titre, les raisons évoquées par les hommes et les femmes en fin de cursus pour obtenir l'habilitation à exercer la maîtrise d'œuvre en leur nom propre sont assez éloquentes : il s'agit pour les femmes de se distinguer des concurrents sur le marché du travail et de pouvoir négocier un meilleur salaire, tandis que les hommes s'inscrivent dans une trajectoire qui vise à finaliser la formation initiale, afin de se laisser toutes les portes ouvertes à une inscription à l'ordre des architectes et à la création éventuelle d'une structure indépendante. L'importance différenciée des raisons mises en avant par les hommes et les femmes confirme dans ce sens les projections évoquées ci-dessus.

Attachés à l'activité la plus noble de l'architecte, l'identité professionnelle de *concepteur* est la plus plébiscitée par les étudiants. Notons toutefois que les femmes s'identifient presque autant au rôle de médiatrice, rôle qui leur est souvent attribué, au sens large des interactions sociales, par la société. Dans le monde de l'architecture, cette identité se traduit par l'aspiration à des postes de médiation architecturale, de médiation citoyenne pour des projets d'aménagement, d'urbanisme ou de construction ou, plus largement, de médiation culturelle.

Les femmes semblent davantage s'identifier avec des fonctions ou des postes (architecte-urbaniste, chef de projet, maître d'œuvre, architecte-ingénieur), tandis que les hommes mettent plus en avant des postures symboliques de créateur, de chef d'orchestre, de bâtisseur, d'intellectuel.

Bien que les étudiants pensent majoritairement que l'architecte doit être un généraliste, cela ne les empêche pas de vouloir se spécialiser dans un secteur. Ayant intériorisé que le marché du travail est compétitif, notamment en temps de crise économique, ils cherchent à investir des territoires relativement anciens (urbanisme) et s'emparer de nouveaux territoires qu'ils ont identifiés au cours de leur formation et qui correspondent à leurs valeurs (construction écologique, architecture d'urgence, médiation). En fin de cursus de formation, les femmes sont plus enclines à vouloir se spécialiser. Quelque peu en contradiction avec les identités professionnelles qu'elles mettent en avant, elles anticipent l'éventuelle nécessité de se spécialiser dans un domaine spécifique.

Les deux sexes se projettent vers des secteurs assez différenciés (communication/médiation chez les femmes ; maîtrise d'œuvre pour la commande privée et maîtrise d'ouvrage chez les hommes), sachant que tous mettent en avant leur intérêt pour l'enseignement, la recherche et le développement, ce qui laisse supposer qu'ils se voient à terme dans une activité multi-positionnée, à l'instar d'une partie de leurs enseignants qu'ils côtoient de manière régulière.

Ils perçoivent le chemin à parcourir pour réaliser leurs ambitions comme plutôt difficile, les hommes étant un peu plus optimistes que les femmes. En fonction des opportunités qui se présenteront à eux, les jeunes privilégieront des structures créatives traitant d'une diversité de typologies de projet et dont les valeurs éthiques, écologiques et relationnelles correspondront aux leurs. Ils aspirent ainsi davantage à l'épanouissement personnel qu'à des considérations géographiques, pécuniaires ou structurelles.

Dans le dernier chapitre de cette partie, nous nous attacherons à repérer la manière dont les étudiants et diplômés perçoivent la formation et le métier d'architecte.

8 La perception de la formation et du métier d'architecte

Nous nous intéressons dans ce chapitre à la perception de la formation et du métier par les étudiants et diplômés en architecture. Que pensent-ils de la formation et de son déroulement ? Se sentent-ils bien préparés au saut dans la vie professionnelle ? Quelles sont les représentations qu'ils se font du métier avant d'y être et après quelques années d'expérience professionnelle ? Nous avons convoqué à plusieurs reprises les travaux d'Everett Hughes sur la socialisation professionnelle durant la formation d'aspirant à un métier ou une profession⁵⁸⁴. Inspirée par le « modèle » de Hughes sur la « fabrication » d'un médecin, Dan Lortie qui a suivi, pendant plusieurs années après leurs études, des diplômés en droit de Chicago, constate également le remplacement graduel d'images stéréotypées au cours de la formation. Cependant, il défend également l'idée que des transformations importantes de leur conception professionnelle interviennent *après* l'obtention du diplôme.

“In the main, they left law school with a hazy and incomplete conception of what lawyers' work consists of [...]. It appears very much as if laymen become lawmen only partially in law school and that the important transformations take place in the hurly-burly of work after graduation”⁵⁸⁵.

Grâce à cette recherche, il a pu déceler un consensus chez les jeunes avocats selon lequel les études les ont mal préparés à leur vie professionnelle. De même, ils pensent que le savoir-faire pratique et le savoir-être sont beaucoup plus importants que les connaissances pour exercer et, enfin, que les transformations importantes de leur personnalité sont intervenues à l'issue de leur saut dans la vie professionnelle. Comme nous le verrons, des similitudes peuvent être observées chez les diplômés architectes, bien qu'il y ait des particularités liées aux modalités d'enseignement par le projet.

8.1 La perception de la formation : un parcours autant prenant qu'enthousiasmant

Dans ce sous-chapitre nous analyserons la perception qu'ont les jeunes de leur formation quelques années après l'obtention de leur diplôme. Si elle est globalement positive, ils font toutefois part d'un certain nombre de difficultés et d'un décalage ressenti entre les apprentissages à l'école et ceux nécessaires à la vie professionnelle.

⁵⁸⁴ Hughes, E. C. (1955 et 1958), *op. cit.*

⁵⁸⁵ Lortie, D. C. (1959), "Laymen to lawmen: Law school, career, and professional socialization", *Harvard Educational Review*, n° 29, p. 366-367.

8.1.1 Une perception globalement positive de leur formation

Les étudiants ont globalement une perception très positive de leur formation qui baisse toutefois d'une quinzaine de points avec l'avancement dans le cursus. Le taux moyen de satisfaction (très satisfait et satisfait) s'élève à 74,3%, avec le taux le plus élevé en L1 (82,7%) et le taux le plus faible en M1 (66%). Les hommes sont globalement plus satisfaits que les femmes, notamment en M2 (écart de +16,8 points) et en L3 (+12,3). Cet écart de satisfaction en défaveur des femmes pourrait être lié, partiellement, à leur sentiment de surcharge de travail et de manque de temps, comme nous le verrons ci-après.

Tableau 110 : Évolution du taux de satisfaction des étudiants DEA, inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 vis-à-vis de leur formation, selon l'année de formation et le sexe.

Globalement, êtes-vous satisfait(e) des études que vous menez à l'ENSA Nantes ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)	Effectif
	Très satisfait et satisfait				
Licence 1	78,6	87,8	82,7	+9,2	110
Licence 2	78,3	88,7	81,9	+10,4	127
Licence 3	70,5	82,8	74,4	+12,3	90
Master 1	66,1	65,8	66	-0,3	103
Master 2	59,2	76	66,2	+16,8	130
Total	70,5	80,4	74,3	+9,9	560

Les relations mitigées que les étudiants entretiennent avec les enseignants, notamment de projet (cf. sous-chapitre 6.1.4), ne semblent finalement pas entraver leur satisfaction globale, comme si les rapports de forces induits par la relation enseignant-enseigné étaient intériorisés et acceptés en faisant partie du jeu.

Cette très bonne perception des étudiants concorde avec celle d'une grande majorité de diplômés, interrogés plusieurs années après leur diplomation et qui ont pu prendre du recul. Elle apparaît essentiellement sous la forme de « *très bons souvenirs* » liés à la richesse de la formation et à la diversité des apprentissages utiles à la fois à la vie professionnelle et personnelle (cf. sous-chapitre 8.1.3). De même est évoquée la bonne ambiance entre étudiants créant une communauté d'anciens camarades utile pour échanger des expériences et se « *donner des tuyaux* ». Ce sentiment de cohésion entre pairs est, par ailleurs, confirmé par le fait qu'une grande majorité (79,9%) juge la qualité des relations entre étudiants comme étant bonnes ou très bonnes (cf. tableau 213, annexe 7).

« Tous, aujourd'hui, jeunes diplômés, on se réunit autour de ce moment fort qu'étaient nos études d'architecture, qui nous ont liés institutionnellement, professionnellement, culturellement, heu... Qui fait de nous un peu une communauté aussi. »

Valérie, bac ES, DEA en 2012, parents cadres dans le travail social, assistante de projet dans une agence d'architecture (37)

« De toute façon je dis ça à tous les gens que je rencontre : les années d'études, ce sont de super souvenirs. Franchement il faut en profiter le plus possible. J'ai même le regret de me dire j'aurais dû faire ça, ça et ça, de prendre plus mon temps. On ne se rend pas compte quand on y est de la chance qu'on a d'être dans ce genre d'études, on a des moyens énormes mis à notre disposition, l'atelier maquette... C'est quand même une école publique, les frais sont très faibles par rapport à tout ce que l'on dispose. [...] Souvent les gens sont vraiment sympas dans ce milieu là mine de rien. Tu n'es pas ami avec tout le monde, mais globalement je revois plein de gens de ma promo, j'en redécouvre aujourd'hui avec qui je n'étais pas ami, on se redécouvre autrement aujourd'hui. Souvent les gens sont très sympas, on partage nos expériences. »

Antoine, bac S, DEA en 2012, père artisan menuisier, mère directrice de médiathèque, chargé d'opération en promotion immobilière (81)

Le bâtiment de l'école de Nantes ne participe pas seulement à la socialisation des étudiants, comme nous l'avons vu (cf. sous-chapitre 6.2.4) mais fait également objet de leur satisfaction, en matière de conditions de travail, d'équipements mis à disposition et d'ambiance, comme en témoigne cette diplômée.

« Oui, j'ai un regard super positif sur les études que j'ai eues, j'ai eu d'excellents profs, j'ai eu des options qui vraiment m'ont ouvert le regard sur des choses qui me semblaient, moi, importantes, j'ai pu trouver à chaque semestre l'option qui me convenait ou une des options qui me convenaient, même quand j'étais dans une option qui ne me plaisait pas pleinement j'avais d'autres choses à côté, la morpho, l'art plastique ou des choses comme ça qui me plaisaient, donc c'est signe qu'il y a une diversité des sujets traités qui est quand même hyper agréable, et l'école aussi, [...] c'est vrai que moi j'ai adoré travailler dans cette école là, pour avoir fait [l'ancienne, rue Massenet] et pour avoir vu celle de Barcelone et pour avoir discuté avec pas mal d'autres étudiants d'autres écoles je pense que celle là est quand même très agréable à vivre, pour expérimenter, on peut tout faire, et je ne me suis jamais sentie dans une école en fait, il n'y a pas un esprit bureaux, ou salle de classe, c'est comme un grand atelier quoi, et ça j'aimais bien ».

Clémence, bac S, DEA en 2013, père ingénieur, mère secrétaire, collaboratrice d'architecte dans une agence (57)

Bien que la grande majorité des diplômés soit globalement satisfaite de leurs études, quelques étudiants apportent toutefois des bémols liés à « l'esprit de compétition » entre étudiants ou à l'intensité des études, comparables aux écoles préparatoires, mais sur une plus longue durée.

« Même si j'ai eu plein de bons moments à l'école d'archi, mes amis et tout, j'en garde un souvenir qui n'est pas agréable en fond, de moments durs, de profs caractériels qui te détruisent ton travail, ce n'est pas un bon souvenir. J'ai fait hypokhâgne avant, les classes préparatoires c'est hyper intensif, ben franchement je mets archi au même niveau... »

Morgane, bac ES, DEA en 2012, père cadre, mère professeur des écoles, architecte-urbaniste dans une agence d'architecture et d'urbanisme (109)

Si Clémence met en avant des conditions de travail favorables au sein de l'établissement, Louise perçoit l'école de Nantes comme « bobo » et « élitiste ».

« Honnêtement... je me suis fait de très bons amis en archi et que je revois toujours, mais ce n'est pas parce qu'ils sont archis... Pour moi la formation est une chose que j'avais hâte de quitter... peut-être parce que mon parcours étudiant a été long... je n'ai pas franchement adhéré à l'espèce de filiation qu'il y avait entre les étudiants à l'école d'archi de Nantes... je trouvais

qu'ils avaient un égo plus importants qu'à [l'ENSA Paris-La-Villette] où les gens étaient plus simples... et... euh... en arrivant à Nantes, j'ai eu l'impression d'arriver dans un monde très bobo et un peu élitiste ce qui me dérange en archi... En partant de Nantes [après les études], c'est le recul que l'on recherchait avec mon associé... »

Louise, bac S, BTS, DEA en 2011, père architecte d'intérieur, mère professeure des écoles, associée d'une agence en Ile-et-Vilaine (94)

Cette diplômée évoque ici un esprit de corps qui est typiquement le résultat de la socialisation professionnelle à laquelle les étudiants sont soumis. L'attitude plus « bobo » ressentie chez les apprentis nantais pourrait être liée à un recrutement plus populaire de l'ENSA Paris-La-Villette, connue, en effet, pour admettre davantage de filles et de fils d'ouvriers et d'employés.

Malgré la bonne perception des étudiants et les bons souvenirs des diplômés, ceux-ci pointent toutefois les difficultés ressenties liées à la surcharge de travail et au manque de temps. Les études en architecture sont réputées exigeantes, du fait de l'engagement total imposé par une partie du corps enseignant. La surcharge notoire ressentie par les étudiants est régulièrement pointée du doigt et semble s'être accrue avec le passage de six à cinq ans d'études suite à la réforme LMD, en 2005, imposant par ailleurs, pour des raisons financières, des durées limitées pour les deux cycles d'études. Cette disposition introduite par la tutelle n'est pas partagée par le corps enseignant, selon les dires rapportés par un diplômé.

« Nous quand on est rentré dans l'école [en 2008], ils nous tenaient un discours qui [...] était super bien et qui était "les études d'archi, c'est pas des études universitaires classiques, il faut que vous preniez le temps de vous construire et de savoir ce que vous voulez faire, c'est pas une course au diplôme... Il y a pas de... de major de promo, il y a pas de deadline pour avoir son diplôme, l'important c'est qu'à la fin, c'est pas juste d'être architecte, c'est que vous sachiez ce que vous voulez faire et heu... et quel type d'architecture vous voulez faire, de vous trouver entre guillemets" ».

Jean, bac S, DEA en 2014, père agriculteur, mère aide comptable, assistant d'étude dans une agence d'architecture (31)

Il est vrai, les enseignants, souvent en désaccord avec les injonctions ministérielles, ne poussent pas à ce que les étudiants terminent leurs études dans le temps imparti des cinq ans. « *Il faut du temps pour se construire* » est le crédo de la plupart d'entre eux, estimant qu'il s'agit, au-delà de l'apprentissage des savoir-faire nécessaires à l'exercice des métiers de l'architecture, de se forger une pensée critique, de s'ouvrir au monde, de devenir un citoyen responsable.

Il n'empêche, autoriser les étudiants à prendre leur temps ne retient pas les enseignants de « charger la mule » selon la perception des étudiants, relayée souvent par les représentants d'étudiants dans les instances pédagogiques. Selon eux, chaque enseignant considère son enseignement comme indispensable, octroyant des charges de travail importantes d'une semaine à l'autre sans concertation systématisée entre enseignants du même semestre afin de mieux répartir la quantité de travail. Par définition, les examens et rendus sont souvent

concentrés en fin de semestre, obligeant les étudiants à mettre en place des stratégies de validation des matières et de doser leurs engagements en fonction du temps à leur disposition pour répondre aux attendus. Comme nous l'avons vu auparavant, le projet est souvent privilégié par rapport aux enseignements transversaux. Une lettre ouverte adressée à la directrice des études le 17 mai 2011 et publiée sur la page Facebook du Conseil de la vie étudiante (CVE) témoigne de la détresse des étudiants face à la surcharge de travail, engendrant des problèmes de santé, pointés également du doigt par le service de la médecine préventive étudiante (SUMMPS). Les étudiants de licence 1 y demandent la mise en place systématique pour toutes les années d'une semaine libérée pour les révisions des partiels de fin de semestre, revendication enfin prise en compte par les instances de l'école pour l'année universitaire 2020/21, suite à un énième épisode de mise en garde des étudiants, cette fois en lien avec la crise sanitaire et la mise en place de la « continuité pédagogique » ayant entraîné des charges de travail sans doute involontairement mal dosées par certains enseignants.

L'établissement a également remédié, à la rentrée 2020/21, à un nombre d'heures encadrées trop important en cycle licence. En effet, lors de la réforme LMD en 2005, qui a réduit la durée des études de six à cinq ans, 300 heures de trop (50 h pour chaque semestre) s'étaient par la suite immiscées dans le synopsis de formation. Situation qui a été enfin régularisée en retirant ce nombre d'heures de manière non proportionnée dans tous les champs disciplinaires.

Ces problèmes de surcharge ne sont pas spécifiques à l'ENSA Nantes, puisque l'Union nationale des étudiants en architecture et paysage (UNEAP)⁵⁸⁶ constatant qu'il s'agissait d'un phénomène national, a lancé, en décembre 2017, une étude sur les conditions de vie et d'études des étudiants en architecture⁵⁸⁷. Selon cette enquête, les étudiants en architecture dorment en moyenne six heures et 23 minutes par nuit, une heure de moins que la moyenne des jeunes entre 15 et 30 ans. Durant la semaine qui précède un rendu de projet, 38% des étudiants dorment en moyenne moins de quatre heures par nuit, tandis que seulement 18% dorment plus de six heures par nuit. Afin de remédier au manque de sommeil, 8,8% des étudiants déclarent avoir recours à des médicaments, 5,1% à l'alcool et 3,8% aux drogues. Les auteurs concluent :

« Ces nombreux témoignages dressent un profil particulièrement alarmant des étudiants en architecture qui se sentent constamment sous pression, devant répondre à une charge de travail

⁵⁸⁶ Association créée en avril 2011 à l'initiative de sept associations d'étudiants en architecture et paysage ayant pour vocation de « représenter tous les étudiants en architecture et en paysage en France, soutenir la vie étudiante dans chaque école, participer à une cohésion nationale ». <http://www.uneap.fr/luneap/qui-sommes-nous/>, consulté le 16 juillet 2020.

⁵⁸⁷ Enquête initiée et réalisée à l'initiative du collège des étudiants élus aux instances des écoles d'architecture et de paysage ayant recueilli 5 435 réponses d'étudiants issus de toutes les écoles d'architecture de France, soit 31% d'entre eux. <http://www.uneap.fr/nos-travaux/sondage-sante/>, consulté le 16 juillet 2020.

trop élevée et développant par conséquent de nombreux symptômes physiques et mentaux. Cependant, la plupart des concernés ne s'autorise pas à prendre le temps de se rendre chez un spécialiste de la santé. Cette situation est renforcée par l'éloignement des écoles des pôles universitaires et des services de santé qui y sont liés. »

La culture de la « charrette », évoquée plus haut, pratiquée à la fois à l'école et dans les agences d'architecture, est épinglée par l'étude :

« L'existence dans les écoles de ce qui est qualifié comme une véritable culture dite "de la charrette" par 66,5% des étudiants interrogés se dégage. Cette dernière, considérée majoritairement comme épuisante, éprouvante et banalisée se traduit notamment par un encouragement mutuel et inconscient des étudiants à se retrouver dans des situations de travail intense jusqu'au dernier moment. [...] Ce sujet touche aussi bien les étudiants que les professionnels : nombreuses sont les agences à pratiquer la charrette, l'utilisant comme un outil de production et de créativité. Les étudiants au contact du monde professionnel, notamment en stage ou travaillant dans ces agences deviennent persuadés que cette pratique est normale et fait partie de la vie de l'architecte. »

Afin de remédier à cette situation jugée préoccupante, l'UNEAP propose ainsi une *Stratégie nationale pour le bien-être et la santé des étudiants en architecture 2020-2025*, articulée autour de quatre axes (prévention-accompagnement, cadre de vie, pédagogie et observatoire).

Ces résultats de l'étude nationale correspondent grandement à nos propres investigations à l'ENSA Nantes. Plus des trois quarts des étudiants (78,5%) ont le sentiment de manquer de temps et ceci tout au long du cursus. Le taux monte légèrement en fin de cursus, lié à la préparation du projet de fin d'études (83% en M2).

Tableau 111 : Perception des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de leur manque de temps, selon l'année de formation et le sexe.

Quel degré de difficulté rencontrez-vous lors de vos études par rapport aux aspects suivants : manque de temps ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)	Effectif
	Élevé et très élevé				
Licence 1	73,4	68,7	71,3	+4,7	77
Licence 2	86,7	79,1	84,2	+7,6	106
Licence 3	81,4	71,7	78,1	+9,7	68
Master 1	82,2	61,5	74,3	+20,7	75
Master 2	84	81,5	83	+2,5	107
Total	82	73,1	78,5	+8,9	433

Les diplômés ont l'impression d'avoir fait des études « *sans lever la tête du guidon* ». Cette intensité, prélude selon eux de leur future vie professionnelle, les amène, à un moment donné, à remettre en question leur choix.

« Au final les études d'archi, c'est tellement intense que tu peux vite t'étouffer ou te poser des questions du genre "qu'est-ce que je fais là, est-ce que je veux vraiment faire ça toute ma vie ?" et je pense que tout le monde se pose cette question à un moment, pendant ou après les études, et moi ça m'a poussé à me remettre en question. »

Marion, bac S, DEA en 2014, père chef d'entreprise, mère femme au foyer, architecte chargée de projet dans une agence à Londres (46).

Ce manque de temps est ressenti comme un handicap pour les étudiants qui sont obligés de travailler pour financer leurs études.

« Au lycée je travaillais et en école d'archi du coup les deux premières années je n'ai pas pu travailler parce que c'était assez rude... assez compliqué on va dire. En fait, j'ai arrêté de travailler en première année, je travaillais dans une grande chaîne de restauration et je me suis rendu compte que c'était pas compatible les deux. La charge de travail était telle que le soir... soit je mettais en parenthèse mes études, soit fallait que je trouve d'autres moyens. J'ai trouvé d'autres moyens mais à partir de la troisième année, du coup j'ai travaillé chez IKEA en tant que concepteur cuisine [...] c'est un peu plus dur que pour quelqu'un qui ne travaille pas et qui a plus de temps pour étudier mais on va dire que c'était compatible, j'arrivais à faire les deux. »

Fabian, bac ES, DEA en 2014, père chauffeur routier, mère employée de restauration, coordinateur BIM dans une agence d'architecture (61)

Si le sentiment de manque de temps n'évolue pas durant les études, leur perception de surcharge de travail, elle, augmente de 35 points entre la première année (52,3%) et la dernière année (87,6%). Il est intéressant de constater que les femmes ressentent davantage à la fois un manque de temps et une surcharge de travail, pour toutes les années d'études et notamment pour la L3 (respectivement +9,7 et +19 points) pour et le M1 (respectivement +20,7 et +17,5 points). Plus scolaires que les hommes, notre hypothèse est qu'elles ont plus le sentiment de mal faire les choses ou de ne pas pouvoir aller jusqu'au bout de l'exercice si elles ne disposent pas du temps nécessaire à bien les mener. Louise témoigne de ses difficultés à suivre le rythme de travail.

« Je pense que c'est surtout c'est... c'est la licence qui est... enfin je pense qu'on est beaucoup à l'avoir vécu comme ça, euh... [...], c'est une autre façon de penser, une autre façon de travailler, quand tu sors de bac S c'est juste complètement autre chose, donc ça a été beaucoup de travail, beaucoup de... de prise de positions, puisqu'il faut se donner à fond, et puis faut s'exprimer personnellement, c'est pas... voilà, fin... on répond pas à un problème de math ou un problème de physique quoi, faut y aller, faut faire du projet ! Donc, nan on va dire ouais les difficultés ça a plus été dans le rythme de travail, les premières années ont été très dures... enfin surtout la deuxième année [...] on a tous eu une deuxième année très difficile avec beaucoup d'options, beaucoup de projets, on est beaucoup à avoir eu des problèmes de santé à ce moment-là, [...] après euh... on arrête les charrettes qui sont de moins en moins régulières, on commence à gérer ».

Louise, bac S, DEA en 2013, PCS des parents inconnues, architecte micro-entrepreneure (121)

Tableau 112 : Perception des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de leur surcharge de travail, selon l'année de formation et le sexe.

Quel degré de difficulté rencontrez-vous lors de vos études par rapport aux aspects suivants : surcharge de travail ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)	Effectif
	Elevé et très élevé				
Licence 1	56,6	46,9	52,3	-9,7	57
Licence 2	78,3	76,8	77,8	-1,5	98
Licence 3	84,5	65,5	78,1	-19	68
Master 1	84,1	66,6	77,4	-17,5	79
Master 2	90,6	83,4	87,6	-7,2	113
Total	79,3	68,2	75	-11,1	415

Certains diplômés pensent que soumettre les étudiants à une charge de travail importante est un objectif pédagogique en soi : « *En fait l'école ça te forme, ça t'apprend à être capable d'assumer des charges de travail conséquentes* ». (Fabian, 61). Marion estime que cette capacité d'assumer des grosses charges de travail était la raison de son embauche au Pavillon de l' Arsenal à Paris⁵⁸⁸. « *Je pense qu'un des points forts [de la formation], c'est ce pour quoi j'ai été embauchée, on sait que les archis ont une force de travail incroyable* » (32).

Seulement un quart des étudiants (25,7%) pense que le niveau de la formation d'architecte à l'ENSA Nantes est élevé ou très élevé, perception qui est assez stable pour toutes les années d'études. Les étudiants considèrent qu'en surmontant les difficultés liées au rythme du travail et en s'engageant de manière continue, ils peuvent y arriver. Les chiffres de réussite des études le prouvent par ailleurs. Bien qu'une partie du corps enseignant entretienne l'incertitude (cf. sous-chapitre 6.1.4), une immense majorité des étudiants réussit ses études (cf. encadré 6).

Tableau 113 : Perception du niveau de la formation chez les étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon l'année de formation et le sexe.

Quel degré de difficultés rencontrez-vous lors de vos études par rapport aux aspects suivants : niveau de la formation ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)	Effectif
	Elevé et très élevé				
Licence 1	13,8	23,9	18,3	+10,1	19
Licence 2	35,5	27,9	32,8	-7,6	39
Licence 3	25	20	23,4	-5	19
Master 1	22	28,2	24,5	+6,2	24
Master 2	32	20,8	27,2	-11,2	34
Moyenne	26,4	24,3	25,7	-2,1	135

Les écoles d'architecture, tout comme les écoles d'art tel que l'a montré Jérémie Vandebunder⁵⁸⁹, tentent de s'émanciper de l'enseignement scolaire et d'éduquer les étudiants à l'autonomie, dans la conduite d'un projet et dans la pensée critique. L'acquisition de l'autonomie est considérée comme une qualité, en comparaison à un étudiant qui serait « trop scolaire », handicap certain selon les enseignants. Ces derniers semblent réussir dans ce projet pédagogique, puisque plus des deux tiers des étudiants (69%) ont l'impression d'être autonomes, même si, encore une fois, « *tout dépend du studio de projet et de l'enseignant* »

⁵⁸⁸ Centre d'information, de documentation et d'exposition d'urbanisme et d'architecture de Paris et de la métropole parisienne.

⁵⁸⁹ L'auteur montre comment les écoles d'art s'émancipent de la forme scolaire en mettant en avant une « pédagogie de l'autonomie », entendue comme la capacité de l'étudiant de se donner ses propres règles, notamment dans la conduite de son travail scolaire, basée sur un curriculum « intégré » où l'étudiant construit sa propre maquette pédagogique en fonction de son projet artistique. Bien que les curricula des écoles d'architecture soient moins intégrés, le discours de l'autonomie est omniprésent. Vandebunder, J. (2015), « Peut-on enseigner l'art ? Les écoles supérieures d'art, entre forme scolaire et liberté artistique, *Revue française de pédagogie*, n° 192, p. 121-134.

(questionnaire 545). L'enseignement du projet prend ici encore le pas sur les autres enseignements qui sont très peu pris en considération par les étudiants interrogés.

Tableau 114 : Perception des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de l'autonomie, selon le sexe (en ordre décroissant).

D'une façon générale au sein de l'école, avez-vous le sentiment d'être :	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)
Autonome	69,3	68,6	69	-0,7
Encadré(e)	20,2	15,7	18,5	-4,5
Isolé(e)	3	3,3	3,1	+0,3
Autre ou combinaisons	7,5	12,5	9,3	+5
Total	100	100	100	
Effectif	336	210	546	

Plus de neuf étudiants sur dix (92,5%) ont l'impression de s'instruire à l'école, un sur vingt (5,3%) de perdre son temps. Les trois quarts (77,8%) pensent que le temps passe trop vite, un grand tiers (68,4%) a le sentiment d'y habiter, enfin, la moitié d'entre eux (48,3%) se sent surmené.

Les hommes associent davantage des qualificatifs positifs quant au déroulement de leur formation (m'instruire +2,1 points ; le temps passe trop vite + 3,3), tandis que les femmes penchent davantage vers des qualificatifs négatifs (d'y habiter +6,7 points ; d'être surmené +15,4).

Tableau 115 : Perception des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 du déroulement de leur formation, selon le sexe (en ordre décroissant).

Globalement à l'école, vous avez l'impression :	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)
	Très souvent et souvent			
De vous instruire	91,7	93,8	92,5	-2,1
Que le temps passe trop vite	76,5	79,8	77,8	-3,3
D'y habiter	71	64,3	68,4	+6,7
D'être surmené	54,3	38,9	48,3	+15,4
De perdre votre temps	4,2	7,1	5,3	-2,9

La lecture par année d'études permet de voir que plus les étudiants s'approchent de leur diplomation, moins ils ont l'impression de s'instruire (écart de -12,2 points entre L1 et M2) et plus de perdre leur temps (+10,7) et d'être surmenés (+21,8). Ce double mouvement, rapprochant l'écart de perception entre instruction et perte de temps au fur et à mesure des études, montre un début de détachement de la « filiation » des étudiants avec l'établissement, selon les termes d'une diplômée citée plus haut. L'augmentation de la perception du surmenage au cours des études par les étudiants est surprenante dans la mesure où les diplômés, selon les témoignages récoltés, évoquent un rythme de travail davantage soutenu en début d'études que vers la fin, à l'exception, bien entendu, du projet de fin d'études. Plusieurs hypothèses peuvent

être mises en avant : la difficulté d’allier une alternance, pour ceux qui la pratiquent, entre l’enseignement à l’école et un travail en agence, celui-ci s’exerçant majoritairement à partir de la troisième année d’études ; la complexité grandissante des enjeux à prendre en compte pour la conception d’un projet, combinée à une plus grande attente du corps enseignant quant au savoir-faire des étudiants.

Tableau 116 : Perception des étudiants DEA inscrits à l’ENSA Nantes en 2015/16 du déroulement de leur formation, selon l’année d’études (en ordre décroissant).

Globalement à l’école, vous avez l’impression :	L1 (A)	L2	L3	M1	M2 (B)	Total	Écart (B)-(A)
De vous instruire	99,1	99,2	87,5	88,1	86,9	92,5	-12,2
Que le temps passe trop vite	75,9	76,4	81,1	79,6	78,3	78,1	+2,4
D’y habiter	70,2	81,2	68,9	59,8	58,4	67,9	-11,8
D’être surmené	34,5	42,8	55,6	54,4	56,3	48,5	+21,8
De perdre votre temps	0,9	3,2	5,6	4,1	11,6	5,2	+10,7

Bien que les moments passés dans l’établissement diminuent entre la licence et le master, ce dernier étant souvent la période pendant laquelle ils partent en mobilité académique ou en stage et ils ont alors le sentiment d’habiter un peu moins à l’école (écart de -11,8 points entre L1 et M2), ce temps reste toutefois considérable. L’établissement régule l’accès à l’établissement à travers ses horaires d’ouverture⁵⁹⁰, à la fois pour protéger les étudiants de nuits blanches, bien qu’ils puissent en faire à domicile, mais également pour des raisons purement pécuniaires liées aux frais de gardiennage. D’autres écoles ou facultés d’architecture, en France et à l’étranger laissent leurs portes ouvertes toute la nuit y compris le weekend⁵⁹¹. Une étude menée par deux étudiants dans le cadre de l’enseignement *Outils pour la recherche* en M1 dans laquelle ils ont interrogé leurs pairs sur leurs habitudes et besoins de travail à l’école révèle que 89% des étudiants souhaiteraient une ouverture jour et nuit de l’établissement, *a minima* les semaines de rendus, voire toute l’année⁵⁹² afin de face aux charges imposées.

Les modalités et rythmes de formation imposés laissent peu de temps aux apprentis de cultiver des amitiés ou des activités en dehors du cadre scolaire, favorisant ainsi la formation

⁵⁹⁰ Le mercredi, veille du jour de l’enseignement du projet de L3, M1/M2, l’école est ouverte de 7h30 à 23 heures ; le jeudi, jour du projet et soir des associations, de 7h30 à minuit ; les autres jours de la semaine les horaires d’ouverture sont de 7h30 à 21h et le samedi de 8h à 18h. L’école reste fermée le dimanche.

⁵⁹¹ Les ENSA françaises de Lille, Versailles, Rennes et Montpellier seraient ouvertes 24h sur 24, sept jours sur sept tout comme les facultés d’architecture de Barcelone, Reykjavik, Milan, Munich, Athènes, Belfast, Riga, Tallinn. Cf. Rais, H. et Sokol, P. (2017), *L’ENSA Nantes ouverte 24h/24 7j/7 ?*, Étude effectuée dans le cadre de l’unité d’enseignement de recherche (UER) Outils pour la recherche – Méthodologie du questionnaire, 28 p., encadrée par Bettina Horsch.

⁵⁹² *Ibidem*. L’étude, basée sur 285 réponses (60% d’étudiants en licence, 40% en master) révèle également que 95% restent travailler à l’école après 20h de façon occasionnelle, 98% viennent travailler à l’école les jours sans cours ou TD. Les espaces les plus plébiscités pour travailler sont le studio de projet (94%), la bibliothèque (52%) et l’espace informatique (44%). Les raisons évoquées pour venir travailler à l’école en dehors de cours sont le projet (98%), le travail en groupe (87%) et les associations (35%) afin de profiter des espaces (82%), être en groupe (75%) et pour se motiver (71%).

de couples entre eux. Des analyses des réponses au questionnaire et des entretiens, il ressort que la formation impose un engagement total, à la fois en temps et en action.

8.1.2 *Un décalage trop important entre les apprentissages dans l'école et les savoir-faire nécessaires à la pratique de la maîtrise d'œuvre ?*

Les enseignants en école d'architecture sont souvent confrontés au sentiment des étudiants selon lesquels les apprentissages effectués ne correspondent que partiellement aux savoir-faire nécessaires pour la pratique en agence. Les projets sont, selon eux, trop « *utopiques* » ou « *pas concrets* », ils ne correspondent pas « *à la réalité* » et prennent trop peu en compte les réglementations du bâtiment et de l'urbanisme. Les bâtiments conçus ne tiendraient jamais debout et leur budget serait exorbitant s'ils étaient réellement construits, par manque de connaissances notamment techniques et économiques. On retrouve ici les mêmes types de critique que Dan Lortie avait mis en exergue chez les étudiants en droit⁵⁹³.

Ainsi, un tiers (35,4%) pense que la formation ne les prépare pas suffisamment aux métiers de l'architecture. Ce taux augmente au fur et à mesure des années d'études. Autrement dit, si les trois quarts (77,1%) des étudiants en L1 estiment être bien préparés ou en voie de l'être, ils ne sont plus qu'une petite moitié (44,2%, écart de -32,9 points) à le penser en fin de parcours. Cette perception est sans doute amplifiée par leurs expériences de stage de master et les témoignages de leurs aînés rapportant que les employeurs « *n'ont pas le temps de former des jeunes* » ou qu'ils cherchent des gens avec tant d'années d'expérience ou qu'il faut être « *opérationnel* » tout de suite. Selon les années, la perception des deux sexes change ; à la fin du parcours, en M2, les hommes sont plus critiques que les femmes quant à leur préparation à la vie professionnelle (écart de +7,8 points).

Tableau 117 : Perception des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 vis-à-vis la préparation de la formation aux métiers de l'architecture, selon l'année de formation et le sexe.

Pensez-vous que la formation à l'ENSA Nantes prépare de manière satisfaisante aux métiers de l'architecture ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)	Effectif
	Tout à fait d'accord et d'accord				
Licence 1 (C)	75,4	79,2	77,1	-3,8	84
Licence 2	80,7	79,5	80,3	+1,2	102
Licence 3	60,6	63,3	61,5	-2,7	56
Master 1	58,2	64,1	60,4	-5,9	64
Master 2 (D)	47,4	39,6	44,2	+7,8	57
Total	64,6	64,5	64,6	+0,1	363
Écart (D)-(C)			-32,9		

⁵⁹³ Lortie, D. C. (1959), *op. cit.*.

Comme en témoignent les entretiens recueillis par Jean-Louis Violeau à la fin des années 1990 et, récemment, les contributions au bulletin de la Société française des architectes (SFA) *L'enseignement du projet en danger*, en 2020, le corps enseignant est toujours aussi divisé quant aux types d'enseignements à apporter aux étudiants (cf. sous-chapitre 6.1.3) et sur la manière d'intégrer les considérations réglementaires, économiques et techniques dans le travail de la conception architecturale. À l'ENSA Nantes, les enseignants du projet semblent majoritairement privilégier l'expression libre de la créativité sur la prise en compte de contraintes susceptibles de les brider dans leur inventivité, comme en rapporte une diplômée :

« J'ai l'impression que les autres étudiants répondent qu'ils voudraient un peu plus du concret, un peu plus de... de vrai par rapport à la réalité de la vie à l'agence et à chaque fois les enseignants répondent : "oui, mais bon, en gros, vous avez toute la vie pour apprendre ce que c'est la réglementation et tous ces trucs-là, alors profitez de l'école pour faire des projets utopiques pour... développer votre... geste architectural et votre manière de réfléchir". Et je pense qu'après tout, oui pourquoi pas, même si on est complètement paumé quand on est jeté dans la vraie vie, au final je reprocherais pas trop ça. »

Margaux, bac S, DEA en 2012, PCS des parents inconnues, membre d'un collectif d'architectes à Bordeaux (19)

Les témoignages des diplômés, ayant quelques années de recul par rapport à la formation, relativisent alors cette critique, bien qu'ils soulignent que certains apprentissages auraient manqué dans leur formation. Globalement, la formation est appréciée à la fois pour l'acquisition des théories, principes et méthodes nécessaires à la conception et aussi pour l'appropriation d'une culture architecturale que les agences ne seraient, de toute façon, pas en mesure d'apprendre aux étudiants. *« C'est pas en agence que tu vas apprendre à réfléchir sur la théorie du projet. C'est bien de l'apprendre pendant les études, sinon tu ne le feras jamais quoi... »* (Jeanne, 97). En revanche, de nombreux diplômés insistent sur la complémentarité de la formation à l'école et les apprentissages « concrets » effectués en stage ou lors des premiers emplois.

« Mais après ton métier, tu l'apprends en travaillant tu vois. Ça n'aurait pas d'intérêt finalement [de l'apprendre à l'école]. Tu vois, on a la phase un peu théorique, moi c'est ça que je retiens de l'école d'archi, c'est la phase théorique, c'est là où tu apprends aussi les grands principes de l'histoire de l'architecture, les principes architecturaux et après quand tu travailles, tu apprends les trucs qui sont un peu moins fun mais du coup qui sont [...] un peu plus carrés mais qui font la réalité du travail quoi. Mais ce qui est bien c'est que tu as eu la base théorique et ça t'a appris aussi ce pourquoi tu fais ce que tu fais, d'où te viennent certaines idées, certains courants et ça c'est hyper intéressant. »

Florence, bac S, DEA en 2011, père ingénieur agronome, mère enseignante en classes préparatoires, dessinatrice dans une agence d'architecture (4)

Louise ne pense pas que le système de fonctionnement d'une agence puisse être anticipé et enseigné à l'école puisque les étudiants apprennent grâce à des projets sans client réel.

« Je pense que ce que j'ai appris à l'école est essentiel, enfin a été essentiel et est toujours essentiel, je pense que... je pense que moi l'école ça m'a appris à réfléchir, à prendre du recul, à... c'est peut-être pas des plus professionnalisant disons, l'école, mais je pense que c'est vraiment essentiel pour être un architecte pertinent et "intelligent"... alors après ce que j'ai appris en agence c'est aussi très important, mais de façon... comment dire... dans la concrétisation des idées et du... voilà, dans la mise en œuvre, et dans la confrontation à l'idée des acteurs de la profession aussi... parce qu'on se rend pas compte quand on est en études, qu'on fait plus un projet pour un client qui n'existe pas. Là on fait un projet pour un client qui existe vraiment, qui a des opinions, et voilà... (...) y a tout un... un système, un fonctionnement (...), et ça on y est confronté qu'en étant en agence... voilà, je pense que les deux, école et monde professionnel, les deux m'ont appris énormément de choses. »

Louise, bac S, DEA en 2013, PCS des parents inconnues, architecte micro-entrepreneure (121)

Selon cette diplômée, tout dépend de l'employeur ou responsable hiérarchique au sein de l'agence pour assurer la continuité des apprentissages après l'école, regrettant par ailleurs de ne pas avoir su profiter de la liberté offerte dans les projets conçus à l'école.

« Pour la partie conception à proprement parler, oui, je pense que c'est une bonne formation. Par contre, on apprend pas du tout à gérer un budget, à gérer une équipe. [...] Mais, à la rigueur, est-ce qu'on a besoin de l'apprendre à l'école, je sais pas. [...] Mais je pense que ça dépend du patron avec qui on bosse. Quand il est pédagogue et patient, ça se passe bien. Mon patron, c'est un prof mais en mieux. [...] Il a envie d'apprendre aux jeunes, donc c'est vraiment la continuité. Il m'apprend tout ce que j'ai pas pu apprendre à l'école, mais en même temps, tout ce que j'ai appris [à l'école], ça m'a servi. À la rigueur, on avait pas de limites, si je devais le refaire, je le referais autrement, puisqu'on avait pas de limites, pas de clients chiants, pas tout ça. À l'époque, j'étais un peu stressée, je me suis pas trop lâchée dans les projets. [...] Si on continue à être encadré par la suite, ça se passe bien. Si on est un peu tout seul, il y a peut-être une marche un peu haute entre les études et le monde du travail. »

Marie, bac S, DEA en 2011, père ouvrier, mère employée, architecte dans une agence (114)

Trois types de « manque » sont évoqués par les diplômés qui recourent partiellement les résultats de l'étude de Lortie⁵⁹⁴ sur les étudiants en droit. Le premier porte, comme nous l'avons vu plus haut, sur des savoir-faire programmatique, technique, juridico-réglementaire, économique, voire administratif, en somme, des apprentissages *pour* l'architecture. Sont cités, par exemple, le manque d'apprentissage du jargon et des nombreux acronymes utilisés en agence ; le fait de ne jamais avoir été confronté à des études de faisabilité en calculant le nombre de logement que peut contenir une parcelle, à l'établissement d'un permis de construire ou au remplissage d'un formulaire CERFA. Selon certains, ce serait dû à la fraction des enseignants qui « ne sont pas ancrés dans la réalité » et ne peuvent ainsi pas transmettre des « choses concrètes » (Lucie, 56).

Le deuxième type porte sur des *soft skills* liés à l'insertion professionnelle. Une diplômée propose que des cours de communication soient proposés, « on est vraiment

⁵⁹⁴ Lortie, D. C. (1959), *ibidem*.

catastrophique... c'est quand même un métier où il faut se vendre... » (Lucille, 88). Une autre renchérit sur le manque de préparation à des entretiens.

« On nous prépare pas à nous présenter, à faire un CV, à faire un book, on nous explique pas que pendant les entretiens on va se faire, fin on a pas de préparation à faire un entretien et puis que, voilà c'est super compliqué parce que quand on arrive, les agences elles veulent des gens expérimentés mais on a pas d'expériences euh fin voilà... c'est un peu... c'est vraiment un monde de requins et ça moi je regrette vraiment qu'on soit pas plus préparé à ça. »

Aude, bac S, BTS, DEA en 2012, parents cadres dans le milieu médical, responsable de projets chez un architecte libéral (106)

Un dernier porte sur le manque ressenti de sensibilisation à la diversité des métiers de l'architecture, aux débouchés qu'offre la formation, pourtant nombreux, selon ce diplômé⁵⁹⁵.

« À l'école d'architecture il y a plein de choses qu'on nous apprend, mais aussi plein de choses qu'on nous apprend pas surtout liées au métier d'architecte et la diversité des métiers possibles, alors après à Nantes ils sont quand même en avance là-dessus comparés à d'autres écoles je trouve, après, toute profession a sa part de mystère, quand on commence à travailler ça permet aussi de travailler un peu comme on a envie de travailler, je sais pas si c'est très clair, c'est un métier... comme on a une formation généraliste, on peut exercer dans plein de domaines différents. Voilà il y a des architectes qui vont faire du design, il y a des architectes qui vont faire de la communication, il y en a qui vont aller faire de l'ingénierie. »

Camille (homme), bac S, DEA en 2014, parents enseignants, architecte chargé de mission dans une collectivité territoriale (15)

Ces catégories des manques supposés s'éclipsent finalement derrière la qualité de la formation mise en avant par une grande majorité, notamment sur la capacité à concevoir et à projeter. Certains ont l'impression que le travail en agence est le prolongement de l'école, tout en étant payé et en ayant un rythme moins soutenu.

« Enfin, tu as toutes les études pour découvrir, comment tu conçois, après tu comprends des mécanismes un peu plus techniques et plus contraints en agence d'archi, tu vois que ce n'est pas juste de la conception mais que c'est aussi un métier technique et tu réponds à une demande précise, je pense que comme tu découvres petit à petit, je n'ai pas eu vraiment ce choc entre ce que je pensais et ce qu'il est. Je me souviens d'ailleurs qu'à la sortie de l'école quand j'ai commencé à travailler, j'étais assez content parce que c'était un peu la même chose quoi, j'étais...j'avais l'impression d'avoir été bien formé et donc de faire la même chose qu'en école d'archi mais en étant payé et finalement même si tu... c'est malléable mais tu as quand même un rythme de travail, tu as tes weekends... ce qu'en tant qu'étudiant tu oublies un peu cette notion là parce que tu travailles un peu tout le temps. »

Romain, en recherche d'emploi après avoir effectué une formation complémentaire (124)

Sophie pense que *« l'école est très bien comme elle est [...], l'école elle est géniale parce qu'elle te permet d'explorer tout ce que tu as envie »* et insiste sur la nécessité pour chacun d'être

⁵⁹⁵ Notons que l'établissement a pallié entretemps à un certain nombre de ces manques ressentis par les étudiants. Un enseignement en licence 3 ayant pour objectif d'élaborer un permis de construire lié à une démarche de maquette numérique, intitulé « PC-BIM », a vu le jour. Également situés en L3, « Les mondes de l'architecture », mentionné plus haut, tente de présenter la diversité des débouchés possibles après les études.

curieux, de compléter et de développer soi-même son « *cahier de compétences* » (1). Selon elle, les parcours des salariés sont tellement variés que l'école ne peut pas préparer à la multitude de positions et de tâches, avis également défendu par Ana-Iris, bien que son avis puisse être influencé par le fait qu'elle intervient en tant que contractuelle dans l'enseignement informatique à l'ENSA Nantes.

« Je pense que l'écart quoi qu'il en soit entre l'école et la vraie vie, le travail, l'écart est de toute façon immense, il y a un fossé entre l'école et l'agence mais après il faut se poser la question, est-ce qu'il est pertinent tout de suite de faire subir aux étudiants le vrai quotidien ? Oui et non, je suis plutôt dans le courant gardons cet écart, apprenons tout un tas de choses à l'école et on aura tout le loisir de découvrir d'autres choses plus tard. Et aussi cela est dû au fait qu'on peut aller jusqu'à la retraite en travaillant en agence sans jamais voir passer quoique ce soit de comptabilité. Sachant que les parcours peuvent être extrêmement différents, je ne pense pas que tout balayer du métier soit utile. Avec le recul, c'est tellement plus chouette de mener des projets, de développer des compétences qui sont celles qui vont forcément être utilisées en architecture plus tard, plutôt que de se confronter avec des questions plus ou moins spécifiques et qu'on pourra jamais voir plus tard. C'est aussi bien de découvrir toutes ces facettes, après, ça dépend du parcours, même si on travaille en agence, les parcours de salariés en agence peuvent être extrêmement variés.

Ana-Iris, bac étranger, DEA en 2013, père ingénieur, mère infirmière, micro-entrepreneure, responsable de communication d'une agence, enseignante vacataire à l'ENSA Nantes (117)

8.1.3 Des apports peu professionnalisants, mais des apprentissages pour la vie

Interrogés sur les trois apports considérés comme étant les plus importants de leur formation, « développer un sens critique » arrive largement en tête (69%) ; s'ensuivent « l'acquisition des savoirs techniques » (49,7%), « apprendre à regarder » (43,7%) et « l'acquisition d'un état d'esprit spécifique » (34%). Si peu de différences peuvent être décelées dans les perceptions féminines et masculines, à l'exception de l'item « l'acquisition d'un état d'esprit spécifique » que les hommes jugent plus importante que les femmes (écart de 11,3 points de %, cf. tableau 214, annexe 7), certaines perceptions des apprentissages évoluent en fonction de l'année d'études, d'autres pas. Ainsi, la perception de l'acquisition des savoirs disciplinaires (techniques, artistiques et scientifiques) diminue à mesure que le nombre d'heures consacrées à ces enseignements décroît, ces apports étant davantage enseignés dans les premières années du cursus et quasiment absent en master. Si les taux de perception de certains apprentissages de savoir-être n'évoluent pas en fonction des années (apprendre à regarder, apprendre à écouter), ceux-ci étant acquis tôt dans le cursus, la perception de deux apports augmente au fur et à mesure du cursus : apprendre à dialoguer (+15,3 points) et développer un sens critique (+21,3). Ainsi, en master 2, les étudiants ont davantage l'impression d'avoir acquis les outils pour mieux dialoguer, d'égal à égal, avec leurs enseignants et des personnalités

extérieures lors de jurys. L’item « développer un sens critique⁵⁹⁶ », sans doute l’une des aptitudes la plus mise en avant par le corps enseignant pour la formation d’architecte, répétant constamment que l’étudiant doit se « *forger une posture critique* », croît de +21,3 points durant la formation⁵⁹⁷. Les étudiants s’approprient ainsi le discours de l’institution élevant l’apprentissage critique comme l’apport le plus important.

Tableau 118 : Évolution de la perception des trois apports les plus importants de la formation chez les étudiants en DEA inscrits à l’ENSA Nantes, en 2015/16, selon l’année d’études (en ordre décroissant).

Selon vous, quels sont les trois apports de votre formation initiale les plus importants :	L1 (A)	L2	L3	M1	M2 (B)	Tot.	Écart (B)-(A)	Effectif
Développer un sens critique	56,4	65,1	73,9	71,6	77,7	69	+21,3	391
Acquérir des savoirs techniques	56,4	56,3	51,1	49,5	36,9	49,7	-19,5	282
Apprendre à regarder	42,7	44,4	41,3	44	45,4	43,7	+2,7	248
Acquérir d’un état d’esprit spécifique	36,4	37,3	28,3	28,4	37,7	34	+1,3	193
Apprendre à dialoguer	25,5	29,4	28,3	38,5	40,8	32,8	+15,3	186
Acquérir des savoirs artistiques	39,1	31,7	35,9	27,5	23,1	31	-16	176
Apprendre à parler en public	18,2	25,4	19,6	29,4	22,3	23,1	+4,1	131
Se constituer un tissu relationnel	14,5	17,5	12	9,2	10,8	12,9	-3,7	73
Apprendre à écouter	11,8	9,5	7,6	7,3	10	9,3	1,8	53
Acquérir des savoirs scientifiques	10,9	8,7	9,8	9,2	3,8	8,3	-7,1	47

Les entretiens avec les diplômés confirment ces apprentissages et en évoquent d’autres. Parmi ces derniers, beaucoup estiment que la formation ne prépare pas au métier d’architecte, qu’elle n’est pas professionnalisante. Comme l’exprime une diplômée d’origine québécoise : « *c’est l’école à la française, c’est-à-dire c’est une école qui ne prépare pas à la vie professionnelle, elle prépare à euh... une culture générale mais pas à de réalités professionnelles je trouve...* » (Laure, 11), avis partagé par de nombreux enquêtés.

« Alors... je pense ce qui m’a... elle nous apprend les bases, mais pas vraiment le métier, du tout. Elle t’apprend le mode de réflexion, de travailler beaucoup, de s’ouvrir l’esprit, avoir une nouvelle manière de penser... c’est plus psychologique. Après, sur le terrain il faut se débrouiller, faut être autonome, faut oser surtout. Être sans gêne certaines fois pour réussir à se faire respecter. Prendre des risques. »

Hélène, bac S, DEA en 2012, père ouvrier, mère secrétaire médicale, salariée dans une agence d’architecture (38)

⁵⁹⁶ Selon le Centre de ressources textuelles et lexicales (CNRTL), le sens critique est la « *faculté de ne pas admettre sans contrôle, soit la réalité d’un fait, d’un phénomène, d’une idée, d’une opinion, soit la valeur, la portée d’une réalisation. [...] Il implique une méthode d’examen mettant en jeu des critères variables selon les domaines, d’après lesquels il est possible de discerner les parts respectives des mérites et défauts d’une entreprise, d’une œuvre, d’un système de pensée.* » <https://www.cnrtl.fr/definition/critique>.

⁵⁹⁷ Il suffit de consulter le livret de l’étudiant de l’ENSA Nantes pour apprécier l’usage du terme « critique », de la première année jusqu’au master. Nombreux enseignements mettent en avant, dans les objectifs des cours ou TD, de « *se forger un état d’esprit critique* (UE 11, projet) ; « *construire sa propre posture critique* (UE 21, projet) ; « *articuler pensée critique, analytique et dimension subjective, imaginative, poétique.* » (UE 31, projet) ; « *alimenter la construction d’une pensée critique* » (UE 43, histoire de l’architecture) ; « *aiguiser le regard critique des étudiants* » (UE 44, art) ; « *nourrir les échanges et les réflexions critiques* » (UE 51, projet) etc. Le cycle master quant à lui « *permet de développer une pensée critique, la conception d’un projet architectural complet et la compréhension critique des processus d’édification* », comme on peut le lire sur le site de l’école. <https://www.nantes.archi.fr/lenseignement/la-formation-darchitecte/>

Une diplômée le confirme, la formation « *force à éveiller sa curiosité, à s'intéresser à plein de choses [...] donc on sort de là avec une grosse culture G quoi.* » Elle évoque également la capacité d'adaptation et d'apprendre à travailler en groupe et « *ça c'est super important* » (Marion, 32) ; Clémence met en avant la capacité de synthèse (107) ; Margaux évoque avoir appris « *à marcher dans la rue sans regarder mes pieds mais plutôt regarder en l'air* » (58) ; Séverine, « *mort de panique* » à l'idée de parler en public, a appris à le faire et à « *être fière de présenter ses idées* » (48) ; Thomas retient l'apprentissage d'une « *méthodologie et structurer notre façon de penser* » (9) tout comme Anne. « *Je me dis avec du recul que j'ai appris une méthode de travail, le travail en groupe, de faire évoluer une idée, plein de choses qui me servent, les études sont quand même très peu concrètes, mais j'ai appris beaucoup de choses* » (105). Camille pense que l'apprentissage de la méthode de projet est « *unique comme formation* ». Il regrette toutefois le manque de prise de position politique.

« C'est ça que je regrette à l'école, c'est qu'on nous incite pas à nous forger des opinions politiques. Mais on nous invite pas, on nous apprend pas à prendre position politiquement sur des sujets, alors que c'est le rôle de l'architecte, l'architecte doit se saisir de ça parce qu'il a les outils pour [...] En fait, on nous enseigne à quoi ? A être des bons exécutants d'un cahier des charges ou on nous enseigne à susciter de la discussion donc voilà, c'est, voilà faut tenir un peu les deux choses donc voilà. »

Camille (homme), bac S, DEA en 2014, parents enseignants, architecte chargé de mission dans une collectivité territoriale (15)

La diversité des apports pédagogiques qui peuvent paraître hors sujet ou dispersés au long des semestres forment finalement une vision globale, selon cette diplômée :

« Mais à l'école d'archi ils t'apprennent pas le métier d'architecte, enfin moi je trouve, ils t'apprennent pas la réalité du métier et de la pratique, mais ils t'apprennent à réfléchir, à concevoir, à avoir un chemin de pensée, à savoir le défendre, à inclure tout ce qui gravite autour, donc c'est pour ça que la socio est hyper intéressante en fait. Sur le coup, tu te dis "qu'est-ce que la socio vient faire là-dedans ?" mais en fait c'est hyper enrichissant, moi je vois en agence, on fait énormément de logements sociaux, donc il faut comprendre la logique des gens, comment ils vivent etc. L'école t'apporte ça en fait [...] Et l'école d'archi c'est un peu toujours comme ça, tu vas faire un semestre où tu accentues vachement sur un truc, même si des fois tu vas trouver ça super bien et d'autres fois tu vas trouver ça super éloigné de comment tu vois les choses, mais en fait, tout mis bout à bout fait que tu as une vision globale de ce que tu as besoin pour faire un bon projet. »

Alexandra, bac STI, DEA en 2012, père agent ERDF, mère garde d'enfants, salariée dans une agence d'architecture (69)

Ces citations montrent que les étudiants semblent dissocier les stages du cursus de formation, alors qu'ils en sont une composante et qu'ils ont intériorisé la faible valeur que certains enseignants de projet accordent aux stages, comme nous l'avons vu au sous-chapitre 7.1⁵⁹⁸.

⁵⁹⁸ Rappelons que le stage en cycle master a été revalorisé, en matière d'ECTS et de durée, depuis 2017, sachant que les étudiants interrogés ont été diplômés avant cette date.

Antoine rappelle qu'il ne faut pas oublier l'apprentissage de la conception d'espace, première compétence selon lui :

« La finalité de ce qu'on t'apprend et dont tu te rends compte à la fin – c'est pour ça qu'en archi il y a une succession de semestres sur plein de sujets divers et variés d'ailleurs – ce qu'on te demande c'est de tout le temps savoir garder un cap. Avoir un sujet qu'il faut savoir défendre de diverses manières. Ce qu'il ne faut pas oublier dans tout ça, et je n'en parle pas parce que ça me semble une évidence, on nous apprend quand même à savoir réfléchir l'espace, et il ne faut pas oublier de se mettre en avant par rapport à d'autres grâce à ça. Évidemment, les gens dans la société ont plus ou moins des facilités à lire l'espace et à le concevoir, mais il ne faut pas oublier que c'est notre compétence première au-delà de tous les présupposés techniques et réglementaires qu'on ne connaît pas forcément tous. [...] Tu peux parler avec certaines personnes [...] qui ne se visualisent pas dans l'espace. C'est normal, il y a une formation pour ça et c'est notre formation. Tu combles très rapidement tous les autres manques derrière dans le monde professionnel. Ce qu'on t'apprend en étant d'archi, c'est vraiment un état d'esprit et une discipline que tu dois avoir toi-même, et je ne suis pas toujours très bon pour ça, c'est ne jamais être feignant à aller chercher l'information. »

Antoine, bac S, DEA en 2012, père artisan menuisier, mère directrice de médiathèque, chargé d'opération en promotion immobilière (81)

Cet « état d'esprit spécifique »⁵⁹⁹, mentionné à plusieurs reprises par les diplômés et ayant remporté un tiers (34%) d'adhésion des étudiants quant aux principaux apports de la formation d'architecte, semble être le terme se rapprochant le plus à la prise de conscience de la construction d'un habitus d'architecte intériorisé par les diplômés au cours de la formation. La nature même de cet apprentissage à un état d'esprit spécifique, partiellement conscientisé, n'est cependant pas davantage explicitée. Un diplômé évoque l'apprentissage d'un nouveau langage, d'un savoir non palpable.

Enquêteur : « Bon très clairement, moi à mon avis, bah j'ai tendance à dire que c'est une école où on apprend un état d'esprit, et non un métier. »

Enquêté : « Effectivement ! [...] Bah moi pendant mes études, j'étais révolté, je me disais "bah c'est n'importe quoi, je bosse en agence mais j'ai l'impression de rien savoir", mais j'ai compris après en fait, tu te dis bah oui, mais ce que j'ai appris en agence, je l'ai appris rapidement et vite. Le reste c'est quelque chose qui est long à mettre en place. C'est comme si on t'apprenait un nouveau langage quoi. En fait, tu te rends pas compte de ce que t'apprends. C'est pas du savoir palpable, tu désapprends en même temps que t'apprends, donc c'est un peu... Voilà. »

Thomas, bac S, DEA en 2011, père technicien, mère aide-soignante, architecte chargé de projet dans une agence d'architecture (60)

Ce n'est pas sans rappeler les dires de Christian de Montlibert que « les architectes se définissent essentiellement par la capacité qu'ils ont à faire certains types d'opérations intellectuelles, et que la fonction de l'architecte se définit plus par une forme d'esprit, un état d'esprit, que par une activité ou une série d'activités précises »⁶⁰⁰.

⁵⁹⁹ Selon le CNRTL, l'état d'esprit est défini par « une manière d'être, à un certain moment, qui détermine une façon de voir les choses et de se comporter ». <https://cnrtl.fr/definition/esprit>, consulté le 15 juin 2020.

⁶⁰⁰ Montlibert (De), C. (1995), *op. cit.*.

Dans ce sens il serait intéressant d'approfondir ce que les apprentis architectes entendent véritablement par l'acquisition d'un état d'esprit spécifique, les entretiens n'approfondissent pas suffisamment cet aspect.

Finalement, les apprentissages sont compris comme une instruction non seulement pour la future vie professionnelle mais comme un solide bagage pour la vie tout court, une nouvelle relation au monde. Il procure un capital symbolique qui peut ouvrir des portes à des contacts et des opportunités : *« L'école apprend à apprendre et c'est [une formation] magnifique qui servira pour tout. Et moi je m'en sers comme bagage qui m'ouvre plein de portes et qui est parfois même purement mis à l'épreuve dans ma vie personnelle »* (Nicolas, reconverti en diagnostiqueur immobilier, 7). Pour Valérie, il s'agit d'une relation particulière au monde que l'école leur a transmise.

« On sort d'une école donc déjà c'est pas la fac, ça veut dire qu'on a tous connu l'ambiance de promo, on a tous un réseau très fort d'anciens camarades de classe : 90 % de mes amis, c'est des architectes... 90 % d'entre eux galèrent à trouver un job, sont au chômage, sont en train de chercher une deuxième orientation professionnelle... Mais on continue à aller au Pavillon de l'Arsenal le dimanche, aller voir des expos, à s'acheter des bouquins. Je pense que c'est des études qui nous ont transportées, qui nous ont beaucoup plu à tous et on baigne dedans et on peut pas regarder une ville sans l'œil que l'école nous a donnée. Mais c'est particulier comme relation au monde ! »

Valérie, bac ES, DEA en 2012, parents cadres dans le travail social, assistante de projet dans une agence d'architecture (37)

David considère que l'apprentissage du projet s'applique aussi au choix de vie.

« Oui et non ! Non, dans le sens où l'école nous a pas vraiment préparé aux réalités professionnelles. Et oui parce que l'école te permet de réfléchir à partir d'une page blanche de faire du projet. Mais le projet ne s'applique pas forcément qu'à l'architecture, l'urbanisme ou le design, il s'applique aussi à tes choix de vie, à tes choix d'entreprendre. Donc, l'école te permet, enfin à moi m'a permis, d'apprendre à créer un projet. En gros il ne donne pas des réponses à tes questions mais ils te disent comment les chercher. »

David, bac S, DUT, DEA en 2013, père ouvrier, mère secrétaire, responsable d'agence (22)

La formation a permis à Hélène d'apprendre à surmonter les difficultés, une aptitude qu'elle juge utile pour toutes les situations de la vie.

« Donc chaque coup où les profs ont pu te faire pleurer, tu te dis heureusement qu'ils l'ont fait à l'école. Parce que à l'école c'est pas grave si tu pleures devant les profs mais tu ne pourras pas pleurer devant tes patrons. Et ça habitue à être plus fort, tu ne recules pas devant les grosses difficultés, t'as pas le choix. Il faut se serrer les coudes et se dire qu'il faut se mettre à bosser et qu'on trouvera toujours la solution. Les profs sont odieux, nous démontant tout le temps mais ils nous apprennent à remonter la pente suite à une difficulté, ils nous forcent. On apprend à surpasser les difficultés parce que après, on en a tout le temps des difficultés. Tout le temps, mais il faut relativiser, on va trouver une solution, ça va aller. Faut juste bosser quoi. Donc voilà, quand tu es étudiant c'est dur, t'es pas encore fort, t'as pas appris à passer ces difficultés. [...] J'ai eu des difficultés mais j'ai appris à les surpasser. »

Hélène, bac S, DEA en 2012, père ouvrier, mère secrétaire médicale, salariée dans une agence d'architecture (38)

Interrogés sur leurs propositions pour améliorer l’enseignement, les deux items que les étudiants plébiscitent le plus parmi ceux proposés, cumulant à environ deux tiers d’entre eux, sont de « généraliser les projets à échelle 1 » (65,7%), c’est-à-dire, non seulement les concevoir mais également les réaliser, et de « renforcer les compétences techniques et économiques » (64,1%). Sans surprise, ce sont donc davantage les apprentissages à portée professionnalisante qui sont évoqués, en allant en croissant au fur et à mesure des études. Ainsi, on constate un écart de +11,1 points entre L1 et M1 pour la « Généralisation des projets à échelle 1 » et de +34,1 points pour le « renforcement des compétences techniques et économiques ». Les deux vont d’ailleurs de pair, puisque réaliser un projet à échelle 1, bien que de petite taille, leur permet d’acquérir des compétences techniques et économiques qu’ils recherchent autant.

Bien que les propositions visant à augmenter leur ouverture à d’autres horizons remportent l’adhésion d’environ quatre étudiants sur dix, leur sentiment d’importance décroît au fur et à mesure de leur parcours (-16,2 points pour rendre un séjour à l’étranger obligatoire ; -12,2 pour renforcer les liens avec d’autres établissements du supérieur). Plus ils s’approchent de leur insertion professionnelle, plus ils ont le sentiment que la formation leur apporte une large diversité d’apprentissage et d’ouverture, mais nécessite de renforcer les apports professionnalisants.

Tableau 119 : Évolution de la perception des améliorations à apporter à l’enseignement de l’architecture chez les étudiants DEA inscrits à l’ENSA Nantes en 2015/16, selon l’année d’études (en ordre décroissant).

Selon vous, quels sont les trois apports de votre formation initiale les plus importants :	L1 (A)	L2	L3	M1	M2 (B)	Total	Écart (B)-(A)	Effectif
Généraliser les projets à échelle 1	60,4	67,8	59,1	67	71,5	65,7	+11,1	362
Renforcement des compétences techniques et économiques	41,7	54	72,7	76,9	76	64,1	+34,3	357
Rendre obligatoire un séjour de mobilité à l’étranger	56,5	50	37,1	31,8	40,3	43,4	-16,2	242
Renforcer les liens avec d’autres établissements du supérieur	46,3	52,4	37,9	39,8	34,1	42,3	-12,2	235
Renforcement des compétences managériales	33,3	41,1	37,9	29	42,6	37,1	+9,3	206

Les deux sexes font état de peu de différences dans leur perception quant aux améliorations à apporter, à l’exception du renforcement des compétences techniques et économiques (écart de +11,8 points en faveur des femmes, cf. tableau 215, annexe 7). Ayant intériorisé le stéréotype insinuant qu’elles étaient moins bonnes que les hommes dans la compréhension technique, elles ressentent ainsi davantage le besoin de devoir renforcer leurs compétences en la matière.

« Oui, elle m’a préparée, il n’y a pas de soucis, l’école m’a bien préparée. Par contre, là, je suis un peu fâchée avec le côté technique, on est pas du tout du tout prêt. Enfin, en tout cas, je

trouve qu'en terme d'insertion professionnelle, elle ne nous prépare pas bien en fait, l'école d'architecture survole tous les domaines, ça reste très artistique, un peu fou fou, utopique. [...] Ma formation d'architecte, elle m'a servi en termes de créativité. Mais ce qui me manque carrément c'est une formation technique. Et en plus, je pense qu'on a abordé beaucoup de domaines genre urbanisme, sociologie, économie, politique, mais la "pratique" a un peu manqué. Plus de stages et d'expériences concrets ce seraient vraiment un plus. Voir plus de chantier, expérimenter à l'échelle 1. L'école d'architecture a su poser les bases mais elle mérite de s'attarder plus sur la pratique réelle de notre métier. »

Maud, bac L, BTS, DEA en 2014, père agent de maîtrise, mère aide-soignante, dessinatrice chez un constructeur de maison individuelle (79)

Floriane, en citant un travail fait en studio de projet à la demande de la mairie de Royan, pense que les « *cas concrets* » devraient être davantage développés et non seulement en dernière année d'études (122). Une autre diplômée regrette de ne pas avoir pu « *mettre la main à la pâte, faire des réalisations à l'échelle 1. (...) Peut-être c'est ça qui manque un peu, un peu plus d'expérimentations sur les matériaux* » (Margaux, 19). Maud, en évoquant la conception et la construction d'une cabane dans les arbres pour un commanditaire en Suède, parle d'une expérience « *juste incroyable, j'ai eu de la chance de tomber là-dedans parce qu'en fait on a fonctionné pendant le semestre comme une agence d'archi. On a construit, prototypé des trucs, c'est génial* » (83).

Au-delà de ces commandes ponctuelles, le *Voyage à Nantes*, société publique locale chargée de la promotion des dispositifs culturels et de la destination touristique de Nantes Métropole, passe régulièrement commande pour la conception et la réalisation à échelle 1 d'une micro-architecture pour son parcours d'art portant le même nom. La commande réelle, très plébiscitée par les étudiants, se heurte cependant à plusieurs impératifs. D'une part, des questions déontologiques se posent sur la propriété de l'œuvre et son assurabilité, d'autant plus lorsqu'un permis de construire doit être déposé. En effet, le fait de faire concevoir et construire par des étudiants, sans honoraires ou gratification, pourrait être vu par la profession comme une concurrence déloyale, un détournement de la commande empêchant les agences de concourir et de gagner de l'argent. D'autre part, des impératifs académiques liés aux outils, pratiques et valeurs propres à la communauté s'imposent : les temporalités du projet sont contraintes par la semestrialisation des études et des impératifs d'évaluation. Les objectifs du commanditaire ne sont pas toujours les mêmes que ceux de l'équipe enseignante. Les opportunités pour répondre à des clients réels ayant des *deadlines* réelles restent ainsi l'exception, mais prennent de

l'ampleur, comme en témoigne une thèse en cours sur ce que les anglo-saxons appellent le Design Build⁶⁰¹.

8.2 La perception du métier : une fonction difficile dans un marché de travail dégradé

Quelle est la perception qu'ont les jeunes diplômés du métier d'architecte ? Comme nous le verrons, un certain nombre regrette une fonction méconnue auprès du grand public et un métier fragilisé, jugé pourtant essentiel pour répondre aux enjeux de société.

8.2.1 Une fonction méconnue renvoyant une image désuète

Interrogés sur leur enthousiasme quant à leur future profession d'architecte, les trois quarts des étudiants (73,8%) répondent favorablement (oui et plutôt oui). Il s'agit cependant d'un taux qui décroît de 31,5 points entre le début et la fin des études (89,6% en L1 ; 58,1% en M2), à la fois pour les hommes et pour les femmes.

Tableau 120 : Évolution du degré d'enthousiasme des étudiants en DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 par rapport à leur future profession d'architecte, selon l'année de formation et le sexe.

Êtes toujours aussi enthousiaste par rapport à votre future profession d'architecte ?	Femmes (E)	Hommes (F)	Total	Écart (F)-(E)	Effectif
	Oui et plutôt oui				
Licence 1 (A)	88,2	91,5	89,6	+3,3	95
Licence 2	77,5	86,1	80,5	+8,6	99
Licence 3	74,2	69	72,6	-5,2	66
Master 1	70,6	70	70,4	-0,6	76
Master 2 (B)	56,6	60,3	58,1	+3,7	75
Total DEA	72,8	75,4	73,8	+2,6	411
Écart (B)-(A)	-31,6	-31,2	-31,5		
HMONP (C)	78,1	70,8	75,4	-7,3	49
Écart (C)-(B)	+21,5	+10,5	+17,3		

À l'approche de leur transition vers la vie professionnelle et face à l'incertitude propre à cette période, l'enthousiasme originel semble se transformer, temporairement, en une difficulté de se projeter. Néanmoins, cet enthousiasme remonte notablement chez les architectes dans le cadre de leur habilitation (+17,3 points), d'ailleurs davantage pour les femmes (+21,5) que pour les hommes (+10,5). Bien que la population des étudiants en cours d'habilitation ne reflète pas la

⁶⁰¹ Madelaine, C. (thèse en cours), *L'enseignement Design-Build : naissance, développement, perspectives. Des origines américaines aux prémices françaises*. Le terme *design-build* fait référence à un apprentissage par le faire de l'architecture, où les étudiants conçoivent puis, construisent eux-mêmes leurs projets. Le travail consiste à retracer la naissance et la construction de cet enseignement par le faire et à étudier les expériences pédagogiques françaises s'en rapprochant.

totalité des diplômés d'État d'architecte, ces résultats suggèrent que les femmes ne prennent que tardivement confiance, grâce à l'expérience professionnelle en agence ou en tant qu'indépendante. Ils sont aussi en phase avec le fait que les femmes cumulent plus de stages et sur une durée plus longue pour se rassurer sur leurs capacités (cf. sous-chapitre 7.1.3).

La perception de la fonction d'architecte, question posée aux trois populations enquêtées (candidats, étudiants en formation initiale et étudiants en cours d'habilitation), révèle des représentations assez différenciées. N'ayant pas encore été socialisés par les diverses instances de la formation professionnelle d'architecte, les réponses des candidats devraient refléter l'image la plus fidèle de leurs représentations, correspondant seulement à leurs différentes socialisations antérieures et aux informations qu'ils ont pu recueillir jusqu'au moment de la visite de l'école. En soumettant aux candidats des qualificatifs de la fonction d'architecte, les trois termes qui cumulent les taux les plus élevés sont, dans l'ordre, « attractive » (72,9%), « prestigieuse » (52,5%) et « difficile » (42,5%). Deux sur trois termes ont ainsi une connotation positive, contrairement aux trois termes ayant remporté les taux les plus élevés chez les étudiants, dans l'ordre : « difficile » (58,6%), « méconnue du grand public » (44,1%) et « dévalorisé » (33,6%). Ces associations à connotations négatives s'amplifient encore chez les étudiants en cours d'habilitation estimant que la fonction d'architecte est tout d'abord méconnue du grand public (89,4%), dévalorisée (69,7%) et difficile (60,6%). Ce basculement de la représentation du métier rappelle l'étude de Fred Davis sur les apprenties infirmières soumises à une « *conversion doctrinale* » de l'innocence initiale alimentée par des stéréotypes subissant un « *choc de réalité* »⁶⁰². Everett Hughes parle d'un idéalisme stéréotypé chez les candidats ayant la perception d'un métier attractif et prestigieux qui fait petit à petit place chez les étudiants, influencés par les discours enseignants et leurs propres expériences en stage, d'un monde plus complexe. Qualifier la fonction d'architecte comme difficile reflète tout d'abord la difficulté des étudiants en formation initiale de se projeter dans un univers se complexifiant, dans lequel ils ne connaissent pas encore leur rôle. À ce titre, les termes qui viennent spontanément aux étudiants, exprimés en texte libre, sont « *en transition* », « *sans issue* », « *floue* », « *précaire* », « *complexe* », « *en mutation imminente* », « *mal comprise* ». Si les étudiants en cours d'habilitation jugent la fonction aussi difficile que les étudiants en formation initiale, ils estiment tout d'abord qu'elle est méconnue et dévalorisée, deux qualificatifs ayant trait à son rôle dans la société susceptible de diminuer au profit d'autres métiers et nécessitant d'être constamment défendue.

⁶⁰² Davis, Fred (1968), cité par Dubar, Claude, *op. cit.*, p. 137.

Tableau 121 : Évolution de la perception des candidats, étudiants en DEA et en HMONP, inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de la fonction d'architecte aujourd'hui, selon l'année d'études.

Comment qualifierez-vous la fonction d'architecte aujourd'hui ?	Candidats (A)	L1	L2	L3	M1	M2	Form. initiale	HMONP (B)	Écart (B)-(A)
Difficile	42,5	47,3	62,5	49,5	65,7	64,6	58,6	60,6	+18,1
Méconnue du grand public	11	28,6	29,7	46,2	49,1	66,2	44,1	89,4	+78,4
Dévalorisée	3,9	22,3	21,9	28	38	54,6	33,6	69,7	+65,8
Attractive	72,9	49,1	41,4	28	26,9	16,9	32,4	16,7	-56,2
Prestigieuse	52,5	27,7	31,2	35,5	19,4	12,3	24,8	6,1	-46,4
Médiatisée	2,2	11,6	10,2	12,9	14,8	7,7	11,2	3	-0,8
Je ne sais pas	3,9	3,6	3,9	2,2	3,7	0	2,7	1,5	+2,4
Autre	9,4	2,7	0,8	6,5	3,7	8,5	4,4	3	+6,4

Les entretiens avec les diplômés, partiellement habilités, confirment ces perceptions, forgées lors d'échanges avec des personnes d'autorité ou des expériences vécues par eux-mêmes. Selon eux, il s'agit d'une profession méconnue ou incomprise, que le grand public associe souvent à des revenus élevés.

« Hum moi je fais du covoiturage donc c'est souvent une question que je pose quoi, et ... je pense que les gens ne connaissent pas notre profession. C'est... c'est pas tellement mal perçu/bien perçu, c'est plus qu'ils savent pas trop, ils savent pas ce qu'on fait. "Ah t'es architecte ? Ah d'accord. Mais tu fais quoi en fait ?" C'est ça. "Tu fais des grands bâtiments, des grands buildings ?" "Non, les architectes ils font aussi des petites choses, ils font aussi des maisons, ils font aussi des appartements" ... ils comprennent pas trop à quoi on sert, c'est ça. A quoi on peut leur servir. Une personne lambda, à quoi peut lui servir un architecte, ça c'est ... Ils définissent pas bien notre rôle et c'est vraiment une incompréhension qu'on a aujourd'hui ou alors l'image "olala architecte, mais c'est hyper cher ! Tu gagnes bien ta vie, t'es architecte !". C'est soit l'un, soit l'autre. »

Carmen, bac S, DEA en 2011, père médecin généraliste, mère gynécologue, salariée dans une agence d'architecture (27)

Pour certains, la méconnaissance du métier, de ses responsabilités, du temps passé pour mener à bien les missions est la raison d'une dévalorisation pécuniaire :

« Tu dis que t'es architecte – déjà ils te demande toujours si c'est [architecte] d'intérieur ou d'extérieur – et puis ensuite c'est très obscur pour eux, [...] les gens ne comprennent pas ce que l'on fait, mais c'est un problème de la profession vis à vis du monde extérieur et comme les gens savent pas ce que l'on fait, ils ne veulent pas nous rémunérer, ils ont pas forcément conscience du travail, de la réflexion que ça prend, parce que généralement on arrive en réunion avec quelques feuilles et ils ne se rendent pas compte que c'est énormément de travail derrière pour décrypter tous les textes, toute la réglementation... Et curieusement quand tu dis que t'es architecte "Waouh" pour eux c'est la classe et toi tu dis "ben non c'est pas si... ". Les gens ont de base une estime pour le métier parce que c'est un métier prestigieux, mais passé ça, ils ne savent pas ce que tu fais vraiment et en plus, quand tu es salarié, tu peux bien gagner ta vie mais tu roules pas non plus sur l'or quoi... »

Alexandre, bac S, DEA en 2012, père ouvrier, mère ingénieure, dessinateur-projeteur dans une agence d'architecture (63)

Les témoignages des diplômés révèlent une dichotomie entre leurs interlocuteurs qui n'ont pas de contacts directs avec des architectes, associant le métier à une profession prestigieuse, et les interlocuteurs côtoyés dans le monde du bâtiment, qui portent, selon eux, un regard plus nuancé sur la figure de l'architecte.

Dans le premier cas, les connaissances des diplômés considèreraient le métier comme « *hyper classe* », « *super sexy* », ayant « *un genre d'aura* », « *prestigieux* », « *noble* », « *fascinant* », un métier dans lequel on gagnerait « *des milles et des cents* ». Un diplômé pense qu'il s'agit d'un apriori qu'il a eu lui-même avant d'entamer ses études :

« En fait je le vois par rapport à aujourd'hui, aux gens, tu leur dis que tu es architecte, ils se disent "waouh", moi j'avais toujours un peu cette image là, que le métier d'architecte était un peu "waouh". [...] Mais c'était un peu un métier avec une sorte de prestige dans le mot, tu es architecte ! Je n'ai pas fait architecte pour ça mais... aujourd'hui en fait il y a un vrai décalage entre les gens qui pensent que construire une maison avec un architecte c'est forcément cher, donc c'est forcément pour les riches, il y a tout un imaginaire, on a l'impression que c'est un métier de riches pour les riches. Il y a un peu cette image-là peut-être avec laquelle je suis parti dans mes études, mais qui aujourd'hui est totalement fausse. »

Hugo, bac S, DUT, DEA en 2011, père huissier de justice, mère assistante sociale, chef de projet dans une agence d'architecture (75)

Dans le deuxième cas, dans la filière du bâtiment, l'architecte serait considéré par les ingénieurs et les entreprises comme un « *emmerdeur* », « *qui fait n'importe comment, qui sort des beaux-arts, qui fait des croquis irréalisables* », quelqu'un de « *perché* », « *peu accessible* », « *dans son délire* ». Certains diplômés considèrent même qu'il vaut mieux ne pas révéler son métier :

« Mais l'architecte qui est perçu je... Je sais pas si je dois dire ça, je sais que j'ai un copain de ma promo avec qui j'ai fait la HMO, il m'avait dit aussi que... que parfois il était bien de pas dire que tu étais architecte. Même dans le milieu je veux dire, même dans ton boulot quoi. Lui il se disait "maître d'œuvre". Que quand tu disais architecte, ça renvoyait pas mal de choses. Ça renvoyait "plus-value", ça renvoyait "mec chiant", enfin... Nan mais c'est comme ça, malheureusement c'est comme ça qu'il est perçu quoi.

Guillaume, bac S, DEA en 2012, père ingénieur agronome, mère agent immobilier, chef de projet dans une agence de paysagisme (29)

Au-delà de la dichotomie du métier noble versus l'image de l'architecte « *snob* », les diplômés font également référence à une disjonction entre la médiatisation des « *starchitectes* » concevant des édifices prestigieux et la méconnaissance du travail de l'architecte au service d'un maître d'ouvrage souhaitant faire construire des bâtiments plus modestes ou des maisons individuelles.

« Le problème pour moi c'est que l'architecture est visible en tout cas pour le grand public quand il s'agit de journaux, de support papier, on voit que monsieur Jean Nouvel, on voit que madame Odile Decq, on voit pas l'architecture de tous les jours, on ne voit que les "starchitectes" et donc les problèmes liés aux budgets ou aux sinistres, parce que c'est des projets de grande ampleur, donc il y a des systèmes et des techniques qui sont un peu poussés,

un peu techniques dans ces bâtiments là... qui engendrent peut-être des problèmes derrière mais c'est normal, c'est parce qu'on teste des choses et puis parfois ça marche pas. »
Eylem, bac étranger, diplôme d'architecte en Tunisie, DEA en 2011, père infirmier, mère institutrice, auto-entrepreneuse en architecture (78)

Plusieurs diplômés sont convaincus que le particulier souhaitant construire une maison n'est pas conscient de la plus-value que peut apporter un architecte, notamment par rapport à un constructeur de maisons individuelles. Où comme l'exprime Ana-Iris :

« Souvent on entend "qu'est-ce que tu fais dans la vie ?" "Je suis architecte" " Ah c'est trop bien !" . Mais cette même personne, elle va faire une extension de sa maison, elle va absolument pas faire appel à un architecte parce qu'elle pense que c'est un métier pour du luxe. »

Ana-Iris, bac étranger, DEA en 2013, père ingénieur, mère infirmière, micro-entrepreneuse, responsable de communication d'une agence, enseignante vacataire à l'ENSA Nantes (117)

Ayant l'impression de « payer les pots cassés » de leurs aînés « qui voulaient se donner cette prestance, qui n'écoutaient pas », les diplômés ont toutefois l'impression que l'image de l'architecte et la connaissance du métier évoluent dans le bon sens grâce au travail des organismes de sensibilisation et une plus grande vulgarisation dans les magazines et les émissions télévisées, bien que ceux-ci soient souvent orientés vers la décoration intérieure.

Selon les diplômés, le grand public devrait être davantage sensibilisé aux prestations sur mesure que peuvent fournir les architectes pour concevoir des projets correspondant aux besoins et aux modes de vie des intéressés, enjeu pour lequel l'ordre des architectes devrait multiplier ses efforts. Mais selon Antoine, c'est d'abord aux architectes de se remettre en question, de revoir leur manière de communiquer leur métier. Maud, de son côté, a « envie de casser cette image de l'archi qui est perché et surtout qui a le melon » (83). De ces aspirations naissent des identités professionnelles que nous tenterons de décrypter dans la dernière partie.

8.2.2 Un métier fragilisé répondant pourtant à des multiples enjeux sociétaux

Si deux tiers (67,7%) des étudiants en fin de parcours estiment que la place de l'architecture sur le marché du travail se dégrade, ce sont les trois quarts (74,2%) des étudiants en cours d'habilitation qui le pensent. Les étudiants en HMONP, en activité indépendante ou salariés dans une agence et ainsi plus proche des réalités professionnelles, perçoivent davantage que les étudiants en M2 les dégradations ressenties et régulièrement pointées du doigt par la profession, notamment la baisse des rémunérations des architectes, la modification des règles des concours au profit des partenariats publics-privés (PPP) et des promoteurs immobiliers,

l'injonction de l'utilisation de la maquette numérique (BIM) fragilisant le rôle de l'architecte et notamment lorsqu'il travaille dans des petites structures.

Les étudiants HMONP sont également plus nombreux à penser, toutefois à des taux bien inférieurs, que la situation de l'architecture se stabilise (13,6% pour les étudiants en HMONP ; 6,2% pour les étudiants en formation initiale), en référence à la crise économique dont les répercussions se font moins sentir qu'aux alentours des années 2010.

Si au cours des études, la perception d'une amélioration ou d'une stabilisation de la place de l'architecture sur le marché du travail reste relativement stable, les réponses de ceux qui ne se prononcent pas (réponse « Je ne sais pas »), se reportent au fil des années vers la perception d'une dégradation (écart de -22,2 points entre L1 et M2)⁶⁰³. Comme le confirme un diplômé, elle trouve sa racine entre autres dans les discours tenus par les enseignants dont une fraction importante exerce la profession : « *Quand on est libéral par la suite, c'est là qu'on comprend pourquoi les profs disent que c'est un métier très dur* » (Amar, architecte libéral, 77).

Tableau 122 : Perception de la place de l'architecture sur le marché du travail chez les étudiants en DEA et en HMONP à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon l'année d'études (en ordre décroissant).

Selon vous, la place de l'architecture sur le marché du travail va en :	L1	L2	L3	M1	M2 (A)	Formation initiale	HMONP (B)	Écart (B)-(A)
Se dégradant	45,5	59,4	62,4	57,8	67,7	58,7	74,2	+6,5
Se stabilisant	13,4	11,7	9,7	15,6	6,2	11,2	13,6	+7,4
S'améliorant	8	4,7	8,6	5,5	3,8	5,9	1,5	-2,3
Je ne sais pas	32,1	21,1	18,3	20,2	16,2	21,5	9,1	-7,1
Autre	0,9	3,1	1,1	0,9	6,2	2,6	1,5	-4,7
Total	100	100	100	100	100	100	100	
Effectif	112	128	93	109	130	572	66	

« C'est, dans le bâtiment, si les gens pouvaient se passer de nous, ils le feraient quoi. Et, il y a quand même des énormes lobbys, des grosses boîtes d'ingénierie qui dénigrent le métier quoi. Et aussi, des gros lobbys de... grosses boîtes de maisons individuelles aussi... Je trouve que pour une profession réglementée, elle est pas très protégée [...] Dans le domaine de la construction ou de l'immobilier euh... on est un peu le mouton qui se laisse manger la laine sur le dos. »

Laure, bac étranger, DEA en 2011, père traducteur, mère professeure en classes préparatoire, chargée d'études en cartographie dans un bureau d'études (11)

La perception des candidats, étudiants en formation initiale et en cours d'habilitation quant aux enjeux auxquels doivent faire face les architectes est assez éclectique. Les trois enjeux que les candidats mettent le plus en avant sont la transition énergétique (73,5%), la prise en compte des besoins et désirs des citoyens (51,9%) et s'assurer de la santé et du confort des êtres humains

⁶⁰³ Nous n'avons pas pu déceler des différences notables entre hommes et femmes en ce qui concerne les étudiants en formation initiale et en cours d'habilitation et n'avons ainsi pas présenté les tableaux respectifs.

(40,9%). Les enjeux cités par les étudiants en formation initiale sont quelque peu différents, bien que réussir la transition énergétique figure également en première place, avec une adhésion toutefois moindre (55%), suivi par l'enjeu de loger tout le monde dans les conditions dignes (47,3%) et par la transformation des villes existantes (40,4%). Les étudiants en cours d'habilitation estiment, comme les candidats, qu'il faut d'abord prendre en compte les besoins et désirs des citoyens (54,5%), suivi par loger tout le monde dans des conditions dignes (43,9%) et par la transformation des villes existantes (42,4%). Ce que nous pouvons en retirer, c'est la diversité des enjeux identifiés par les trois populations, les candidats se référant davantage aux grands enjeux sociétaux, par méconnaissance à ce stade des typologies d'intervention des architectes. Au contraire, les étudiants en cours d'habilitation sont plus sensibles aux enjeux qui touchent plus directement l'acte de construire : transformer les villes, loger tous dans des conditions dignes, réhabiliter un parc de logements obsolètes, tout en tenant compte des besoins des citoyens. À ce titre, la transition énergétique et la lutte contre le réchauffement climatique, bien que jugés importants, concernent aussi des filières telles que l'industrie ou le transport, dont les architectes se sentent plus éloignés.

Tableau 123 : Perception des candidats, étudiants DEA et des étudiants HMONP inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de la fonction d'architecte aujourd'hui.

Selon vous, quels sont les grands enjeux auxquels les architectes devront faire face ?	Candidats (A)	Formation initiale	HMONP (B)	Écart (B)-(A)
Réussir la transition énergétique	73,5	55	30,3	-43,2
Loger tous dans les conditions dignes	32,6	47,3	43,9	+11,3
Transformer les villes existantes	28,2	40,4	42,4	+14,2
Lutter contre le changement climatique	31,5	37,7	16,6	-14,9
Assurer la santé et le confort des êtres humains	40,9	35,9	39,4	-1,5
Prendre en compte les besoins et désirs des citoyens	51,9	34	54,5	+2,6
Réhabiliter un parc de logements obsolètes	20,4	19,5	33,3	+12,9
Nourrir les urbains	3,3	11	4,5	+1,2
Réussir l'intergénérationnalité	8,3	8,7	10,6	+2,3
Autre	2,8	4,5	4,5	+1,7

Interrogés quant à leur perception de leur préparation à ces enjeux, les taux cumulés « tout à fait d'accord » et « d'accord » diminuent fortement entre leur entrée en formation (70,1%), le moment de la diplomation (50,4%) et de l'habilitation (28,7%). Cette diminution est davantage prononcée pour les femmes (-50,9 points) que pour les hommes (-25,6). Comme nous l'avons vu plus haut, elles se sentent moins formées ce qui peut contribuer à cet écart important.

Tableau 124 : Perception des étudiants DEA et HMONP inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 vis-à-vis la préparation de ceux-ci aux enjeux de demain, selon l'année de formation et le sexe.

Estimez-vous que l'école vous prépare suffisamment aux enjeux de demain ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)	Effectif
	Tout à fait d'accord et d'accord				
<i>Licence 1 (C)</i>	72,4	67,3	70,1	-5,1	73
<i>Licence 2</i>	62,5	69	64,8	+6,5	79
<i>Licence 3</i>	61,3	70	64,2	+8,7	59
<i>Master 1</i>	60,6	55	58,4	-5,6	62
<i>Master 2</i>	52,6	47,2	50,4	-5,4	65
Total DEA	61,4	60,7	61,1	-0,7	338
HMONP (D)	21,5	41,7	28,7	+20,2	66
Écart (D)-(C)	-50,9	-25,6	-41,4		

Pour conclure

Les étudiants et diplômés sont globalement très satisfaits, voire enthousiasmés par leurs études tout en apportant des nuances critiques. Aux relations qui peuvent être conflictuelles avec certains enseignants lors des revues critiques, comme nous l'avions évoqué (cf. sous-chapitre 6.1.4), s'ajoute une surcharge et un manque de temps ressentis qui est vécu comme une contradiction institutionnelle : d'une part, l'institution leur demande de s'ouvrir au monde et d'être curieux, sans leur donner les moyens de le faire tant les emplois du temps sont chargés et le travail personnel demandé important. La surcharge systématique, phénomène allant au-delà de l'école de Nantes, et ses répercussions sur la santé et le bien-être des étudiants, comme en témoigne une enquête menée par l'UNEAP en 2018, n'est pas jusque-là vraiment prise au sérieux par l'institution, dans la mesure où son expression la plus manifeste, la « charrette », fait partie du folklore pratiqué dans certaines agences, qu'elle est partiellement encouragée par les enseignants et inconsciemment par les étudiants eux-mêmes. Les établissements apportent des curatifs (mises en place de cellules médicales, ateliers ou lieux de relaxation etc.) sans remédier aux causes qui demanderait de revoir les curricula, d'effectuer un travail de coordination, voire de tenter de faire cesser un élément fondateur de la culture professionnelle.

Si les étudiants encore en études déplorent de concevoir des projets trop utopiques ne prenant pas ou peu en compte des contraintes auxquelles ils seraient confrontés en tant qu'architecte en agence, les diplômés, ayant quelques années de recul sur la formation, tempèrent cette critique. Bien qu'ils concèdent que la formation manquait d'apports de savoir-faire juridico-réglementaires, économiques et techniques – qui peuvent finalement s'apprendre sur le tard –, de savoir-être pour mieux communiquer avec des clients et se vendre auprès de

potentiels employeurs et des connaissances sur le monde professionnel et de ses débouchés, ils mettent en avant que la formation était indispensable pour développer leur capacité de réflexion et de projection, aptitudes que les agences ne peuvent pas transmettre, selon eux.

Ainsi, l'acquisition d'une pensée critique est citée comme l'un des apports les plus importants durant leur formation. Son importance augmente au fur et à mesure des études, tout comme la capacité de dialoguer d'égal à égal avec leurs enseignants et interlocuteurs professionnels. Ils se sont alors approprié le discours de l'institution élevant la capacité de l'étudiant à se forger une posture critique comme un élément central de la formation.

À l'inverse, l'importance accordée par les jeunes aux apports techniques, artistiques et scientifiques diminue à mesure que les heures d'enseignement de ces matières se réduisent progressivement durant le cursus.

Globalement les types d'apprentissage dans l'institution sont jugés peu professionnalisants, peu concrets. On apprend une diversité d'aptitudes, de méthodes, une culture générale au-delà du champ de l'architecture, une curiosité à s'intéresser aux choses, des apports qui peuvent paraître décontextualisés, mais qui forment une vision globale, un état d'esprit spécifique, long à mettre en place. La formation est finalement comprise, avec du recul, comme un apprentissage et un solide bagage pour la vie, permettant de surmonter les difficultés et dont le cœur de la formation, la « projection »⁶⁰⁴, peut être appliqué, au sens large, à tous les projets de vie.

À l'instar de l'impression des étudiants d'être mal préparés à leur plongeon dans la vie professionnelle plus ils s'approchent de leur diplomation, il en est de même du sentiment d'être mal préparés aux enjeux auxquels seront confrontés les architectes, dont la représentation des défis à relever varie selon la population interrogée. Les candidats se réfèrent davantage aux grands enjeux de société par manque de connaissance, à ce stade, des tâches concrètes d'un architecte (réussir la transition énergétique, prendre en compte les besoins et désirs des citoyens), tandis que les étudiants davantage socialisés au monde de l'architecture citent aussi des défis plus en lien avec la filière du bâtiment (loger tous dans les conditions dignes, transformer les villes existantes).

Force est de constater également que l'enthousiasme pour le métier diminue au fur et à mesure de l'avancement des études. De même, la période post-diplôme est perçue comme une phase d'incertitude liée à l'exercice d'un métier se complexifiant. La confiance revient après quelques années de pratique puisque le taux d'enthousiasme remonte d'une vingtaine de points

⁶⁰⁴ Méthodes et processus permettant d'élaborer un projet.

chez les étudiants en cours d'habilitation et notamment chez les femmes, dont l'expérience acquise les rassure sur leur capacité à exercer le métier.

Cette prise de confiance peut également s'observer à travers le terme le plus utilisé pour qualifier la fonction d'architecte par les candidats, étudiants en formation initiale et en habilitation qui est respectivement « attractif », « difficile » et « méconnue du grand public ». On peut y déceler les préoccupations du moment : les candidats enthousiastes à l'idée de pouvoir exercer le métier de leurs rêves le jugent naturellement attractif ; les étudiants en cours de formation, quant à eux, sont confrontés à une double incertitude qui les fait adhérer à une croyance d'un métier difficile, à l'incertitude de leur propre capacité à faire face aux exigences d'un métier jugé lui-même flou, complexe, précaire, en mutation, qualificatifs dont ils entendent parler lors de stages ou par leurs enseignants. Enfin, il faut distinguer les étudiants en habilitation, qui sont globalement rassurés sur leur propre capacité à exercer le métier. Ils sont dorénavant plus préoccupés par la méconnaissance perçue du métier par la société au sens large, actrice incontournable dans la fabrique de la cité.

Les diplômés distinguent deux populations ayant des représentations différenciées de la profession d'architecte, le particulier qui n'a pas d'idée précise du métier mais l'associant à une activité prestigieuse et rémunératrice, sans pour autant s'apercevoir de la plus-value que l'architecte apporte ; les professionnels du bâtiment considérant ce dernier comme contrariant et/ou inaccessible, au pire incompetent, au point qu'il serait parfois préférable de ne pas révéler son titre à autrui.

Enfin, certains font référence à la dichotomie entre « starchitectes », très médiatisés, et architectes « lambda », œuvrant dans l'ombre au service de l'intérêt général et sociétal, brouillant les représentations que le grand public aurait de la profession. Ils insistent toutefois sur un changement d'image en train de s'opérer, s'éloignant d'une représentation artistico-intellectuelle de la fonction, grâce, entre autres, à la médiatisation télévisée contribuant à vulgariser certaines expressions de l'architecture.

La dernière partie de cette étude nous amène à analyser, comment se passe concrètement l'insertion professionnelle des disciples et quelles sont les nouvelles figures de ces jeunes architectes qui émergent dans un contexte professionnel constamment renouvelé.

Partie IV : L'insertion professionnelle – Conditions de transition, modes d'accès et capitalisations professionnelles

Dans la dernière partie de ce travail, nous nous attachons à analyser les conditions de transition post-diplôme, les différents modes d'accès à l'emploi et les types de capitalisation professionnelle employés par les jeunes après leurs études. Nous nous attardons sur la licence d'exercice, appelé l'habilitation à la maîtrise d'œuvre en son nom propre ainsi que sur la « réussite professionnelle » en début de carrière.

Dans un premier temps, nous examinons les enquêtes nationales d'insertion professionnelle de l'Observatoire du ministère de tutelle. Elles permettent un regard évolutif, sur une dizaine d'années, de plusieurs indicateurs tels que les domaines d'exercice, structures d'accueil, statuts, types de contrats et rémunération. Nous retracerons ensuite les différents modes d'accès à l'emploi, par le marché, le réseau, l'entrepreneuriat, la multi-positionnalité et la reconversion. Quelles sont les formes de capitalisation professionnelle, scolaire ou pratique, qu'opèrent les jeunes diplômés à l'issue de leur diplomation initiale ou quelques années après, dont l'habilitation est une des expressions ? L'habilitation, qui peut être considérée comme un temps intermédiaire d'insertion, a comme objectif de parfaire les compétences professionnalisantes des candidats. Son obtention, est-elle suivie pour autant par une inscription à l'ordre des architectes, nécessaire pour porter le titre et d'exercer en son nom propre ? Enfin, nous étudierons la réussite professionnelle en début de carrière, en croisant le capital social détenu par les diplômés avec des critères précédemment mentionnés afin de savoir si le démarrage dans la vie professionnelle s'opère de manière démocratisée pour chacun des diplômés.

Le dixième et dernier chapitre considère une population spécifique de l'école d'architecture : les étudiants qui décident de se lancer dans le double cursus architecte-ingénieur, proposée par les écoles françaises afin de rapprocher les deux professions dont les collaborations furent, par le passé, semées de tensions. Nous montrerons que les doubles cursus, notamment disciplinaires, constituent une deuxième exception française – la première étant celle du système d'enseignement supérieur français – contribuant au désenclavement des écoles d'architecture, tant au niveau national qu'international. À travers la même méthode d'analyse – avant, pendant et après la formation – nous apprécierons les motifs d'engagement, la double socialisation au sein des deux établissements et les types d'entreprises qui accueillent les doubles diplômés. Émerge alors la figure institutionnalisée de l'architecte-ingénieur, dont le

rôle de traducteur le prédestine à faire face à des projets se complexifiant, faisant appel à des acteurs de plus en plus nombreux.

9 Les conditions de l'insertion et les modalités de capitalisation professionnelle en début de carrière

Dans un premier temps, il convient de clarifier la notion d'insertion professionnelle. La notion d'insertion est venue se substituer, depuis le milieu des années 1970, à celle d'intégration, au sens de l'inclusion sociale dans la société⁶⁰⁵, dans un contexte de modèle économique en crise, invitant à considérer la société en matière de mutations. Celles-ci se traduisent par une série de ruptures (fin du plein-emploi, croissance en berne) et par un climat d'incertitude permanent, engendrant des exigences d'adaptabilité et de flexibilité tant au niveau des procès de production (organisation du travail) que des moyens de production (équipements, main-d'œuvre)⁶⁰⁶. L'intégration dans la vie se faisant essentiellement par le vecteur du travail, la notion d'insertion se dirige très vite vers la question de l'insertion professionnelle, dont le processus peut être vu comme une variante de la socialisation professionnelle⁶⁰⁷. Le terme ayant été institutionnalisé par la parution du rapport Schwartz, en 1981⁶⁰⁸, l'État met en place des « dispositifs » d'insertion professionnelle. Les chercheurs, quant à eux, pointent la diversité des concepts (transition professionnelle, transition vers le marché du travail, entrée dans la vie active, accès à l'emploi, relation formation-emploi, intégration professionnelle...) et de ses significations, traduisant la multiplicité des approches et des préoccupations mais révélant également un « *objet de recherche en chantier* »⁶⁰⁹. Ils s'accordent toutefois à dire que l'insertion n'est plus un événement ou un aboutissement, mais un processus complexe aux frontières temporelles floues, un système de transition dans lequel les jeunes doivent s'inscrire. En ce qui concerne spécifiquement l'insertion professionnelle des diplômés issus de l'enseignement supérieur, Cédric Hugrée distingue trois étapes successives dans la formulation de la question de l'insertion : dans les années 1970 celle des « débouchés », brûlante mais marginale institutionnellement ; à la fin des années 1980 et les années 1990 celle où l'accès à l'emploi est une affaire de diplôme (professionnel) ; les années 2000 celle où être employable est une affaire de parcours et de compétences⁶¹⁰.

⁶⁰⁵ Dubar, C. (2007), « L'insertion », dans Guichard, J., Huteau, M., *Orientation et insertion professionnelle, 75 concepts clés*, Dunod, Paris, p. 257-263.

⁶⁰⁶ Nicole-Drancourt, C., Roulleau-Berger, L. (2002), *L'insertion des jeunes en France*, Que sais-je, Presses universitaires françaises, Paris.

⁶⁰⁷ *Ibidem*, p. 65.

⁶⁰⁸ Schwartz, B. (1981), *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, La documentation française, Paris.

⁶⁰⁹ Nicole-Drancourt, C., Roulleau-Berger, L. (2002), *op. cit.*. Pour un état de l'art du concept d'insertion professionnelle, voir également Vincens, J. (1997), « L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle », *Formation Emploi*, p. 21-36.

⁶¹⁰ Hugrée, C. (2012), « L'insertion, nouvel enjeu local et national des politiques de l'enseignement supérieur », dans Becquet, V., Loncle, P., Van de Velde, C., *Politiques de jeunesse : le grand malentendu*, Champs social éditions, Paris, p. 138-157.

En analysant l'insertion à travers un « *détour historique* », une comparaison internationale⁶¹¹ et une analyse stratégique des acteurs, Claude Dubar décrit l'insertion comme « *un processus socialement construit dans lequel sont impliqués des acteurs sociaux et des institutions (historiquement construites), des logiques (sociétales) d'action et des stratégies d'acteurs, des expériences (biographiques) sur le marché du travail et des héritages socio-scolaires* »⁶¹². Bien que le concept n'ait pas acquis, selon Dubar, « *ses lettres de noblesse* », nous nous sommes résolues à appeler « insertion professionnelle » cette période qui succède à l'obtention du diplôme d'État d'architecte⁶¹³. Terme qui est, par ailleurs, utilisé par l'observatoire de la scolarité et de l'insertion professionnelle de la sous-direction de l'enseignement supérieur et de la recherche en architecture (SDESRA) à la direction générale des patrimoines (DGP) au ministère de la Culture, réalisant tous les ans des enquêtes intitulées *L'insertion professionnelle des jeunes diplômés en architecture*, à l'analyse desquelles nous consacrerons le sous-chapitre 9.1. Des extraits de ces enquêtes, basés sur des données déclaratives des diplômés trois ans après l'obtention de leur titre, sont publiés à intervalle régulier dans *Archigraphie*, organe statistique annuel⁶¹⁴ du Conseil national de l'ordre des architectes.

Peu d'enquêtes qualitatives ont été menées par des chercheurs pour mieux appréhender les trajectoires des diplômés ou les conditions de transition de la vie étudiante à la vie professionnelle. Il y a les recherches d'Olivier Chadoin, menées en 1996, sur les trajectoires de jeunes diplômés, travaux dans lesquels il croise les *profils* (capital social, culturel et scolaire) des étudiants avec la *cohérence des choix*. Ceux-ci consistent soit en un choix *orthodoxe* à travers l'orientation vers le modèle classique du parcours de l'architecte libéral, une alternance entre école et agence, l'inscription dans les « bons certificats »⁶¹⁵, l'absence de formations complémentaires ; soit en un choix *hétérodoxe* à travers l'orientation vers la diversification ou la spécialisation qui s'exprime dans le choix d'options de projet moins prestigieuses ainsi que

⁶¹¹ Plusieurs chercheurs affirment que le concept d'insertion est un concept strictement français. Les pays anglophones utilisent davantage le terme transition, tandis que dans les pays germanophones on parle de *berufliche Eingliederung*, qui pourrait être traduit littéralement comme « inclusion professionnelle d'un maillon ou membre ».

⁶¹² Dubar, C. (2001), « La construction sociale de l'insertion professionnelle », *Éducation et sociétés*, n° 7, p. 23-36.

⁶¹³ Nous préférons parler de la « succession de l'obtention du diplômé » dans la mesure où le terme « transition » induit un début et une fin de période. Or, la durée de cette période diffère selon les parcours et la finalité « être inséré » ne semble pas avoir trouvé de consensus clair.

⁶¹⁴ Si des statistiques sociodémographiques et socioéconomiques de la profession d'architecte ont été menées, dans le passé, de manière irrégulière par l'ordre des architectes, ces études font désormais l'objet d'une publication annuelle depuis 2015, à l'exception de l'année 2019, intitulé *Archigraphie*. Les éditions de 2016 et de 2018 consacrent une partie de l'étude à l'insertion professionnelle des jeunes diplômés, dont les chiffres sont issus de l'observatoire du ministère de la Culture.

⁶¹⁵ Pour rappel, le « certificat » était l'unité de validation des études en architecture, comme l'ont été les valeurs, les modules et aujourd'hui les ECTS. Le certificat, unité de validation entre 1984 et 1998, regroupait plusieurs enseignements afin de mieux faire travailler ensemble le corps enseignant.

dans des formations complémentaires⁶¹⁶. « Tandis que chez les premiers l'insertion professionnelle se fait de façon longue avec une adhésion assez précoce aux valeurs du champ, chez les seconds, elle semble être plus diffuse, plus incertaine, et l'adhésion aux valeurs du champ n'est pas chose acceptée comme allant de soi »⁶¹⁷.

À travers les variables *profil* et *cohérences des choix*, Olivier Chadoin distingue quatre types idéaux de parcours : le « trajet traditionnel » de l'étudiant ayant un profil d'héritier et qui se destine à la voie classique de la maîtrise d'œuvre libérale ; le « trajet nouveaux traditionnels » qui ressemble au précédent mais sans que l'étudiant puisse jouir d'une connaissance des règles du jeu et ne disposant pas de relations. Ce trajet s'inscrit dans une logique de « se faire connaître » et « de faire la place » empruntée par des femmes et des étudiants issus des familles modestes et s'accompagne par une critique de l'enseignement ; le « trajet de diversification stratégique », suivi par des femmes et des hommes issus de familles aisées, se distingue par un projet professionnel maîtrisé pour lui procurer la position la plus choisie et sûre, souvent dans l'urbanisme ou une autre spécialisation. Les étudiants n'expriment ni critique de l'enseignement ni doute sur la valeur du titre ; enfin le trajet de « diversification nécessaire » se caractérise par un parcours hétérodoxe et l'enchaînement de formations professionnelles complémentaires comme réponse à leurs difficultés d'insertion professionnelle. Ces formations aboutissent au salariat en secteur public ou en maîtrise d'ouvrage. Ces étudiants, femmes et hommes issus de familles modestes, voyaient dans la seule obtention du diplôme le garant de leur insertion. Ils reprochent à l'enseignement d'être trop orienté vers le projet.

Figure 13 : Trajectoires de jeunes diplômés en architecture, d'après O. Chadoin

		Cohérence des choix	
		+ orthodoxe	- hétérodoxe
Profil	+	Trajet traditionnel ++	Trajet de diversification stratégique +-
	-	Trajet nouveau traditionnel -+	Trajet de diversification nécessaire --

⁶¹⁶ Chadoin, O. (1996), *Trajectoires de jeunes diplômés en architecture et recomposition d'un champ professionnel*, Mémoire de DEA de sociologie sous la direction de Yvon Lamy, Université de Bordeaux II.

⁶¹⁷ *Ibidem*, p. 70.

Si la variable *profil* semble toujours un facteur pertinent aujourd'hui, la *cohérence des choix* paraît brouillée par le passage au système LMD (cf. sous-chapitre 1.3.1) à travers la suppression des certificats et la diminution de la durée des études qui rend plus difficile l'alternance entre l'école et l'agence. Comme nous l'avons vu, la réforme de 2005 a provoqué une individualisation du parcours, où l'étudiant compose très librement sa trajectoire en fonction de ses envies, affinités et opportunités, facilitée par une organisation du parcours étudiant très souple. Le stage de formation pratique peut être effectué à tout moment du master, y compris après le PFE (cf. sous-chapitre 7.1) ; le moment de la mobilité académique est librement choisi par l'étudiant, soit à la fin de la licence, soit en master. Nous verrons que les diplômés multiplient les types de capitalisations scolaire et/ou pratique afin de faciliter leur transition vers la vie professionnelle (cf. sous-chapitre 9.4). Il semble néanmoins difficile de les catégoriser clairement selon les variables évoquées par Chadoin⁶¹⁸.

Une étude à la fois qualitative et quantitative a été menée, en 1998, par Patrick Besseau, ancien enseignant dans le champ SHS à l'école d'architecture de Nantes, intitulée *Enquête archi 2000 – École d'architecture de Nantes*. Cette étude interroge les anciens étudiants de l'école, diplômés depuis 1970⁶¹⁹. Il ne s'agit donc pas d'une enquête menée exclusivement sur les jeunes générations, mais elle comprend 25 promotions de diplômés, ce qui permet de constater des évolutions entre les différentes générations en ce qui concerne la formation des diplômés, leurs parcours professionnels et une prospective des nouveaux marchés ou métiers que les interrogés ont pu identifier⁶²⁰. La finalité de l'étude, conduite avec le soutien de l'État et de la région Pays de la Loire, « réside dans les évolutions nécessaires de la formation [...] afin de mieux préparer les futurs professionnels à leur insertion économique »⁶²¹. Même si l'enquête est plus économique que sociologique, elle nous permettra d'effectuer certains points de comparaison avec notre propre enquête, lorsque les variables utilisées sont similaires. En ce qui concerne la formation, les interrogés évoquent des difficultés rencontrées dans la phase opérationnelle (administrative, économique et technique) de la maîtrise d'œuvre qui renvoient à des savoirs manquants. Ces observations seraient récurrentes dans les enquêtes menées par

⁶¹⁸ Par ailleurs, l'étude ne semble pas s'intéresser aux diplômés s'étant réorientés.

⁶¹⁹ Besseau, P. (1998), *Enquête archi 2000 – École d'architecture de Nantes*, Rapport d'étude, École d'architecture de Nantes. Il s'agit de l'analyse des résultats d'un questionnaire de treize questions envoyé aux anciens diplômés et de 45 entretiens. 529 réponses ont été récoltées, soit un taux de réponse de près de 50% par rapport à l'échantillon initial. Mentionnons à cette occasion qu'une autre étude a été menée, en 1981, par le CERMA, laboratoire de recherche de l'école d'architecture de Nantes. Elle nous paraît trop lointaine pour faire l'objet d'une synthèse. Groleau, D. et Péneau, J.-P. (1982), *Étude préliminaire sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'UPA de Nantes*, CERMA, Association de recherche de l'UPA Nantes.

⁶²⁰ Malheureusement, la différenciation par génération n'est pas systématiquement effectuée dans le rapport.

⁶²¹ *Ibidem*, p. 5.

d'autres écoles d'architecture dans lesquelles le modèle véhiculé est celui de l'exercice libéral sans y préparer véritablement. Selon un enquêté, « *le gros problème de l'école, c'est qu'on ne sait pas si c'est une École supérieure ou une école professionnelle* »⁶²² et cela renvoie à la problématique du modèle d'enseignement des écoles d'architecture évoquée dans le premier chapitre. Ce qui mène 19% des diplômés à effectuer un stage post-diplôme pour pallier ce déficit ressenti. L'impact de ces stages sur l'avenir professionnel récolte un score d'appréciation plutôt positif variant de 50% à 75%. Trois quarts des stages (75,8%) relèvent d'une volonté de spécialisation dont 30,7% dans l'informatique/infographie, suivi de loin par la gestion/communication (12,1%). « *Ils témoignent d'une stratégie de recherche de savoirs originaux à vocation immédiatement opérationnelle et par conséquent susceptibles de favoriser l'accès à des emplois spécialisés* »⁶²³. Parmi les interrogés, 25% ont suivi une formation supplémentaire dont presque la moitié relative à l'urbanisme et l'aménagement. Mais l'impact sur le parcours professionnel s'avère inégal. Si le diplôme de l'école Chaillot suscite un score d'appréciation de 90%, un DEA en géographie n'en récolte que 30%.

En ce qui concerne les parcours professionnels, ceux-ci sont marqués par une aptitude à la mobilité géographique et notamment par les plus vieilles générations, diplômées entre 1970 et 1984, le taux d'implantation à Nantes et en Loire-Atlantique se situant entre 28% et 30%. Il s'élève à 47% pour les générations diplômées entre 1985 et 1989 et monte à 59% pour la génération la plus jeune (diplômée entre 1989 et 1998)⁶²⁴. 76,8 % des diplômés exercent dans le secteur privé (82% d'hommes, 66% de femmes), dont trois sur quatre dans une agence d'architecture ou d'urbanisme ; 23,6% travaillent dans le secteur public (26% d'hommes et 31% de femmes)⁶²⁵. Probablement plus touchées que les hommes par les effets de la crise pétrolière à la fin des années 1970, les femmes se tournent davantage vers la diversification et obtiennent des postes dans les collectivités territoriales, leur permettant par ailleurs d'articuler plus facilement vie professionnelle et vie privée.

⁶²² *Ibidem*, p. 13.

⁶²³ *Ibidem*, p. 18.

⁶²⁴ L'auteur met cette différenciation sur l'accumulation d'expérience professionnelle facilitant la mobilité, mais elle s'explique sans doute aussi par le fait que le marché du bâtiment s'était effondré de 50% entre 1975 et 1985, fait que l'auteur évoque dans un autre contexte de son rapport. La diminution de la mobilité des architectes formés à Nantes peut aussi s'expliquer par une population locale globalement en hausse engendrant la nécessité de construire des logements et équipements. Bien que la ville de Nantes voie sa population diminuer entre 1975 et 1982 (-6,7%), elle augmente de 11% entre 1982 et 1999. Celles de l'agglomération nantaise (aire correspondant aujourd'hui à Nantes Métropole) et du département Loire-Atlantique sont en hausse constante entre 1975 et 1999 (respectivement +16,9% et +17,6% entre 1975 et 1999). Au contraire, celle de Saint-Nazaire, deuxième ville du département, décroît de 5,1% pour la même période.

⁶²⁵ En comparant ces chiffres avec ceux de Thérèse Evette sur la région Île-de-France (cf. sous-chapitre 2.3.1), on constate que les emplois dans le secteur public se sont effondrés de 25% à 10% entre les périodes considérées.

L'analyse montre également que la première expérience des diplômés est majoritairement consacrée à la conception architecturale dans une proportion constante, tandis que les deuxième et troisième expériences professionnelles révèlent un recul du domaine de la conception architecturale de plus en plus marqué chez les diplômés les plus récents, au profit de nouveaux marchés que les architectes ont su conquérir. Elle confirme ainsi la division du travail et la segmentation évoquées dans le sous-chapitre 2.1.2.

Une dernière partie du rapport est consacrée à une prospective qui vise à connaître les stratégies en matière de spécialisation, diversification ou de reconversion, susceptibles de permettre aux diplômés de s'adapter à un marché évolutif et sujet à des crises. Mais ces termes ne sont pas aussi clairs dans l'esprit des interrogés, puisque certaines compétences, par exemple la programmation est vécue par certains comme une spécialisation, par d'autres comme une diversification et encore pour d'autres comme une reconversion. On peut néanmoins retenir que la moitié des interrogés considère que la spécialisation (49%) et la diversification (50%) sont nécessaires au développement de leur activité. À noter que l'interrogation sur une spécialisation est plus forte chez les jeunes diplômés afin d'asseoir une légitimité sur un marché concurrentiel. Enfin, 13,5% reconnaissent s'interroger sur une éventuelle reconversion, soit dans le secteur du bâtiment même, soit dans les domaines de la communication, du commercial, de l'action sociale et de l'enseignement.

Dans les études plus récentes, citons les travaux de Jonathan Gautier qui, partant de la complexification grandissante liée aux phénomènes démographiques professionnels et à l'économie fluctuante du BTP, décortique les ambitions professionnelles des futurs architectes à travers une soixantaine de questionnaires et une dizaine d'entretiens effectués avec des étudiants de première et de troisième année et des professeurs de l'ENSA Nantes⁶²⁶. Regroupant les quatorze débouchés professionnels recensés par l'enquête 1998 de l'observatoire de la scolarité et de l'insertion professionnelle du ministère de la Culture, l'auteur propose trois grandes catégories où la maîtrise d'œuvre architecturale et urbaine, fonction traditionnelle de l'architecte, ne représente plus que deux tiers des débouchés (63,4 %). Dans cette catégorie, à peine 25,1 % des débouchés sont consacrés à la conception architecturale.

⁶²⁶ Gautier, J. (2007), *op. cit.*. Jonathan Gautier est également auteur d'un mémoire de DEA *Sociologie de l'architecture : L'architecture sociologique d'un champ professionnel en mutation*, Université F. Rabelais, Tours, 2005, que nous n'avons pas pu consulter. Le mémoire n'étant pas répertorié à la bibliothèque de l'université de Tours, le document ne peut pas être mis à disposition par le prêt entre bibliothèques, ce qui est autant plus regrettable que l'enquête porte sur l'école d'architecture de Nantes. Nous n'avons pas réussi à prendre contact avec l'auteur.

Tableau 125 : Regroupements des débouchés professionnels en architecture, déclarés par les architectes en 1998, d'après Jonathan Gautier

Catégories	%	Débouchés	%
Maîtrise d'œuvre architecturale et urbaine	63,4	Conception architecturale	25,1
		Gestion et suivi de chantiers	14,6
		Urbanisme et aménagement	10,6
		Études techniques	8
		Paysage et environnement	5,1
Activités d'expert-conseil	22,8	Assistance à maîtrise d'ouvrage	8
		Conseil	6,2
		Programmation et montage d'opération	5,3
		Expertise, contrôle, sécurité	3,3
Activités émergentes	8,9	Design et graphisme	2,9
		Enseignement et recherche	2,7
		Communication et publicité	1,8
		Promotion et commercialisation	1,5
Autres	5	Recherche d'emploi, en formation,...	5
	100		100

Les enquêtes de Besseau (1998) et de Gautier (2007) montrent ainsi la voie de la diversification et de la spécialisation que n'empruntent pas seulement les architectes confirmés mais également la jeune génération, qui y voit une manière de s'insérer sur le marché du travail. Nous verrons que les débouchés se sont recentrés, dans les statistiques plus récentes de l'observatoire, sur l'activité canonique de maîtrise d'œuvre.

9.1 Les enquêtes de l'insertion professionnelle de l'observatoire du ministère de la Culture

Bien que l'observatoire de la scolarité et de l'insertion professionnelle du ministère de la Culture ait par le passé produit, en coopération avec différentes institutions (ordre des architectes, CEREQ), des analyses sur le devenir des diplômés en architecture⁶²⁷, elles s'inscrivent depuis 2009 dans une démarche bureaucratique-performantielle dans le cadre de la loi organique relative aux lois de finances (LOLF), promulguée le 1^{er} août 2001⁶²⁸. Les politiques publiques sont divisées en missions, réparties en programmes, traduites en objectifs et évaluées par indicateurs de performance. Ainsi, l'objectif 1 « améliorer l'insertion

⁶²⁷ Par exemple : Nogue, N. (1999), « Jeunes diplômés – la difficile insertion professionnelle », *Les cahiers de la profession, supplément au n° 92 d'Architectures*, p. 4-6 ; Cléron, É. (2009), *L'insertion professionnelle des diplômés des établissements supérieurs de la culture*, Culture chiffres du DEPS, Ministère de la Culture et de la Communication. Analyse sur les diplômés Culture de l'année 2004, en complément de l'enquête Génération menée par le CEREQ depuis 1992.

⁶²⁸ L'un des principaux objectifs est de moderniser la gestion de l'État et de permettre de justifier les dépenses budgétaires dans le cadre des lois de finances annuelles. Parmi trois programmes défendus par le ministère de la Culture dans le budget général, celui intitulé « Transmission des savoirs et démocratisation de la culture » signale trois objectifs et neuf indicateurs dont celui de l'amélioration de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur Culture. Ceux-ci sont présentés en trois catégories : architecture et patrimoine ; arts plastiques ; spectacle vivant et cinéma. <https://www.performance-publique.budget.gouv.fr/>

professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur Culture » du programme 224 « transmission des savoirs et démocratisation de la culture » dans la mission « culture », est mesuré par l'indicateur 1.1 à travers le « taux d'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur Culture »⁶²⁹.

Au-delà de cet indicateur, ces enquêtes de l'observatoire, intitulées DESC (diplômés de l'enseignement supérieur Culture), réunissent d'autres informations qui nous intéressent dans le cadre de ce travail. Si la synthèse de la première enquête DESC1 porte sur cinq items⁶³⁰, les enquêtes les plus récentes en intègrent une quinzaine, portant notamment sur les statuts, structures d'exercice, temps de travail, revenus professionnels et l'inscription au tableau de l'ordre des architectes. Quelques écoles s'approprient ces statistiques et extraient les données les concernant pour en faire un document publié sur leur site⁶³¹. Au-delà de la synthèse des résultats annuels, publiée chaque année dans l'Intranet du ministère, aucun document retraçant l'évolution au niveau national ne semble exister, raison pour laquelle nous nous proposons de résumer, dans les sous-chapitres suivants, les informations les plus saillantes⁶³². Nous les compléterons, lorsque c'est opportun, par les résultats de notre propre enquête sur l'ENSA Nantes qui n'a cependant pas de visée évolutive et qui est moins représentative⁶³³. Un focus sur la situation différenciée des femmes diplômées est proposé dans le sous-chapitre 9.1.4.

Notons d'abord que les données éditées par l'observatoire ont fait l'objet d'une évolution dans la manière de recenser les activités architecturales, ce qui rend par ailleurs difficile la comparaison de l'évolution des différentes catégories. En effet, à partir des enquêtes DESC (dont la première synthèse a été publiée en 2009 portant sur les diplômés de l'année

⁶²⁹ Il s'agit plus précisément d'évaluer le taux de diplômés ayant un emploi en relation avec la formation reçue trois ans après l'obtention de leur diplôme.

⁶³⁰ Délai d'accès au premier emploi, activité principale, domaine d'exercice professionnel, activité et fonction exercées, rapport de l'activité professionnelle exercée avec la formation d'architecte.

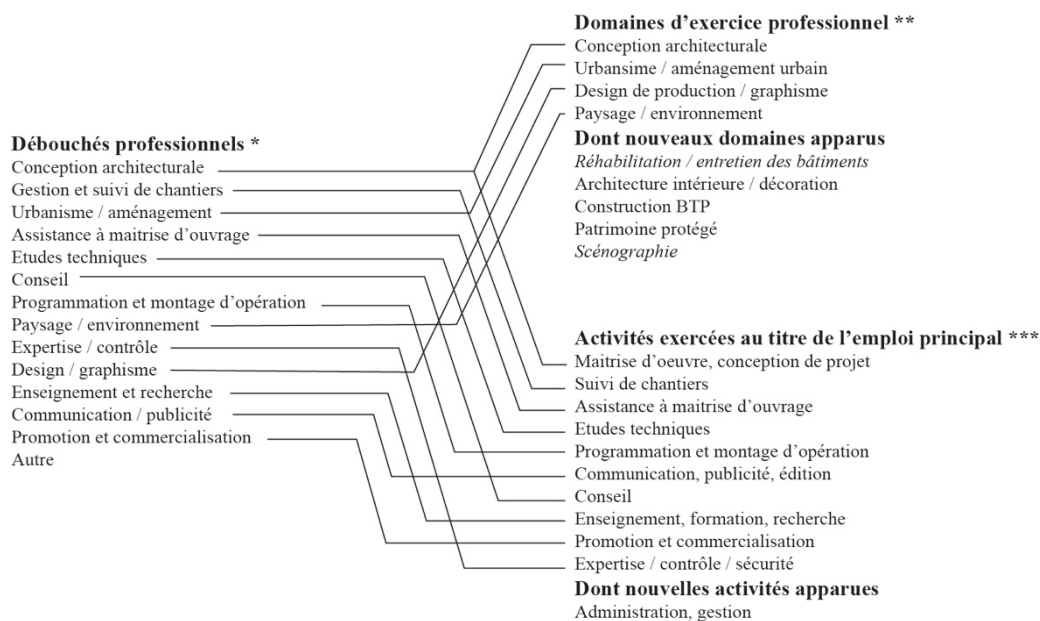
⁶³¹ Si quelques données sont utilisées pour l'établissement des rapports destinés à l'HCERES, aucun document récapitulatif n'a été produit pour l'ENSA Nantes depuis qu'existent ces enquêtes.

⁶³² L'enquête nationale DESC du secteur Architecture et patrimoine couvre l'ensemble d'une promotion issue des vingt ENSA, des paysagistes DPLG des ENSAP de Lille et de Bordeaux, des DSA dispensés dans certaines ENSA ainsi que de l'école de Chaillot « *entrés immédiatement et durablement sur le marché du travail* », c'est-à-dire ne poursuivant pas en formation, ou ayant postérieurement acquis un autre diplôme, après obtention de leur diplôme (DEA, HMONP, DPLG, DSA) dans l'année considérée. Les effectifs des diplômés de Chaillot et du paysage étant très faibles, nous considérerons les résultats toutes formations confondues, puisque ceux-ci se différencient peu de ceux des seules formations menant au DEA et à l'HMONP. Le taux de réponse de 47% n'ayant pas été considéré comme suffisant par le chargé de mission à l'observatoire, l'enquête portant sur les diplômés de l'année 2014 n'a pas été publiée. Aussi, l'ENSA Nantes n'ayant pas transmis l'annuaire des diplômés à l'observatoire du ministère de la Culture, les données nantaises ne peuvent pas en être extraites.

⁶³³ Bien que certaines questions de notre questionnaire adressé aux diplômés enquêtés soient identiques à celles posées par l'enquête nationale, les populations retenues ne sont pas les mêmes pour les deux. Pour rappel, notre propre enquête concerne des diplômés des années 2011 à 2014 qui ont bien voulu répondre à un entretien, parmi lesquels se trouvent également des habilités et des diplômés ayant poursuivi une autre formation.

2005), le dénombrement des « débouchés », terme utilisé dans l'enquête de 1998, fait place à deux distributions distinctes en « *domaines d'exercice professionnel* » et « *activités exercées au titre de l'emploi principal* », dans lesquels les seuls répondants « *insérés dans le domaine architecture* » sont comptés excluant ainsi les personnes en formation, en recherche d'emploi ou en reconversion. Ainsi, il est possible, dans la nouvelle nomenclature DESC, de donner jusqu'à trois réponses pour indiquer des exercices multi-domaines ou multi-activités, ce qui n'était pas le cas pour l'enquête de 1998. Cette évolution est une manière de recenser les nouveaux domaines et activités apparus récemment. Parmi les quatorze débouchés recensés en 1998, quatre d'entre eux sont désormais classés dans les domaines d'exercice professionnel auxquels cinq nouvelles catégories ont été ajoutées : construction BTP ; patrimoine protégé ; réhabilitation/entretien des bâtiments ; architecture intérieure/décoration ; scénographie. Dix débouchés de l'ancienne nomenclature ont été renommés en activité exercée au titre de l'emploi principal. Par ailleurs, une nouvelle catégorie a été rajoutée, celle de l'administration/gestion.

Figure 14 : Évolution, intervenue en 2009, du recensement des débouchés professionnelles (ancienne nomenclature) vers des domaines d'exercice et des activités exercées en architecture (nouvelle nomenclature) des diplômés de l'enseignement supérieur Culture (DESC).



* À gauche : Ancienne nomenclature ; À droite : Division en domaines d'exercice professionnel et Activités exercées au titre de l'emploi principal (nouvelle nomenclature).

** Domaines d'exercice professionnel, en % des répondants insérés dans le domaine de l'architecture trois ans après l'obtention de leur diplôme DEA, au moins une réponse parmi trois ; *** Activités exercées au titre de l'emploi principal en % des répondants insérés dans le domaine de l'architecture trois ans après l'obtention de leur diplôme DEA, possibilité d'indiquer jusqu'à trois réponses.

Source : Observatoire de la scolarité et de l'insertion professionnelle (MC/DGP/SA/SDESRA/BE)

L'adaptation des débouchés en domaines et activités d'architecture ne témoigne pas seulement de leur diversification renouvelée au cours des années 1990 mais également du développement récent de la *multi-positionnalité* des jeunes diplômés, qui s'expriment par un exercice sous plusieurs statuts (par exemple à la fois salarié et indépendant) ou par plusieurs activités (par exemple à la fois maîtrise d'œuvre et enseignement). Nous y reviendrons dans le sous-chapitre 9.1.1 concernant l'évolution des indicateurs de l'insertion des générations récentes. Comme nous le verrons, la multi-positionnalité semble une tendance de fond, tandis que la diversification des domaines et activités a commencé à diminuer à partir du milieu des années 2000.

Aussi, pour mieux comprendre la méthodologie des enquêtes DESC de l'observatoire, nous illustrons différentes variables sous forme schématique, à travers l'exemple des résultats de la dernière enquête publiée, DESC11, portant sur les diplômés de l'année 2015. La méthodologie distingue pour la grande majorité des variables les diplômés qui sont « *entrés immédiatement et durablement sur le marché du travail* », après l'obtention de leur diplôme, c'est-à-dire en ne poursuivant pas une formation ou ayant postérieurement acquis un autre diplôme. Ainsi, pour l'année 2015, un tiers des diplômés (35,4%) interrogés trois ans après leur diplomation, ont « *obtenu postérieurement un diplôme complémentaire ou poursuivi une autre formation* ». ⁶³⁴ Ce chiffre en dit long sur la capitalisation scolaire des diplômés architectes qui cherchent à améliorer leurs conditions d'accès à travers une formation complémentaire, abordée en sous-chapitre 9.4.1. On assiste à une inflation des titres, les architectes étant de plus en plus nombreux sur le marché de l'emploi, sur lequel ils doivent se distinguer face à la concurrence.

L'application des variables concerne, d'une part, les diplômés entrés immédiatement et durablement sur le marché du travail (situation professionnelle, délai du premier emploi, domaine en lien avec l'architecture) et, d'autre part, ceux qui se sont insérés immédiatement et durablement dans le domaine de l'architecture, du patrimoine bâti, de l'urbanisme et du paysage (domaines d'exercice, activités exercées, types de structures, statuts...). Quelques-unes de ces variables sont illustrées ci-dessous. On voit, par exemple, que parmi ceux qui se sont insérés immédiatement et durablement dans le domaine de l'architecture (82,2%), la conception architecturale est le domaine d'exercice qui arrive en tête des choix à cocher (87,9%), tout comme la maîtrise d'œuvre (91%). Nous verrons dans le sous-chapitre 9.1.2 que les domaines et activités se recentrent, ces dix dernières années, vers le travail canonique de l'architecte, remettant en cause le discours des écoles sur la diversification des métiers de l'architecture, mis

⁶³⁴ L'habilitation n'est pas considérée, par l'observatoire, comme une formation complémentaire. Il s'agit de thèses, licences ou masters spécialisés dans les divers domaines liés à l'architecture.

en avant sur tous les sites Internet des écoles, lorsqu'il est question des débouchés, et par des rapports institutionnels⁶³⁵.

Figure 15 : Panorama de l'insertion professionnelle des jeunes architecte diplômés en 2015, à l'exemple de l'enquête DESC 11.

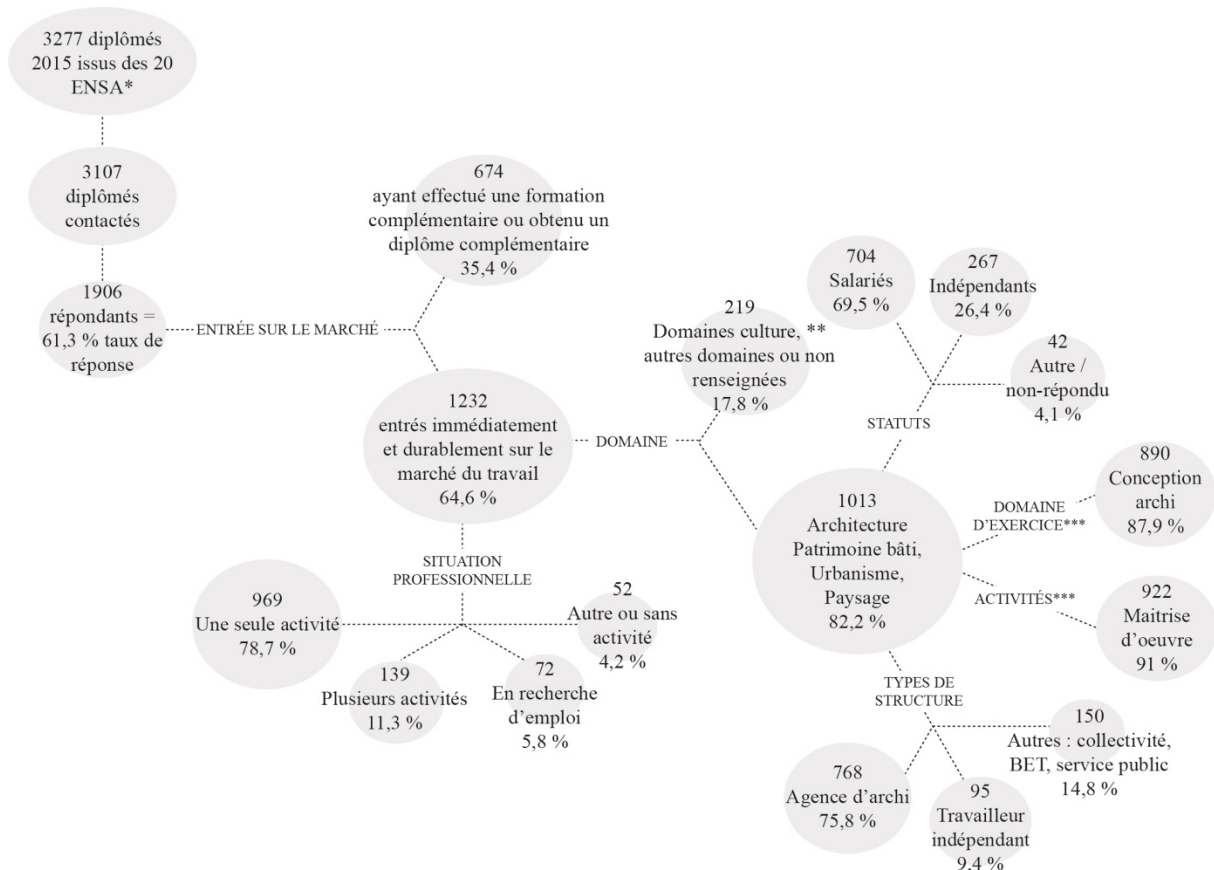


Schéma dessiné par nos soins selon les données DESC 11, source : MC/SDESRA/BE.

*L'enquête couvre l'ensemble des promotions de diplômés d'une année donnée issus des 20 ENSA, des paysagistes DPLG des ENSAP de Lille et de Bordeaux, ainsi que ceux des DSA des ENSA Paris-Belleville, de Paris-Est, Paris-La Villette et de l'École Chaillot.

** Il s'agit de arts plastiques, l'audiovisuel, le spectacle vivant, c'est-à-dire les domaines relevant de la compétence du ministère de la culture ainsi que d'autres domaines non-spécifiés.

*** Plusieurs réponses possibles.

Il convient également d'examiner le contexte conjoncturel du bâtiment pour les promotions de diplômés considérées par la suite. Les conditions d'insertion de ceux-ci, n'ayant par définition peu d'expérience professionnelle, sont fortement impactées par la crise financière mondiale, dont les effets se sont faits sentir en France à partir de 2008. Ils peuvent s'illustrer à travers la

⁶³⁵ Nous citons à titre d'exemple le rapport d'Yves Dauge sur les Métiers de l'architecture et du cadre de vie : « *Compte tenu de la diversification des métiers, et de l'élargissement du champ d'intervention potentiel des architectes, il convient d'inciter les écoles d'architecture à offrir des formations de niveau master, ou postérieures au master, de spécialisation professionnelle, dans des secteurs particuliers comme le paysage, le projet urbain, ou encore la réhabilitation du patrimoine.* » et le rapport IGAC/IGAENR (2014), Une nouvelle ambition pour la recherche dans les écoles d'architecture : « *La mission a acquis la conviction que la recherche constitue un élément essentiel de la reconnaissance nationale et internationale des écoles d'architecture, de l'affirmation de leur identité, de la légitimation de leurs enseignements, enfin, de la diversification des débouchés des jeunes diplômés, en France et à l'étranger.* »

production du bâtiment, en forte hausse entre 2000 et 2008 (+55%), année qui marque une rupture de croissance. Hormis quelques légères variations, elle stagne depuis autour du niveau qu'elle avait en 2006. L'activité des architectes est directement corrélée à ces évolutions : après un doublement du montant des travaux déclarés par les architectes à la Mutuelle des architectes (26,1 à 58,7 Mrds d'euros), ce montant de travaux stagne voire baisse très légèrement (cf. figure 23, annexe 8).

Les références faites par les diplômés, lors des entretiens, à la crise économique et des conditions d'accès à l'emploi qui en découlent, sont nombreuses. La citation suivante reflète cette transition formation-emploi mal vécue par un certain nombre :

« Non, [l'insertion] est brutal, elle est plutôt violente, c'est un moment où on réalise que les études c'était un petit cocon confortable, même si les charrettes et les profs pouvaient nous retourner la tête et nous faire sentir vraiment petit, eh ben c'est quand même un moment où on est très libres, où on ne se pose pas de questions sur les mois qui passent, et une fois que les études elles se terminent... Heu... [...] Moi je suis sortie en 2012, c'était un milieu qui était encore meurtri par la crise, les agences s'écroulaient, c'était licenciement économique sur licenciement économique, les gens n'osaient plus embaucher... Heu ben forcé... Enfin, on nous a forcé... Le système a forcé la plupart de mes camarades à payer des frais d'inscription l'année suivante... Ils passaient pas leur TOEIC pour pouvoir... obtenir une convention de stage post-diplôme. On a tous été autoentrepreneur, stagiaires à rallonges... On a fait 6 ans d'études, et les premières années, on n'était pas payé le SMIC... Non, c'est pas une insertion facile ! Je pense que c'est quelque chose qui change, en ce moment on le voit, il y a des annonces d'offre d'emploi ! C'est un truc que moi j'ai pas connu ! En sortant, il n'y avait pas d'annonces... Il fallait envoyer 400, 500 candidatures spontanées pour avoir peut-être une réponse d'entretien ! Heu... On s'échangeait tous des fichiers Excel, ville par ville, de toutes les agences chez qui on pouvait postuler. On a tous... enfin je dis tous... je parle pour les gens autour de moi... et moi aussi j'ai connu ça, des périodes de chômage longues, où on essayait de pas perdre la motivation, de faire comme tu dis, des concours, des workshops... Pour se dire qu'on a fait 6 ans d'études, c'est pas pour se... changer d'orientation juste après ! Et... voilà... c'est un peu usant, fatiguant. On travaille pour des gens qui ont... des chefs d'entreprise... La moyenne d'âge fait qu'ils sont sortis à un moment de l'école où ils avaient un diplôme en poche, c'était le titre "DPLG", donc il n'y avait pas de question de HMO, si on voulait monter son agence, on avait qu'à claquer des doigts, il y avait du boulot pour tout le monde... »

Valérie, bac ES, DEA en 2012, parents cadres dans le travail social, premier emploi : auto-entrepreneuse en travaillant pour deux agences nantaises, assistante de projet en CDI dans une agence parisienne au moment de l'entretien (37)

Les ruptures et incertitudes concernant l'emploi, évoquées plus haut pour l'ensemble des secteurs d'activité, ne sont pas seulement structurelles dans le secteur du bâtiment – malgré une croissance sur certaines années – mais sont renforcées par des crises économiques cycliques. Les diplômés interrogés en sont pleinement conscients.

9.1.1 L'évolution des indicateurs d'insertion : des taux d'insertion en hausse, mais des délais d'accès à l'emploi, allongés

Ainsi, le taux d'insertion des diplômés en architecture ayant un emploi en rapport avec la formation reçue suit globalement les deux courbes ci-dessus, avec le taux le plus faible pour les diplômés de 2011 (80,6%). Il se détache toutefois pour les promotions les plus récentes, dont le taux remonte à 87% pour la promotion de 2015. Le ministère du Budget considère à ce titre que ce taux « demeure relativement élevé compte tenu de la dégradation du marché de l'emploi dans le secteur de la construction constatée depuis 2011 ». Le domaine de l'architecture et du patrimoine se porte relativement bien en comparaison avec d'autres établissements de formation rattachés au ministère de la Culture, dont la moyenne est fortement impactée par les mauvais taux dans les arts plastiques. L'écart avec le taux des titulaires d'un master dispensé par une université française oscille autour de -8 points pendant les années de crise économique pour presque disparaître pour les promotions les plus récentes⁶³⁶.

Tableau 126 : Évolution entre 2009 et 2018 de l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieure Culture et des titulaires d'un master d'une université française, trois ans après leur diplomation, en %

N° d'enquête	DESC 2	DESC 3	DESC 4	DESC 5	DESC 6	DESC 7	DESC 8	DESC 9	DESC 10	DESC 11	Prévision
Date de l'enquête	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	
Portant sur les diplômés de l'année	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Architecture et patrimoine	83,5	85,2	83,6	82,2	81,4	80,6	84,8	83,2	88,4	87	90
Arts plastiques	70	66,2	70,7	67,7	68	72,2	75,1	61,8	63,3	58	65
Spectacle vivant et cinéma	85	90,3	92,2	91,3	90,3	93,6	91,8	90,2	91,7	90	93
Total Écoles relevant de la Culture	81	82,6	82,3	81,4	80,3	81	84,1	80,3	82,3	80	84
Titulaire d'un master d'une université française	-	-	91	90	90	89	90	91	91	ND	91
Écart entre le master architecture et les masters universitaires			-7,4	-7,8	-8,6	-8,4	-5,2	-7,8	-2,6	-	-1

Nota : Le taux d'insertion professionnelle est compris comme la part du nombre de diplômés (n-3) ayant un emploi en rapport avec la formation reçue ; la base de calcul étant le nombre de diplômés (n-3) ayant un emploi en rapport ou non avec la formation reçue plus le nombre de diplômés (n-3) en recherche d'emploi. Sont laissés de côté de la base de calcul les diplômés n'étant pas en recherche d'emploi (« autres situations »). La ligne Architecture et patrimoine prend en compte les diplômés des ENSA, de l'Institut du patrimoine et de l'École du Louvre. Comme nous le voyons, le chiffre de 87% (DESC11) diffère de celui évoqué dans la figure 15, puisque la population considérée n'est pas exactement la même.

Source : <https://www.performance-publique.budget.gouv.fr/>

Parmi les items relevés par les enquêtes DESC, figure également le délai d'accès au premier emploi après l'obtention du diplôme. Plus ce délai est court, plus l'insertion est considérée comme réussie. Or, certains diplômés font le choix de différer leur insertion. Exténués par leur

⁶³⁶ Il nous est difficile de comparer avec des disciplines précises, par exemple, les diplômés ingénieurs. Les statistiques d'insertion professionnelle publiées par la Conférence de grandes écoles ne relèvent pas le taux d'insertion en lien avec la formation reçue mais un « taux net d'emploi » comprenant ceux en activité professionnelle plus ceux en volontariat, à l'exclusion des individus en recherche d'emploi ou étant en formation complémentaire ou en études doctorales.

projet de fin d'études et plus globalement par cinq voire six années d'études très exigeantes, certains veulent d'abord se reposer.

« La fin du cursus très honnêtement c'était tête sous l'eau du projet d'archi, donc j'ai rien préparé du tout. J'étais à fond pour le PFE et j'ai pas mal lutté donc du coup c'est vrai que je voulais juste en terminer avec ça et me mettre à 100% sur le projet de fin d'études et le après c'était "on verra". Et du coup, le après mine de rien il est venu assez vite. J'ai pris un mois et demi de vacances où j'ai rien fait et décompressé quoi. »

Raphaël, bac S, double-diplômé ingénieur-architecte en 2014, père ouvrier dans le bâtiment, mère employée de maison de retraite, chargé d'études au Chili pour une entreprise française (120)

D'autres souhaitent en profiter pour voyager pendant quelques mois. Les données sont alors légèrement biaisées, bien qu'il s'agisse néanmoins d'un indicateur intéressant qui permet d'apprécier son évolution et de comparer la moyenne des écoles en région et la moyenne nationale.

Si plus de trois quarts des diplômés de l'année 2005 (79,4%) ont trouvé un emploi dans un délai inférieur ou égal à trois mois, ce taux s'effondre à 56,5% pour la dernière enquête portant sur la promotion de 2015 (écart de -22,9 points). Pour les diplômés des promotions 2011 à 2015, le délai d'accès est plus favorable pour les étudiants issus des écoles de la région parisienne, où se trouvent un grand nombre d'employeurs (écart jusqu'à +10,2 points pour la promotion 2012). Sans doute la raison pour laquelle un certain nombre de diplômés nantais cherchent un premier poste dans la capitale.

Tableau 127 : Taux de diplômés en architecture ayant accédé au premier emploi dans un délai inférieur ou égal à trois mois.

N° d'enquête	DESC 1	DESC 2	DESC 3	DESC 4	DESC 5	DESC 6	DESC 7	DESC 8	DESC 9	DESC 10	DESC 11
Date d'enquête	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Portant sur les diplômés de l'année	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
ENSA en région (A)	nd	nd	nd	70,2	63	64,6	65,1	59,7	56,7	Données non publiées	53,1
ENSA en IDF (B)	nd	nd	nd	65,9	61	69,1	68,8	69,9	61,7		59,8
Écart (B)-(A)	nd	nd	nd	-4,3	-2	+4,5	+3,7	+10,2	+5		+6,7
Moyenne nationale	79,4	nd	76,6	67,9	62	67,0	66,9	64	58,8		56,5

Source : MC/SDESRA/BE. Base : Diplômés entrés immédiatement et durablement sur le marché du travail.

Le taux de diplômés ayant accédé au premier emploi dans un délai inférieur ou égal à six mois confirme l'effondrement de l'accès rapide à l'emploi. Si neuf diplômés sur dix (91,5%) accédaient au premier emploi dans un délai inférieur ou égal à six mois en 2005, dix ans plus tard, seulement trois quarts d'entre eux sont dans cette situation (73,9%, soit un écart de 17,6 points, cf. tableau 216, annexe 7). Il s'agit sans doute d'un effet corrélé de la crise économique et de l'augmentation des effectifs dans les écoles qui arrivent plus nombreux sur le marché de l'emploi (+26% pour la même période) entraînant une crise de l'offre. On remarquera que le délai d'accès à l'emploi est plus rapide pour les HMONP que pour les DEA. A titre d'exemple,

le taux d'accès au premier emploi à six mois dans l'enquête DESC11 est respectivement de 66,1% pour les DEA et de 81,6% pour les HMONP, soit un écart conséquent de 15,5 points). L'expérience professionnelle acquise avant et pendant leur habilitation leur donne une longueur d'avance sur les fraîchement diplômés.

La comparaison avec des statistiques publiées par le MESRI sur les autres filières de l'enseignement supérieur est difficile dans la mesure où est consigné le taux d'insertion à 18 et à 30 mois après l'obtention du diplôme. Nous pouvons néanmoins comparer avec les diplômés des grandes écoles⁶³⁷, bien que les variables ne soient pas tout à fait les mêmes⁶³⁸. A titre d'exemple, pour l'année 2013, environ 92% des diplômés des grandes écoles obtiennent un poste moins de quatre mois après leur diplomation⁶³⁹, une valeur donc bien plus favorable. Notons que les élèves des grandes écoles signent majoritairement leur premier contrat avant la sortie de l'école (48% en 2005 et 67% en 2020, cf. figure 22 en annexe), grâce à leurs travaux de fin d'études (TFE) s'effectuant au sein d'une entreprise. Les diplômés architectes ne peuvent pas en dire autant : un tiers des diplômés de 2005 (34,6%) exerçaient leur premier emploi avant l'obtention de leur diplôme, en 2015, ils ne sont plus qu'un quart dans cette situation (24,8%). L'introduction d'une limite d'inscription aux *deux* cycles de formation, en 2005, a rendu la possibilité de travailler parallèlement aux études plus difficile qu'avant la réforme LMD.

9.1.2 Un recentrement vers la conception architecturale et la maîtrise d'œuvre

Si l'exercice d'une seule activité fut longtemps la norme, la proportion de diplômés en situation de pluriactivité s'est fortement accentuée à la fin des années 2000. L'introduction du statut de microentrepreneur (anciennement autoentrepreneur⁶⁴⁰) en est sans doute le principal facteur. Promulgué par la loi de modernisation de l'économie le 4 août 2008 et effectif à partir de 2009, ce statut a pour objectif de simplifier la création d'une activité professionnelle individuelle à but lucratif, mais il est critiqué pour avoir facilité une forme de salariat déguisé,

⁶³⁷ Enquête annuelle instiguée par la Conférence des grandes écoles (CGE), en partenariat avec l'École nationale de la statistique et de l'analyse de l'information (ENSAI), portant sur 190 grandes écoles membres de la CGE. Il s'agit d'écoles d'ingénieurs, de management et d'autres spécialités, notamment des instituts d'études politiques, écoles de communication, de design mais aussi quelques écoles d'architecture dont l'École spéciale d'architecture, qui échappent au giron des statistiques ministérielles en tant qu'école privée.

⁶³⁸ Les variables sont les suivantes : contrat signé avant la sortie de l'école ; moins de deux mois ; de deux à moins de quatre mois ; 4 mois ou plus après la sortie de l'école.

⁶³⁹ Conférence des grandes écoles (juin 2020), *L'insertion des diplômés des grandes écoles, résultat de l'enquête 2020, réalisée entre janvier et mars par 190 grandes écoles membres de la CGE*, page 31, tableau : Durée de la recherche du premier emploi, enquêtes 2005 à 2010. <https://www.cge.asso.fr/publications/>, consulté le 4 août 2020.

⁶⁴⁰ Nous garderons par la suite le terme « autoentrepreneur » qui semble résister face à la tentative de renommer ce statut en « microentrepreneur ».

où certains employeurs incitent fortement de potentiels salariés à adopter ce régime. Ils reportent ainsi sur le travailleur les risques liés aux variations d'activité – auxquelles le BTP est fortement soumis – et permet de faire des économies sur le paiement des charges sociales⁶⁴¹. Les chiffres de l'observatoire montrent que la pluriactivité s'est durablement installée, bien qu'elle ne concerne qu'un diplômé sur dix (11,3% des diplômés de 2015). Si le taux de diplômés ayant une seule activité (78,7%) semble retrouver, en 2015, l'ordre de grandeur de l'avant crise économique, le taux relativement faible de diplômés en recherche d'emploi en 2015 (5,8%) par rapport aux dix années précédentes ne peut pas occulter le fait que le nouveau régime participe à accommoder – temporairement ou durablement ? – des situations socio-professionnelles « bloquées ou précaires »⁶⁴².

Tableau 128 : Évolution, entre 2009 et 2018, de la situation des diplômés en architecture issus des vingt écoles d'architecture françaises trois ans après leur diplomation.

N° d'enquête	DESC 2	DESC 3	DESC 4	DESC 5	DESC 6	DESC 7	DESC 8	DESC 9	DESC 10	DESC 11
Date d'enquête	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Portant sur les diplômés de l'année	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Une seule activité	nd	nd	75	71,4	71,8	73	75,6	77,7	Données non publiées	78,7
Plusieurs activités	7,6	9,5	11,8	11	11	12,2	11,2	11,6		11,3
En recherche d'emploi	9,3	8,8	9	11,7	12,4	13,4	10,6	8,6		5,8
Autre	nd	nd	4,1	5,9	4,8	1,4	2,6	2,1		4,4
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100		100

Source : MC/SDESRA/BE. Base : Diplômés entrés immédiatement et durablement sur le marché du travail. Nota : la pluriactivité n'est recensée qu'à partir de l'enquête DESC2.

Revenons aux taux d'insertion dans le champ « Architecture, urbanisme, patrimoine bâti », c'est-à-dire des activités en relation avec la formation reçue. Si les statistiques publiées par la direction du Budget (cf. tableau 126) ne font pas de distinction entre les types de formations en architecture, force est de constater que des variations importantes existent chez les diplômés DEA et HMONP. Si l'écart était de seulement -2,6 points en défaveur des DEA, en 2009 – deux ans après l'instauration de l'habilitation et au début de la crise économique – il l'est de -21,9 points pour les diplômés de 2012 et de -7,8 pour ceux de 2015. L'habilitation s'est ainsi imposée, quelques années après son instauration, comme un meilleur garant que le DEA pour une insertion dans le champ, notamment en temps de crise. Sans surprise, le taux de sortants de 2012 exerçant hors champ est le plus élevé pour les deux populations : un sur dix pour les DEA (10,7%) et 3,2% pour les habilités (écart de 7,5 points).

⁶⁴¹ Abdelnour, S. (2017), *Moi, petite entreprise. Les auto-entrepreneurs, de l'utopie à la réalité*, Presses universitaires de France, Paris.

⁶⁴² *Ibidem*, p. 309.

Tableau 129 : Comparaison de l'évolution des taux d'insertion dans le champ Architecture, urbanisme, patrimoine bâti des diplômés DEA et HMONP.

N° d'enquête	DESC 5	DESC6	DESC 7	DESC8	DESC 9	DESC10	DESC 11
Date d'enquête	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Portant sur les diplômés de l'année	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Inséré dans le champ DEA (A)	83,8	80,1	76,3	66,7	77,2	Données non publiées	81,7
Inséré dans le champ HMONP (B)	86,4	88,3	86,1	88,6	91,5		89,5
Écart (A)-(B)	-2,6	-8,2	-9,8	-21,9	-14,3		-7,8
Hors champ DEA (C)	nd	2,5	5,9	10,7	7,6		6,3
Hors champ HMONP (D)	nd	0,9	1,1	3,2	2,4		2,2
Écart (C)-(D)		+1,6	+4,8	+7,5	+5,2		+4,1

Source : MC/SDESRA/BE. Base : Diplômés entrés immédiatement et durablement sur le marché du travail.

Une large majorité des diplômés qui déclarent être insérés dans le champ exerce dans le domaine de la conception architecturale, activité canonique de l'architecte. Si plus de deux tiers (70,8%) des diplômés de 2005 y exerçaient, dix ans après, ils sont presque neuf diplômés sur dix (87,9%). Ces chiffres paraissent contre-intuitifs dans la mesure où les discours des établissements d'enseignement promeuvent la diversification des métiers de l'architecture, or les autres domaines précédemment investis par les architectes ont vu leur attractivité diminuer (urbanisme -3,7 points ; construction/BTP -7,7 ; paysage, environnement -5,9). Notre hypothèse est qu'il s'agit d'une conséquence de l'essor des formations qualifiantes et diplômantes en paysage, aménagement, urbanisme, programmation, droit, ingénierie environnementale, BIM-management et dans d'autres spécialités dont des jeunes se sont emparés en formation initiale dans ces secteurs. De même, des ingénieurs, juristes, politistes, sociologues, géographes en formation spécialisée ou continue ont pu investir ces secteurs. En prenant l'exemple des formations en urbanisme, longtemps considérées par les universités comme leur « *chasse gardée* » (Jacquier, 2000, p.19) avec la création des instituts d'urbanisme, créés dans les années 1970 et 1980 dans un contexte de forte urbanisation, on observe une multiplication des lieux de formation portant sur la ville et l'urbain, ne témoignant pas seulement des problématiques urbaines grandissantes mais aussi du poids décisionnel accru des villes. Ces formations s'effectuent dans les universités mais également dans des établissements d'enseignement supérieur dans lesquels l'urbanisme n'est pas la discipline majeure, tels que les écoles d'ingénieurs ou les instituts d'études politiques. « *Loin de composer entièrement les diplômés, ces cursus proposent une spécialisation en urbanisme tout en préservant les savoir-faire et les compétences autour desquels ces formations ou établissements se sont construits* »⁶⁴³. Si les écoles d'architecture proposent également des formations spécialisées – l'instauration du DESS Villes et territoires, en 1995, devenu un master lors de la réforme LMD

⁶⁴³ A titre d'exemple, l'école urbaine de Sciences Po est créée en 2015 ; l'école des Ponts ParisTech instaure une année de spécialisation (bac+6) intitulée « aménagement et maîtrise d'ouvrage urbaine ». Girault, M. (2019), *Professionnalités de l'urbain et crises écologiques, politiser l'urbanisme et ses métiers par la reconnaissance de leur constellation mythologique*, Thèse de doctorat, Université Louis Lumière Lyon 2.

et la création du double cursus architecte-urbaniste, en 2017, à l'ENSA Nantes, toutes les deux en partenariat avec l'Université de Nantes, en témoignent – elles sont aujourd'hui soumises à une forte concurrence des établissements précités. Bien que les cursus initiaux des écoles d'architecture proposent, selon les écoles, des colorations en urbanisme⁶⁴⁴, il semble désormais nécessaire pour les diplômés architectes de poursuivre avec une formation de spécialisation pour prétendre à certains postes qui leur étaient plus facilement accessibles auparavant. Il conviendrait de vérifier cette hypothèse également pour d'autres disciplines (paysagisme, ingénierie spécialisée...).

La crise économique a peut-être aussi participé à rebattre les cartes de la distribution chez les acteurs de la fabrique de la ville. Le recentrement des architectes vers la conception architecturale serait en ce sens la conséquence d'une perte des parts de marché au profit des urbanistes, paysagistes, ingénieurs⁶⁴⁵. Qu'il s'agisse, au contraire, d'une volonté des jeunes architectes de se recentrer sur le cœur de leur métier semble une hypothèse moins probable dans la mesure où le taux de ceux qui travaillent dans la conception architecturale est au plus bas lorsque la production du bâtiment est au plus haut. On pourrait aussi y lire une dévalorisation du titre d'architecte suite à l'abandon du DPLG, puisque la diminution de l'intervention dans d'autres domaines d'exercice peut être corrélée à l'instauration du diplôme d'État d'architecte, suite à la réforme LMD réduisant par ailleurs le nombre d'années d'études de six à cinq ans.

Tableau 130 : Évolution entre 2008 et 2018 du taux de répartition des domaines d'exercices professionnels des diplômés en architecture « insérés dans le champ ».

N° d'enquête	DESC1 (A)	DESC3	DESC5	DESC7	DESC9	DESC11 (B)	Écart (B)-(A)
Date d'enquête	2008	2010	2012	2014	2016	2018	
Portant sur les diplômés de l'année	2005	2007	2009	2011	2013	2015	
Conception architecturale	70,8	Données non dispo.	84,2	85,7	85,2	87,9	+17,1
Réhabilitation, entretien du bâtiment	35,3		28,9	31,8	34,8	35,5	+0,2
Architecture intérieure, décoration	20,8		17,6	17,3	19	23,9	+3,1
Urbanisme, aménagement urbain	23,3		21,4	18,1	18,9	19,6	-3,7
Construction BTP	25,5		15,3	16,4	14	17,8	-7,7
Patrimoine protégé	5,9		4	6,6	7,9	6,2	+0,3
Paysage, environnement	10,3		6,2	6,1	4,6	4,4	-5,9
Design de produit, graphisme	4,9		3	1,9	2	2,4	-2,5
Scénographie	1,4		1	2,7	1,8	1,2	-0,2

Source : MC/SDESRA/BE. Base : Diplômés entrés immédiatement et durablement sur le marché du travail + domaine de l'architecture. Plusieurs réponses possibles.

⁶⁴⁴ Dans ce sens, certains étudiants architectes nantais regrettent qu'il y ait beaucoup d'options de projet de master en urbanisme au détriment de « l'archi pure ».

⁶⁴⁵ L'ordre des architectes ne recensant pas les domaines d'exercice et des activités exercées par les architectes, nous ne pouvons ainsi pas comparer ces taux pour les architectes inscrits à l'ordre, encore moins pour la totalité des architectes. Seule, l'étude de Thérèse Evette portant sur les architectes en Île-de-France, inscrits ou non à l'ordre, nous permet de faire des rapprochements. Menée entre novembre 2009 et mars 2010, elle relève que 87% des architectes – assez proche des données ci-dessus – du secteur privé travaillant en agence d'architecture font de la conception architecturale. Cette part diminue à 28% pour le secteur privé hors agence et à 18% pour le secteur public et parapublic. Evette T. (2012), *Les métiers de l'architecture en Ile-de-France. Enquête sur la diversité des exercices*, Conseil régional de l'ordre des architectes d'Ile-de-France, Paris.

La diversification des métiers de l'architecture – discours des écoles promouvant une formation pluridisciplinaire et plurielle – semble ainsi plus de l'ordre de l'injonction que d'une réalité du marché de travail où une partie des postes spécialisés sont réservés à des détenteurs de diplômés spécialisés.

La conception architecturale fait également l'objet d'une différenciation entre les diplômés DEA et HMONP. 91,3% des habilités de 2015 (DESC11) contre 87,2% des DEA déclarent en faire.

On retrouve ces mêmes tendances dans les activités exercées par les diplômés où la maîtrise d'œuvre canonique représente l'immense majorité des tâches effectuées. Neuf diplômés sur dix issus de la promotion 2015 en font, ce qui correspond à une augmentation de 14,8 points en dix ans. Parmi les autres activités, seul le suivi de chantier (47,8% pour la promotion de 2015) a enregistré une hausse significative (+5 points), faisant traditionnellement partie des « missions complètes » d'un architecte. Pratiquement toutes les autres activités ont diminué, notamment le conseil (-6,6 points), l'assistance à maîtrise d'ouvrage (-4,5 points).

Tableau 131 : Évolution entre 2008 et 2018 du taux de répartition des activités exercées au titre de l'emploi principal par des diplômés en architecture « insérés dans le champ ».

N° d'enquête	DESC1 (A)	DESC3	DESC5	DESC7	DESC9	DESC11 (B)	Écart (B)-(A)
Date d'enquête	2008	2010	2012	2014	2016	2018	
Portant sur les diplômés de l'année	2005	2007	2009	2011	2013	2015	
Maîtrise d'œuvre, conception de projet	76,2	Données non dispo.	89,6	90,1	90,2	91	+14,8
Suivi de chantiers	42,8		47,5	46,6	42,4	47,8	+5
Assistance à la maîtrise d'ouvrage	18,4		11,6	12,5	13,5	13,9	-4,5
Administration, gestion	10		9,9	9,8	9,4	10,6	+0,6
Études techniques	12,1		9,7	8,8	11,1	9,4	-2,7
Programmation, montage d'opérations	9,4		4,8	5,5	8,7	6,8	-2,6
Conseil	10,3		5,2	3,5	4	3,7	-6,6
Enseignement, formation, recherche	2,1		2,9	3,9	2,9	2,9	+0,8
Communication, publicité, édition	5,4		2,7	2,5	3,8	2,5	-2,9
Expertise, contrôle, sécurité	2,4		1,5	1,7	0,9	2,1	-0,3
Promotion, commercialisation	1,9	0,7	0,9	0,9	0,8	-1,1	

Source : MC/SDESRA/BE. Base : Diplômés entrés immédiatement et durablement sur le marché du travail + domaine de l'architecture.

Comme évoqué dans la figure 15 concernant l'enquête DESC11, notons que seulement un diplômé sur sept (14,8%) exerce dans une structure autre qu'une agence d'architecture (75,8%) ou en tant que travailleur indépendant (9,4%), ce que nous pouvons assimiler à une « agence unipersonnelle » lorsqu'il s'agit d'un autoentrepreneur. L'agence prévaut ainsi largement comme structure d'activité des diplômés, malgré – encore une fois – le discours ambiant sur la diversification des métiers de l'architecture.

9.1.3 Statuts, contrats, heures, rémunérations : peu de revenus pour beaucoup d'heures

Pour la promotion de 2015, plus de deux tiers des jeunes diplômés sont salariés (69,6%), taux qui s'est érodé lors de la crise économique, bien qu'il tende à se stabiliser récemment. Parmi les structures d'accueil, les entreprises du secteur privé constituent la part la plus importante (65,1% de la promotion 2015). À l'inverse, le nombre d'indépendants a augmenté durant la même période, mais s'est stabilisé également. Comme évoqué plus tôt, l'instauration du statut d'autoentrepreneur a clairement renforcé cette tendance qui concerne un diplômé sur huit de la promotion de 2015 (12,2%), cette forme d'exercice du métier pouvant être choisie par les uns et subie par les autres.

Tableau 132 : Évolution entre 2008 et 2018 du statut d'exercice de l'activité principale chez les diplômés en architecture « insérés dans le champ ».

N° d'enquête	DESC1	DESC3 (A)	DESC5	DESC7	DESC9	DESC11 (B)		
Date d'enquête	2008	2010	2012	2014	2016	2018		
Portant sur les diplômés de l'année	2005	2007	2009	2011	2013	2015		
<i>Salarié des entreprises privées</i>	Non recensé	Non disponible	72	65,5	62,4	65,1		
<i>Salarié des entreprises publiques</i>			3	2,3	3	2,3		
<i>Agent de la fonction publique</i>			2	3,2	3,4	1,9		
<i>Stagiaire, vacataire</i>			<i>n. recensé</i>	<i>n. recensé</i>	<i>n. recensé</i>	0,3		
Total des salariés			76,9	71	68,8	69,6		
<i>Autoentrepreneur</i>			Non recensé	Non disponible	14,6	22,2	12,3	12,2
<i>Indépendant sans salarié</i>					6	3,8		
<i>Associé</i>					4,4	<i>n. recensé</i>	4,4	4,7
<i>Chef d'entreprise salarié, gérant mandataire, PDG</i>					3,4	5,7	2,2	3,2
<i>Indépendant employeur</i>					3,6	2,4		
Total des indépendants					22,4	27,9	28,5	26,3
Autre situation					1	1	1,1	2,2
Non réponses			1,6	2,0				
Total			100	100	100	100		

Source : MC/SDESRA/BE. Base : Diplômés entrés immédiatement et durablement sur le marché du travail + domaine de l'architecture.

Un écart de 15,8 points est observé entre les détenteurs d'un DEA et d'une habilitation en ce qui concerne le statut de salarié qui semble être plus recherché chez les premiers. En effet, huit diplômés DEA sur dix (80,5%) revêtent ce statut contre deux tiers des habilités (64,7%). *A contrario*, les habilités sont davantage indépendants. Un sur sept (15,1%) est autoentrepreneur contre 10,7% pour les DEA (DESC11). Ce taux élevé des habilités dans la catégorie des indépendants s'explique sans doute partiellement par la possibilité, grâce à ce statut, d'accéder à la formation HMONP en VAE, à défaut de trouver un employeur pour la mise en situation professionnelle (MSP) dans une agence.

Après avoir baissé lors de la crise économique, le taux des contrats à durée indéterminée est en hausse : huit diplômés de l'année 2015 sur dix en bénéficient. À noter que les CDD inférieurs à six mois sont comptabilisés depuis la promotion 2013, comme des contrats courts

qui permettent aux employeurs d'embaucher des jeunes sur des missions ponctuelles, notamment des concours d'architecture.

Tableau 133 : Évolution du taux de répartition des types de contrats des diplômés en architecture salariés « insérés dans le champ ».

N° d'enquête	DESC1	DESC3	DESC5	DESC7	DESC9	DESC11
Date d'enquête	2008	2010	2012	2014	2016	2018
Portant sur les diplômés de l'année	2005	2007	2009	2011	2013	2015
CDI	Non recensé	Non-disponibles	78,8	77,7	76	82
CDD > 6 mois			18,5	18	13,5	10,9
CDD < 6 mois					7	5,1
Titulaire fonction publique			2	2,5	3,3	1,4
TOTAL			100	100	100	100

Source : MC/SDESRA/BE. Base : Diplômés entrés immédiatement et durablement sur le marché du travail + domaine de l'architecture + salariés.

Les habilités peuvent davantage se prévaloir d'un CDI que les diplômés DEA (84,7% contre 80,8%).

La citation d'une diplômée de l'année 2013 illustre le manque de stabilité professionnelle dont certains souffrent. Après avoir assuré le remplacement d'un congé de maternité pendant cinq mois, elle enchaîne, tout en restant dans la même agence, plusieurs types de contrats pendant presque trois ans :

« Après j'ai cherché et j'ai trouvé dans une agence nantaise, [nom de l'agence]. Donc là c'était en juin 2014. Et j'ai fini il y a un mois là-bas [rires]. Mais bon là-bas je t'avoue que c'était chaotique. Au début, il m'a pris pour un mois de CDD. Il m'a repris pour un autre mois à la rentrée de septembre, j'ai eu encore un CDD de 4 mois pendant lesquels on a refait les locaux de l'agence, après on a re-déménagé en avril. Donc 4 mois puis à nouveau 4 mois. Et au bout de ces 4 mois j'ai eu un CDI enfin en mai 2015. Donc voilà j'ai commencé mon CDI et en parallèle, en septembre 2015, je commence ma HMO, je reste en CDI jusqu'en janvier 2016 où il n'y a plus de boulot à l'agence donc il est obligé de me licencier. Donc licenciement, je suis toujours en HMO et euh, en fait un mois et demi, deux mois après il y a à nouveau du boulot dans l'agence donc il me rappelle. Je repars en CDD, plutôt urba cette fois. Du coup en septembre 2016 j'ai ma HMO et puis là j'étais dans cette même agence en CDD jusque fin février [2017]. Je n'ai jamais été stable à l'agence, même au niveau contrats. Et quand tu n'es pas stable tu ne sais jamais ce qui va arriver. Après voilà j'ai accepté de revenir parce que je n'attendais que ça [rires], non mais j'aimais bien là où je travaillais et l'ambiance de travail avec les collègues. Et j'étais hyper contente de reprendre surtout que je faisais mon mémoire de HMO. S'il n'avait pas reproposé, lui, je sais pas trop comment j'aurai pu faire. »

Élodie, bac STI, BTS, DEA en 2013, père technicien, mère éducatrice spécialisée, en recherche d'emploi (30)

Bien que cette situation ne soit pas la règle, elle illustre bien les difficultés en début de carrière des jeunes, phénomène qui dépasse largement le seul domaine architectural puisque l'âge moyen d'accès à un premier emploi stable, toutes filières confondues, est passé de 20 ans, en 1975, à 27 ans aujourd'hui⁶⁴⁶.

⁶⁴⁶ Rapport du Conseil économique, social et environnemental (CESE), cf. Chermann, Élodie, « Le CAP du premier CDI », *Le Monde Campus*, 28 novembre 2019, p. 7.

En ce qui concerne la localisation de l'activité principale, selon les années considérées, huit à neuf étudiants sur dix, exercent en France, tandis que le taux de diplômés français exerçant à l'étranger varie entre 13,8% et 11%. À noter que le taux de diplômés français exerçant dans un pays européen, notamment en Allemagne, en Angleterre et en Suisse, a augmenté, de 6,9% (diplômés de 2011) à 8,6% (2015). Deux raisons peuvent expliquer ceci : la reprise économique ayant été plus favorable dans ces pays, les jeunes n'ont pas hésité à candidater à Berlin, Londres ou Zurich. Deuxièmement, les mises en couple de binationaux, issus de rencontres lors de la mobilité académique Erasmus, contribuent également à cette augmentation. Ce taux a légèrement baissé parmi les diplômés de 2015, signe de la reprise économique française.

Tableau 134 : Évolution entre 2008 et 2018 de la localisation de l'activité principale des diplômés en architecture « insérés dans le champ ».

N° d'enquête	DESC1	DESC3	DESC5	DESC7	DESC9	DESC11
Date d'enquête	2008	2010	2012	2014	2016	2018
Portant sur les diplômés de l'année	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Exercice en France	Non recensé	Non disponible	87,5	84,8	83,8	84,3
Exercice à l'étranger*			11**	13,8	11,3	12,3
dont pays européen				6,9	8,3	8,6

Source : MC/SDESRA/BE. Base : Diplômés entrés immédiatement et durablement sur le marché du travail + domaine de l'architecture. *Diplômés de nationalité française. ** Comprend tous les diplômés, de nationalité française et étrangère.

Neuf diplômés sur dix travaillent à temps plein pour l'ensemble des promotions considérées. Les variations observées sont très faibles (90% pour la promotion 2013, 93,3% pour celle de 2009, égal un écart de 3,3 points). Le temps de travail moyen fait également l'objet de peu de variations. Il oscille entre 43 et 44 heures hebdomadaires pour l'ensemble des promotions. Notons toutefois qu'un diplômé sur douze (8,4%) dépassent les 55 heures hebdomadaires.

En ce qui concerne le revenu net moyen annuel des actifs insérés dans le champ, celui-ci a baissé au plus haut de la crise économique d'environ un revenu net mensuel (24 588 € pour les diplômés de 2011 contre 22 929 de 2013). Rappelons que ces données ont été recueillies trois ans après la diplomation. Le revenu constaté, en 2018, sur la promotion de 2015 remonte à 24 527 €, qui équivaut à un revenu net moyen mensuel de 2 044 €.

Tableau 135 : Évolution du taux du revenu net moyen annuel des diplômés en architecture « insérés dans le champ ».

N° d'enquête	DESC1	DESC3	DESC5	DESC7	DESC9	DESC11
Date d'enquête	2008	2010	2012	2014	2016	2018
Portant sur les diplômés de l'année	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Actifs exerçant dans le champ à temps complet	nr	nd	24 083	24 588	22 929	24 527

Source : MC/SDESRA/BE. Base : Diplômés entrés immédiatement et durablement sur le marché du travail + domaine de l'architecture.

Les revenus varient selon le diplômé et le lieu de son obtention. Ainsi, les détenteurs d'une habilitation gagnent en moyenne 3 882 € de plus par an que les diplômés DEA (26 444 €

contre 22 561 €) et ceux ayant obtenu leur diplôme dans une école située en Île-de-France perçoivent environ 2 000 € de plus que les diplômés des écoles en région.

La comparaison avec d'autres métiers et professions s'avère difficile dans la mesure où les indicateurs de revenu s'expriment de différentes manières selon les institutions : le MESRI publie le salaire net mensuel *médian* à 18 et à 30 mois, la Conférence des grandes écoles le salaire brut moyen annuel, la Fédération nationale des élèves avocats des fourchettes⁶⁴⁷. À défaut de pouvoir comparer, à travers des indicateurs communs avec d'autres métiers et professions, il n'en reste pas moins que les salaires sont considérés par les diplômés comme très faibles (cf. sous-chapitre 9.1.5) pour une activité qui nécessite cinq voire six ans d'études et qui impliquent souvent un « *engagement total* », à la fois en termes de responsabilités et en heures travaillées.

Enfin, un diplômé sur cinq est inscrit à l'ordre trois ans après l'obtention de son titre. Ce chiffre est un peu plus élevé au plus fort de la crise (22,4% des diplômés de 2011). Naturellement, les détenteurs d'une habilitation sont beaucoup plus nombreux que ceux d'un DEA (33,7% contre 4,4%). S'inscrire à l'ordre semble ainsi se faire seulement à travers un projet concret d'installation, à l'exception de quelques militants pour la défense de la profession d'architecte.

Tableau 136 : Évolution en 2008 et 2018 du taux des diplômés en architecture inscrits à l'ordre des architectes.

N° d'enquête	DESC1	DESC3	DESC5	DESC7	DESC9	DESC11
Date d'enquête	2008	2010	2012	2014	2016	2018
Portant sur les diplômés de l'année	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Inscription à l'ordre des architectes	nr	nd	18,2	22,4	21,9	19,8

Source : MC/SDESRA/BE. Base : Diplômés entrés immédiatement et durablement sur le marché du travail + domaine de l'architecture.

⁶⁴⁷ Le salaire net mensuel *médian* à 30 mois d'un diplômé de 2015 ayant obtenu un master, toutes disciplines confondues, s'élève à 1 980 € (2 060 € en droit-économie-gestion ; 2 000 € en sciences-technologies-santé ; 1 630 € en lettres-langues-arts). Pour rappel, le salaire médian est le salaire tel que la moitié des salariés de la population considérée gagne moins et l'autre moitié gagne plus. Il se différencie du salaire moyen qui est la moyenne de l'ensemble des salaires de la population considérée. MESRI-DGESIP/DGRI-SIES (2019), *État de l'enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France*, n° 12. Le salaire brut annuel moyen hors primes des ingénieurs et managers issus des grandes écoles membres de la CGE diplômés en 2015 est d'environ 34 000 €, égale un salaire net moyen mensuel d'environ 2 063 €. Il s'agit cependant du salaire en début de carrière et non trois ans après obtention du diplôme. Conférence des grandes écoles (juin 2020), *L'insertion des diplômés des grandes écoles, résultat de l'enquête 2020, réalisée entre janvier et mars par 190 grandes écoles membres de la CGE*, page 42, tableau : Évolution du salaire brut annuel moyen en France en euros courants. Un jeune médecin généraliste gagne, un an après la fin de ses études, un revenu net mensuel moyen de 3 357 € (données valables uniquement pour les diplômés des facultés de médecine de Nice et de Marseille de 2013 à 2015). Il convient bien sûr de mettre ce revenu en relation avec une formation longue de neuf ans. Observatoire régionale de santé PACA (2018), « Les médecins pendant leur phase d'installation : un observatoire des jeunes généraliste en PACA, résultats d'un point d'étape à un an. Deuxième vague du "Panel jeunes médecins" », *Regard Santé*, n° 27.

9.1.4 *Les conditions d'insertion moins favorables des femmes diplômées*⁶⁴⁸

Les femmes subissent globalement des conditions d'insertion moins favorables que leurs confrères sur presque tous les indicateurs. 87,8% des femmes occupent une activité professionnelle (contre 93,2% des hommes) tandis que 7,2% sont en situation de recherche d'emploi (contre 3,8% pour les hommes). Interrogé sur leur « stabilité/instabilité » professionnelle, un diplômé sur six déclare avoir vécu des situations instables enchaînant des périodes d'activité et de chômage. Ces situations sont plus fréquentes chez les femmes (18,1% contre 13,8% pour les hommes), qu'elles soient DEA (18,4%) ou HMONP (19,1%).

Selon notre propre enquête, un écart de -7,4 points en défaveur des femmes est observé quant à l'insertion dans le champ de l'architecture (83,5% contre 90,9% des hommes). Force est de constater que les femmes doivent être beaucoup plus mobiles pour trouver un emploi, bien que leur installation ailleurs qu'à Nantes puisse être un choix, dans certains cas. Si la moitié des hommes (52,5%) travaillent dans le département de Loire-Atlantique en 2017 (c'est-à-dire trois à six ans après leur diplomation), les femmes sont seulement 36,2% dans ce cas. La moitié parmi elles doit s'exporter soit en région parisienne (24,6% contre 17,5% des hommes), soit dans d'autres régions en France (24,3% contre 7,5% chez les hommes). Les hommes sont à peine plus nombreux à partir à l'étranger (12,5% contre 11,6% des femmes, cf. tableau 151).

Elles sont un peu moins nombreuses que les hommes à obtenir un premier emploi dans un délai inférieur ou égal à trois mois (55,9% contre 57,5% des hommes) ou à poursuivre une activité déjà engagée pendant les études (24,2% contre 25,8%). En revanche, notre propre enquête révèle qu'aucun délai ne s'écoule entre l'obtention du diplôme et un premier emploi rémunéré pour un tiers de femmes (31,2%) contre 20,5% chez les hommes. Les femmes anticipent-elles davantage leur plongeon dans la vie professionnelle lors de leurs derniers mois à l'école ?

Elles sont également un peu moins nombreuses à investir le domaine prestigieux de la conception architecturale (86,1% contre 90,3% des hommes), « l'emploi cœur » des architectes. Cette notion, forgée par Dominique Épiphane, montre qu'à formation égale, les femmes rencontrent davantage d'obstacles pour atteindre les domaines d'exercices les plus prestigieux et sont, au contraire, plus nombreuses dans les « autres » domaines et activités⁶⁴⁹.

⁶⁴⁸ À l'exemple de l'enquête la plus récente, DESC 11, portant sur les diplômés de 2015, sauf mention contraire.

⁶⁴⁹ Épiphane, D. (2006), « Les femmes et les sciences, font-elles bon ménage ? », dans Flahaut, Érika (dir.), *L'insertion professionnelle des femmes, entre contraintes et stratégies d'adaptation*, Presses universitaires de Rennes, p. 113-128.

Par contre, les profils liés au salariat s'observent plus nettement parmi les femmes (76,1% contre 67,2% chez les hommes, soit un écart de 8,9 points ici). Elles sont également plus nombreuses à relever du statut de salariée du secteur privé (68,4% contre 60,4% des hommes), notamment lorsqu'elles sont détentrices de l'habilitation (62% contre 46,6% des hommes, soit 15,4 points), ce dernier diplôme n'étant pas utilisé de la même manière selon le genre. C'est également le cas au sein des agences d'architecture où plus de huit femmes sur dix (82,2%) exercent avec le statut de salariée contre trois quarts (75,5%) des hommes. Si elles sont davantage salariées que les hommes, elles subissent davantage des contrats à durée déterminée de plus de six mois (12,7% contre 8,1 pour les hommes).

Les femmes travaillent en moyenne deux heures de moins par semaine que les hommes. Parmi les diplômés travaillant à temps partiel (5,7%, aucune différence sexuée⁶⁵⁰), les femmes sont plus nombreuses à le justifier par des raisons personnelles ou familiales, tandis que les hommes évoquent davantage le fait de vouloir exercer une autre activité professionnelle. Considéré généralement comme un handicap en début de carrière et sachant que 23,9% des 15-24 ans en France travaillent à temps partiel (INSEE, chiffres de 2019), les architectes débutants, hommes et femmes, ne sont pas affectés par ce type de contrat le plus souvent imposé par l'employeur, le domaine de l'architecture ne se prêtant que peu à ce type d'exercice.

Parmi les diplômées exerçant dans le domaine de l'architecture, leur revenu moyen net annuel s'établit à 23 234 € pour un temps complet pour les femmes contre 26 376 € pour les hommes, soit un différentiel de 13,5%.

Les détentrices de l'habilitation sont nettement moins nombreuses que les hommes à être inscrites au tableau de l'ordre des architectes trois ans après l'obtention de leur diplôme (27,9% contre 41,4%, soit un écart de 13,5 points). Elles n'envisagent pas moins, à ce stade, de porter le titre d'architecte et d'endosser la responsabilité d'exercer en leur nom propre.

Une analyse plus fine est nécessaire afin de savoir s'il s'agit, pour certains indicateurs, d'une situation choisie ou subie. Les écarts de salaire et les taux de chômage sont, en revanche, clairement subis. Margaret Maruani, analysant le travail des femmes dans un contexte plus large, considère qu'en « *matière d'accès à l'emploi et à l'éducation, les progrès sont immenses, alors que dans le domaine de l'égalité des salaires et des carrières, sur le front du chômage, de la précarité et du sous-emploi, l'inégalité est patente, récurrente, impertinente* »⁶⁵¹. Les

⁶⁵⁰ Dans notre propre enquête, une immense majorité des femmes n'a pas encore d'enfant. Ce taux risque donc d'augmenter une fois qu'elles fondent une famille.

⁶⁵¹ Maruani, M. (2017), *Travail et emploi des femmes*, Éditions La découverte, Paris, p. 103.

différences sexuées entre les femmes et les hommes dans l'architecture semblent finalement plus faibles que celles entre les femmes et les hommes au sein de la société.

Si au niveau macro, les positions et conditions d'emploi de début de trajectoire professionnelle se rejoignent entre les hommes et les femmes, les inégalités ne font que croître, quelques années plus tard, selon le niveau de diplôme, mais surtout selon les caractéristiques des premiers emplois occupés et les étapes de la vie familiale franchie ou non spécifiquement après la maternité⁶⁵². Parmi les diplômées architectes interrogées par entretien, seulement 9% (contre 14% chez les hommes), ont un enfant trois à six ans après leur diplomation, c'est-à-dire entre environ 27 et 31 ans⁶⁵³. Elles semblent ainsi reporter – temporairement ou définitivement – leurs engagements maternels, comme Dominique Épiphané l'a constaté pour les femmes s'étant engagées dans la voie scientifique et qui sont moins souvent mères⁶⁵⁴.

Concernant celles qui décident de devenir mère à un moment donné, on peut légitimement faire l'hypothèse que les inégalités de trajectoire s'accroîtront pour elles. Pour le prouver, il faudra suivre les jeunes femmes architectes sur une plus longue période.

Comme nous l'avons vu, les conditions d'insertion sont légèrement plus favorables pour les hommes que pour les femmes et pour les diplômés de la formation HMONP par rapport aux diplômés DEA. L'habilitation permet aux diplômés de transformer, sur le marché du travail, les compétences acquises en meilleures conditions de travail. Quant aux femmes diplômées, elles subissent, comme leurs aînées architectes, des inégalités d'emploi qui continuent à exister, bien que le domaine de l'architecture ne soit pas le plus mal loti parmi les différents secteurs d'emploi.

9.1.5 La satisfaction au travail : panorama mitigé

Pour terminer ce panorama quantitatif issu des données de l'observatoire, citons également l'étude *L'inégale insertion professionnelle des jeunes diplômés de l'enseignement*

⁶⁵² Gavray, Claire (2006), « Vers une égalisation des débuts de trajectoire professionnelle des jeunes hommes et des jeunes femmes », dans Flahaut, E. (dir.), *L'insertion professionnelle des femmes, entre contraintes et stratégies d'adaptation*, Presses universitaires de Rennes, p. 33-46. Voir également Barrère-Maurisson, M.-A. (1992), *La division sociale du travail : la vie en double*, Presses universitaires françaises, Paris.

⁶⁵³ Ce taux risque d'être légèrement plus élevé, puisque peu d'enquêteurs ont posé directement la question de la maternité ou paternité. Il s'agit alors du taux de ceux qui ont abordé, pendant l'entretien, le fait d'être mère ou père. Selon l'INSEE, en France, l'âge moyen des mères à la naissance de leur premier enfant atteint 28,5 ans, en 2015 (29,6 ans en moyenne pour les diplômées du supérieur), âge qui a cru de 4,5 ans depuis 1974.

⁶⁵⁴ Épiphané, D. (2006), *op.cit.*.

supérieure culture en 2017 qui s'appuie sur les données des trois enquêtes DESC 8, 9 et 10⁶⁵⁵. Au-delà des variables sur les conditions d'insertion évoquées ci-haut, le DEPS, à travers l'enquête DESC 10, évalue pour la première fois la satisfaction au travail. L'analyse des résultats a permis de distinguer quatre groupes (passionnés, satisfaits, optimistes et insatisfaits) en fonction de huit variables de satisfaction relatives à l'emploi occupé. Parmi les huit variables proposées l'intérêt des missions arrive en tête (80%), la rémunération en queue (43%). Les autres variables s'échelonnent, dans l'ordre, par le type de contrat de travail (68%), la perspective d'évolution de carrière (66%), le statut (65%), la charge de travail (60%) et l'équilibre entre vie privée et vie professionnelle (56%). Les écarts de satisfaction les plus importants constatés entre des hommes et les femmes sont l'équilibre entre la vie privée et la vie professionnelle (+ 6 points en faveur des hommes) et les perspectives d'évolution de carrière (-5 points en défaveur des hommes). L'auteur n'avance pas d'hypothèses quant à ces différences, mais on peut raisonnablement penser que la perception de la satisfaction de ces deux variables est liée. Les femmes sont plus fortement impliquées dans les tâches ménagères et l'éducation des enfants, ce qui aurait pour effet d'engendrer un rapport plus mitigé quant à leur équilibre mais également une perception plus positive quant à la perspective d'évolution de carrière, à laquelle elles sembleraient attacher un peu moins d'importance que les hommes. Ceux-ci, conditionnés par les stéréotypes sociétaux et devant affronter une concurrence plus élevée dans leur groupe, exprimeraient alors une satisfaction moindre par rapport à leur perspective de carrière, en comparaison avec celle exprimée par les femmes.

Tableau 137 : Perception de l'emploi occupé chez les diplômés en architecture selon certains critères et sexe (en ordre décroissant).

	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)
	Très satisfait/plutôt satisfait			
Intérêt des missions	81	79	80	-2
Type de contrat de travail	66	70	68	+4
Perspective d'évolution de carrière	69	64	66	-5
Statut	66	64	65	-2
Charge de travail	58	62	60	+4
Reconnaissance du travail fourni	58	59	59	+1
Équilibre vie privée/vie prof.	52	58	56	+6
Rémunération	42	44	43	+2

Source : Étude de Merchaoui, W. (2018)⁶⁵⁶.

⁶⁵⁵ Merchaoui, W. (2018), *L'inégale insertion professionnelle des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur Culture en 2017*, Ministère de la culture, département des études, de la prospective et des statistiques (DEPS).

⁶⁵⁶ *Ibidem*. L'étude porte sur quatre filières de formation de l'enseignement supérieur Culture, à savoir l'architecture, le patrimoine, le spectacle vivant et les arts plastiques. Merci à Wided Merchaoui de m'avoir transmis les tableaux spécifiques des diplômés en architecture, qui ne figurent que partiellement dans l'étude.

Dans la suite de l'étude, le croisement avec d'autres variables de l'enquête DESC10 et une « classification ascendante hiérarchique »⁶⁵⁷ a conduit à la formation de quatre groupes de diplômés en emploi présentant des niveaux de satisfaction différents. Les satisfaits (29% des diplômés en architecture) ont une vision positive de leur travail et de la perspective d'évolution de leur carrière. Ils estiment qu'ils parviennent à concilier vie privée et vie professionnelle de manière satisfaisante. Ils ont rencontré moins d'obstacles lors de leur recherche d'emploi, bénéficiant d'un accès rapide à un premier poste, suivi d'un emploi régulier, souvent sous contrat à durée indéterminée. Leur rémunération se trouve dans les tranches supérieures par rapport aux autres groupes.

Les optimistes (25%), malgré leur insatisfaction vis-à-vis de leur type de contrat et de leur rémunération, reste confiants dans les perspectives d'évolution et ont le sentiment d'avoir un emploi utile et reconnu. Ils ont majoritairement connu un accès rapide à l'emploi, comme le groupe des satisfaits.

Les passionnés (26%) sont caractérisés par un niveau d'insatisfaction élevé, bien qu'ils considèrent exercer un métier utile. Ils souffrent plus souvent de manque de reconnaissance du travail fourni et sont moins satisfaits des perspectives d'évolution que les deux premiers groupes. Leurs horaires sont plus variables ou ont des amplitudes, soit très élevées (plus de 48h hebdomadaires), soit très faibles (moins de 20 heures hebdomadaires). Si les individus des deux premiers groupes sont davantage salariés du secteur privé ou public, on trouve chez les passionnés davantage d'indépendants (autoentrepreneurs ou dirigeants d'entreprise). Ils perçoivent un revenu globalement plus faible que ceux des deux autres groupes, ce qui explique leur insatisfaction vis-à-vis de leur rémunération.

Enfin, les insatisfaits (20%) expriment des perceptions négatives dans tous les domaines. Il s'agit majoritairement de salariés occupants plus souvent que les autres groupes des emplois précaires, notamment des CDD à courte durée, travaillant peu d'heures par semaine et ayant des rémunérations plus faibles.

Après ce tour d'horizon des études qualitatives et quantitatives existantes, nous procédons à l'analyse de notre propre matériau, basé sur les 125 entretiens et l'enquête par questionnaires associés des étudiants diplômés en architecture entre 2011 et 2014⁶⁵⁸. De même, nous

⁶⁵⁷ Pour la méthodologie employée, se référer à la page 17 de l'étude.

⁶⁵⁸ Les caractéristiques scolaires et sociales des diplômés 2011-2014 interrogés par entretien sont en tous points semblables à celles des étudiants inscrits à l'ENSA Nantes en 2016/17 (cf. sous-chapitre 4.3.1). Notons que parmi les 125 entretiens et questionnaires associés, deux tiers des répondants sont des femmes (63,2%). Elles sont ainsi surreprésentées, puisque le taux des femmes de la génération des diplômés considérés oscille autour de 56% (cf. tableau 5). Notons que parmi les enquêtés figurent également des personnes ayant validé, au-delà de leur diplôme en architecture, leur habilitation HMONP. Un peu

mobiliserons les 66 questionnaires remplis par les étudiants en formation d'habilitation en 2016/17.

9.2 Modes d'accès à l'emploi « statutaire » : marché, réseau, entrepreneuriat, multi-positionnalité, reconversion

Le premier emploi semble avoir une influence importante sur la mobilité professionnelle ultérieure⁶⁵⁹ ainsi que sur la trajectoire salariale⁶⁶⁰. Les salariés du privé, qui constituent les deux tiers de notre échantillon, peuvent, à formation égale, avoir des débuts de carrière différents pour diverses raisons liées à la fois à leurs caractéristiques propres mais également à des éléments qui leur échappent : jeux de hasard, moment de l'insertion, besoins des employeurs, types d'emploi qui leur sont proposés. A ce titre, la grande variété des intitulés de leur emploi ou de leur activité en témoigne : dessinateur-projeteur, chargé d'études, chargé de mission, assistant chef de projet, chef de projet, assistant architecte, assistant d'étude, collaborateur d'architecte... Les indépendants, environ un tiers de notre échantillon, y sont soumis dans une autre mesure. Bien débiter dans la vie professionnelle est ainsi un enjeu fort et ressenti comme tel par eux. De quelle manière les diplômés accèdent-ils au marché du travail, à un premier emploi ? La transition vers la vie professionnelle est-elle anticipée, préparée, faisant l'objet de stratégies spécifiques ou, au contraire, guidée par des opportunités, voire subie par des importunités dues à une filière grandement soumise aux aléas de conjoncture économique ? Les femmes et les hommes sont-ils soumis à des modes d'accès de manière différenciée ? Le premier emploi est considéré comme très important dans les représentations des diplômés, comme nous le verrons à travers les entretiens. Les travaux de recherche le confirment dans la mesure où les premiers statuts de travail et leur enchaînement influencent la suite de la trajectoire d'emploi⁶⁶¹.

moins de deux tiers (61%) des interrogés sont ainsi habilités à exercer la maîtrise d'œuvre en leur nom propre. Nous verrons dans un sous-chapitre consacré à l'habilitation (cf. sous-chapitre 9.3), comment celle-ci participe à des stratégies d'insertion.

⁶⁵⁹ Le Goff, J.-M. (1997), « Mobilité des jeunes à l'issue de leur premier emploi stable », *Population*, vol. 52, n° 3, pp. 545-570.

⁶⁶⁰ Le Minez, S., Roux, S. (2002), « Les différences de carrières salariales à partir du premier emploi », *Économie et Statistique*, n° 351, p. 31-63.

⁶⁶¹ Balzani, B. (2000), « Les associations intermédiaires : des trajectoires professionnelles marquées par des ruptures », dans Degenne, A., Rose, J., Werquin, P., *Trajectoire d'emploi et conditions d'existence des individus*, 7^e journée d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, CEREQ/LASMAS/CNRS/GREE-ADEPS, Nancy, p. 171-182.

Nous proposons d'analyser ce processus d'insertion d'abord par les *modes d'accès à l'emploi*, empruntés aux sciences d'économie⁶⁶², pour ensuite évoquer les formes de *capitalisation* mises en place par les jeunes (sous-chapitre 9.4).

Selon la grille d'analyse par laquelle nous proposons d'analyser les modes d'accès, l'item « marché » regroupe la recherche d'emploi par des annonces (presse écrite ou sur Internet) et à travers des intermédiaires (agences publiques ou privées d'emploi), ces deux modalités opérant sur l'appariement entre l'offre et la demande. Nous y joignons également la candidature spontanée, à mi-chemin entre le marché et le réseau.

Au sein de la catégorie « réseau », nous pouvons distinguer trois types : la cooptation, la « prorogation stage » et le *networking*⁶⁶³. Le premier regroupe ceux qui ont pu accéder à un premier emploi grâce à une personne d'autorité professionnelle (enseignant, membre de jury PFE) ; le deuxième ceux qui ont pu être embauchés grâce aux relations tissées lors d'un stage, voire poursuivre une expérience professionnelle entamée avant leur diplomation ; le troisième regroupe des jeunes qui accèdent à l'emploi grâce à des opportunités qui leur sont communiquées par des pairs. Dans ce sens, il est également judicieux de distinguer entre relations « actives » et « passives » ; relations actives étant celles activement créées et entretenues par le diplômé lui-même à travers ses interactions lors de l'enseignement et des expériences extra-scolaires, dans l'objectif plus ou moins explicite de préparer son insertion professionnelle ; les relations passives sont celles créées et entretenues par des personnes de l'entourage du diplômé et dont il pourra éventuellement profiter pour accéder à l'emploi.

En ce qui concerne « l'entrepreneuriat », il convient de distinguer entre 1) ceux qui se mettent à leur compte par choix et conviction, leur projet professionnel étant de travailler à terme en exercice libéral ou en tant qu'associé, 2) et ceux qui se mettent à leur compte par nécessité, leurs candidatures à un poste salarié étant restées lettre morte, 3) ou par opportunité lorsque leurs proches leur confient des petites missions, notamment des permis de construire pour une maison.

⁶⁶² Les sciences d'économie distinguent trois modes d'accès à l'emploi : le marché (annonces et intermédiaires), le réseau (professionnel et personnel) et la candidature spontanée. Il convient d'élargir cette nomenclature par l'entrepreneuriat, souvent traitée séparément dans la littérature, (Larquier (De), G., Rieucan, G., 2010, « Trouver ou créer son emploi : compter sur soi, sur autrui ou sur les institutions ? », *Travail et emploi*, n° 124, p. 43-55) pour tenir compte de la spécificité de la profession d'architecte. Nous ajoutons également la reconversion à la grille d'analyse et traitons la candidature spontanée dans le groupe « marché ».

⁶⁶³ Si les études génériques d'accès à l'emploi, issues des sciences d'économie de l'emploi, distinguent entre les relations personnelles et les relations professionnelles dont dispose une personne qui souhaite trouver un emploi, cette distinction semble peu importante chez les diplômés architectes. D'après les récits d'entretien, la part de ceux ayant trouvé leur premier emploi grâce à des relations personnelles est plus que marginale.

La notion de « reconversion » demande à être qualifiée davantage. Que signifie reconversion dans les mondes de l'architecture ? Gagner sa vie en tant que diagnostiqueur immobilier, comme c'est le cas d'un diplômé, est-ce une vraie reconversion ? L'école d'architecture prépare-t-elle à travailler en tant que graphiste ? Bien qu'il s'agisse d'un mode d'accès marginal, plus souvent subi que choisi, il mérite d'être examiné.

9.2.1 Une transition généralement non anticipée, par opportunité

Ce que nous avons déjà pu constater pour le déroulement des études se vérifie également pour la période de la recherche d'emploi : peu d'étudiants anticipent ou préparent de manière consciente leur plongeon dans la vie professionnelle. Pour les étudiants dont le PFE constitue les derniers crédits à valider, l'intensité est telle qu'une réflexion construite d'insertion n'est pas une priorité.

« Justement, en continuant sur l'insertion professionnelle : comment as-tu préparé ton insertion professionnelle vers la fin de ton cursus et post-diplôme ? »

« Mon insertion professionnelle... Je ne l'ai pas vraiment préparée parce que la grande particularité de ces études c'est qu'on est à fond dedans, surtout vers la fin de ton diplôme. Tu ne vois plus trop ce qui se passe autour de toi. C'était mon cas, en fait tu vois juste ton diplôme, tu ne vois pas après. Pour moi, c'est une espèce de grand regret sur mes études : tu es sur ton diplôme à fond, tu ne vois que ça comme échéance, tu ne penses plus du tout à l'après. Tu présentes ton diplôme, ça se passe plus ou moins bien, moi ça c'était globalement bien passé. Tu remballes ta planche, tu te dis "allez hop c'est fini" et il y a rien de spécial qui se passe. Tu sors de l'école et c'est fini en fait. [...] Le lendemain tu te retrouves à te demander "qu'est-ce que je fais ? Je lâche mon appart ? Parce que je n'ai pas de quoi pouvoir le payer. Est-ce que je cherche du boulot ici ?" »

Antoine, bac S, DEA en 2012, père artisan menuisier, mère directrice de médiathèque, premier emploi : CDD de trois mois dans une agence nantaise, chargé d'opération de promotion immobilière en CDD au moment de l'entretien (81)

Pour Marie, lors des derniers mois à l'école, sa réflexion n'allait pas au-delà du souhait de rester à Nantes malgré la diplomation simultanée d'un grand nombre d'autres étudiants.

« Vers la fin de mon cursus, clairement, j'étais très concentrée sur mon diplôme, donc le but c'était d'avoir mon diplôme. J'ai pas du tout réfléchi sur ce que je ferai après. Mon diplôme en poche, toute contente, je me suis dit qu'est-ce que je fais de ça ? Je cherche du boulot à Nantes parce-que j'avais tous mes amis, j'avais tout ce qui faut. [...] J'imaginai continuer dans une agence nantaise et continuer à aller à pied au boulot tout comme j'allais à l'école. C'est là que je me suis rendu compte que non, la réalité n'était pas comme je l'avais imaginé. A part le fait que je ne voulais pas travailler dans une petite structure comme je l'avais fait, je n'imaginai pas grande chose. C'était surtout le souci géographique, travailler à Nantes, en sachant très bien qu'il y a une école d'archi à Nantes et qu'il y en a beaucoup qui cherchent leur place. C'est une ville assez dynamique, qui, je pense, attire pas mal de jeunes. Voilà, à part l'intérêt géographique et une agence de plus de deux personnes. »

Marie, bac S, DEA en 2011, PCS de parents inconnues, premier emploi : CDD d'un an dans une agence à Challans/Vendée, architecte en CDI dans une agence dans le Finistère au moment de l'entretien (114)

Cette absence d'anticipation, par manque de temps, fait qu'une part importante des diplômés saisit des opportunités qui se présentent à eux, d'autant plus que les effets de la crise économique sur les agences d'architecture ne leur laissent que peu de marge de manœuvre pour opérer des choix, ils sont souvent dans la contrainte de prendre ce qui se présente. Mais chaque expérience à son importance, permettant de capitaliser sur de nouveaux acquis.

« En fait, les premiers postes ou stages⁶⁶⁴ que tu as ils sont très importants même si en général tu ne choisis pas vraiment, tu prends ce qu'on te propose. Et en fait derrière tu trouveras des boulots dans ce que tu as déjà fait. »

« Donc, tu n'as pas vraiment eu de stratégie pour le choix de tes stages, ça s'est fait un peu comme ça... ? »

« C'est des opportunités mais finalement c'est ce qui m'intéressait aussi. [...] Ça m'a convenue mais j'ai pas trop choisi. J'ai pris ce que j'ai trouvé.

Hélène, bac S, DEA en 2012, père ouvrier, mère secrétaire médicale, premier emploi : CDD d'un mois dans une agence nantaise, architecte en CDI dans une agence à Montpellier au moment de l'entretien (38)

Comme en témoigne Camille, il y a toutefois des goûts et intérêts qui orientent les stratégies de recherche d'emploi.

« Et te dirais-tu que tu as plutôt saisi des opportunités et que tu avais une stratégie ? »

« Bah c'est les deux quoi... parce que tous les jobs que j'ai eus c'était des candidatures spontanées. Donc forcément c'était des candidatures spontanées donc c'était des architectes ciblés. Et euh... par exemple les États-Unis, je savais que je voulais partir aux États-Unis donc j'ai candidaté qu'aux États-Unis quoi... Et... et par contre après oui la HMO, c'est... c'est extrêmement difficile de trouver quelqu'un qui t'accepte en HMO, surtout quand t'es pas dans l'agence depuis... depuis... 'fin si t'es pas déjà dans l'agence. Là il y a une agence qui m'a dit "oui" et j'ai dit "oui" tout de suite, j'ai saisi l'opportunité. C'est... Alors qu'on fait pas du tout de patrimoine ni de réhabilitation [son centre d'intérêt] ou quoi que ce soit... Donc euh c'est un peu des deux quoi... »

Camille (femme), bac ES, DEA en 2013, parents notaires, poursuite après ses études par un master en réhabilitation à Londres, dessinatrice en CDD dans une agence nantaise au moment de l'entretien (21)

Les entretiens avec les diplômés en architecture des promotions 2011 à 2014 ont permis de dresser un bilan quantitatif et qualitatif des modes d'accès à l'emploi. Notons qu'il s'agit uniquement de l'accès au *premier* emploi⁶⁶⁵, dont un certain nombre sont de très courte durée et l'accès aux emplois ultérieurs peut s'opérer avec des proportions de répartition différentes. Presque la moitié des enquêtés (46,2%) y a accédé par le réseau, avec des fortes variations entre

⁶⁶⁴ Le terme stage est ici employé, par abus de langage, pour une immersion professionnelle destinée aux diplômés. Il est courant, pour ceux qui sont inscrits à Pôle emploi, de se voir proposer une « période de mise en situation en milieu professionnel » (PMSMP) qui permet au bénéficiaire de faire un stage d'immersion d'une durée maximale d'un mois, renouvelable sous certaines conditions, et indemnisée par Pôle emploi. Certaines agences profitent également de la situation économique dégradée pour proposer à des sortants des « stages » qui sont une forme de salariat déguisé et mal rémunéré.

⁶⁶⁵ Si le diplômé a poursuivi une autre formation directement à l'issue de sa diplomation DEA, nous tenons compte du premier emploi après l'obtention du diplôme de cette formation complémentaire.

les hommes et les femmes. Si c'est le cas pour presque deux tiers des hommes (62,8%), seulement un gros tiers de femmes y sont parvenus de cette manière. Force est de constater que l'accès à l'emploi par la « prorogation du stage » et la cooptation est majoritairement le fait des hommes (11 points en défaveur des femmes pour la « prorogation du stage » ; -17,9 pour la cooptation). Seul le *networking*, où le diplômé profite du réseau d'un pair ou d'une connaissance, profite un peu plus aux femmes qu'aux hommes (écart de 3,3 points).

L'accès au premier emploi par le marché concerne l'autre moitié des diplômés (43,8%). Ce mode d'accès est nettement plus utilisé par les femmes que par les hommes (respectivement 50% contre 32,6% soit un écart conséquent de +17,4 points). L'entrepreneuriat et la reconversion comptabilisent des taux relativement faibles (respectivement 6,6% et 3,3%). Les femmes les utilisent plus fréquemment que les hommes (écart respectivement de +6,7 et de +1,5 points). Comme nous le verrons, il s'agit ici pour la plupart des cas de situations subies faute d'avoir pu trouver un emploi salarié dans le domaine de l'architecture.

Tableau 138 : Modes d'accès au premier emploi des diplômés des promotions 2011-2014 ayant répondu à un entretien, selon le sexe.

	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)
<i>Réseau (prorogation stage)</i>	19,2	30,2	23,1	-11
<i>Réseau (cooptation)</i>	7,7	25,6	14	-17,9
<i>Réseau (networking)</i>	10,3	7	9,1	3,3
Total Réseau	37,2	62,8	46,2	-25,6
Marché	50	32,6	43,8	+17,4
Entrepreneuriat	9	2,3	6,6	+6,7
Reconversion	3,8	2,3	3,3	+1,5
Total	100	100	100	
Effectif	78	43	121	

Notons que ces données sont concordantes avec celles de l'observatoire, qui recueille, pour la première fois dans l'enquête DESC 11, les canaux des modes d'accès au premier emploi. 46,4% y accèdent par les relations professionnelles ou personnelles, 27% par des candidatures spontanées et 16,2% par les annonces. Les intermédiaires publics ou privés et les réseaux sociaux sont des canaux marginaux⁶⁶⁶.

⁶⁶⁶ Les variables reconversion et entrepreneuriat ne font pas partie des réponses possibles. Par ailleurs, les résultats ne distinguent pas entre hommes et femmes.

9.2.2 *Le réseau : le studio de projet comme « bassin d'emploi », pour les hommes en priorité*

Tisser activement un réseau pendant les études n'est pas une démarche conscientisée ou intériorisée par tous les étudiants (cf. sous-chapitre 7.1.3, tableau 94). Comme nous l'avons vu, à l'entrée dans la vie active, les femmes sont davantage pénalisées dans une filière où les postes sont souvent pourvus par un recrutement grâce au « bouche à l'oreille » ou au « piston ». Selon les dires d'une diplômée il s'agit d'un « marché caché » dont les offres d'emploi ne sont que peu publiées dans les canaux classiques de recherche d'emploi. Des villes comme Nantes, pourvue d'une école d'architecture diplômant tous les six mois une soixantaine d'étudiants, et à taille propice pour une interconnaissance des acteurs et des agences pourvoyeurs d'emplois, semblent particulièrement favorables pour l'appariement entre offre et demande. Aussi, la particularité de l'activité des architectes qui obtiennent généralement des commandes par concours oblige souvent les agences à renforcer l'équipe dans un délai court afin de produire des pièces graphiques et écrites pour le nouveau client. Embaucher quelqu'un grâce à la caution d'un pair architecte, d'un enseignant de l'école, voire d'un employé de l'agence, leur fait gagner de l'argent et du temps.

Plusieurs justifications sont suggérées par des femmes quant à leur manque ou absence de réseau. Margaux évoque – entre les lignes – un manque de confiance, voire de légitimité pour contacter des professionnels :

« Et je pense... d'où la nécessité de... je pense que j'aurais peut-être dû pendant mes études, alors bien qu'on ait pas beaucoup de temps libre... mais encore plus m'intéresser au milieu professionnel, tu vois ! Quitte à faire un peu plus de rencontres avec des professionnels et j'aurais peut-être dû plus oser prendre mon téléphone en me disant ben voilà quoi : "est-ce que je peux vous rencontrer pour un jour ?" Parce que je pense que les gens ils ont aussi envie d'échanger... Voilà, je me serais peut-être rendue compte de plus de choses ! Et je pense que je j'aurais peut-être pu plus m'[...]intéresser [au réseau]. »

Margaux, bac S, DTU, DEA en 2013, père artisan couvreur, premier emploi : métreur dans l'entreprise de couverture de son père, architecte indépendante à Guérande au moment de l'entretien (73)

Pour Clarisse, réseau équivaut d'abord une forme de « confusion de genre », avant de se raviser et y voir une sélection comme une autre, d'autant plus qu'elle est dorénavant amenée elle-même à participer aux recrutements.

« Le réseau ça joue énormément. Au début j'avais une image d'un côté un peu malsain du réseau [...]. Maintenant je vois plutôt ça comme des gens que tu connais un petit peu et que tu contactes. Et je sais maintenant que c'est aussi chiant de recruter quelqu'un. Du coup cette connexion, c'est humain, ça te met en confiance. Et quand tu as le choix entre beaucoup de profils, c'est une sélection comme une autre. »

Clarisse, bac S, double-diplômée ingénieure-architecte, père enseignant, mère sage-femme, premier emploi : agence spécialisée en programmation à Lyon, cheffe de projet programmation architecturale en CDI à Nantes au moment de l'entretien (100)

Nous pouvons également illustrer le rapport différencié des hommes et des femmes au réseautage par les dires d'Alexandre qui pense que « *bien s'entendre avec ses profs de projet [qui ont une agence], [...] ça c'est des bonnes portes d'entrée, on a l'impression de passer pour un lèche cul quand on est à l'école mais au final c'est juste une relation professionnelle avec quelqu'un qui estime ton travail.* » (Alexandre, premier emploi : contrat d'Esquisse qui se transforme en CDI dans une agence nantaise, 63). Morgane porte un regard plus nuancé sur « se placer » auprès des enseignants, introduisant la notion de stratégie dans les comportements de ses pairs :

« Après y'en avait qui était super stratégique. Genre je vais prendre telle option pour tel prof parce qu'il travaille dans telle agence... Je me souviens mais moi ce n'était pas du tout ça. Pour grappiller un peu, se rapprocher un peu du prof. Mais y'en a qu'ont fait ça dès la première année, avec [nom de l'enseignant] et tout. C'était des grosses agences⁶⁶⁷. Y'en a plein qui faisaient des soirées avec les profs. Je ne sais pas si faut faire ça ou pas... Je ne sais pas si c'est bien. Moi j'ai compris ça en dernière année que y'en a qui se plaçaient ! Après ceux qui veulent les grosses agences c'est aussi ceux qui veulent être archi à fond, faire des gros projets, être reconnus... »

Morgane, bac ES, DEA en 2012, père cadre, mère professeure des écoles, enchaîne après son PFE avec un master Villes et Territoires dont le stage dans une agence de paysage angevine devient son premier emploi (109)

Nous émettons également l'hypothèse que les propensions à se créer du capital social sont également fortement différenciées selon son origine sociale, *a fortiori* si on est une femme pour qui il est sans doute moins facile de le développer dans un univers enseignant et professionnel encore largement masculin. Du coup, il se peut que certaines intégrations professionnelles soient rendues plus difficiles pour certains étudiants et surtout pour certaines étudiantes. Maud n'a pas été préparée par son environnement familial à la nécessité de créer et d'entretenir un réseau. Elle pensait, au moment de son orientation, que les études en architecture n'étaient pas accessibles pour elle. Elle évoque également un « marché caché » où les postes sont peu publiés par annonce puisqu'ils sont rapidement distribués par le réseau.

« J'ai directement travaillé chez [nom de l'agence, en contrat Esquisse] et du coup, après ça j'ai pas mal galéré en cherchant du boulot, j'ai contacté environ 300 agences sur Nantes, j'ai un tableau Excel de toutes les agences que j'ai contactées, j'ai noté la date... Concrètement, j'ai eu pas beaucoup de retour, c'était très long, c'était fatigant, la période d'un an de recherche d'emploi n'était pas cool, pas cool du tout. Le marché de l'architecture est un marché caché et il n'y a donc pas d'offres d'emploi visibles sur les différents sites Pôle emploi, Indeed, Ouest France immo, l'ordre des architectes, ça nécessite d'avoir un bon réseau pour être au courant des offres disponibles. Ce que je n'avais pas. J'ai dû me battre et me faire ma place. L'école ne m'a pas beaucoup aidé pour m'insérer mais elle m'a préparée. [...] J'avais fait des stages oui, comme je l'ai dit mais chez des architectes intérieurs, des maquettistes ou des agences d'architecture loin d'ici. Le problème, c'est que je ne me suis jamais positionnée

⁶⁶⁷ À noter que l'enseignant en question, parti à la retraite depuis, n'avait pas d'agence d'architecture. Des informations erronées semblent ainsi circuler chez des étudiants.

géographiquement, j'ai fait des stages à droite et à gauche, ils ne m'ont pas vraiment servi pour ma recherche d'emploi à Nantes quand je suis sortie de l'école d'architecture. J'ai pas eu une démarche globale d'insertion professionnelle, à l'époque, je ne savais pas que le réseau était très important, et c'est ça qu'il faut faire à l'école d'architecture, c'est avoir un maximum d'expériences, tant qu'on peut bénéficier d'emploi grâce à Esquisse, mais c'est vrai que c'est pas toujours évident de trouver le temps, de prendre le temps pendant les études.

Maud, bac L, BTS, DEA en 2014, père agent de maîtrise, mère aide-soignante, premier emploi : contrat Esquisse de six mois dans une agence nantaise, dessinatrice en CDI chez un constructeur de maisons individuelles à Nantes au moment de l'entretien (79)

Les dires de ces diplômées confirment les représentations des étudiantes présentées au sous-chapitre 7.1.3. Interrogées sur la perception de leurs qualités leur permettant de s'insérer sur le marché du travail, les femmes misent davantage sur le mérite et la réussite scolaire et sont moins enclines que les hommes à faire appel à leurs éventuelles relations pour décrocher un emploi (écart de 13,6 points, cf. tableau 94). En fait, cet écart s'explique ici par leurs difficultés à passer par un réseau très fortement masculin et par tous les risques auxquels elles doivent éventuellement faire face si elles y ont recours (réputation/harcèlement moral-sexuel). Elles sont en quelque sorte encore prisonnières d'une structure de formation professionnelle qui a fonctionné historiquement au masculin et qui a pu développer au cours du temps une forme de réseautage propice à l'insertion professionnelle de ses étudiants hommes. Ces derniers, en fréquentant les enseignants de projet dont l'immense majorité étaient des hommes, étaient à même de développer leur réseau sous une forme proche du compagnonnage, propice aux complicités et aux développements d'affinités électives, participant à l'élaboration d'un capital social mobilisable pour leur insertion professionnelle. Pour les étudiantes dont l'accès majoritaire dans les écoles d'architecture est encore récent, cette socialisation et l'élaboration d'un capital social utilisable pour leur insertion professionnelle sont nettement plus difficiles à développer dans la mesure où en développant leur réseau auprès des enseignants à majorité masculine elles prennent des risques à deux niveaux. Tout d'abord, en développant leur capital social, elles prennent le risque de mettre en jeu leur réputation et d'être stigmatisées par leurs pairs (en tant que séductrice qui obtiendrait des faveurs du fait de cette qualité), ensuite, elles peuvent craindre de rentrer dans une relation asymétrique et d'être confrontées à des formes de harcèlement sexuel ou moral qui les mettent en danger. Par ailleurs, le fait que les femmes enseignantes et responsables de projet soient encore fortement minoritaires dans l'école n'offre pas aux étudiantes une alternative suffisante pour qu'elle puisse développer un réseau et un capital social spécifique à ce niveau de leur scolarité. L'écart considérable dans l'utilisation du réseau pour accéder à l'emploi constaté entre les étudiants et les étudiantes d'architecture (- 25,6 points) résulte en partie de la difficulté pour ces dernières à bénéficier de ce mode de

socialisation professionnelle procuré par les enseignants et les responsables de projet qui jouent le rôle de marginal sécant⁶⁶⁸.

Comme évoqué plus haut, nous pouvons distinguer trois types d'accès à l'emploi par réseau : la « prorogation stage⁶⁶⁹ », la cooptation et le *networking*. Un quart des diplômés enquêtés (23,1%) trouvent leur premier emploi par la « prorogation » du stage effectué en cycle master, avant, pendant ou après le projet de fin d'études. Il ne s'agit toutefois pas d'une démarche stratégique : bien que certains diplômés accordent beaucoup d'importance à la création d'un réseau (cf. sous-chapitre 7.1.3), faire des stages sert tout d'abord, dans la représentation des étudiants, à découvrir un milieu professionnel, à acquérir ou approfondir des savoir-faire, *in fine*, à capitaliser des expériences professionnelles⁶⁷⁰. La création d'un réseau qui accompagne presque automatiquement la mise en situation professionnelle est plus un acquis inconscient, auquel l'étudiant accorde relativement peu d'importance (pour rappel, seul environ un étudiant sur dix accorde de l'importance à la constitution d'un réseau, cf. tableau 118). Contacter l'agence dans laquelle le diplômé avait effectué son stage ou une expérience professionnelle ne relève pour eux ainsi pas d'une stratégie, mais d'une « démarche naturelle » qui s'impose pour certains dans le cadre de leur recherche d'emploi. Plusieurs mois, voire une année ou deux, peuvent s'écouler entre le stage et l'embauche, mais la prise de fonctions peut également se faire sans transition lorsque l'étudiant arrive à concilier le travail en agence et la préparation du PFE ou lorsque le stage est effectué après l'obtention de celui-ci. Parfois c'est une démarche active du diplômé, parfois celle de l'agence, cherchant à renforcer son équipe :

« J'ai pas vraiment préparé [mon insertion professionnelle], c'est dans le cadre d'un stage [...]. Par le biais d'Esquisse j'avais trouvé un stage dans la programmation architecturale, j'y suis tombé par hasard j'avoue mais c'est un domaine qui m'a énormément plu et qui répondait finalement à tout ce qui faisait que j'étais rentrée en école d'architecture et c'est une agence avec qui je m'entendais très bien et qui m'ont pris à la suite de mes études donc j'ai travaillé là-bas tout l'été et puis quelques jours par semaine par la suite, après j'ai arrêté pour me consacrer pleinement à mon diplôme et peu de temps après la fin de mon diplôme ils m'ont recontacté. »

Anne, bac S, DEA en 2012, parents agriculteurs, premier emploi : CDI dans une agence spécialisée dans la programmation, chargée d'opération en CDI en programmation au moment de l'entretien (62)

Parmi les étudiants HMONP interrogés par questionnaire, 56,1% d'entre eux avaient postulé auprès d'une structure dans laquelle ils avaient déjà réalisé un stage (écart de -10,1 points en

⁶⁶⁸ Crozier, M., Friedberg, E. (1977), *L'Acteur et le système*, Éditions du Seuil, Paris.

⁶⁶⁹ Le terme « prorogation stage » est ici entendu comme toute expérience professionnelle effectuée dans le domaine de l'architecture pendant les études, par quel type de contrat que ce soit (convention de stage obligatoire ou libre, CDD, CDI, contrat Esquisse), menant à une première embauche dans la même structure d'accueil.

⁶⁷⁰ C'est sans doute lors de leur transition dans la vie professionnelle que les diplômés se rendent compte de l'importance de la création et de l'entretien d'un réseau. Il faut donc distinguer entre le ressenti des diplômés interrogés a posteriori et les représentations des étudiants en cours d'études.

défaveur des femmes). *In fine*, un peu plus d'un quart (27,3%) y a pu décrocher un premier emploi, toutefois avec un grand écart en défaveur des femmes (-22,7 points, cf. tableau 219, annexe 7) confirmant leurs réticences à faire jouer leur réseau.

Le fait de trouver du travail grâce à une expérience effectuée précédemment dans la même structure ne garantit cependant pas des conditions d'exercice convenables dans certains cas et/ou demande une certaine souplesse/docilité chez l'étudiant stagiaire qui donne des gages à son éventuel employeur. Nolwenn, qui, en 2020, est toujours dans la même agence où elle avait effectué son stage de master, en 2013, avait accepté de travailler six mois sans rémunération après sa diplomation et d'être déclarée à mi-temps pour son premier CDD de six mois bien qu'elle ait travaillé à temps plein. Un moyen pour elle de négocier plus facilement sa formation HMONP au sein de l'agence. Elle avait trouvé son stage « *dans une boîte comme ça, par hasard que j'avais pas du tout ciblée. Enfin, j'avais même pas réfléchi à la question* ». Elle l'effectue à temps partiel, parallèlement à sa préparation du PFE et passe à temps plein une fois la soutenance passée.

« Je finissais donc ce premier stage dans l'agence où je suis. [...] Je suis partie en vacances au mois d'août en sachant déjà que je recommencerai un stage [de trois mois] dans la même agence en septembre. [...] Donc je suis partie un peu sereine au mois d'août. »

Le stage est ensuite reconduit pour trois mois complémentaires. Pour des raisons légales, celui-ci ne peut être reconduit au-delà des six mois cumulés. Un CDD ou CDI n'étant financièrement pas envisageable pour son employeur et sachant qu'elle est toujours inscrite à l'école⁶⁷¹, elle et son employeur, qui fonctionne avec trois « stagiaires », se mettent d'accord sur un contrat Esquisse jusqu'à l'été.

« Et donc quand je suis revenue de ça euh j'ai enchainé sur un CDD en septembre. [...] J'étais officiellement à mi-temps (rires). J'étais pas en mi-temps, j'étais à plein temps mais bon. C'est... c'est pas légal mais enfin arrive un moment quand t'es jeune, t'as tellement peur de qu'est-ce que tu vas faire si tu trouves pas de boulot et j'étais quand même bien dans cette agence donc enfin, y avait des possibilités pour que ça évolue donc au final j'étais déclaré en mi-temps mais j'étais là à plein temps. »

À la fin de l'année, son employeur accepte qu'elle effectue son habilitation avec un CDD à temps complet.

« Et en fait, tu vois toutes les étapes, enfin j'ai un parcours... je pense enfin quand j'en parle avec des amis ils sont toujours "mais ah t'as eu de la chance", bah oui j'ai de la chance c'est vrai après voilà enfin tout s'est bien déroulé, tout s'est bien enchainé et encore maintenant

⁶⁷¹ Comme évoqué précédemment, s'inscrire administrativement à l'école, bien que la presque totalité de crédits ont été validés par l'étudiant, est une stratégie pour maintenir son statut d'étudiant et de profiter de conventions de stage ou de contrats Esquisse, afin de capitaliser des expériences professionnelles.

voilà. Donc j'ai passé mon année en CDD, j'ai fait ma HMO, j'ai eu ma HMO, euh arrivé à la fin de l'année en CDD, mon patron m'a dit "bah de toute façon on est une équipe", on est trois donc y a lui et mon collègue [...], "on fonctionne tous les 3 ensemble, ça veut dire que moi je te vois pas, enfin je vois pas refaire un CDD d'un an" [...]. Donc voilà, j'ai été embauchée en CDI.

Donc juste pour rebondir sur le fait que mes amis disaient que j'avais beaucoup de chance, faut savoir que quand moi j'ai commencé en stage, la rémunération n'était pas obligatoire. Ça veut dire que j'ai fait 6 mois de stage gratuit (rires), plus encore 6 mois de stage gratuit. J'ai commencé à être rémunérée que quand j'ai été en contrat Esquisse, ça veut dire que j'ai passé un an, on va dire à acquérir de l'expérience, ça c'est très bien, à être dans une agence, à profiter mais ça demandait aussi un peu de sacrifice de ma part. »

Nolwenn, bac S, DEA en 2014, PCS des parents inconnues, salariée CDI dans une agence nantaise (17)

Questionnée sur comment elle voit son avenir professionnel, elle juge, en regardant en arrière, que son parcours depuis la diplomation « *est très bien, j'ai beaucoup de chance, j'ai eu tout sur un plateau, c'est génial* ». On voit bien, à travers ce récit, comment les conditions d'exercice difficiles en temps de crise deviennent une nouvelle norme et où les références socio-économiques du travail sont altérées.

Un diplômé interrogé par entretien sur sept accède à son premier emploi par cooptation d'un enseignant ou membre de jury PFE. Ceux-ci peuvent être des potentiels employeurs pouvant directement piocher dans le pool des diplômés jugés aptes lorsqu'ils souhaitent embaucher, ou des potentiels intermédiaires, lorsqu'ils légitiment un diplômé vis-à-vis d'une relation professionnelle.

L'écart en défaveur des femmes (-17,9 points) peut s'expliquer, d'une part, par le fait que les personnes susceptibles de coopter soient majoritairement des hommes qui semblent – de manière inconsciente ? – privilégier de perpétuer l'ancien ordre au sein des agences. D'autre part, comme nous l'avons vu plus haut, les femmes, pariant sur le mérite, s'autocensurent dans le réseautage. Elles peuvent toutefois profiter de contacts d'enseignants et d'enseignantes, comme c'était le cas pour Marion :

« Le premier boulot que j'ai trouvé c'était grâce à ma prof de PFE [...] elle m'a donné trois contacts dont un avec qui je devais juste prendre un café pour qu'il me donne des pistes [...], en fait il cherchait quelqu'un à ce moment »

Quelques années plus tard, lorsque Marion s'engage dans une thèse, cette même enseignante l'invite à être membre du jury de son studio de master 1 :

« Et du coup pour faire une thèse, c'est pas mal d'avoir déjà un pied dans le milieu universitaire niveau prof, et du coup [nom de l'enseignante], ma prof de PFE, elle m'a invité en janvier à être dans son jury de quatrième année à Paris, parce que du coup maintenant elle enseigne à [l'ENSA] Malaquais, donc ça c'était une première expérience assez sympa d'être de l'autre côté

de la barrière et [...] du coup c'est comme ça que je me suis retrouvée à juger des étudiants alors que j'ai juste 26 ans, donc des trucs incroyables. »

Marion, bac S, DEA en 2014, père chef d'entreprise, mère femme au foyer, premier emploi : contrat d'un mois dans une agence à Londres, chargée de projet dans une agence londonienne au moment de l'entretien (46)

Thomas explique comment, selon lui, se font les embauches dans les agences d'architecture :

« Bah, moi je suis dans cette agence depuis que j'ai mon diplôme, j'ai même commencé à bosser dans cette agence avant d'avoir mon diplôme donc... en fin de compte, euh... quand j'étais en 5^e année, donc ça correspond au moment où [prénom de son employeur] a remonté sa structure, donc il cherchait un jeune archi, pour euh, bah pour démarrer sa boîte. Donc euh, il a fait ce que 90% des archis font, il a appelé euh, quelqu'un qu'il connaissait, qui est prof à l'école, [nom de l'enseignant], et il a dit, "tiens, tu connais pas un jeune, qui va être diplômé là ? Qui cherche du boulot, voilà, sur lequel on peut compter, qui n'est pas trop mauvais ?" Donc [nom de l'enseignant] lui a donné mon numéro, il m'a contacté donc du coup, j'ai..., c'était en février, je passais mon diplôme en juin, donc, du coup j'ai commencé à bosser là-bas, en mi-temps, pendant mon dernier semestre, donc je bossais 2 jours par semaine là-bas, en 5^e année. Et puis bah quand j'ai eu mon diplôme, bah il m'a passé en CDI. [...] J'ai passé mon diplôme le 30 juin et j'ai été embauché le 1er juillet, j'ai même pas pris de vacances, j'ai dû prendre 2 semaines en août mais bon. »

Thomas, bac S, DEA en 2011, père technicien, mère aide-soignante, premier emploi : CDI dans une agence nantaise, dans laquelle il est toujours au moment de l'entretien (60)

Les relations, notamment avec les enseignants, menées et entretenues de manière active par les étudiants leur permettent alors de saisir les opportunités socialement construites qui se présentent à eux.

« Bah du coup quand mon patron [et directeur de son PFE] est venu me chercher on a fait un contrat Esquisse (rires). [...] Mais ouais j'ai fait plusieurs contrats Esquisse avec mon entreprise, sauf qu'à la fin du troisième, ils se sont rendus compte que l'on pouvait pas en faire plus de trois. Et donc j'ai fait ça après mon PFE. Eux voulaient tester d'abord, et puis c'est hyper intéressant pour les entrepreneurs et c'est pas cher quoi. Donc, on a fait comme ça, trois contrats. Je suis rentrée dans la boîte en mars 2013, et j'ai dû bosser tout le temps à plein temps, sauf deux mois quoi. Ils m'ont embauchée 1 an après en contrat en CDI. Entre mars et novembre sauf deux mois, j'ai bossé à plein temps grâce aux contrats Esquisse. »

« Est-ce que tu penses avoir saisi des opportunités ou mis en place une stratégie [d'insertion] ? »

« J'ai eu aucune stratégie, j'ai juste suivi les opportunités. »

Lucie, bac STI, DEA en 2013, parents agriculteurs, assistante architecte en CDI dans une agence à Ancenis (115)

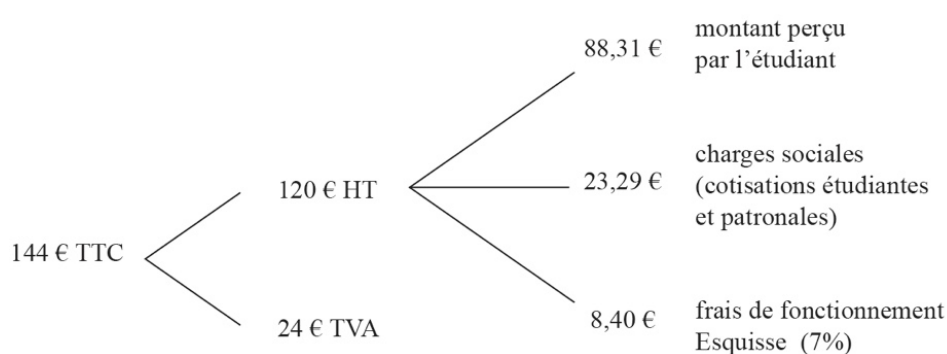
En fait, ce que ne semble pas voir cette étudiante, c'est que ses opportunités ne sont nullement le fruit du hasard. Elles sont le fait du processus de socialisation secondaire spécifique à la formation des étudiants en architecture, processus auquel elle a été soumise et qui lui a permis l'élaboration de son capital social durant sa scolarité. Si les opportunités sont perçues comme étant normales ou allant de soi, c'est parce qu'elles font partie de ce processus de socialisation professionnel dont on peut dire ici qu'il a été particulièrement efficace.

Encadré 7 : Esquisse - La Junior-entreprise de l'école d'architecture

Esquisse est une association de loi 1901 à but non lucratif et à vocation économique. Elle a ainsi le droit d'enregistrer des bénéficiaires et le devoir de les réinvestir intégralement dans l'intérêt unique et exclusif de l'association. L'association a pour objet « *de compléter et prolonger l'enseignement théorique par un enseignement pratique constitué par la mise en application des enseignements grâce à la participation à des travaux en liaison avec les entreprises, les collectivités locales et les différents organismes concernés par le type d'enseignement à l'école* » (article 2 des statuts). Bien que des étudiants en fin de parcours aient recours aux contrats Esquisse pour leur transition vers la vie professionnelle, Céline Coumaillau, engagée depuis la L3 successivement comme secrétaire, présidente et membre d'honneur et diplômée en septembre 2020, souligne le caractère éducatif de l'association : « *On est vraiment plus ancré dans le parcours scolaire que dans le parcours professionnel post-diplôme* »⁶⁷².

Un client dépose une annonce sur le site de l'association, en précisant date, durée, lieu et nature de la mission ainsi que le niveau de l'étudiant souhaité et les types de logiciels qu'il doit maîtriser. Une fois l'étudiant trouvé, Esquisse signe un accord avec les deux parties et une convention qui détermine l'objet de l'étude, la durée de la mission, le coût global, le nombre de « journées études ». Esquisse émet, à chaque échéance et à la fin de la mission, une facture à l'intention de l'entreprise. Pour être rémunéré, l'étudiant doit remettre à l'association, à la fin de sa mission, un rapport d'étude permettant de justifier auprès des organismes contrôleurs le bien-fondé d'une mission à but éducatif. L'étudiant reçoit alors sa rémunération correspondant au montant versé par l'entreprise, diminué de la TVA, à laquelle l'association est assujettie, des charges sociales étudiantes et patronales et de 7%, servant au fonctionnement de l'association. La rémunération est librement définie entre l'entreprise et l'étudiant, mais ceux-ci peuvent s'inspirer d'une grille proposée par l'association avec une fourchette de coût d'une « journée étude » entre 110 € HT (132 € TTC) et 185 € HT (222 € TTC), en fonction de la complexité de la mission et le niveau d'études de l'étudiant. A titre d'exemple, pour une journée d'étude facturée 120 € HT à l'entreprise, montant qui correspond à la grande majorité des cas, l'étudiant perçoit 88,31 €.

Figure 16 : Répartition des charges et frais pour une « journée étude » type.



Source : Simulateur destiné aux étudiants <https://www.corbenpro.fr/simremetu/>

Ainsi, pour une mission d'un mois (20 jours), à une journée étude négociée à 120 € HT, l'étudiant perçoit 1766,19 €, tandis que l'entreprise déboursa 2 880 €. Pour l'étudiant, cette somme correspond à environ trois fois la gratification d'un stage pour une durée équivalente. L'entreprise, quant à elle, peut récupérer la TVA, et est délestée de la gestion administrative d'un « employé » et peut plus facilement adapter ses ressources humaines à son activité.

⁶⁷² Entretien mené le 3 septembre 2020.

Céline souligne qu'il s'agit d'une « junior-architecte » et non une junior-entreprise. Selon elle, une junior-architecte fonctionne seulement comme « passerelle » qui met en relation une entreprise avec un étudiant, sans qu'il y ait un lien de subordination entre Esquisse et les parties prenantes, ce qui semble être le point de discordance entre l'URSSAF et l'association, qui a subi un redressement pour non-paiement de cotisations chômage. A ce titre, une procédure judiciaire est en cours puisque l'association conteste que les étudiants doivent payer des cotisations de chômage sans pouvoir en profiter. « *On ne rentre pas dans les cases, il y a un vide juridique* », estime Céline. Malgré le redressement, ayant sérieusement affaibli la trésorerie de l'association, en 2016, la diplômée est fière qu'Esquisse ne soit pas dépendante de subventions de l'école et qu'elle soit même capable de soutenir financièrement des événements comme le festival Archiculture.

Pour ne pas faire concurrence aux jeunes diplômés en recherche d'emploi, les contrats Esquisse sont limités à trois par entreprise, des exceptions sont toutefois accordées lorsqu'il s'agit de missions de très courte durée. Pour les trois dernières années, une soixantaine de conventions d'étude sont éditées par an. Pour l'année 2018/19, Esquisse a même totalisé une centaine de conventions, grâce au travail de communication fait par ses bénévoles et à la célébration du 25^e anniversaire de l'association le 13 décembre 2018 qui a généré l'adhésion de nouveaux étudiants.

Fait intéressant, si les administrateurs de l'association, à ses débuts, en 1993, étaient exclusivement du sexe masculin, ils sont aujourd'hui exclusivement féminins. Interrogée sur cette question, Céline pense que c'est le « *hasard total... parce que en fait... justement on a l'impression que ça joue un peu contre nous, la parité tout ça... [...] il faut savoir aussi dans la gestion d'Esquisse ça demande une vraie maturité, une... c'est quand même de la responsabilité, et ça, ça fait peur aux étudiants... Donc effectivement il y a un sujet sur les mecs qui seraient moins matures que les femmes, j'en sais rien, j'ai pas envie de rentrer dans ce débat là mais, c'est quand même véridique, c'est-à-dire que ben... il y a un vrai, comment dire... un vrai intérêt et il faut savoir le gérer, cet intérêt, savoir accepter les responsabilités, c'est pas toujours le cas, même avec les femmes, ce n'est pas toujours évident, mais je sais qu'on a beaucoup plus de facilité à donner des responsabilités, donner des tâches à faire, à gérer l'assoc et à donner envie de s'y intéresser à des femmes qu'à des mecs. Ça, je ne sais pas comment l'expliquer. Nous, on a jamais voulu que ce soit 100% féminin.* »

Sylvain rapporte qu'il a trouvé son premier travail grâce à son enseignant de PFE, qui a organisé cette fête de fin d'année universitaire rien que pour mettre en relation son protégé avec des amis architectes :

« Par exemple, j'ai beaucoup d'amis qui ont fait des stages pendant les études et qui, à la fin de leurs études, ont été repris par l'agence pour continuer, tu vois. Et moi, qu'est-ce qui s'est passé, comme j'avais pas fait aucun stage à Nantes, je me suis très bien entendu avec mon professeur en PFE, mon dernier projet. Lui, trois semaines avant la soutenance, il m'a dit "[prénom d'étudiant], le soir de ta soutenance, je vais fêter mon départ [en vacances] de l'école d'archi, je veux inviter des amis. Et je veux te présenter à un couple d'amis qui ont une agence à Nantes, [nom du couple]. Ils cherchent quelqu'un". Et il m'avait présenté. On s'est bien entendus. Du coup, un mois après, j'ai commencé chez eux. Donc, j'ai eu beaucoup de chance. Donc je sais pas trop dire [par rapport aux difficultés des diplômés à trouver un travail]. Mes amis, ça dépend, il y en a qui ont trouvé tout de suite, y'en a qui ont trouvé en quelques mois, y'en a qui ont été obligés de partir dans une autre ville... Ça dépend des relations que tu peux avoir, de comment ton portfolio va être perçu par des agences, du besoin de l'agence à tel moment... »

Sylvain, bac S, DEA en 2014, père médecin, mère infirmière, premier emploi : CDD de quatre mois dans une agence nantaise, architecte en CDI dans une agence nantaise au moment de l'entretien (49)

Un étudiant sur dix (9,1%) parmi les diplômés interrogés a trouvé son premier poste par le *networking*, façon plus ou moins active de réseauter, de communiquer, de « *choper des infos* » et de profiter du réseau d'autrui. Certains ont, de cette manière, jamais dû répondre à des annonces publiées :

« Bah après l'insertion professionnelle concrètement, les stages qui ont été faits durant le cursus, ou les rencontres avec les enseignants, ça permet de se faire un réseau. Donc quand on est diplômé il y a un certain nombre de portes qui peuvent s'ouvrir, fin on croit qu'il y a des portes qui peuvent s'ouvrir, donc on envoie notre CV à tel agence, à tel personne qui nous dit "ah bah voilà ça m'intéresse", donc un réseau ça se crée et après ça s'entretient... Je n'ai jamais répondu à une annonce d'emploi de manière officielle, ça s'est toujours un peu fait de bouche-à-oreille, par contact. »

Camille (homme), bac S, DEA en 2014, parents enseignants, premier emploi : CDD de six mois dans une agence parisienne, chargé de mission en CDD dans une collectivité territoriale au moment de l'entretien (15)

Ce sont notamment les anciens camarades de l'école qui se portent « garants » pour l'employeur en faisant « *rentrer* » des pairs dans l'agence :

« Ben par exemple de l'école d'archi on était trois à bosser dans ma boîte, en fait, moi c'est un ancien élève, donc un pote qui m'a fait rentrer et moi j'ai fait rentrer une ancienne fille de ma promo donc du coup on bossait à trois. »

Aude, bac S, BTS, DEA en 2012, parents cadres dans le milieu médical, CDD devenu un CDI dans une agence parisienne (106)

Dans le cas de Anne, c'est ses connaissances et affinités développées entre pairs au cours de la formation et aussi sans doute la réputation de l'école d'architecture qui lui a permis de trouver rapidement un emploi sans qu'elle ait véritablement besoin de passer un entretien d'embauche :

« J'ai parlé avec la bonne personne au bon moment et au final j'ai eu un peu de la chance on peut dire. J'ai postulé dans une agence et un ami à moi avait aussi postulé dans cette agence là quelques jours avant, et il a été pris. Et après, il y avait [nom d'une autre agence] qui l'a appelé parce qu'il avait besoin de quelqu'un en urgence, et lui il avait déjà travaillé pour cette agence. Et donc lui il a dit qu'il ne pouvait pas mais qu'il avait quelqu'un qui cherchait du travail. Et du coup il leur a donné mon numéro et du jour au lendemain j'ai débarqué à [nom de l'agence]. J'ai passé aucun entretien, parce que ils cherchaient du monde pour travailler sur la fin du concours du nouveau CHU de l'île de Nantes. Et ça s'est bien passé, ils m'ont demandé de revenir et donc depuis je suis là-bas. »

Anne, bac L, DEA en 2014, parents agriculteurs, premier emploi, CDD devenu un CDI dans une agence nantaise (113)

On le voit, le réseau apparaît ainsi comme le canal privilégié d'accès à un (premier) emploi, grâce aux relations tissées entre les étudiants mais aussi et surtout avec les enseignants, notamment praticiens, ou les agences qui prennent des stagiaires. Tout laisse à penser finalement que l'école d'architecture et notamment ses studios de projet fonctionnent à la fois comme un « bassin d'emploi » et une préparation à l'insertion professionnelle où les relations

professionnel/étudiant et étudiant/étudiant sont fortement mobilisées pour un premier emploi mais aussi tout au long de la carrière.

9.2.3 *Le marché : stratégie « d'arrosage » de candidatures et croyance à l'embauche par distinction*

Contrairement aux diplômés pouvant jouir d'un réseau qu'ils ont pu se constituer lors de leur formation, les diplômés devant accéder à l'emploi par le marché, à travers des annonces ou des candidatures spontanées, sont soit dépourvus de relations professionnelles suffisamment développées, soit leurs relations n'ont pas de projet d'embauche ou ne peuvent pas leur procurer des pistes de recherche, comme c'était le cas pour Etienne :

« Comment j'ai préparé [l'insertion professionnelle] ? Plein de CV, plein de lettres de motivation et puis la voiture pour aller voir les entreprises ! C'est difficile, j'ai préparé... Enfin j'avais quelques contacts, mais ils ne cherchaient pas, j'avais deux trois cabinets où j'ai demandé dont [celui où il avait fait son stage de master] et un à La Flèche où j'avais fait mon stage de suivi de chantier mais ils ne cherchaient pas de personnes. Donc tout le petit réseau que je pouvais avoir n'avait pas de poste. Donc après le seul moyen, c'était les lettres de motivation, les CV, et puis aller sur place surtout. Surtout sur place. Oui, j'ai dû envoyer 80-90 CV à peu près. Donc c'est gentil déjà quand ils vous répondent. Une préparation non, pas trop. »

Étienne, BT collaborateur d'architecte, BTS, père chaudronnier, mère saisonnière, premier emploi : CDD de trois ans au service infrastructure du ministère de la Défense à Angers, dans lequel il est toujours au moment de l'entretien (51)

On voit ici qu'Étienne, issu des classes populaires, n'a pas été en mesure de développer un réseau suffisamment important, l'obligeant à faire du porte-à-porte. Il s'agit en effet pour nombre de diplômés, en temps de crise, une manière de tenter de montrer leur motivation à un potentiel employeur *in visu*, dont le succès dépend du besoin du moment de l'agence, du rayon géographique visé et du nombre de candidatures présentées.

« Je me suis mis aux traditionnels portfolio, CV, tout ça, j'ai commencé à envoyer un peu à droite à gauche. [...] Mais bon, personne te répond, faut s'y attendre un peu. Donc, du coup suite au fait que sur les centaines de mails envoyés par mois tu reçois 2-3 réponses, et encore c'est des réponses automatiques, du coup je suis monté à Paris avec mon book imprimé, mes CV, tout ça et après tu vas frapper aux portes. Donc ça n'a pas forcément marché non plus, mais bon au moins tu vois des gens, tu discutes, t'as un peu l'impression de servir à quelque chose, enfin t'as un peu l'impression d'être écouté quoi, parce que c'est vrai que par mail... au bout d'un mois je commençais un peu à perdre espoir, alors que un mois c'est rien du tout dans la recherche d'un emploi, mais bon au bout d'un mois tu désespères un peu, parce que c'est vrai que, t'es jeune, t'es dynamique tout ça et personne ne fait cas de toi, du coup c'est vrai que ça commence à être un peu usant. Donc, du coup le voyage à Paris était intéressant, tu passes un peu de temps à voir les agences, à voir comment elles fonctionnent, y'en a qui te reçoivent bien, y'en a qui t'envoient un peu chier parce qu'ils ont pas le temps et que de toute façon ils vont pas t'embaucher parce qu'ils sont pas en train d'embaucher, ou qu'ils ont déjà une liste

longue comme le bras de personnes meilleures que toi. Mais bon au moins c'est pas mal, et puis j'ai des amis pour qui ça a très bien marché d'aller faire du porte à porte, donc ça peut être une solution. »

Raphaël, bac S, double-diplômé ingénieur-architecte, père ouvrier dans le bâtiment, mère employée de maison de retraite, premier emploi : CDD chez Aéroports de Paris Ingénierie à Paris, devenu un « contrat de chantier » au moment de l'entretien, pour la conception d'un aéroport au Chili (120)

Si le porte-à-porte n'a pas marché pour Raphaël, double-diplômé ingénieur-architecte qui a finalement trouvé son premier emploi grâce à un forum des métiers à Paris, frapper aux portes des agences a porté ses fruits pour Florent qui a trouvé son premier emploi dans sa ville d'origine d'Angers. « *J'ai été toquer à la porte et le directeur de l'agence m'a directement reçu et j'ai été pris une semaine après* ». L'agence venait juste de gagner un concours pour la conception d'un siège social à Bordeaux et sa candidature spontanée venait à point nommé. C'est la loi de l'offre et de la demande qui a fonctionné au bon moment pour le jeune diplômé.

Le témoignage de Fabian rapporte comment les agences préfèrent engager des stagiaires en fin d'études par rapport à des jeunes diplômés qui sont nettement plus chers et dont la plus-value est à peine supérieure aux étudiants en dernières années de formation :

« Bon malheureusement du coup je n'ai pas pu rester dans l'agence [où il a fait son stage de master] parce que c'était la crise [...]. Et du coup après tu postules, c'est très compliqué pendant 6 mois, tu envoies des CV, j'ai fait une cinquantaine, soixantaine d'agences dans Paris pour trouver du taff. Toutes les agences te reçoivent, ils sont tous plus ou moins sympas, à 90%, ils te disent "ton profil est intéressant, mais aujourd'hui on n'a pas les moyens, donc on garde ton CV mais on a pas les moyens de t'embaucher, on a encore les moyens d'embaucher un stagiaire mais encore". Là tu fais bon, ça va être compliqué de trouver du travail et autre chose qu'on m'a dit : "tu sors des études, quelle est ta plus-value par rapport à quelqu'un en dernière année d'architecture qu'on peut prendre en stage ?" Tu fais bennnnn... On va dire que les deux premières années, c'est là où tu apprends, tu deviens un junior puis après tu commences à être un profil intéressant parce que tu as déjà acquis des connaissances – et encore faut-il avoir la possibilité de faire tes preuves et de monter tes expériences et donc d'aller dans une agence qui soit à la recherche d'un architecte junior [qu'elle est] prête à former. Du coup j'ai trouvé l'agence dans laquelle je suis actuellement un peu par hasard, j'ai déposé mon CV sur l'ordre des archis. J'ai été appelé par une agence pour un CDD d'un mois à la base, j'ai travaillé sur Montauban et ce mois est devenu un second mois, qui est devenu un troisième, quatrième... et cela fait 2 ans que je suis dans cette agence. »

Fabian, bac S, DEA en 2014, père chauffeur routier, mère employée dans la restauration, premier emploi : CDI dans une agence basée à Saint-Pierre et Miquelon ayant une succursale en métropole, dans laquelle il travaille toujours au moment de l'entretien (61)

Se distinguer des autres, apporter une plus-value, les diplômés interrogés font part de plusieurs croyances qui, selon eux, ont fait pencher la balance en leur faveur lors d'un recrutement pour lequel l'agence a reçu d'innombrables candidatures. Parfois, l'employeur leur confie, a posteriori, la raison de leur embauche. Pour Morgane et Fabian, ce sont des connaissances et compétences acquises en dehors du domaine de l'architecture : « *Là où je suis ils m'ont recrutée parce que dans mon CV j'ai mis hypokhâgne. D'avoir fait 6h de latin par semaine ça m'aura*

au moins servi à un truc ! Des fois ils aiment bien les parcours un peu différents... » (Morgane, 109).

Pour Fabian (61), c'est son travail alimentaire régulier chez IKEA, depuis la 2^{ème} année de ses études, qui a fait pencher la balance vers lui.

« Et si j'ai été recruté aussi, c'est assez bizarre, c'est que, tu vois, mon contrat IKEA, c'est ce qui a fait tilt chez mon patron, c'est le fait que j'ai travaillé chez IKEA. Déjà il s'est dit, "pendant ses études d'archi, s'il a réussi à travailler ailleurs c'est qu'il doit en vouloir" et de deux ça t'apprends une certaine rigueur et ça te donne des compétences en termes d'ameublement de choses que tu n'apprends pas forcément à l'école. »

Pour Valérie et Hélène, ce sont des expériences acquises dans des typologies de bâtiment équivalentes à la mission pour laquelle l'agence souhaite recruter, souvent pour un concours qui font la différence. La première pense avoir été recrutée dans une agence dont l'activité principale était la réhabilitation lourde, parce que *« j'avais fait un diplôme patrimoine »* (37). Selon Hélène (38), c'est le fait d'avoir travaillé, en tant que stagiaire, sur un concours d'un lycée technique qui lui a permis d'être prise par cette agence qui cherchait du renfort pour la conception d'un lycée général grâce à un concours gagné. Elle fait le parallèle avec la candidature d'une agence pour un concours pour lequel il faut justifier des références typologiques.

« C'est exactement la même chose pour les [jeunes] archis, pour les concours, il faut une référence et moi j'en avais une. Ça se trouve, j'ai été embauchée que pour ça. Et puis maintenant je bosse dans tout l'enseignement et voilà. En fait, les premiers postes ou stages que tu as ils sont très importants même si en général tu ne choisis pas vraiment, tu prends ce qu'on te propose. Et en fait derrière tu trouveras des boulots dans ce que tu as déjà fait. »

Hélène, bac S, DEA en 2012, père ouvrier, mère secrétaire médicale, premier emploi : CDD d'un mois dans une agence nantaise, architecte en CDI dans une agence à Montpellier au moment de l'entretien (38)

Pour Constance et Aude il faut se distinguer par les savoir-faire techniques, notamment la maîtrise du dessin de détails et de certains outils informatiques. Selon Constance (45), *« les premiers boulots... clairement, c'est du dessin »* et elle pense que la nature technique de son PFE, où le détail architectural était assez poussé, l'a peut-être favorisée lors de son recrutement par le fait que *« ça a quand même inspiré confiance »*. Aude, qui voit les choses dorénavant du côté employeur, pense que la maîtrise des logiciels Archicad et Revit⁶⁷³ est devenue indispensable pour trouver du travail, regrettant par la même occasion que l'école soit en retard sur ces apprentissages lorsqu'elle y était.

⁶⁷³ Ces deux logiciels permettent d'échanger plus facilement, à travers la « maquette numérique », des dessins et informations d'un projet architectural entre les parties prenantes.

« Et ça je regrette aussi parce que l'école d'archi, on a fait 3 mois de Revit, 3 mois d'Archicad, mais jamais on nous a obligé à dessiner un projet en entier sur le logiciel, dans les cours de projet en fait on utilisait ce qu'on voulait, on faisait de l'Autocad, donc ça il faut vraiment que l'école d'archi, il faut qu'elle se bouge là-dessus, parce que là les prochaines promos, les gens vont être à la ramasse, ils vont pas trouver de boulot, maintenant pour faire un boulot il faut soit maîtriser Archicad, soit maîtriser Revit. »

Aude, bac S, BTS, parents cadres dans le milieu médical, premier emploi : CDD dans une agence parisienne, dans laquelle elle travaille toujours au moment de l'entretien (106)

Enfin, Clara pense avoir trouvé son premier CDD de cinq mois grâce à une forme inhabituelle de candidature : l'impression d'une carte postale au lieu des CV et *book* traditionnels.

« Vas-y, trouve un moyen de te démarquer des autres, car quand on sort de l'école on est tous un peu les mêmes, même si il y en a des plus brillants que d'autres, mais en fait ça veut pas dire grande chose, bref ! Je me suis dit au lieu de faire du porte-à-porte et j'ai pas de sous pour m'imprimer des tonnes de books, donc j'ai fait des cartes postales et puis, ça a marché ! »

Clara, bac S, DEA en 2012, parents cadres, premier emploi : CDD de cinq mois dans une agence parisienne, architecte associée au moment de l'entretien (96)

Au-delà d'arroser largement les agences de candidatures, de faire du porte-à-porte, d'innover la manière de se présenter aux employeurs, il s'agit ici d'essayer de se distinguer soit par la maîtrise des outils (dessin, logiciels), la justification d'une première expertise dans la typologie pour laquelle l'agence recrute ou par des expériences extra-professionnelles ou des parcours atypiques.

9.2.4 Une transition à long terme plus « fluide » pour les détenteurs d'un réseau

Certains récits de parcours peuvent laisser entendre que la transition vers la vie professionnelle se fait plus en douceur si l'accès à l'emploi s'est effectué grâce au réseau. Toutefois, une première période stable peut être suivie par des périodes de chômage ou de recherche d'emploi, à l'instar d'Alexandre (63) qui, après avoir travaillé trois ans en CDI après ses études, a subi un licenciement économique, en 2015, qui l'a obligé à se mettre temporairement sous le statut d'autoentrepreneur et d'enchaîner plusieurs CDD avant de retrouver un CDI dans une autre agence. À l'inverse, tous les accès au premier emploi par le marché ne se font pas dans la douleur, comme en témoigne Constance (père employé, mère cadre, 45), considérant son insertion *« plutôt facile, j'ai jamais trop galéré... que ce soit au tout début ou... entre deux contrats »*.

Comme évoqué, le délai d'accès au premier emploi ne peut pas être pris comme seul critère pour la réussite de cette transition, nombre de diplômés souhaitent voyager ou se reposer après l'épreuve du PFE. Le taux de CDI n'est pas non plus un critère fiable, comme le montre

le parcours d'Alexandre, excluant par ailleurs les indépendants par choix, bien que ceux-ci soit en nombre marginal à ce stade. Nous avons ainsi voulu croiser l'accès au premier emploi avec la « fluidité du parcours de transition à moyen terme »⁶⁷⁴.

Les diplômés ayant trouvé leur premier emploi grâce au réseau s'en sortent globalement mieux, grâce à cette première expérience qui les légitime vis-à-vis des potentiels employeurs à venir. On peut qualifier de « fluide » le parcours de plus de huit diplômés interrogés sur dix des « premiers emplois par le réseau » (83,3%), contre deux tiers (67,9%) des « premiers emplois par le marché » et la moitié des « premiers emplois par l'indépendance ». À l'inverse, les proportions s'inversent pour un parcours « difficile », où un diplômé sur vingt (5,6%) est concerné pour les « premiers emplois réseau », 13,2% pour les « premiers emplois par le marché » et un gros tiers (37,5%) pour les « premiers emplois par l'indépendance ». Ce dernier taux peut s'expliquer par des parcours d'insertion dont la mise en indépendance s'est effectuée par nécessité, après une longue période de recherche d'emploi infructueuse.

Tableau 139 : Fluidité du parcours d'insertion à moyen terme des diplômés des promotions 2011-2014 ayant répondu à un entretien, selon leur modalité d'accès au premier emploi.

Type d'insertion	Réseau	Marché	Indépendance	Total
Fluide	83,3	67,9	50	73,9
Délicat	11,1	18,9	12,5	14,8
Difficile	5,6	13,2	37,5	11,3
Total	100	100	100	100
Effectif	54	53	8	115

Regardons maintenant de plus près l'habilitation (HMONP), formation professionnalisante introduite par la réforme LMD en 2005.

⁶⁷⁴ Nous entendons par la « fluidité du parcours de transition à moyen terme » une combinaison de plusieurs critères objectifs et subjectifs, parmi lesquels le délai d'insertion (en tenant compte des éventuelles périodes de « break » après le PFE), la facilité ou la difficulté d'enchaîner différents contrats, l'existence ou non de longues périodes de chômage, des situations subies (entrepreneuriat), des termes utilisés par les enquêtés pour décrire leur parcours d'insertion professionnelle (« facile », « difficile », « galère »,...). Par moyen terme, nous entendons la période qui s'est écoulée entre la diplomation et le moment de l'entretien, c'est-à-dire entre trois à six ans après la sortie de l'école.

9.3 La licence d'exercice (HMONP) : un temps intermédiaire d'insertion

L'habilitation à exercer la maîtrise d'œuvre en son nom propre (HMONP) est une forme hybride de capitalisation, à la fois scolaire, puisqu'elle comprend une formation théorique de 150 heures minimum, mais également pratique, intégrant une « mise en situation professionnelle (MSP) » de six mois. Créée par décret en juin 2005 dans le cadre de la réforme LMD, mettant fin au titre d'architecte diplômé par le gouvernement (DPLG), les candidats sont formés et habilités depuis 2007. Désormais, il est nécessaire d'obtenir à la fois le titre d'architecte diplômé d'État (DEA) et l'habilitation (HMONP) afin d'endosser les responsabilités prévues par la loi sur l'architecture du 3 janvier 1977, responsabilités qui consistent à établir un projet architectural dans le cadre d'une demande de permis de construire (article 3), à porter le titre d'architecte (article 9) et à s'inscrire au tableau de l'ordre des architectes (article 10). De visée professionnalisante, l'HMONP peut être suivie à tout moment de la vie professionnelle de l'architecte, soit en « mise en situation professionnelle (MSP) », sous le régime obligatoire de salarié, soit en « validation des acquis de l'expérience » (VAE), sans conditions de situation. Un « cadre national des contenus de la formation », fixé par le ministère de tutelle et la profession, détermine clairement son caractère professionnalisant : le cadre légal de l'exercice de la profession réglementée, les différents modes d'exercice, la mission de la maîtrise d'œuvre, le cadre et les engagements contractuels et, enfin, la pratique du chantier.

Notons que les pratiques de la licence d'exercice sont très variables d'un pays européen à l'autre. Nous avons ici regroupé les critères des cinq plus grands pays européens en matière de population⁶⁷⁵. Si l'expérience professionnelle nécessaire pour exercer en son nom propre et s'inscrire à l'institution ordinale est de deux ans pour une majorité de pays européens (cf. sous-chapitre 1.3.2), la France a opté pour six mois (mais s'inscrivant, de fait, dans une année universitaire), en complétant en quelque sorte la sixième année d'études perdue lors de la réforme LMD. En Italie, il n'est pas nécessaire d'acquérir une expérience professionnelle avant de passer un examen professionnel, bien qu'une période de « stage » soit recommandée. À l'exception de l'Allemagne, les pays ci-dessus exigent un examen professionnel, précédé ou non par un nombre d'heures de formation professionnelle. Les jurys sont constitués dans ces

⁶⁷⁵ Pour des informations plus précises et sur d'autres pays européens, se référer au site du Conseil des architectes d'Europe : <https://www.ace-cae.eu/fr/architectes-en-europe/>, consulté le 16 septembre 2020.

cas par des académiques et des professionnels. Selon les pays, le titre et l'exercice font l'objet d'une protection.

Tableau 140 : Modalités d'exercice de l'architecte dans différents pays européens.

Pays	Expérience professionnelle nécessaire pour exercer en son nom propre et s'inscrire à l'ordre	Examen professionnel	Organisme(s) évaluateur(s) de l'examen professionnel	Protection du titre/de l'exercice
France	1 an	oui	académique + professionnel	oui/oui**
Allemagne*	2 ans	non	-	oui/non
Royaume-Uni	2 ans	oui	académique + professionnel	oui/non
Espagne	aucune	non	-	oui/oui**
Italie	aucune	oui	académique + professionnel	

*Les réglementations étant différentes d'un *land* à l'autre, nous présentons ici celle de la Rhénanie du Nord-Westphalie, Land le plus peuplé d'Allemagne, assez représentatif des autres *länder*.

**Bien que l'exercice soit protégé, des dérogations sont toutefois autorisées.

Dans un premier temps, nous présentons un état de l'art des recherches sur cette formation pour analyser ensuite les motifs d'engagement dans cette formation et les représentations que se font les habilités de leur insertion.

9.3.1 Une formation ayant renforcé les relations entre les écoles et l'institution ordinale

Un premier retour d'expérience, effectué en 2012 par l'institution ordinale, avec le soutien du sociologue Olivier Chadoin, a permis de dresser plusieurs constats⁶⁷⁶. Des liens entre les écoles et l'ordre, autrefois dégradés par le passé vichyssois, semblent renforcés grâce à la mise en situation professionnelle et la convention tripartite mise en place entre école, structure d'accueil et postulant. La relative autonomie des écoles a généré de grandes disparités dans la « *méthodologie de validation initiale du projet professionnel du DEA, le rythme d'alternance entre travail en entreprise et cours théorique et les méthodes d'évaluation de la mise en situation professionnelle* »⁶⁷⁷. Ces différences préoccupent le milieu professionnel « *soucieux de la mise en place d'une formation de haut niveau* »⁶⁷⁸. Par ailleurs, l'ordre estime que la période de Mise en situation professionnelle (MSP) se révèle pour les jeunes diplômés comme une « *réelle opportunité d'intégrer le marché du travail car les agences n'hésitaient pas à l'utiliser comme outil de pré-recrutement* »⁶⁷⁹. L'étude a été élargie, trois ans plus tard, dans un

⁶⁷⁶ Tran, H. (2012), *op. cit.*.

⁶⁷⁷ *Ibidem*, p. 23.

⁶⁷⁸ *Ibidem*, p. 23.

⁶⁷⁹ *Ibidem*, p. 23.

contexte économique plus tendu où l'habilitation paraît, aux yeux de certaines agences, ne plus offrir les mêmes possibilités de renouvellement de la profession⁶⁸⁰.

Les résultats de cette deuxième enquête confirment la dimension « insertion » professionnelle de l'HMONP, au-delà de sa dimension formatrice. 84% des tuteurs pensent que l'HMONP est un bon moyen de rencontrer de potentiels futurs employés et dans six cas sur 10, les tuteurs disent avoir conservé un DEA dans leur agence suite à l'obtention de son habilitation.

« En cela les perceptions et usages de l'HMONP semblent caractéristiques de la complexification des processus d'entrée sur le marché du travail, composés de phases de transition entre le diplôme et la vie active. Périodes de stage et de mise en situation professionnelle semblent aujourd'hui le passage obligé avant de pouvoir obtenir un emploi ; phases durant lesquelles les jeunes "vivent un temps intermédiaire de socialisation professionnelle" dans un contexte de concurrence accrue »⁶⁸¹.

Si les deux premières enquêtes s'adressaient aux jurés, tuteurs mais aussi aux agences n'accueillant pas de candidats à l'habilitation, l'enquête *Génération HMONP*, dont les résultats finaux sont attendus pour fin 2020, s'intéresse aux *étudiants* suivant la formation⁶⁸². Cette évaluation nationale, exigée par la Stratégie nationale pour l'architecture (mesure 14) lancée par le ministère de la Culture⁶⁸³, devrait dresser un bilan des acquis de la formation HMONP, produire des informations sur la mise en situation professionnelle et caractériser une « nouvelle génération d'architecte ». Cette enquête, dont nous présenterons brièvement quelques résultats quantitatifs, dépasse ainsi le périmètre de notre propre enquête sur l'ENSA Nantes.

Il est difficile de savoir exactement combien des diplômés DEA obtiennent une habilitation, sachant que cette formation professionnalisante peut être effectuée à tout moment. L'enquête *Génération HMONP* nous apprend que pour l'année universitaire 2018/19, la moitié des personnes en formation (51,7%) s'est inscrite dans l'année de leur diplomation DEA (33,6%) ou un an plus tard (18,1%, cf. tableau 220, annexe 7). Nous pouvons toutefois estimer grâce aux statistiques d'effectifs effectuées par l'observatoire que depuis la mise en place de la réforme LMD en 2005 et la division du titre DPLG en deux titres DEA et HMONP, 83% des

⁶⁸⁰ Chadoin, O. (2016), *Enquête sociologique sur l'HMONP – Synthèse*, Conseil national de l'ordre des architectes, Paris.

⁶⁸¹ *Ibidem*, p. 38.

⁶⁸² Macaire, E., Nordström M. (dirs) (en cours), *Génération HMONP - Étude qualitative et quantitative sur la MSP de la formation HMONP*, LET/LAVUE, Paris. Ce travail de recherche a été précédé par une étude conduite par ces mêmes chercheurs sur les diplômés d'État ayant suivi l'habilitation à l'ENSA Paris-La-Villette : Macaire, E., Nordström M., avec Genyk, I. et Thonnart, A. (2017), *Génération HMONP. La mise en situation professionnelle dans la trajectoire de l'architecte diplômé d'État et la construction de son projet professionnel*. Étude qualitative et quantitative sur la MSP à l'ENSAPLV, 2016-2017.

⁶⁸³ Ministère de la Culture et de la Communication (2015), *Stratégie nationale pour l'architecture, Rapport des groupes de réflexion*, 7 juillet 2015 ; Ministère de la Culture et de la Communication (2015), *Stratégie nationale pour l'architecture*, 20 octobre 2015.

diplômés d'État se sont inscrits en HMONP, mais seulement 60% d'entre eux l'ont obtenue⁶⁸⁴ (cf. tableau 221 détaillant par année universitaire, annexe 7).

Olivier Chadoin arrive au même ratio d'environ huit DEA sur dix qui s'inscrivent en HMONP, un taux qui est, selon lui, en constante augmentation depuis le début de la formation⁶⁸⁵. Il est vrai que le nombre de diplômés en HMONP a plus que doublé en 10 ans, tandis que le nombre de diplômés DEA n'a augmenté que de 18% pendant la même période.

Le ratio entre les étudiants qui s'inscrivent en habilitation et ceux qui l'obtiennent est de trois quarts (73%) sur les dix années considérées, taux qui ne fluctue que peu selon les années (cf. tableau 221, annexe 7). Tous ceux qui y prétendent ne peuvent donc pas porter le titre, s'inscrire au tableau de l'ordre et de déposer des permis de construire. Si Olivier Chadoin estime ce taux de réussite « *relativement bon* »⁶⁸⁶, on peut aussi argumenter que l'admission au cercle des « vrais architectes » est relativement sélective. Au-delà de l'abandon de certains aspirants ou du manque de maturité et/ou de projet professionnel constaté lors de la soutenance, l'absence de critères d'évaluation partagés, pointée par les jurés, participe sans doute à ce taux. Les tuteurs d'agence, lorsqu'ils sont invités et n'ayant pas de voix délibérative, auraient tendance, selon les jurés, à considérer davantage les compétences de l'aspirant en tant que collaborateur plutôt que leur capacité à exercer en leur nom propre. Ils ont également tendance à juger davantage l'agence d'accueil, son mode d'exercice et la qualité de sa production que les compétences de l'aspirant. Ces critères mériteraient ainsi d'être clarifiés, d'autant plus que les taux de réussite varient de 47% à 100% d'une école à l'autre⁶⁸⁷.

Le récit d'un jury HMONP par Anne Bossé, enseignante-chercheuse dans le champ Villes et territoires (VT) à l'ENSA Paris-Malaquais ayant accepté d'encadrer des candidats à l'habilitation⁶⁸⁸, est à ce titre éloquent des attentes différenciées de la part des membres du jury. « *La conception que je me fais d'un architecte capable d'exercer en son nom propre est si*

⁶⁸⁴ Pour arriver à ce résultat nous avons additionné les diplômés DEA sur dix ans (2005/06 à 2014/15), comparés aux inscrits de la HMONP sur également dix ans, mais en les décalant de deux ans (2007/08 à 2016/17). Nous captions ainsi les 50% qui effectuent l'habilitation à la suite de l'obtention du DEA ou un an après : 19 021 diplômés DEA et 15 868 inscrits en HMONP égal un ratio de 83% ; 19 021 diplômés DEA et 11 578 diplômés HMONP égal un ratio de 60%. Chiffres issus de l'observatoire du ministère de la Culture.

⁶⁸⁵ Il applique une autre méthode de calcul qui consiste à mettre en relation le nombre d'inscrits en HMONP par rapport au nombre de diplômés DEA pour l'année n-1, partant du principe que les diplômés DEA s'inscrivent dans l'année de leur diplôme en HMONP. Comme nous l'avons vu, ce pourcentage n'est pourtant que de 33%, au moins pour l'année 2018/19.

⁶⁸⁶ Chadoin, (2016), *op. cit.*, p. 10.

⁶⁸⁷ *Ibidem*, p. 36. Le jury est composé d'au moins cinq membres, dont au moins les deux tiers sont architectes praticiens, enseignants ou non, un architecte-enseignant venant d'une autre école et un proposé par le conseil régional de l'ordre des architectes. Le tuteur d'agence et le directeur d'études sont invités au jury sans avoir une voix délibérative. Art. 17 de l'arrêté du 10 avril 2007 relatif à l'habilitation de l'architecte diplômé d'État à l'exercice de la maîtrise d'œuvre en son nom propre.

⁶⁸⁸ À l'ENSA Nantes, seuls les enseignants-praticiens peuvent être directeur ou directrice d'études d'un aspirant à l'habilitation, puisqu'il faut les préparer à l'exercice de la maîtrise d'œuvre en nom propre.

éloignée de ce qui s'est dit lors de ce jury, de ce qu'ils ont trouvé eux important, que je suis nécessairement troublée. La réflexivité ne semble pas avoir cours »⁶⁸⁹.

Les femmes représentent, en moyenne sur les dix ans, 55,6% des diplômés HMONP, taux fluctuant peu depuis son instauration (54,8% au plus faible et 58,5% au plus fort). Il correspond ainsi fortement au taux de l'effectif féminin en formation initiale (58,8% en 2015, cf. tableau 5).

9.3.2 L'habilitation : finir les études pour être un « vrai architecte »

Les chiffres de l'habilitation à l'ENSA Nantes se différencient assez significativement des données nationales⁶⁹⁰. En effet, elle est restée une formation confidentielle jusqu'en 2014, date où le ministère de tutelle a rappelé à l'établissement qu'il s'agissait d'une formation de droit et l'a exhorté à accepter davantage d'aspirants. Le faible nombre de candidats acceptés jusque-là (une trentaine par an), va alors augmenter à une centaine, voire à 141 en 2017/18, son plus haut niveau. Sans surprise, le ratio entre diplômés DEA et diplômés HMONP à l'ENSA Nantes est seulement de 52,4% selon notre calcul ci-haut (pour 60% au niveau national) mais il se rapproche du niveau national ces dernières années (58,5%)⁶⁹¹.

L'ouverture, en 2014, à davantage d'aspirants a eu un double effet. Elle a profité, d'une part, aux femmes. En effet, la moyenne des diplômées sur dix ans était moindre par rapport aux hommes (48,8% contre 55,6% au niveau national) mais elle tend à augmenter depuis l'ouverture des admis en formation pour se rapprocher du taux national. D'autre part, le taux de réussite de la HMONP (ratio entre inscrits et diplômés), plutôt élevé à Nantes avant cette ouverture (90,3% contre 73% au niveau national) a connu une diminution notable par la suite (une quinzaine de points). L'HMONP à Nantes, formation sélective, majoritairement masculine, avec un taux de réussite élevé à ses débuts, tend à devenir ces dernières années une formation plus ouverte, majoritairement féminine, avec un taux de réussite plus faible. Reste à observer sur une plus longue période, si la relation entre une présence renforcée des femmes et un taux de réussite en baisse sera avérée ou si cette baisse est liée tout simplement à l'augmentation des effectifs qui a engendré un effet de sélection accrue.

⁶⁸⁹ Bossé, A. (2014), « Une chercheuse dans une jury de HMONP », *Lieux communs - Les cahiers du LAUA*, ENSA Nantes, p. 244-247.

⁶⁹⁰ Notons que les candidats à l'HMONP ne l'effectuent pas toujours dans l'école dans laquelle ils avaient fait leur formation initiale.

⁶⁹¹ Afin de pouvoir comparer les chiffres nantais aux chiffres nationaux, nous nous fondons sur les mêmes années (cf. sous-total dans le tableau suivant) bien que nous possédions les chiffres des deux dernières années pour l'ENSA Nantes (cf. total dans le tableau suivant).

Tableau 141 : Évolution entre 2005 et 2019 des étudiants inscrits à l’HMONP de l’ENSA Nantes et du taux de réussite au diplôme⁶⁹².

Année	Nombre de diplômés DEA	Nombre d’inscrits HMONP	Nombre de diplômés HMONP	Part des femmes diplômées HMONP	Ratio diplômés DEA/ diplômés HMONP	Ratio HMONP inscrits/ HMONP diplômés	
2005/06	36				Calculé uniquement sur le total		
2006/07	87						
2007/08	97	44	49	44,9		nd	
2008/09	88	27	22	59,1		81,5	
2009/10	93	34	29	48,3		85,3	
2010/11	111	29	27	48,1		93,1	
2011/12	96	39	34	32,4		87,2	
2012/13	98	34	34	55,9		100	
2013/14	73	37	35	40		94,6	
2014/15	109	96	92	43,5		95,8	
2015/16	88	94	79	57		84	
2016/17	115	81	64	56,3		79	
Sous-total	888	515	465	48,8		52,4	90,3
2017/18	126	141	108	63,9			76,6
2018/19	137	126	100	49			79,4
Total	1151	782	673	51,3		58,5	86,1

Chiffres jusqu’à 2016/17 issus de l’observatoire MC ; chiffres 2017 à 2019 issus du service des études de l’ENSA Nantes.

Tournons-nous maintenant vers notre propre enquête, basée sur 66 questionnaires remplis par la promotion HMONP de 2015/16⁶⁹³ et les entretiens avec 125 diplômés dont 61% avaient obtenu leur habilitation (53,2% de femmes et 75% des hommes, soit un écart de 21,8 points). Au vu des résultats quantitatifs provisoires de l’enquête nationale *Génération HMONP*, nous présenterons ici seulement quelques points saillants, ainsi que des informations qui peuvent nous permettre de mieux connaître l’habilitation en tant que capitalisation hybride, à la fois scolaire et pratique. Nous ne nous attarderons ainsi pas sur une meilleure connaissance des structures d’accueil (types d’employeurs, taille des entreprises, types de contrats).

Nous nous sommes intéressées, dans un premier temps, aux raisons évoquées par les aspirants pour obtenir l’habilitation à l’ENSA Nantes, sachant que les deux tiers des lauréats (66,2%) ont obtenu leur DEA à l’ENSA Nantes, l’autre tiers provenant d’autres écoles d’architectures en France ou de facultés à l’étranger. Parmi les raisons mentionnées, les modalités de la formation (3 journées par mois, les jeudis, vendredis et samedis), jugées plus compatibles avec un emploi qu’une autre forme d’alternance, remporte le plus d’adhésion (53,8%). La connaissance de l’école, pour ceux qui l’ont côtoyée longuement (50,8%), ainsi que des raisons géographiques (47,7%) jouent également un rôle important. Les candidats à

⁶⁹² Nous n’avons pas pu nous procurer les ratios sexués entre HMONP inscrits et HMONP diplômés.

⁶⁹³ Parmi les 93 inscrits à l’habilitation, 66 ont répondu au questionnaire (taux de réponse de 71%). Les femmes ayant répondu au questionnaire sont surreprésentées par rapport à la répartition homme/femme au sein de la promotion (63,6% des questionnaires ont été remplis par des femmes contre un taux de 54,8% de femmes inscrites à la formation).

l'habilitation provenant d'autres établissements évoquent également la facilité d'admission par rapport à d'autres écoles, raisons qui ne sont pas évoquées par les diplômés nantais, au fait des difficultés d'admission les années précédentes.

Tableau 142 : Raisons évoquées par les étudiants inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 pour effectuer l'habilitation à l'ENSA Nantes (en ordre décroissant).

Raisons invoquées	DEA obtenu à Nantes (A)	DEA obtenu ailleurs (B)	Total	Écart (A)-(B)
Les modalités de la formation (3 journées par mois)	53,5	54,5	53,8	-1
La connaissance de l'école	76,7	0	50,8	+76,7
Vous êtes installé à Nantes ou dans les environs	51,2	40,9	47,7	+10,3
La facilité d'admission par rapport aux autres écoles	0	31,8	10,8	-31,8
L'attractivité de l'école au cœur du quartier de la création	4,7	9,1	6,2	-4,4
Le prestige de l'école	2,3	4,5	3,1	-2,2
Autre	2,3	18,2	7,7	-15,9

Quels sont alors les motifs d'engagement des aspirants pour obtenir l'habilitation ? Si les deux sexes évoquent, à parts à peu près égales, la complétion de leur formation par de nouvelles compétences comme la principale raison parmi les quatre proposées (57,1%) : ils s'inscrivent, hommes comme femmes, dans « *une suite logique* » de finalisation de leurs études, et d'achèvement de leur formation initiale.

Pour seulement un gros quart (27,9%) la première raison est de pouvoir s'inscrire à l'ordre des architectes, classement bien plus fréquent chez les hommes que chez les femmes (écart de +18 points). Un étudiant sur six (15,8%) donne pour première motivation de pouvoir augmenter ses chances d'insertion professionnelle, avec, là-aussi, une différence notable entre les deux sexes, mais cette fois dans le sens inverse (écart de 14,9 points en faveur des femmes).

Tableau 143 : Raisons évoquées par les étudiants inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 pour effectuer l'habilitation, selon le sexe (en ordre décroissant).

Classez par ordre d'importance vos motivations pour suivre la formation HMONP :	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)
Compléter ma formation avec de nouvelles compétences	58,5	54,5	57,1	-4
Pour pouvoir m'inscrire à l'ordre des architectes	22	40	27,9	+18
Augmenter mes chances d'insertion professionnelle	20,5	5,6	15,8	-14,9
Négocier un meilleur salaire	2,6	5,6	3,6	+3
Effectif	190	127	317	

Lecture : 22% des femmes et 40% des hommes ont coché « Pour pouvoir m'inscrire à l'ordre » comme la raison la plus importante pour effectuer l'habilitation.

En distinguant par type de formation, mise en situation professionnelle (MSP) et VAE, les motivations ne suivent plus le même ordre de priorité : les étudiants en MSP, plus jeunes, cherchent d'abord à compléter leur formation avec de nouvelles compétences (72,4%), augmenter leurs chances d'insertion (14,8%) et négocier un meilleur salaire (7,7%). L'inscription à l'ordre paraît ainsi la moindre des préoccupations.

Chez les étudiants en VAE, *a priori* plus âgés, compléter la formation et pouvoir s'inscrire à l'ordre arrivent en tête, à part égale (44,1%), avant vouloir augmenter leurs chances d'insertion (16,7%).

Tableau 144 : Raisons évoquées par les étudiants inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 pour effectuer l'habilitation, selon le type de formation (en ordre décroissant).

Classez par ordre d'importance vos motivations pour suivre la formation HMONP :	HMONP en MSP (A)	HMONP en VAE (B)	Total	Écart (B)-(A)
Compléter ma formation avec de nouvelles compétences	72,4	44,1	57,1	-28,3
Pour pouvoir m'inscrire à l'ordre des architectes	7,4	44,1	27,9	+36,7
Augmenter mes chances d'insertion professionnelle	14,8	16,7	15,8	+1,9
Négocier un meilleur salaire	7,7	0	3,6	-7,7
Effectif	29	34	63	

Les entretiens menés avec les diplômés des années 2011 à 2015 confirment ces motivations. S'engager dans l'habilitation pour y acquérir des nouvelles compétences s'entend plus dans le sens de « *terminer les études* » et moins comme leur utilisation dans un projet d'installation à court terme. Dans la représentation des diplômés, ne pas avoir son habilitation signifie symboliquement ne pas être architecte. Autrement dit, pour être un « *vrai architecte* », il faut avoir son habilitation.

« Je tenais vraiment à la faire parce que j'avais toujours cette impression de ne pas avoir fini mes études. Donc, je voulais la faire et en finir une fois pour toutes. Pour moi, sans HMO t'es pas vraiment architecte. Après, si t'es pas inscrit à l'ordre, que t'as pas ton assurance, même si t'as ta HMO, t'es pas vraiment architecte [...]. Après, la HMO ne le sert pas vraiment parce que je ne compte pas m'installer mais j'ai des potes qui compte le faire et là par contre, ça leur sert vachement ».

Jean, bac S, DEA en 2011, HMONP en 2013, père cadre, mère profession intermédiaire, membre d'un collectif, indépendant (20)

Mathilde, qui n'a pas encore fait son habilitation, va dans le même sens : « *Pour moi, [faire mon HMONP] me permettrait de pouvoir avoir terminé et avoir un vrai diplôme* » (101). Margaux, en évoquant le DEA, parle d'un « *diplôme tronqué* » (112), raison pour laquelle elle avait envie « *d'aller jusqu'au bout* ». Thomas l'a fait pour « *en être débarrassé, pour finir mes études* » (60), Mathilde s'est dit « *comme beaucoup de gens "fais-le maintenant, comme ça s'est fait"* » (125).

D'autres évoquent le fait de vouloir anticiper « *au cas où* », de prévoir pour plus tard, si l'occasion de s'installer se présente :

« Donc voilà pour moi je voulais me débarrasser de ça, être prévoyant pour le futur si j'en avais besoin, et je voulais apprendre les éléments inhérents au métier d'archi de façon plus réaliste et plus rapidement. Même si je n'avais aucun projet professionnel déjà établi pour lequel j'aurais nécessité d'avoir cette HMONP. Et d'ailleurs, avant il fallait avoir un projet béton du pourquoi on nécessitait la HMONP, alors que depuis deux ans c'était la première fois que c'était ouvert à Nantes et je ne savais pas combien de temps ça allait durer donc c'était aussi sauter sur l'occasion. »

Gweltaz, bac S, DEA en 2014, HMONP en 2015, père ingénieur, mère technicienne, en volontariat humanitaire en Équateur (59)

Ce diplômé fait ici allusion au fait que la formation était réservée, à ses débuts, à des diplômés DEA ayant un projet d'installation avancé. Léo, quant à lui, compare l'habilitation avec le permis de conduire :

« Si à un moment l'occasion se présente pour moi de monter sa structure, au moins juste faire un projet mais qui va demander d'avoir la HMONP, pour pouvoir s'inscrire à l'ordre, pour avoir les assurances parce qu'on te propose un projet machin... Et en fait c'est comme le permis de conduire. Je l'ai passé il y a deux ans parce qu'au bout d'un moment je me suis dit, bon allez, je le passe parce que il y a bien un moment où ça va être utile. Donc si c'est pour qu'une occasion te passe sous le nez, autant le faire. »

Léo, bac S, DEA en 2014, HMONP en cours au moment de l'entretien, père artiste, mère psychologue scolaire, architecte en CDI dans une agence nantaise (123)

Deux « écoles » sont défendues chez les habilités sur le bon moment pour faire l'habilitation : soit dans la foulée de la formation initiale, soit quelques années plus tard. Ceux qui souhaitent enchaîner tout de suite leur habilitation après l'obtention du DEA, le font d'abord dans l'objectif de finir leurs études, sans avoir un projet professionnel bien défini. Pour d'autres c'est grâce à une opportunité ou encore par « *la flemme de reprendre mes études* » plus tard (Virginie, 28). Certains regrettent de l'avoir effectuée tout de suite, pensant ne pas avoir pu en profiter pleinement par manque de recul et manque de compréhension du vocabulaire et des pratiques en agence. Ainsi, Florence considère que « *quand tu sors de l'école et que tu n'as jamais vraiment bossé en agence, tu ne comprends pas de quoi ça parle. Il faut avoir été confronté au truc pour comprendre un peu* » (4). En effet, Maxime, ayant effectué son habilitation cinq ans après sa formation initiale, juge que ce « *temps de maturation* » est important pour pouvoir « *poser les bonnes questions aux intervenants* » et profiter pleinement des échanges avec les professionnels (12). Laure, évoquant la valeur symbolique du titre, ne se serait pas sentie « *avoir un "demi-diplôme" si j'avais eu ma HMO tout de suite* » (11). Hélène commence tout juste à y penser :

« Il y a un truc que moi j'ai pas encore fait. J'ai pas fait ma HMO. À un moment il va falloir que je la fasse. Je pense qu'être archi et ne pas avoir sa HMO c'est dommage, après je suis réaliste,

je me disais qu'en sortant directement de l'école, je n'étais pas prête à faire la HMO direct. Je pense qu'il fallait que je connaisse réellement mon métier avant de me lancer là-dedans. Et par la suite être autonome et pouvoir m'installer. J'étais consciente qu'en sortant de l'école, je n'étais pas du tout prête. Surtout à Nantes, la HMO c'est surtout dans le projet de s'installer. Donc, je me disais, je vais attendre d'avoir des acquis. Et je commence juste à y réfléchir.

Hélène (38), bac S, DEA en 2012, père ouvrier, mère secrétaire médicale, salariée en CDI dans une agence à Montpellier (38)

Valentin considère que « *si je n'avais pas pratiqué avant, je ne me serais pas posé les questions de la même manière* » (70). En effet, « *se poser des questions sur son parcours* » (112) revient souvent dans les entretiens. Un autre estime que « *c'est une phase importante pour définir son projet professionnel* » (questionnaire 17). Dans ce sens, le mémoire d'évaluation constitue pour eux l'outil prédestiné pour se « *questionner sur la pratique que tu as et que tu veux avoir* » (98).

Ceux qui ne souhaitent pas effectuer l'habilitation, avancent l'absence d'utilité pour leur parcours professionnel présent et à venir. « *C'est un diplôme dont je n'ai pas l'utilité aujourd'hui pour exercer en agence. Mon agence ne me demande pas de m'inscrire à l'ordre, donc, j'en ai pas besoin.* » (Valérie, 37). Ana-Iris pense « *que mon profil est clairement celui d'une salariée et pas celui d'une gérante [...]. On peut passer toute sa vie sans être vraiment architecte [habilité]* » (117). Romain, double-diplômé ingénieur-architecte, considère qu'il est « *surdiplômé par rapport à ce que j'ai envie de faire, donc je n'ai pas besoin de faire l'HMO* » (92). Émilie, travaillant dans le domaine de l'urbanisme, pense qu'elle n'en a pas besoin. « *Je sais que de toute façon je n'irais pas dans l'archi classique. Ça j'en suis sûre* » (13). Pour Maud au contraire, travaillant dans le domaine de l'urbanisme, la formation lui a permis de se sentir comme une architecte à part entière :

« Moi je faisais du projet urbain et un peu d'espace public dans l'entreprise où j'étais à Paris et c'était euh... au début je me disais "mais je ne vais pas y arriver, je ne suis pas dans les clous quoi !" Et en fait si, c'est même là que je me suis dit que j'étais architecte et que c'est pas parce que je ne faisais pas d'archi que je n'étais pas architecte ! Et que j'avais la culture de l'architecte et que c'est ça qu'on apprenait pendant ces cinq ans à l'école. Je pense que cette culture elle est même différente des autres professionnels qui peuvent faire du projet urbain, qui sont peut-être plus les urbanistes-géographes et les paysagistes, qui ont d'autres manières de voir les choses, qui sont parfois très très proches, mais je pense que l'année de HMO, qui est donc juste après l'école d'archi, c'est là où je me suis dit "bah si t'es vraiment architecte !" »

Maud, bac S, DEA en 2014, HMONP en 2015, parents ingénieurs, salariée CDD dans une agence d'urbanisme (98)

Louise s'est réconciliée avec l'école grâce à la formation d'habilitation, puisque « *ceux qui gèrent la HMO sont pour la plupart des gens qui pratiquent et qui ne prennent plus les archis pour des étudiants qu'il faut casser sans cesse et ça c'est cool* » (94). Cette diplômée évoque ainsi le sentiment que les jeunes sont enfin traités d'égal à égal, acceptés comme membres à part entière dans la communauté des architectes.

9.3.3 Projection à court et moyen terme : Allez les filles !⁶⁹⁴

Interrogés sur leur perception des principales qualités qui ont permis ou permettent aux aspirants à l'habilitation de la promotion 2015/16 de s'insérer sur le marché du travail, les résultats font ressortir de grandes différences sexuées chez les étudiants en HMONP. Comme nous l'avons déjà souligné pour les étudiants en fin d'études initiale (cf. tableau 104), les femmes continuent à miser davantage sur le mérite et la réussite scolaire. Tous les items qui concernent l'environnement scolaire montrent des écarts à deux chiffres entre les deux sexes (le diplôme obtenu à l'ENSA Nantes +16,7 points ; le niveau de formation bac+6, +21,7 points ; le séjour d'étude ou de stage à l'étranger +10,1 points ; le sujet de PFE +11,6 points). Les hommes, quant à eux, misent sur leur personnalité (100% tout à fait d'accord et d'accord), sur leur créativité (écart de 7,8 points) et sur leurs relations (écart de 20 points).

Tableau 145 : Perception des étudiants HMONP inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 des principales qualités leur permettant de s'insérer sur le marché du travail, selon le sexe (en ordre décroissant).

Selon vous, parmi les facteurs suivants, quels sont ceux qui ont facilité votre insertion professionnelle ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)	Effectif
	Tout à fait d'accord et d'accord				
Ma personnalité	92,8	100	95,4	-7,2	63
Mon diplôme obtenu à l'ENSA Nantes	87,5	70,8	81,2	+16,7	52
Ma créativité	71,4	79,2	74,2	-7,8	49
Mon niveau de formation bac+6	67,5	45,8	59,4	+21,7	38
La diversité des stages et expériences professionnelles effectués lors de mes études	56,1	58,3	56,9	-2,2	37
Mes relations	34,2	54,2	41,5	-20	27
Mon séjour d'études ou de stage à l'étranger	35,1	25	31,6	+10,1	18
Mon sujet de PFE	32,5	20,9	28,1	+11,6	18

Interrogés sur leur projection professionnelle à court/moyen terme, presque la moitié des étudiants en cours d'habilitation (43,9%) se voient monter leur propre agence, un sur cinq (22,7%) est attiré par le salariat et presque autant sont indécis (19,7%). Nous avons posé cette même question aux étudiants en fin de cursus initial (cf. tableau 112) et pouvons observer des différences notables. La volonté d'être salarié diminue de 23,5 points, tandis que celle de monter sa propre agence augmente de 38,5 points. L'indécision diminue également de 9,5 points bien qu'elle concerne toujours un étudiant sur cinq. Ces déplacements s'expliquent sans doute par une prise de confiance dans leur compréhension des enjeux inhérents à la gestion d'une agence et leur capacité à mener des projets architecturaux en leur nom propre du début à

⁶⁹⁴ Emprunté du livre de Baudelot, C., Establet R. (2006), *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*, Éditions Points, Paris.

la fin, grâce à l'accumulation de leur expérience professionnelle. D'autres souhaitent voir réaliser leurs propres idées ou ne pas vouloir travailler pour quelqu'un d'autre. Mais ces taux peuvent aussi s'expliquer par les attentes du groupe professionnel des architectes, parmi lesquelles une installation en nom propre correspond à une vision canonique du métier. Seul une évaluation dans le temps permettra de vérifier si leurs intentions d'installation ont été suivies de faits.

Tableau 146 : Projection, à court terme, du statut désiré chez les étudiants en M2 et en HMONP inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16.

Actuellement, d'après votre expérience et votre ressenti, êtes-vous plus attiré(e) pour travailler :	Étudiants M2 (A)	Étudiants HMONP (B)	Écart (B)-(A)
En tant que salarié(e)	46,2	22,7	-23,5
En tant que freelance	6,9	6,1	-0,8
En montant ma propre agence	5,4	43,9	+38,5
Je ne sais pas encore	29,2	19,7	-9,5
Autre	12,4	7,6	+5,1
Total	100	100	
Effectif	130	66	

L'échange entre un enquêteur et un enquêté illustre bien l'évolution de la projection vers une installation en indépendant avant, pendant et après les études :

« *Quelles sont vos motivations à l'origine de votre installation en indépendant ?* »

« *Bah je sais as très bien, j'ai toujours voulu être indépendant. Parce que je pense que quelque part c'est aussi l'image romantique de l'architecte qui fait partie de ça. Fin je sais pas si t'en as très envie d'être indépendante ou pas par exemple.* »

« *C'est vrai que c'est un peu le fantasme quand on arrive à l'école.* »

« *Ouais, c'est ça. En fait, pendant deux ans on se dit qu'on veut absolument créer sa boîte en sortant de l'école, puis après pendant quatre ans on se dit que... fin jusqu'à la fin de son cursus on se dit que c'est peut-être pas une si bonne idée.* »

« *Mais c'est quand même bien !* »

« *Oui, c'est quand même bien, et puis après pendant x années en agence tu te dis que c'est vraiment... pas trop une bonne idée, et puis finalement tu... fin en l'occurrence moi du coup, tu finis par te... par ne plus avoir d'emploi et tu te dis que bon c'est peut-être le moment.* »

Cette tendance d'une volonté de se détourner du salariat au profit d'une installation se fait sentir à la fois chez les femmes et chez les hommes, à des degrés toutefois différenciés. Chez les femmes, l'attraction du salariat diminue de 28,2 points, tandis que l'envie de monter son agence augmente d'un nombre de points équivalent. Ainsi, environ un tiers des femmes souhaite à court ou moyen terme travailler respectivement comme salariée et comme indépendante. Chez les hommes, ces taux sont respectivement de 8,3% pour le salariat et de 62,5% pour l'installation en tant que gérant d'agence. Notons que la volonté de travailler en tant que freelance, c'est-à-dire sous le régime d'autoentrepreneur augmente chez les femmes (+4,5

points) et diminue chez les hommes (-8,8). On peut y voir la volonté symbolique des hommes de vêtir davantage un « vrai statut », celle de porter le titre, s'inscrire à l'ordre, souscrire une assurance afin de pouvoir exercer pleinement la maîtrise d'œuvre. Certaines femmes semblent rabattre leurs prétentions professionnelles et vouloir se contenter d'un statut certes moins prestigieux, mais qui leur permettra d'articuler plus facilement vie familiale et professionnelle quand elles ont ou auront des enfants. C'est sans doute dans ce sens qu'il faut interpréter l'écart encore considérable constaté entre les hommes et les femmes (-29,2 points) dans leur attirance pour monter leur propre agence, qui reste malgré des évolutions positives au cours des dernières décennies toujours une affaire d'hommes dans le champ de l'architecture. Si l'incertitude face au projet professionnel à court/moyen terme diminue grandement chez les hommes entre la fin des études et le moment de l'habilitation (-31,9 points), celle des femmes augmente de 5,4 points.

Tableau 147 : Projection du statut souhaité en tant que futur architecte chez les étudiants en master 2 et en HMONP inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe.

Actuellement, d'après votre expérience et votre ressenti, êtes-vous plus attiré(e) pour travailler :	Femmes			Hommes		
	M2 (A)	HMONP (B)	Écart (B)-(A)	M2 (A)	HMONP (B)	Écart (B)-(A)
En tant que salarié(e)	59,2	31	-28,2	27,8	8,3	-19,5
En tant que freelance	2,6	7,1	+4,5	13	4,2	-8,8
En montant ma propre agence	5,3	33,3	+28	5,6	62,5	+56,9
Je ne sais pas encore	18,4	23,8	+5,4	44,4	12,5	-31,9
Autre	14,4	4,8	-9,6	9,3	12,5	+3,2
Total	100	100		100	100	
Effectif	76	42		54	24	

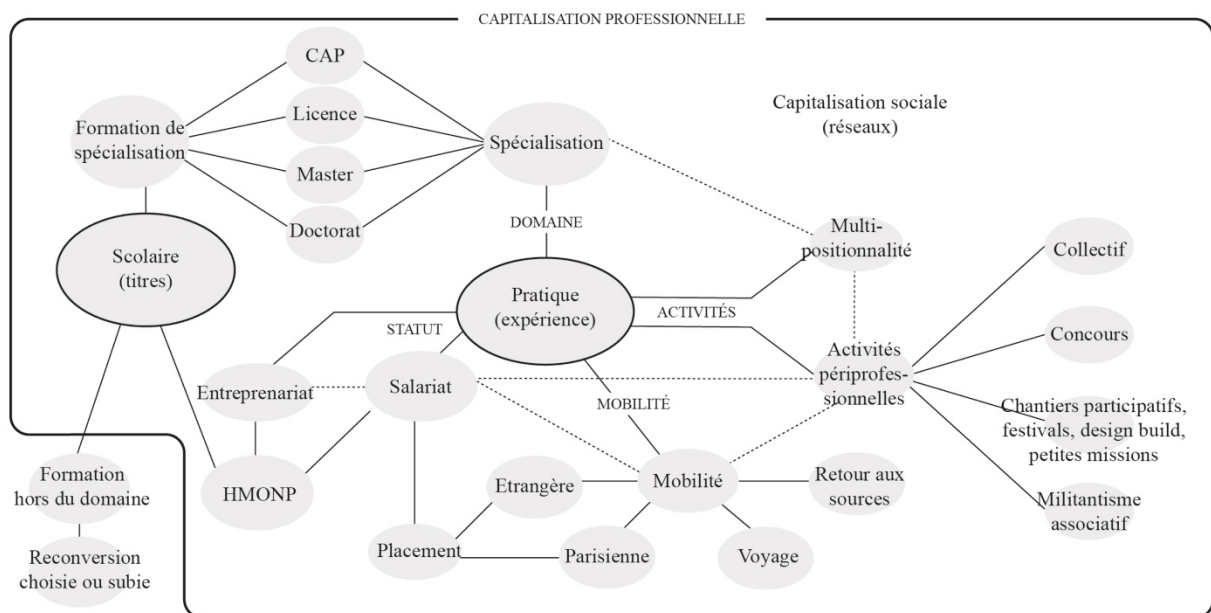
9.4 La capitalisation professionnelle : entre la spécialisation par titre et une multitude d'expériences pratiques

Nous analyserons dans ce chapitre les stratégies que les étudiants et diplômés mettent en place, en vue d'entamer leur carrière et de satisfaire leurs aspirations professionnelles. Selon la situation du diplômé, ses contraintes personnelles ou familiales, son projet professionnel et des opportunités qui peuvent se présenter à lui, ces stratégies, cumulables, peuvent s'opérer à des temporalités différentes. Nous verrons qu'elles sont différenciées en fonction du genre. Si nous avons analysé, au dernier chapitre, les modes d'accès au *premier* emploi, relevant davantage d'opportunités que de réelles stratégies, nous considérerons maintenant des stratégies mis en place à plus long terme. Nous utilisons le terme « stratégie », faute d'avoir trouvé mieux, tout le monde ne suit pas un plan de carrière bien défini. La projection dans l'avenir des étudiants mobilise aussi d'autres registres, des envies et des visions du monde qui ne peuvent se réduire

à un « ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis »⁶⁹⁵. Environ un quart des diplômés n'a pas de plan, en tout cas au moment de la diplomation. Aussi, le terme « capitalisation » ne nous satisfait guère, puisqu'il fait référence à l'accumulation d'intérêts ou de bénéfices de manière à former ou à grossir son capital, au sens économique du terme⁶⁹⁶. Il s'agit tout d'abord, dans un contexte instable où nombre de diplômés doivent composer avec une succession de contrats courts, d'avoir « *une ligne de plus sur son CV* », leur « carte d'identité professionnelle ».

En revisitant les « stratégies de capitalisation » qu'Olivier Chadoin (1998) avait mises en exergue, nous pouvons distinguer trois grands types de capitalisation professionnelle : la capitalisation scolaire (titres) et la capitalisation pratique (expériences, « faire sa place »), au sein desquelles nous pouvons déterminer des sous-catégories, ainsi que la capitalisation sociale (réseau), alimentant en « arrière-plan » l'accumulation des acquis professionnels.

Figure 17 : Typification des capitalisations professionnelles (scolaire, pratique et sociale) en début de carrière.



⁶⁹⁵ Cf. lexicographie du terme stratégie du CNRTL, <https://www.cnrtl.fr/definition/strat%C3%A9gie/substantif>, consulté le 31 août 2020.

⁶⁹⁶ Cf. lexicographie du terme capitalisation du CNRTL, <https://www.cnrtl.fr/definition/capitalisation/substantif>, consulté le 31 août 2020.

9.4.1 La spécialisation à travers la capitalisation scolaire : une affaire de femmes ?

Nous entendons par capitalisation scolaire toute formation diplômante effectuée après l'obtention du diplôme d'État d'architecte, de type CAP, BTS, licence, master, diplôme spécialisé en architecture (DSA), diplôme propre aux écoles d'architecture (DPEA) ou doctorat dans les mondes de l'architecture. Nous les regroupons sous le terme « formation de spécialisation ». L'habilitation à exercer la maîtrise d'œuvre en son nom propre (HMONP) constitue, selon nous, une forme hybride de capitalisation à la fois scolaire et pratique, dans la mesure où elle s'effectue par alternance, bien que la capitalisation scolaire semble l'emporter auprès des diplômés pour la dimension symbolique du titre (« *finir les études pour être un vrai architecte* »). Nous y consacrerons un sous-chapitre plus loin (cf. 9.3).

Les enquêtes nationales, distinguant les diplômés « entrés durablement sur le marché du travail » et les diplômés « ayant obtenu postérieurement un autre diplôme complémentaire ou poursuivi une autre formation », nous permettent de déterminer le taux de ceux qui capitalisent sur d'autres titres universitaires. Les taux sont les plus faibles (un petit quart) pour les promotions de 2011 et 2012 et les plus importants (un grand tiers) pour celles de 2010, 2013 et 2015. Nous pouvons corrélérer les taux faibles des années 2011 et 2012 avec la reprise d'activité des travaux des architectes dans la production du bâtiment (cf. tableau 127), qui a peut-être entraîné un report des projets de formation. Il faut cependant garder à l'esprit que les formations ne sont pas toujours suivies directement après l'obtention du DEA, notre hypothèse reste ainsi fragile.

Tableau 148 : Évolution entre 2010 et 2015 du taux des diplômés ayant obtenu postérieurement un autre diplôme complémentaire ou poursuivi une autre formation.

Année de fin d'étude	Nombre de diplômés entrés durablement sur le marché du travail	Nombre de diplômés ayant obtenu postérieurement un autre diplôme complémentaire ou poursuivi une autre formation (A)	Total (nombre de répondants) (B)	Taux de diplôme complémentaire ou autre formation (B)/(A)
DESC 6 (promotion 2010)	1121	639	1760	36,3
DESC 7 (promotion 2011)	1121	326	1447	22,5
DESC 8 (promotion 2012)	833	251	1084	23,2
DESC 9 (promotion 2013)	1006	640	1646	38,9
DESC 10 (promotion 2014)	Données non publiées			
DESC 11 (promotion 2015)	1232	674	1906	35,4

Source : MC/SDESRA/BE.

Il convient d'observer sur une plus longue période⁶⁹⁷ si ces taux relativement élevés deviennent la règle, signe que le diplôme DEA (et HMONP) ne suffit plus à lui tout seul pour s'insérer sur le marché du travail. L'*Enquête archi 2000*, menée par Patrick Besseau sur tous les diplômés DPLG nantais entre 1970 et 1996, donne des points de comparaison intéressants⁶⁹⁸. 25% ont suivi une formation diplômante complémentaire, avec toutefois des variations selon les périodes :

« Les promotions diplômées entre 1980 et 1990 ont deux fois plus recherché une formation diplômante complémentaire que les promotions précédentes : la crise, plus prégnante sur la profession à cette époque, a retardé l'insertion économique et favorisé des stratégies d'accumulation de diplômes. Le taux moyen annuel de recherche de formation diplômante est passé de 27% entre 1980 et 1990 à 20,5 depuis 1990 »⁶⁹⁹.

Malgré les fluctuations observées ci-dessus sur les promotions récentes, on peut constater la poursuite, à un degré plus important, d'une substitution de la formation sur le tas (« faire sa place » en agence) par des formations « certifiées » s'inscrivant dans une logique de capitalisation scolaire.

En ce qui concerne les stratégies sexuées de la capitalisation scolaire, il est intéressant de constater que l'écart entre les hommes et les femmes est très faible pour les dernières promotions enquêtées au niveau national (DESC8 +0,3 points en faveur de femmes ; DESC9 +3,6 ; DESC11 +1,4, cf. tableaux 222 à 224, annexe 7). Considérant toutefois que l'habilitation est également une forme de capitalisation scolaire, bien qu'hybridée, et que les femmes y sont majoritaires (55,6%), celles-ci misent ainsi globalement plus sur la réussite scolaire et les titres obtenus. Comme nous le verrons, les choses sont inversées à l'ENSA Nantes, où les femmes sont majoritaires dans l'obtention d'un diplôme de spécialisation et minoritaires au sein de la HMONP, pour la période considérée. Suite à un rappel à l'ordre du ministère de tutelle, la raison de cette augmentation réside dans l'accroissement significatif, à partir de 2014, du nombre d'admis à la HMONP, mesure qui a profité plus aux femmes qu'aux hommes.

Tournons-nous maintenant vers notre propre enquête sur les diplômés de l'ENSA Nantes. La capitalisation scolaire permet aux diplômés de se diversifier, de se spécialiser, de « *mettre d'autres cordes à son arc* », d'approfondir un sujet dans le cas d'une thèse, voire de

⁶⁹⁷ Cette manière de distinguer les diplômés a été introduite à partir de l'enquête DESC 6. Il est ainsi difficile de savoir si les générations précédentes se sont autant formées postérieurement à leur diplôme DPLG.

⁶⁹⁸ Besseau, Patrick (1998), *op. cit.*.

⁶⁹⁹ Besseau, P. (1998), *op. cit.*, p. 16.

revenir sur une orientation professionnelle qui avait été temporairement abandonnée. Elle peut intervenir à différents moments de la transition professionnelle. Au moment du master, peu d'étudiants (6,4%) souhaitent capitaliser à travers une autre formation, comme une thèse ou une spécialisation en scénographie ou en urbanisme. Notons qu'un gros tiers d'entre eux (37,7%) sont de nationalité étrangère pour lesquels il est non seulement important d'acquérir de nouvelles compétences mais aussi de se prévaloir d'un statut d'étudiant qui facilite l'obtention d'une carte de séjour.

Au moment de la diplomation, seulement 11,2% des étudiants sont concernés par une capitalisation scolaire et ont recours – au-delà des formations mentionnées plus haut – à d'autres spécialisations (patrimoine, paysagisme). Ce taux va doubler (21,6%) pour la période comprise entre la diplomation et le moment de l'entretien, cette période se caractérisant par un élargissement de l'éventail des formations effectuées. Ce taux ne tient donc pas compte d'individus souhaitant faire une formation plus tardivement dans leur vie professionnelle. Comme évoqué plus tôt, les femmes diplômées de l'ENSA Nantes font davantage appel à la stratégie de la capitalisation scolaire. Si aucune différence notable ne se fait sentir entre les femmes et les hommes au moment du master, celle-ci est de +4 points au moment de la diplomation et de +13,5 points entre la diplomation et le moment de l'entretien.

Tableau 149 : Taux des diplômés DEA entre 2011-2014 ayant eu une stratégie de capitalisation scolaire à différents moments de leur transition formation-emploi, selon le sexe.

Capitalisation scolaire...	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)	Effectif
Au moment du master	6,3	6,5	6,4	-0,2	8
Au moment de la diplomation	12,7	8,7	11,2	+4	14
Entre diplomation et entretien	26,6	13,1	21,6	+13,5	15
Total					31

Source : Taux tirés de l'enquête par entretien.

Certaines femmes cumulent jusqu'à trois formations post-DEA, comme on peut le voir dans le tableau suivant. Pour plus de visibilité, nous y avons intégré l'habilitation. Au moment de l'entretien, la moitié des diplômés enquêtés (48 %) a effectué l'habilitation, avec un écart de 20,4 points en faveur des hommes. Comme nous l'avons vu dans le sous-chapitre 9.3, il s'agit d'une particularité de l'école de Nantes : au niveau national et depuis l'instauration de l'HMONP en 2007, les femmes sont majoritaires au sein de cette formation (55,6%).

Une femme sur sept (13,9%) effectue une formation de spécialisation et une sur dix (8,9%) une formation de spécialisation en plus de l'HMONP, cumulant l'écart des formations de spécialisation à 13,5 points par rapport aux hommes. En revanche, les femmes sont plus nombreuses à ne pas effectuer de formation post-DEA. Elles sont un tiers dans ce cas (30,4%)

contre un peu plus d'un cinquième chez les hommes (21,7%, écart de 8,7 points). On peut ainsi trouver chez les femmes celles qui misent sur les titres scolaires pour s'insérer et celles qui se contentent du titre DEA, ne ressentant pas le besoin d'aller plus loin.

Avec 21,6%, la capitalisation scolaire des diplômés nantais semble moins importante que celle du niveau national évoquée ci-dessus, sachant que l'enquête nationale, bien que déclarative, est plus représentative (cf. tableau 152).

Tableau 150 : Capitalisation scolaire post-DEA chez les diplômés DEA 2011-2014, selon le sexe, le type et le nombre de formation.

Type de capitalisation scolaire	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)
HMONP uniquement	40,5	60,9	48	-20,4
Formations de spécialisation	26,6	13,1	21,6	+13,5
<i>dont</i>				
<i>une formation de spécialisation</i>	<i>13,9</i>	<i>2,2</i>	<i>9,6</i>	<i>+11,7</i>
<i>deux formations de spécialisation</i>	<i>1,3</i>	<i>0</i>	<i>0,8</i>	<i>+1,3</i>
<i>une formation de spécialisation + HMONP</i>	<i>8,9</i>	<i>10,9</i>	<i>9,6</i>	<i>-2</i>
<i>deux formations de spécialisation + HMONP</i>	<i>2,5</i>	<i>0</i>	<i>1,6</i>	<i>+2,5</i>
Aucune formation post-DEA	30,4	21,7	27,2	+8,7
Formation de reconversion	2,5	4,3	3,2	-1,8
Total	100	100	100	
	79	46	125	

Source : Taux tirés de l'enquête par entretien.

Les formations de spécialisation post-DEA les plus plébiscitées, parmi ceux qui misent sur la capitalisation scolaire, sont des masters d'urbanisme (32,3%), suivies par le doctorat (22,6%) et le DPEA scénographie proposé à l'ENSA Nantes (9,7%). Si les femmes investissent une dizaine de formations de spécialisation, aucun homme interrogé par entretien n'avait suivi une formation de scénographie, de patrimoine, de médiation culturelle, de recherche en architecture ou de décoration (cf. tableau 225, annexe 7).

La capitalisation scolaire et la diversité des formations de spécialisation effectuées par les femmes, anticipant une diversification de leurs futurs emplois, rentre en résonance avec ce que nous avons déjà constaté concernant leur perception des qualités leur permettant de s'insérer sur le marché du travail (cf. sous-chapitre 7.1.3) : elles misent davantage sur le mérite et la réussite scolaire que les hommes qui peuvent mieux utiliser leur capital social et leurs réseaux. Certaines souffrent également d'un sentiment de manque de légitimité ou de manque de confiance, bien qu'il ne s'agisse pas d'un sentiment exclusivement féminin. Margaux (112), ayant prolongé ses études par un master à Sciences Po, pense que « *c'était un bon choix pour repousser un peu le moment où il fallait se mettre à vraiment travailler* ». Amélie, ayant entamé une formation complémentaire trois ans après l'obtention de son DEA et l'achevant au moment de l'entretien, se sent mieux armée pour travailler.

« Et bon bah il y a eu les fêtes de Noël, là tu vois il y a rien de catastrophique, j'ai déjà eu des entretiens après bon bah un peu de manque d'expérience c'est logique. Mais non ouais je me sens plus, par rapport à, si je prends le passage où je suis sortie avec un diplôme d'architecte et où clairement je me considérais pas comme architecte. On me disait "ça y est tu es architecte !" Euh non, j'en ai pas l'impression. Parce que j'ai l'impression que tout est à venir et là mon master d'urbanisme, [...] je sais pas, je me sens quand même mieux et plus à ma place en tous cas. Mieux armée aussi pour... pour travailler tout simplement parce que bon le côté, les cours de droit et voilà, ça a tendance à être, à t'ancrer un peu plus dans le réel et c'est vrai que le master est très intéressant. » 76

Amélie, bac STI, BTS, DEA en 2012, père garde-champêtre, mère auxiliaire de vie, en recherche d'emploi au moment de l'entretien (76)

Les différences sexuées entre l'ENSA Nantes et l'ensemble des écoles françaises évoquées ci-haut restent troublantes, mais peuvent être dues à des biais statistiques, puisqu'elles sont effectuées à partir des entretiens, pas totalement représentatifs de la population nantaise. Y aurait-il une exception nantaise en matière de capitalisation scolaire ? La relative fermeture temporaire de l'habilitation à Nantes (cf. sous-chapitre 9.3), qui a plus touché les femmes que les hommes, n'explique pas tout. Il se peut que le marché de travail nantais, souvent qualifié de « bouché », engendre davantage de projets de formations de spécialisation de la part des femmes qui sont, d'une part, moins à même de mobiliser du capital social et, d'autre part, plus soumises à la mobilité géographique pour trouver du travail, comme nous le verrons dans le sous-chapitre suivant.

9.4.2 Une capitalisation scolaire plus tardive : accroissement du lien entre formation et emploi

Effectuer une formation post-DEA pour capitaliser des acquis scolaires complémentaires permet-il d'accéder à un emploi en lien avec la formation de spécialisation ? En analysant les parcours de chacun des diplômés ayant capitalisé sur une formation post-DEA, nous pouvons constater que le moment auquel intervient la formation n'est pas sans importance. Pour ceux qui entament la formation de spécialisation à la suite de la diplomation (premier groupe), seule une moitié (43,8%) ont, au moment de l'entretien, un emploi en lien avec leur formation de spécialisation. Ce taux monte à 80% chez les diplômés ayant entamé leur formation plus tard dans la vie professionnelle (second groupe), sachant que 20% de ces diplômés sont encore en cours de formation (doctorale) en 2020, et sont susceptibles de s'insérer dans un emploi qui correspond à la formation de spécialisation effectuée.

Dans le premier groupe se trouvent, d'une part, des jeunes qui, pendant les études en architecture, voire avant, ont développé un goût pour un domaine spécifique. Le DEA constitue pour eux un tremplin ou un prérequis pour la formation de spécialisation.

Guillaume développe son attrait pour le paysagisme grâce au studio de projet tourné vers ce domaine. Grâce à cet enseignement, il participe au Festival international des jardins à Chaumont-sur-Loire où sa création de jardin éphémère est exposée pendant une saison.

« Mais du coup, quand tu étais vers la fin de tes études, comment tu imaginais ton futur à ce moment là ? Est-ce que tu avais déjà cette volonté de paysagisme ? »

« Bah un petit peu, en creux, mais je savais pas trop comment j'allais la tourner. Si je l'avais parce que Chaumont-sur-Loire, on l'a fait avec David, un copain, on l'a fait en 2009. Et moi mon diplôme je l'ai passé en 2012, entre 2009 et 2012 on a continué à faire des petits concours des petits machins etc., [...] Moi j'avais en tête de... d'à un moment donné de bifurquer ou avoir une formation complémentaire si tu veux. C'était toujours un peu mon objectif, mais je savais pas trop comment j'allais faire. » Guillaume, chef de projet paysagiste (29)

Le master 2 professionnel « Jardins historiques, patrimoine et paysages », dispensé à l'ENSA Versailles et organisé en alternance, lui permet de continuer à travailler à Nantes dans l'agence d'un enseignant de l'école. Après l'obtention de son diplôme complémentaire il s'installe à Paris où travaille sa compagne et trouve un emploi dans une agence de paysage. Il obtient également son HMONP. Au moment de l'entretien, il est chef de projet dans cette même agence, avec pour objectif de se mettre à son compte en tant qu'architecte-paysagiste. Selon lui, c'est un domaine moins concurrencé, moins soumis à la crise, mais également moins bien payé que l'architecture.

Simon (66) veut devenir archéologue depuis son enfance, mais ses parents sont inquiets pour les débouchés. Grâce aux multiples documentaires sur l'archéologie que regarde son fils et dans lesquels figurent souvent des architectes, sa mère lui suggère alors d'étudier l'architecture, pour avoir un « vrai métier ». Il se plie alors aux recommandations parentales, tout en s'engageant parallèlement dans des chantiers bénévoles d'archéologie. En licence, il trouve difficile de concilier l'apprentissage de l'architecture et sa passion, mais il arrive, en master, à s'épanouir dans des projets alliant les deux, en développant son intérêt pour les outils numériques. Il s'engage dans une mention recherche, préfigurant une thèse de doctorat en histoire de l'art et archéologie concernant les architectures funéraires du néolithique, à l'exemple du cairn de Gavrinis, co-encadrée par son directeur de PFE. Au moment de l'entretien, il effectue un post-doc à l'Université de Nantes. Il se considère architecte-archéologue et « *seul architecte français spécialisé sur les objets préhistoriques* ».

Florence (4) s'est destinée jeune au monde du dessin animé, mais ses parents insistent pour qu'elle obtienne d'abord « *un diplôme un peu sérieux* ». Elle entame donc une formation en école d'architecture, pensant s'arrêter au niveau licence, pour tenter ensuite les concours des écoles d'arts graphiques. Elle poursuit finalement sa formation en orientant « *intuitivement* » son parcours de master vers la scénographie. C'est le travail autour de l'imaginaire qui l'intéresse. Sa mobilité académique à Florence, où elle suit un cours de muséographie et d'aménagement des espaces, confirme cette voie. Son mémoire de recherche porte sur l'influence de la composition architecturale sur la perception du visiteur et son PFE, au sein de l'option « Lieux scéniques », sur une salle de spectacle immersive et nomade. Elle prépare ensuite le diplôme propre aux écoles d'architecture (DPEA) Scénographie. Ce parcours est jalonné de beaucoup de stages et de missions de scénographie qui lui permettent de se faire un réseau. Après sa diplomation en scénographie elle se met à son compte, en contrats d'intermittence. Au bout de deux ans, lorsque l'activité baisse, elle trouve un travail en CDD chez une ancienne enseignante du DPEA pour une « charrette ». Elle y est toujours au moment de l'entretien, mais envisage de revenir à la scénographie. « *Je suis architecte scénographe... Je me présente comme ça et c'est ça mon métier au final. Mais je suis une architecte, je sais pas..., qui aime raconter une histoire à travers l'espace* ». Selon sa page LinkedIn, elle a travaillé, depuis l'entretien, dans une entreprise de spectacles multimédia, scénographie immersive et projections monumentales, assez proche de son désir d'orientation initial, et, en 2020, comme scénographe-coordinatrice technique dans un cirque.

Dans ce premier groupe (capitalisation scolaire au moment de la diplomation) se trouvent, d'autre part, des diplômés, presque uniquement des femmes, souhaitant s'éloigner de l'architecture « *pure* », voire se reconverter, ou ayant des parcours « flottants », comme si elles souhaitaient retarder le moment du plongeon dans la vie professionnelle, ou ne jamais vraiment y rentrer. Bien que la ou les formations complémentaires effectuées correspondent à un choix, elles constituent surtout une fuite ou un subterfuge pour différer leur insertion professionnelle dans le champ des métiers de l'architecture. Elles ne travaillent alors pas dans les métiers concernés par la formation de spécialisation.

Camille (21), dont les parents sont notaires, s'engage d'abord dans une formation de restauration d'art, pour laquelle elle se passionne, mais ne souhaite finalement pas en faire un métier. « *Ma mère m'a dit "pourquoi tu n'irais pas en architecture"* ». Elle est perdue, fait une dépression et suit finalement le conseil de sa mère. Pendant son master, elle part faire un stage de huit mois à New York, puis un autre à Paris mais le travail en agence ne lui convient pas. Après son PFE, elle souhaite se spécialiser en réhabilitation et postule pour un master à la New

York University à Londres où elle est acceptée, grâce, selon elle, à une lettre de recommandation d'un enseignant de l'ENSA Nantes. Elle poursuit un an en thèse mais s'ennuie et abandonne. « *Je suis rentrée en France dans un état pas possible à me dire que je comprenais, que j'avais pas envie de devenir architecte, ni de devenir enseignante* ». Elle enchaîne quelques CDD et fait son HMONP dans une agence nantaise. Au moment de l'entretien, elle a été acceptée par l'école de commerce nantaise Audencia. « *C'est pas dans une optique de carrière etc. mais juste pour le fun* ». Elle aimerait également, à moyen terme, repartir à l'étranger.

Anaïs (26), ayant un père entraîneur national en canoë kayak et une mère professeure d'espagnol, possède déjà une maîtrise obtenue à l'Institut d'études d'Amérique latine, un DESS en affaires internationales et a travaillé pendant quelques mois dans une entreprise qui fabrique des cartes électroniques. Elle a également voyagé un an en Australie, avant de s'inscrire à l'école d'architecture. Elle a trente ans lorsqu'elle entame son master. Un cours d'épistémologie dispensé par le philosophe Jean Lévêque à l'ENSA Nantes lui donner envie « *d'aller plus loin dans la réflexion* ». Elle s'inscrit alors, après l'obtention de son DEA, en thèse de littératures comparées, tout en faisant des missions de graphisme pour son compagnon, dirigeant d'entreprise. Elle se considère comme une « *architecte dilettante* ».

Il est frappant que la presque totalité des diplômées ayant ces parcours flottants, qu'elles qualifient elles-mêmes d'« *atypiques* », ou des parcours de reconversion, effectue des formations complémentaires, bien qu'une grande partie d'entre elles ne travaille pas dans le métier correspondant.

Enfin, la décision, quelques années après la diplomation, d'effectuer une formation complémentaire (second groupe), correspond à des appétences développées ou amplifiées en début de vie professionnelle, menant à une construction de carrière à plus long terme, mais aussi à la possibilité de se distinguer de concurrents dans la recherche d'emploi. Comme nous l'avons vu, une grande majorité a, par la suite, trouvé un emploi en lien avec cette formation de spécialisation.

Bien que Romain ait passé son projet de fin d'études dans une option tournée vers l'urbanisme, c'est le projet d'aménagement d'une ZAC auquel il participe dans son premier emploi, qui lui a donné l'envie de s'orienter dans ce domaine. Il avait décroché ce premier contrat de trois semaines grâce à un membre de son jury PFE qui le recrute pour le temps du concours portant sur cette ZAC. Il y enchaîne son stage de master et son HMONP et reste finalement deux ans dans cette agence parisienne avant de s'envoler pour le Brésil où il travaille dans une agence d'urbanisme et d'architecture pendant un an. Il rentre en France à une période

où il n'y a pas beaucoup de travail dans les agences, occasion pour lui de reprendre les études, idée qui lui trotte dans la tête depuis un moment. Il postule au master 2 « cycle d'urbanisme » à l'école urbaine de Sciences Po, pour avoir une autre vision du métier d'urbaniste et acquérir des nouvelles compétences.

« C'était [...] quelque chose dont j'ai ressenti le besoin en travaillant sur des projets d'urbanisme au sein d'agences d'architecture, où je me suis rendu compte que c'était bah qu'on n'avait pas toutes les clés peut être dans notre formation, notamment tout ce qui était des montages financiers, juridiques, les jeux d'acteurs politiques, c'est des choses qu'on n'apprend pas à l'école d'archi. Enfin, ça dépend des enseignants de projet, du coup c'est très dépendant du parcours qu'on peut avoir et ça parlait aussi des choses que j'ai senti qu'on avait pas suffisamment non plus en travaillant en agence. »

Romain, bac S, DEA en 2014, père artiste, mère psychologue scolaire, en recherche d'emploi après avoir effectué une formation d'urbanisme (124)

Si la majorité des élèves de cette formation se destinent, selon lui, à travailler dans la maîtrise d'ouvrage, Romain se sent plus à l'aise du côté de la maîtrise d'œuvre, aussi « *pour continuer la conception* ». Selon sa page LinkedIn, il trouve très rapidement un emploi dans une agence d'architecture et d'urbanisme parisienne dans laquelle il semble toujours être en 2020.

Pour Amélie, ne trouvant pas d'emploi salarié, il s'agit d'acquérir des compétences complémentaires pour se distinguer sur un marché hautement compétitif. Ayant commencé ses études supérieures par un BTS en design d'espace, elle se dirige, pendant ses études en architecture, vers l'urbanisme grâce à l'option de projet sur la grande échelle en licence 3. Elle oriente son parcours de master en ce sens et effectue son PFE dans une option d'urbanisme. « *Je pense c'est ce qui m'a poussé à reprendre une année d'étude en urba* ». Après sa diplomation, elle part quelques mois en voyage. À son retour, elle ne trouve pas d'emploi salarié et elle effectue alors des petites missions en tant qu'autoentrepreneur ou « *au black* » pour des agences pendant presque trois ans.

« Et donc est arrivé le moment où je me suis dit bah, soit... qu'est-ce que je fais, je trouve pas de boulot, donc CDD ou CDI véritablement... euh auto- entrepreneur je me sens pas les épaules pour le faire, euh, il est vrai que l'urbanisme m'avait fortement tenté mais je pensais pas être capable, fin en tous cas après mon master de rempiler sur un deuxième master, parce que les études j'en avais un peu marre. Et je me suis dit donc bon bah voilà on tente le tout pour le tout et bah du coup je me suis réinscrite en master 2 Villes et territoires et j'ai eu la chance d'être prise, donc j'étais assez étonnée. »

Amélie, bac STI, BTS, DEA en 2012, père garde-champêtre, mère auxiliaire de vie, en recherche d'emploi après avoir effectué une formation d'urbanisme (76)

Au moment de l'entretien, elle prépare le concours d'ingénieur territorial et postule auprès de collectivités, mais également dans des agences d'urbanisme, puisqu'elle a « *du mal à lâcher le côté agence, le côté création* ». Elle est très optimiste pour trouver du travail dans le domaine de l'urbanisme. En effet, selon sa page LinkedIn, un mois après notre entretien, elle est chargée

de mission aménagement dans une mairie en Vendée, avant de s'installer en région parisienne où elle travaille successivement dans différentes agences d'architecture et d'urbanisme.

9.4.3 *Un capitalisation pratique multiforme*

La capitalisation des pratiques professionnelles consiste à accumuler de l'expérience professionnelle, susceptible de participer à la construction du CV et de favoriser une transition de la formation initiale vers l'emploi en douceur malgré des circonstances structurelles et conjoncturelles pas toujours favorables. Elle prend des formes multiples et cumulables et elle peut être segmentée en plusieurs registres : la capitalisation par statut (entrepreneuriat, salariat) ; par activité (activités « péri-professionnelles », multi-positionnalité) ; par mobilité (« retour aux sources », parisienne, étrangère, de voyage) ; par domaine (spécialisation).

Les différents registres de capitalisation étant cumulables et fluctuants en fonction de l'évolution de la situation des diplômés, il nous est difficile d'indiquer des taux pour chacun des pôles. Pour certains nous pouvons cependant donner un ordre de grandeur. Nous savons par exemple qu'une immense majorité des diplômés misent, lors de leur insertion professionnelle, sur la capitalisation par le salariat.

Une méthode de capitalisation sous le registre du « statut » consiste à postuler dans des agences de très grands renoms, stratégie que certains étudiants emploient déjà pour leurs stages de master. Nous l'avons appelé « placement ».

Simon, après avoir rencontré sa future femme, anglaise d'origine indienne, en mobilité académique à Madrid, décide d'effectuer son stage de master à Londres où sa compagne poursuit ses études, et reste finalement huit mois au lieu de deux. Après l'obtention de son diplôme, il fait ses premières armes dans une agence parisienne pendant un an et postule ensuite dans l'entreprise où il avait effectué son stage de master à Londres, pour rejoindre sa compagne, chirurgienne en formation. Au moment de l'entretien, il travaille chez Norman Foster⁷⁰⁰, en charge de la conception d'un hôpital à Philadelphie, en tant que *overseas architect*.

« J'ai un bon CV maintenant, alors si je veux partir, j'ai des ouvertures. En France, l'architecture va mieux qu'il y a quelques années. J'ai deux potes qui lancent leur agence à Paris. Ça prend un peu de temps, mais c'est possible. En Espagne, mes potes n'y arrivent pas et ça ne vaut pas la peine d'y penser. À Londres ça va très bien de ce côté. »

Valentin, bac S, DEA en 2012, père architecte, mère architecte d'intérieur, *overseas architect* à Londres au moment de l'entretien, capitalisation pratique par placement (70)

⁷⁰⁰ Architecte britannique (né en 1935) de grand renom, ayant remporté nombreux prix et récompenses à travers le monde, notamment le prix Pritzker, souvent désigné comme le « prix Nobel de l'architecture », en 1999.

Bien qu'il ne dise pas explicitement que c'est grâce à l'expérience chez Norman Foster qu'il a un « *bon CV* », on peut raisonnablement penser qu'il s'agit d'une forme de stratégie de consécration sur laquelle il pourra capitaliser lors d'une future recherche d'emploi voire pour se mettre à son compte, d'autant plus que ce ne sont ni le salaire, ni les conditions qui l'avaient attiré pour ce poste : « *Tu te rends compte que pour les heures qu'on fait en agence, il faut être passionné. Ce n'est ni le salaire, ni les conditions qui te font continuer [rires].* » La simple évocation symbolique associée à un grand nom d'architecte sur son CV, plus que le projet sur lequel il a été amené à travailler ou la taille de l'agence, lui permettra de valoriser cette expérience sous une forme ou une autre. La capitalisation par placement est forcément liée à une stratégie de mobilité géographique, puisque les agences nantaises ne remplissent pas cette fonction de consécration au-delà d'un rayon régional, éventuellement national.

La mobilité géographique est, en effet, une logique de capitalisation, notamment la mobilité « parisienne » et, dans une moindre mesure, la « mobilité étrangère » et la « mobilité "retour aux sources" ou régionale ». Elle concerne environ un diplômé sur cinq parmi les enquêtés et représente ainsi un registre de capitalisation important, bien qu'elle soit surévaluée dans la représentation des diplômés.

« J'ai trouvé du boulot assez rapidement, mais par contre quand même la contrepartie, c'est qu'il fallait être mobile clairement. En restant à Nantes, il y avait très très peu de boulot au moment où je suis sortie, je ne sais pas si c'est mieux maintenant. Mais quand même sur l'ensemble de ma promo, y'a vraiment presque plus personne à Nantes. »

Clémence, bac S, DEA en 2013, père ingénieur, mère contrôleur de finances publiques, au chômage au moment de l'entretien, capitalisation pratique par mobilité régionale (107)

Elle reste finalement trois ans dans une agence à Toulouse et la quitte pour rejoindre son compagnon ingénieur à Paris. En effet, la mobilité géographique peut aussi être liée à des raisons personnelles, comme le rapprochement de conjoint (cas de Valentin qui s'est installé à Londres où travaille sa femme) ou chez des diplômés qui souhaitent s'installer dans une région (ou un pays) par attrait.

Un certain nombre de diplômés candidate à Paris, certains que « *Nantes, c'était bouché. Surtout en général il y avait plein d'étudiants diplômés où des agences les attendaient* » (Clara, 96). Pour Romain, il s'agit d'une opportunité qui se transforme en choix :

« Bah au départ c'était les opportunités. Mais en même temps ça ne me déplaisait pas d'aller à Paris. Mais comme je te l'ai dit, c'est qu'on m'a proposé un travail et qu'en une semaine je me suis retrouvé de Nantes à Paris quoi. Et sinon après, maintenant, c'est un peu par choix. J'aime bien cette ville, il y a quand même beaucoup d'opportunité de travail, je pense plus qu'ailleurs. Et puis du coup comme il y a plus d'opportunité de travail j'y ai énormément d'amis de promo qui y vont par exemple. Après c'est assez marrant, il y a une répartition assez diversifiée des

étudiants dans une promotion. Je sais qu'il y en a qui sont en Suisse, à Milan, à Londres, il y a en a qui sont restés à Nantes, mais après il y a plein plein de cas différents.
Romain, bac S, DEA en 2011, père architecte, en recherche d'emploi au moment de l'entretien, capitalisation scolaire et pratique par mobilité parisienne (124)

Nous le voyons, la limite entre stratégie, choix et opportunité est très floue, soulignant bien que tout n'est pas affaire de plan de carrière bien défini. Ce qui paraît subi au premier abord, peut devenir une révélation et déterminer une carrière. Aude, qui ne se voyait pas travailler à Paris, trouve son premier emploi par son réseau de pairs dans une agence parisienne qui fait exclusivement de la promotion immobilière, selon elle « *un monde de requins* ». Au moment de l'entretien, elle y est toujours, mais regrette le rythme de sa vie professionnelle et souhaite revenir à Nantes où son compagnon architecte a trouvé un emploi. Selon sa page LinkedIn, elle travaille depuis 2018 dans une agence nantaise.

« Une fois que j'ai été diplômée j'ai galéré un peu 6 mois à trouver du boulot, je suis partie deux mois en Espagne... je suis repartie en Espagne, j'ai pas trouvé de boulot, c'était un peu la crise, la cata, du coup je suis revenue, j'ai cherché un peu à Nantes mais j'ai pas trouvé de boulot et je m'étais dit j'irais jamais à Paris mais en fait un jour c'est un pote de l'école d'archi qui m'a appelée et qui m'a dit ben à Paris on cherche quelqu'un et euh... j'ai été embauchée tout de suite et je me suis pas posée de questions quoi... »

Aude, bac S, BTS, DEA en 2012, parents cadres dans le milieu médical, responsable de projet en CDI dans une agence parisienne, capitalisation pratique par mobilité parisienne (106)

La mobilité « retour aux sources » consiste à postuler là où on a grandi, d'autant plus si la région est dépourvue d'école d'architecture, la pression sur les agences en matière de candidatures de diplômés sortants étant moindre. Floriane s'est même vue proposer la reprise d'une agence :

« Ouais en fait je m'étais fait une liste alors parce qu'au départ moi je suis originaire de Bressuire [département Deux-Sèvres], du coup c'est vrai que pff..., naturellement j'ai fait dans le coin, parce que je me suis dit que ça allait être plus facile parce que je voyais très bien que y avait beaucoup de gens qui voulaient rester à Nantes, qui postulaient à Nantes et que c'était hyper bouché, donc du coup je me suis dit non, faut pas que tu restes là-bas, donc euh en fait euh, du coup je suis revenue donc euh je suis revenue dans le coin et je, je m'étais fait une liste avec tous les archis dans le coin autour de Bressuire, [...] j'avais quadrillé tout le tour et puis j'avais balancé, donc [...] du coup j'ai eu pas mal de retours [...] Euh, y avait un architecte de Parthenay aussi, alors lui c'était pour reprendre sa boîte, donc du coup euh voilà il avait deux salariés euh et puis euh ça fait longtemps qu'il recherchait euh du coup dans son discours euh pfff..., je le sentais pas. Donc du coup voilà, et puis après bah l'architecte de Cerizay pour le coup qui recherchait quelqu'un je me suis dit dans un premier temps ça peut être pas mal de commencer comme ça et puis voir après par la suite. [...] Mais c'est vrai que ça a été assez, assez facile quoi. J'ai eu vraiment un peu de chance quand même ».

Floriane, bac STI, BTS, DEA en 2011, père ouvrier électricien, mère secrétaire, architecte en CDI dans une agence dans les Deux-Sèvres, capitalisation pratique par mobilité « retour aux sources » (122)

Bien que le voyage de découverte, effectué après la diplomation, ne soit pas conçu comme une expérience professionnelle, nous pouvons toutefois le considérer comme une forme de capitalisation pratique, d'autant plus que le voyage fait partie intégrante des valeurs professionnelles (cf. sous-chapitre 6.2.2)⁷⁰¹. La transition entre formation et emploi est considérée comme le meilleur moment pour voyager, « *parce qu'une fois dans la vie professionnelle, c'est plus compliqué de repartir* ». Il peut aussi s'agir d'un moyen de « *décompresser* » après des études très prenantes. Clara pense que « *c'est un bon sujet de conversation et d'accroche en tout cas durant les entretiens d'embauche [...], c'est aussi de dire je suis partie à l'étranger pendant six mois, je suis pas restée enfermée et j'ai été voir ce qui a été fait ailleurs [en termes d'architecture], ça témoigne d'une espèce d'ouverture d'esprit* » (96). Camille, ayant misé sur une double capitalisation scolaire et pratique par mobilité de voyage pense que cela lui a permis d'être prise pour certains postes ou au moins d'être retenue en entretien :

« Le fait que je sois allée en Bolivie et que j'ai fait mon PFE dans un contexte [international] voilà... ça fait que sur mon CV tu as New York, Londres, Bolivie, Espagne, voilà. Et donc il y a énormément de gens qui me disent que j'ai un profil totalement atypique et ils me disent clairement que c'est pour ça que... en général que je suis prise ou au moins que je suis retenue à l'entretien. Donc ça a beaucoup joué et j'ai adoré tout ce que j'ai vécu. [...] C'est sur le CV, tu parles trois langues... Ça donne un côté atypique à ton CV en fait. Après je sais pas si... si j'avais eu que l'Espagne en Erasmus sur mon CV, je sais pas si ça aurait fait quelque chose. Mais moi c'est la diversité d'un peu partout qui fait que c'est atypique. »

Camille (femme), bac ES, DEA en 2013, parents notaires, dessinateur dans une agence nantaise, capitalisation scolaire et pratique par le voyage (21)

Force est de constater que les femmes sont plus mobiles que les hommes, même si certaines situations sont choisies et d'autres subies. La distribution des lieux de travail des diplômés interrogés trois à six ans après leur diplomation fait ressortir que la moitié des hommes (52,5%) reste travailler à Nantes ou dans le département pour un tiers de femmes (36,2%, écart de -16,3 points). *A contrario*, les femmes sont plus nombreuses à partir en région parisienne (+7,1 points) ou dans d'autres régions françaises (+16,8 points). Autant de femmes que d'hommes travaillent, au moment de l'entretien, à l'étranger (11,9% au total).

⁷⁰¹ Voir également Rosenbaum, L. (2017), *La condition internationale des architectes : le monde en référence : représentations, pratiques et parcours*, Thèse de doctorat en sociologie sous la direction de Guy Tapie, Université de Bordeaux.

Tableau 151 : Distribution des lieux de travail des diplômés interrogés par entretien en 2017, selon le sexe.

	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)
Département de Loire-Atlantique	36,2	52,5	42,2	-16,3
Pays de la Loire (hors département Loire-Atlantique)	2,8	10	5,5	-7,2
Île-de-France	24,6	17,5	22	+7,1
Autres régions françaises	24,3	7,5	18,1	+16,8
Étranger	11,6	12,5	11,9	-0,9
Total	100	100	100	
Effectif	69	40	109	

Dans la capitalisation pratique à travers le registre « activités », nous distinguons les « activités péri professionnelles » et la « multi-positionnalité ». L'élément formant « péri », tiré du grec et signifiant ce qui est « autour de » est ici adjoint à « professionnel » pour qualifier des activités qui ont trait à la pratique de l'architecture en dehors du cadre d'un emploi rémunéré⁷⁰², contrairement à la multi-positionnalité que nous définissons comme la superposition de différents postes rémunérés tenus par un même individu.

En effet, l'architecture étant vue par certains comme une activité « *totalisante* » plus ou moins enchevêtrée dans la vie personnelle, environ un tiers des diplômés enquêtés est engagé dans des pratiques péri professionnelles, parmi lesquelles la participation à des concours d'idées, des workshops, des festivals d'architecture, des chantiers participatifs ou l'investissement dans une association ou un collectif. Les petites missions pour des amis ou la famille, voire « *au black* », *a priori* rémunérés bien qu'il soit « *encore plus difficile de parler argent avec eux* », constituent la limite entre l'activité péri professionnelle et la multi-positionnalité.

Nous analyserons ici la participation des diplômés aux concours d'idées ou aux « concours-label »⁷⁰³, emblématiques de la pratique architecturale, activité à laquelle les étudiants se frottent déjà pendant leurs études (cf. sous-chapitre 6.2.3). Il est plébiscité à la fois par des salariés qui n'ont pas pour projet de devenir indépendants et par des salariés qui souhaitent engranger des références sur lesquelles ils pourront capitaliser en vue d'une éventuelle activité indépendante ultérieure. Bien que Louise (94) soit déjà à son compte en tant qu'associée d'une agence qui travaille majoritairement pour la commande privée sans concours,

⁷⁰² Terme utilisé par Marlène Ollivier qui avait effectué un stage de recherche sous ma direction en 2017. En s'appuyant sur le même matériau de recherche que moi-même, à savoir les 125 entretiens, dont elle en avait réalisé un dans le cadre de l'enseignement « Les mondes de l'architecture » en L3, elle avait travaillé sur l'hypothèse que les jeunes diplômés « *développeraient des pratiques alternatives péri-professionnelles, questionnant ainsi la pratique de l'architecture ainsi que la posture de l'architecte dans l'acte de construire* ». Cf. Ollivier, M. (2017), *Déclin(aison) d'un modèle traditionnel – pratique(s) architecturale(s) des jeunes diplômés*, Rapport de stage de recherche sous la direction de Bettina Horsch.

⁷⁰³ Biau, V. (1999), *op. cit.*.

la partie « *théorique* » lui manque un peu, surtout « *quand je vois certains potes monter des collectifs et qui ont le temps de faire des concours, des recherches [...]. Après, je fais au moins un concours par an avec des potes archis, histoire de s'évader un peu du monde professionnel !* » Elle semble associer le concours d'idées à un échappatoire, un moment de plaisir entre copains architectes, une sorte de rituel.

Marianne (55), salariée dans une agence à Poitiers, a participé avec un groupe d'amis à European⁷⁰⁴ l'année précédant l'entretien. « *C'est un moyen de t'ouvrir et de ne pas oublier pourquoi tu fais ça* ». La participation d'Alexandre (63), qui ne se sent pas suffisamment passionné pour travailler un jour en son nom propre, au concours d'idées « Les petites machines à habiter » organisé par le CAUE de la Sarthe, « *a redynamisé mon appétit pour l'archi, mais un truc de fou ! C'est-à-dire que tu as plus tes patrons pour te dire quoi faire, pour t'encadrer, tout ça, t'es tout seul et tu te poses tout seul les questions, et parfois je pense qu'ils m'empêchent de grandir* ». Dans ce sens, la participation en leur nom propre à des concours d'idées permet aux jeunes de développer leur écriture architecturale personnelle, sans endosser la responsabilité d'une maîtrise d'œuvre, et en gardant le plaisir de concevoir et de projeter.

D'autres souhaitent clairement capitaliser sur leur participation à des concours d'idées dans l'objectif d'engranger des références utiles pour trouver un autre emploi, voire envisager, à plus long terme, de créer leur propre structure. Pour Hugo (75), salarié qui fait énormément de concours de maîtrise d'œuvre pour le compte de son agence, participer à des concours d'idées à ses heures perdues est pour lui une « *bouffée d'oxygène* » qui lui redonne l'envie de faire de l'architecture. Mais il se projette déjà un peu plus loin :

« Mais c'est aussi ce qui demain peut me créer mon book, en disant tiens si je veux aller démarcher des gens pour faire des choses en mon nom propre et dans l'objectif de m'inscrire à l'ordre... [...] Je pourrais déjà demander l'autorisation à [nom de l'agence] d'utiliser les références sur lesquelles j'ai travaillé à l'agence, ça c'est un truc qui se fait. Ils disent "ouais bah on sait que tu as bossé sur le truc, on sait que tu ne triches pas en disant que tu as travaillé sur ce projet". Et en plus bah je te parlais de l'appartement que j'ai retapé, et bien tous ces petits concours que tu as faits à côté et bien aujourd'hui, c'est les seules choses que tu as à présenter en tant qu'architecte de ce que tu as fait de perso. Bah voilà... Et aujourd'hui, bah c'est des questions que moi je me pose, si aujourd'hui je devais présenter mon travail, si jamais je perdais mon boulot chez [nom de l'agence], bah qu'est-ce que je suis capable de présenter pour trouver un nouveau job ? [...] En fait, moi j'ai quasiment jamais eu à faire un book... Aujourd'hui un jeune archi, tu es obligé quoi, si tu veux aller démarcher chez des gens, il faut avoir des belles images, il faut avoir des textes clairs, il faut avoir des pièces graphiques, il faut avoir un support, un truc qui tient la route. Parce que aujourd'hui la communication... tout le monde fait tellement

⁷⁰⁴ Héritier du concours français PAN (programme d'architecture nouvelle), European (Europe programme architecture nouvelle) est porté, depuis 1988, par une douzaine de pays européens promouvant une Europe de la jeune architecture, de l'urbanisme et du paysage autour du concours biennal de projets architecturaux et urbains, associant à sa démarche des villes européennes en recherche de réponses architecturales et urbaines innovantes. Destiné aux professionnels de moins de 40 ans, un des objectifs du concours est de leur faciliter l'accès à la commande par une réalisation concrète commanditée par une collectivité associée au concours.

des trucs géniaux donc il faut être un peu plus géniaux que les autres, il faut avoir un site internet etc. »

Hugo, bac S, DUT, DEA en 2011, père huissier de justice, mère assistante sociale, chef de projet en CDI dans une agence nantaise (75)

Certains concours, à l'image d'European ou des Albums des Jeunes Architectes et Paysagistes (AJAP)⁷⁰⁵, peuvent servir comme tremplin ou « *avoir une incidence dans un parcours* ». Romain avait déjà entendu parler d'European à l'école d'architecture, par un professeur très impliqué dans l'organisation de celui-ci et qui enseignait « *cette vision très propre au concours, des essais transversaux entre territoire et architecture* ». Lors de leur deuxième participation, Romain et une amie font partie des lauréats d'European 15, portant sur les « villes productives ». Il estime qu'une mission leur sera confiée par la ville de Goussainville, bien que cela puisse prendre du temps, selon lui.

« Voilà du coup, ce sont des choses qui peuvent changer la donne dans ton parcours où tu passes de salarié à entrepreneur. Ou du moins tu libères une part de ton temps pour faire ça. Donc pour le moment nous on n'a pas pour idée de lancer une agence d'archi tout de suite parce qu'on ne se sent pas avoir toutes les clés mais c'est vrai que la question peut se poser quoi.

Romain, bac S, DEA en 2011, père architecte, en recherche d'emploi après avoir effectué une formation de spécialisation (124)⁷⁰⁶

D'autres diplômés participent à des concours pendant des périodes de chômage pour rester « *dans le bain* », « *pour occuper le temps libre* » ou pour se faire la main sur un logiciel, c'est le cas de Stéphanie :

« J'en ai fait un avec deux copines qui étaient au chômage à Paris. On a tous cherché pendant quatre mois, donc, on en a fait un toutes les trois. C'était l'occas. Et puis j'en ai fait un... Bah c'était aussi pour m'habituer au logiciel Archicad. Bah en fait, on a fait ces concours-là, c'était aussi pour apprendre le logiciel Archicad pour se forcer à faire un projet sur ce logiciel. Et donc j'en ai fait un avec mon copain, un petit peu avant d'être au chômage, comme à [l'agence de] Châteaubriand j'avais du temps, j'étais aux 35h. On a fait ça en plus quoi. Et puis en me disant... comme mon book c'était assez rural on va dire, faire un concours ça permettait de rajouter aussi des projets que toi tu fais et pas de ton patron et qui montre un peu plus ton expérience. »

Stéphanie, bac S, DEA en 2012, père délégué à la tutelle, mère ergothérapeute, chargée de projet en CDD dans une agence en Loire-Atlantique (93)

⁷⁰⁵ Pour rappel, l'AJAP est un concours biennal organisé par le ministère de la Culture pour distinguer des jeunes architectes et paysagistes européens de moins de 35 ans ayant réalisé un projet ou participé à un concours en France et ainsi leur faciliter, comme l'European, l'accès à la commande.

⁷⁰⁶ On apprend sur sa page LinkedIn qu'il est multi-positionné en tant qu'architecte-urbaniste salarié dans une agence d'architecture et d'urbanisme, en tant que concepteur constructeur, membre de l'association LA540 et en tant qu'architecte-urbaniste membre du collectif associatif *Hyacinthe s' imagine*, à travers lequel il a collaboré à une étude de faisabilité du village historique de Goussainville, support du concours European, dont il fut lauréat quelques années auparavant.

Ainsi, la participation à des concours peut également apparaître comme une manière de continuer à se former, d'expérimenter des outils ou des nouvelles façons de travailler, d'apprendre à communiquer sur un projet, d'élargir son réseau.

Enfin, la spécialisation peut être un registre de capitalisation pratique, au-delà de la capitalisation par titre. Par goût ou par opportunité, la spécialisation dans un domaine spécifique ne nécessite pas systématiquement une formation complémentaire. Bien que Clarisse ait effectué le double diplôme ingénieur-architecte, ayant ainsi déjà capitalisé scolairement à travers sa formation initiale, elle se spécialise dans la programmation par la pratique.

« Et vraiment, et ce que j'avais regretté à l'école d'archi c'est que... enfin c'est super intéressant mais c'était très orienté vers la conception un peu euh... théorique, et pas du tout vers les usages. Ça dépend des options, mais on a une attention assez faible aux usages alors que c'est des gens qui vont vivre dans le bâtiment et le but premier c'est qu'ils s'y sentent bien. [...] Si on a un bâtiment fonctionnel... s'il est que fonctionnel et moche ce n'est pas top. Mais s'il est très beau mais absolument pas fonctionnel, c'est presque une violence pour les gens qui vivent dedans. Donc c'est pour ça que la programmation m'intéressait... »

Clarisse, capitalisation pratique par spécialisation (100)

Elle trouve son premier poste à Lyon dans une agence de programmation, y reste 18 mois avant de revenir dans la région nantaise où travaille son compagnon. Elle exerce aujourd'hui, selon sa page LinkedIn, en tant que cheffe de projet des équipements scolaires à la ville de Nantes.

9.5 Une réussite professionnelle démocratisée en début de carrière

Un de nos objectifs initiaux pour cette recherche était de tenter de revisiter une typification des nouvelles figures ou profils de jeunes diplômés, débutants architectes. Pour rappel, Olivier Chadoin avait établi des « parcours idéaux » en croisant les deux dimensions « profil » (sexe, connaissance préalable du champ et origine sociale) et « cohérence des choix » (certificats⁷⁰⁷ choisis en cours d'études, le sujet des travaux personnels de fin d'études (TPFE), prédécesseur du PFE, et le type de formations complémentaires suivies). Il avait ainsi établi des types allant du parcours « traditionnel » de l'héritier masculin, connaisseur du champ, s'orientant vers l'exercice libéral de maîtrise d'œuvre jusqu'au parcours « hétérodoxe de diversification nécessaire », réservé aux femmes ainsi qu'aux hommes disposant de peu de capital social, peu connaisseurs du champ et obligés de se diversifier à travers des formations complémentaires⁷⁰⁸.

⁷⁰⁷ Les certificats étaient l'unité de validation qui prévalait entre 1984 et 1998 suite à la réforme « Duport » (décret n° 84-263 du 9 avril 1984 relatif aux enseignements organisés dans les écoles d'architecture).

⁷⁰⁸ Chadoin, O. (1998), *op. cit.*.

Ces analyses sont quelque peu brouillées aujourd'hui, dans la mesure où les certificats, validant entre 150 et 250 h d'enseignement encadré, remplacés depuis par des ECTS, ont perdu de leur importance, voire du prestige dont certains étaient pourvus grâce à la collaboration d'un noyau d'enseignants revêtus d'un pouvoir symbolique. Depuis la réforme LMD, les parcours étudiantins se sont grandement individualisés, comme l'avait prédit Guy Tapie (2000). À l'ENSA Nantes, l'essor de la mobilité académique Erasmus, la « stagification », l'instauration de double cursus et de césures, ainsi qu'une trajectoire en master à la carte où les enseignements peuvent être validés sans prérequis⁷⁰⁹, font que chaque trajectoire devient en théorie singulière. De même, le travail *personnel* de fin d'études, où l'étudiant choisissait son propre sujet d'étude et son directeur d'études, a été remplacé par un PFE où le sujet est octroyé par l'équipe enseignante et donc commun à l'ensemble d'un studio. Dès lors, si ce dernier joue un rôle de rite de passage, il semble néanmoins avoir gardé une fonction socialisatrice importante pour l'insertion professionnelle future en permettant aux étudiants, principalement les hommes, de se créer un capital social et un réseau qui leur permettent de trouver un stage ou un emploi. Par ailleurs, les formations complémentaires hors habilitation ne sont plus du ressort majoritaire des femmes, en tout cas au niveau national, les hommes effectuant presque autant de cursus supplémentaires.

Au cours des trente dernières années, les « profils » des étudiants se sont modifiés : les proportions entre les effectifs masculins et féminins dans les écoles d'architecture se sont inversées, désormais les femmes sont devenues largement majoritaires dans les écoles. De même, la connaissance préalable du champ ne semble plus être un avantage clair pour ceux qui en ont une, la part des étudiants qui ont un parent architecte a chuté drastiquement. Enfin, nous avons montré que ni le type de diplôme d'accès, ni les origines sociales n'avaient une influence significative sur la réussite des études des étudiants, bien que ce constat doive être nuancé pour l'ENSA Nantes⁷¹⁰. Mais qu'en est-il de l'insertion et de la réussite professionnelle ?

Nous avons croisé les catégories socio-professionnelles des chefs de famille avec certaines variables : obtention d'une habilitation, obtention d'un autre diplôme complémentaire, insertion dans le champ, modes d'accès au premier emploi, « fluidité du parcours d'insertion à moyen terme » telle que définie plus haut, statut d'activité et changement

⁷⁰⁹ Exception faite du mémoire de recherche qui doit être validé, à l'ENSA Nantes, avant l'inscription en PFE qui constitue naturellement la dernière des unités d'enseignement de projet à valider. Le positionnement temporel de la mobilité académique, du stage, des unités d'enseignement thématiques, des unités d'enseignement professionnalisant et de la certification d'une langue peuvent être choisis librement par l'étudiant.

⁷¹⁰ À l'ENSA Nantes, le taux des diplômés issus de cadres augmente de +4,7 points entre le début et la fin des études sur une moyenne de six ans. A contrario, celui de ceux issus d'employés et ouvriers diminue de 3,3 points (cf. tableau 210 en annexe).

d'activité intervenu entre 2017 (moment de l'entretien) et deux ans plus tard. Il faut toutefois rester prudent puisque ces données, basées sur les questionnaires et entretiens avec les diplômés, sont fondées sur un faible échantillon (n=125). Il conviendrait donc de les valider sur un nombre plus important, mais elles donnent cependant des tendances intéressantes. Pour tenir compte de la faiblesse de l'échantillonnage, nous avons réuni les PCS des étudiants interrogés en trois groupes, celui des cadres, professions intellectuelles supérieures et chefs d'entreprise (groupe au capital scolaire et culturel élevé), celui des professions intermédiaires (groupe au capital scolaire et culturel modéré) et, enfin, celui des employés, ouvriers, artisans, commerçants et agriculteurs (groupe au capital scolaire et culturel faible)⁷¹¹.

L'analyse des lieux géographiques de leur emploi fait ressortir que la moitié des diplômés à faible capital travaillent, au moment de l'entretien, à Nantes ou en Loire-Atlantique. Les filles et fils de cadres ne sont que 37% dans ce cas. La mobilité géographique chez les diplômés à capital élevé est d'abord parisienne (28,3%), ensuite étrangère (19,6%) et provinciale (10,9%). Celle des diplômés issus des classes populaires est d'abord provinciale (27,5%) et ensuite parisienne (17,5%). Ils sont très peu à travailler à l'étranger (2,5%), cette option étant plus réservée en quelque sorte aux diplômés à fort capital (19,6% soit un écart de 17,1 points).

Tableau 152 : Lieux de travail au moment de l'entretien des diplômés interrogés par entretien et par questionnaire, selon leur PCS, en %.

Lieux de travail	Cadres, prof. intellectuelles sup., chefs d'entreprise	Professions intermédiaires	Employés, ouvriers, artisans, commerçants, agriculteurs	Total
Loire-Atlantique	37	39,1	50	42,2
Pays de la Loire	4,3	13	2,5	5,5
Île-de-France	28,3	17,4	17,5	22
Autres régions	10,9	17,4	27,5	18,1
Étranger	19,6	13	2,5	11,9
Total	100	100	100	100
Distribution PCS des diplômés interrogés	42,2	21,1	36,6	100
Effectif	46	23	40	109

Si tous les groupes sociaux cherchent à capitaliser par titres, les compétences recherchées ne sont pas les mêmes. Les diplômés appartenant aux classes supérieures et moyennes misent davantage sur l'acquisition de compétences de spécialisation ou d'approfondissement que les diplômés issus des classes inférieures ; ils sont respectivement 32,7%, 29,6% contre 15,6% dans cette situation. À l'inverse, ces derniers parient davantage sur

⁷¹¹ Notons que ces données ont été codées d'après les entretiens effectués avec les diplômés. Les PCS populaires sont légèrement surreprésentées, au détriment des deux autres groupes, comparées à l'enquête par questionnaire.

l'habilitation (65,9%, +4,9 points par rapport à la moyenne) que les diplômés issus des classes supérieures et moyennes (respectivement 59,6% et 55,6%). Il se peut que des considérations financières rentrent en ligne de compte dans ces différences, certaines formations de spécialisation ayant un coût élevé, alors que celui de l'habilitation est relativement modeste⁷¹². Il serait également intéressant d'analyser davantage si les raisons d'ordre géographique entrent en considération, sachant que beaucoup de formations sont proposées en région parisienne, ce qui peut constituer un frein économique pour certains.

Tableau 153 : Diplômés ayant effectué une formation complémentaire après l'obtention du diplôme de la formation initiale, selon leur origine sociale, en %.

	PCS Supérieures	PCS Moyennes	PCS Inférieures	Total
Oui	32,7	29,6	15,9	26
Non	67,3	70,4	84,1	74
Total	100	100	100	100
Effectif	52	27	44	123

Tableau 154 : Diplômés ayant effectué une HMONP, selon leur origine sociale, en %.

	PCS Supérieures	PCS Moyennes	PCS Inférieures	Total
Oui	59,6	55,6	65,9	61
Non	40,4	44,4	34,1	39
Total	100	100	100	100
Effectif	52	27	44	123

En ce qui concerne l'insertion dans le champ professionnel, force est de constater que ce sont les diplômés issus des PCS inférieures qui y sont le plus insérés (90,9%). Seulement, trois quarts (77,8%) des diplômés issus des professions intermédiaires sont insérés dans le champ. Les diplômés appartenant aux PCS supérieures sont, quant à eux, proches de l'insertion des diplômés des PCS inférieures (86,5% contre 90,9%).

Tableau 155 : Insertion dans le champ des diplômés, selon l'origine sociale, en %.

	PCS Supérieures	PCS Moyennes	PCS Inférieures	Total
Dans le champ	86,5	77,8	90,9	86,2
Hors champ	5,8	11,1	2,3	5,7
Recherche d'emploi	3,8	7,4	2,3	4,1
Autre situation	3,8	3,7	4,5	4,1
Total	100	100	100	100
Effectif	52	27	44	123

Il est également intéressant de constater que les diplômés interrogés issus des milieux populaires trouvent autant que leurs collègues des PCS supérieures et moyennes un premier emploi par le réseau (45,5%, contre respectivement 47,1% et 46,1%). Ils semblent ainsi

⁷¹² Le frais d'inscription pour les candidats à l'habilitation en 2020 s'élèvent à 783 € pour l'année 2020/21.

maîtriser tout autant les codes des relations interprofessionnelles. Ils sont, en revanche, moins nombreux à trouver un premier emploi par le marché (40,9%, contre 42,3% chez les professions intermédiaires et 47,1% chez les cadres et chefs d'entreprise). Si aucun diplômé des PCS inférieures de notre échantillon ne s'est reconverti directement après les études, par contre ils sont plus nombreux que les autres groupes à débiter leur carrière par un statut d'indépendant (13,6%, contre 3,9% chez les cadres et 0% chez les professions intermédiaires). On peut émettre ici l'hypothèse qu'ils maîtrisent moins que les autres les normes de la recherche d'emploi, ce qui oblige certains d'entre eux à débiter leur carrière en tant qu'indépendant. De même, le fait qu'une fraction des diplômés de ce groupe ait un père indépendant (artisans/commerçants/agriculteurs, 18%) peut également expliquer leur attirance pour ce statut qu'ils connaissent bien. Le fait qu'autant de premiers emplois dans le champ de l'architecture – un peu moins que la moitié – est pourvue grâce au réseau semble ainsi jouer en faveur des fils et filles d'ouvriers, d'employés, d'agriculteurs ayant pu tisser des relations avec des enseignants, membres de jurys ou tuteurs d'agence.

Tableau 156 : Mode d'insertion dans le premier emploi chez les diplômés, selon la PCS de leur père, en %.

Mode d'insertion	PCS Supérieures	PCS Moyennes	PCS Inférieures	Total
Via le marché	47,1	42,3	40,9	43,8
Via le réseau	47,1	46,1	45,5	46,2
Via une reconversion	2	11,5	0	3,3
En devenant indépendant	3,9	0	13,6	6,6
Total	100	100	100	100
Effectif	52	27	44	123

Le croisement des PCS avec la variable « fluidité du parcours d'insertion à moyen terme » telle que définie plus haut⁷¹³ fait également ressortir des résultats surprenants. Les diplômés issus des PCS inférieures semblent avoir eu une transition globalement plus fluide (79,5%) que ceux issus des professions intermédiaires (78,3%) et des cadres (68%). Ceux dont on peut qualifier la transition comme délicate sont plus nombreux chez les cadres (20%, +5,5% par rapport à l'ensemble) que chez les diplômés des PCS inférieures (9,1%).

Tableau 157 : Fluidité du parcours d'insertion à long terme des diplômés interrogés, selon la PCS de leur père, en %.

Type de parcours	PCS Supérieures	PCS Moyennes	PCS Inférieures	Total
Fluide	68	78,3	79,5	74,4
Délicat	20 (+5,5 points)	13	9,1 (-5,4 points)	14,5
Difficile	12	8,7	11,4	11,1
Total	100	100	100	100
Effectif	52	27	44	123

⁷¹³ Voir note de bas de page 675.

Les diplômés étant passé, à un moment donné de leur transition, par un statut d'indépendant, le sont soit par choix, soit par obligation. Dans le dernier cas, faute de trouver un travail salarié, ce sont parfois les potentiels employeurs qui les incitent à travailler pour ceux-ci à leur compte, dans d'autres cas, ce sont des missions confiées par des proches qui les décident à sauter le pas vers l'indépendance par opportunité. On peut, là aussi, constater que les diplômés des PCS inférieures semblent devenir un peu plus indépendants par choix (62,5%), par rapport aux filles et fils des PCS supérieures (58,8%).

Tableau 158 : Statut indépendant par choix des diplômés interrogés par entretien et par questionnaire, selon capital social, en %.

	PCS Supérieures	PCS Moyennes	PCS Inférieures	Total
Par choix	58,8	60	62,5	60,5
Par la force des choses	41,2	40	37,5	39,5
Total	100	100	100	100
Effectif	17	5	16	38

En ce qui concerne le statut des actifs au moment de l'entretien (2017), quatre diplômés issus de cadres sur cinq (80,4%) sont salariés, un sur cinq (19,6%) est indépendant. Chez ceux à capital social faible, respectivement 72,5% et 27,5% sont salariés et indépendants. Deux ans plus tard, dans la mesure où nous avons pu suivre la carrière des diplômés, le rapport des statuts s'est inversé au sein des deux groupes. Le taux des salariés filles et fils de cadres diminue en deux ans (-7,1 points), tandis que celui des diplômés des PCS inférieures augmente légèrement (+1,9 points). En 2019, un diplômé sur dix (9,6%) est associé d'une société, statut considéré comme le plus engageant, car nécessitant des démarches administratives plus lourdes (inscription à l'institution ordinale d'au moins d'un des associés, assurances, capital nominal...) et imaginé par ceux qui le choisissent comme une situation censée se pérenniser⁷¹⁴. Les filles et fils de cadres sont plus souvent associés d'une Société (13,3% contre 5,1% chez les diplômés des PCS inférieures), tandis que ces derniers restent, à ce stade, plus souvent cantonnés au statut d'autoentrepreneur (20,5%) que les filles et fils des PCS supérieures (13,3%). On voit donc une légère tendance, cinq à neuf ans après la diplomation initiale, à embrasser la trajectoire canonique de l'architecte maître d'œuvre associé d'entreprise et exerçant en son nom propre, chez les diplômés issus des classes supérieures.

⁷¹⁴ Rappelons que le statut libéral est en perte de vitesse par rapport au statut d'associé, en plein essor depuis le milieu des années 2000 (cf. figure 6).

Tableau 159 : Évolution du statut des diplômés actifs au moment de l’entretien (2017) et deux ans après, selon la PCS du père.

Statut	PCS Supérieures		PCS Moyennes		PCS Inférieures		Total	
	2017	2019	2017	2019	2017	2019	2017	2019
Salarié	80,4	73,3	85	85	72,5	74,4	78,3	76
Indépendant hors associé	10,9	13,3	5	5	25	20,5	15,1	14,4
Associé	8,7	13,3	0	10	2,5	5,1	6,6	9,6
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
Effectif	46	45	20	20	40	39	106	104

Nota : Les PCS moyennes sont réellement identiques pour 2017 et 2019, il ne s’agit pas d’une erreur.

Plus la classe sociale dont sont issus les diplômés est élevée, plus ceux-ci ont tendance à changer d’emploi/d’activité en début de carrière. Ainsi, entre le moment de l’entretien (2017) et deux ans plus tard, c’est-à-dire environ quatre à huit années après l’obtention du DEA – un moment où ils devraient trouver une certaine stabilité professionnelle – plus de la moitié des diplômés filles et fils de cadre (55,3%) a changé de poste, contre 47,6% pour les diplômés qui sont issus des professions intermédiaires et un petit tiers (30%) des diplômés des classes populaires⁷¹⁵. Ce n’est sans doute pas par manque d’ambition que les diplômés des PCS inférieures sont moins enclins à changer de poste, peut-être se soumettent-ils moins à la pression sociale qui pousse à changer de poste pour avancer dans la carrière, négocier un meilleur salaire et avoir plus de responsabilités. On peut faire l’hypothèse ici que le fait d’avoir effectué et réussi des études supérieures par rapport à leurs parents ouvriers, employés ou agriculteurs les a mis dans une situation de promotion symbolique et sociale susceptible de les satisfaire en l’état.

Tableau 160 : Changement d’activité des diplômés intervenu entre 2017 et 2019, selon la PCS du père, en %.

	PCS Supérieures	PCS Moyennes	PCS Inférieures	Total
Oui	55,3	47,6	30	44,4
Non	44,7	52,4	70	55,6
Total	100	100	100	100
Effectif	47	21	40	108

Comme évoqué plus haut, il faut prendre ces données avec précaution puisqu’il peut y avoir plusieurs biais : premièrement les fils et filles des PCS supérieures étant dans une situation d’emploi qui ne les satisfont pas, pourraient ne pas avoir répondu à la sollicitation d’un entretien, les diplômés à capital social faible ayant une situation jugée par eux comme satisfaisante, pourraient ainsi être surreprésentés. Deuxièmement, les données, ayant été codées depuis la retranscription des entretiens, c’est-à-dire le récit de chacun, elles pourraient être subjectives par omission de la part des enquêtés. Toutefois, nous concluons grâce à la

⁷¹⁵ Notons que nous n’avons pas pu vérifier pour chacun des 125 enquêtés ce qu’ils sont devenus deux ans après l’entretien. Ces taux peuvent ainsi être plus élevés en réalité pour les trois groupes considérés.

concordance des différentes variables considérées ci-dessus que les diplômés issus des PCS inférieures semblent autant réussir la transition vers la vie professionnelle que leurs collègues en provenance des PCS supérieures, signe que les PCS ne sont pas aujourd'hui, dans le champ de l'architecture, un facteur décisif pour l'insertion professionnelle. Notons toutefois que nous n'avons pas pu évaluer d'autres éléments tels que la reconnaissance du travail fourni, le salaire, la possibilité de prendre des responsabilités ou d'être promu.

On peut ainsi caractériser ces groupes de la manière suivante :

Les diplômés DEA issus des classes supérieures, plus mobiles que les autres groupes sociaux, s'insèrent dans le champ de l'architecture en trouvant un premier emploi à la fois par le marché, dont ils maîtrisent les codes d'accès, ainsi que par les relations qu'ils ont pu tisser avec les professionnels rencontrés lors de leur cursus de formation. Ils cherchent à renforcer leur légitimité sur le marché du travail par des formations de spécialisation ou d'approfondissement ainsi que l'habilitation. La fluidité du parcours d'insertion à moyen terme de bon nombre peut être qualifiée de délicate, voire de difficile et ceux qui sont passés par un statut d'indépendant, à un moment donné de leur transition, le décrivent davantage que les autres catégories par un non-choix. On peut toutefois déceler une légère tendance à vouloir s'engager davantage que les autres catégories dans l'exercice de maîtrise d'œuvre en son nom propre. Les conditions d'emploi globalement dégradées pour bon nombre de filières, les faibles rémunérations des débutants architectes par rapport à certaines professions, une transition de plus en plus longue pour trouver une situation professionnelle stable font que certains peuvent vivre le début de carrière comme une frustration, voire un déclassement social par rapport à leurs parents ou sentir une pression de la société quant aux conditions professionnelles qu'ils sont censés avoir ou atteindre.

« Et on réalise que nos patrons, ils réalisent pas vraiment ce qu'on vit en fait. Ils ont pas vraiment conscience du marché du travail aujourd'hui, quand on a 25 ans et qu'on galère ! Heu... Tous on nous a fait des propositions indécentes, salaire misérable et c'est dur d'arrêter de dire "oui" ».

Valérie, bac ES, DEA en 2012, parents cadres dans le travail social, n'a pas effectué de formation complémentaire, ni de HMONP au moment de l'entretien, assistante de projet en CDI dans une agence parisienne, revenu net de 2 036 € à raison de 50 h travaillées par semaine (37)

Ce sentiment chez certains diplômés se retrouve chez les étudiants architectes en fin de cursus. Interrogés sur ce que représente leur futur métier par rapport aux professions de leurs parents, un étudiant en master 2 sur dix (11,1%) issu d'un chef de famille cadre pense que son futur métier est synonyme de déclassement. Ce taux est de 0% pour toutes les autres PCS. Plus on monte l'échelle socio-professionnelle des chefs de famille des étudiants, moins ceux-ci ont le

sentiment d'avoir obtenu une promotion sociale par rapport à leurs parents (3,2% pour les étudiants des PCS supérieures contre respectivement 28,6% et 32,3% chez les étudiants issus des PCS intermédiaires ou populaires).

En ce qui concerne les diplômés DEA issus des PCS inférieures, moins mobiles géographiquement que les autres ou retournant dans leurs régions d'origine, une très grande majorité est insérée rapidement dans le champ, davantage que ceux des autres groupes. Plus que les autres, ils misent sur l'habilitation, mais relativement peu, compte tenu de leur situation économique poursuivent des formations de spécialisation ou d'approfondissement, souvent proposées dans des écoles ou universités parisiennes où ils s'installent moins que les autres groupes. Ils sont aussi nombreux à trouver leur premier emploi par le réseau professionnel tissé lors des études. Par ailleurs, ils débute leur carrière davantage que les autres groupes par le statut d'indépendant, peut-être par manque de connaissance des codes liés à la recherche d'emploi par annonces et candidatures spontanées. Au stade de leur primo insertion, la reconversion n'est pas une option pour eux. Leur parcours d'insertion à moyen terme peut être davantage qualifié de fluide que chez les autres groupes. Leur statut d'indépendant, lorsque c'est le cas, est davantage vécu comme un choix que chez les autres groupes. Ayant des parents à statuts indépendants (artisans, commerçants, agriculteurs), ce statut ne semble pas leur faire peur, bien qu'ils se voient à terme davantage salariés qu'indépendants. Ils sont plus fidèles à leurs emplois. En effet, le taux de changement d'activité entre le moment de l'entretien et deux ans plus tard est bien plus faible que chez les autres groupes.

Malgré des stratégies différenciées des diplômés issus des différentes classes sociales pour s'insérer professionnellement, tout indique ici que cette insertion, lors des premières années après l'obtention du diplôme initial, fonctionne globalement de manière démocratique. Il conviendra bien sûr d'observer sur une plus longue durée si cette démocratisation de l'insertion professionnelle des diplômés est pérenne au-delà des premières années de leur carrière.

Si la démocratisation sociale de la réussite professionnelle de diplômés architectes semble opérante en début de carrière, la démocratisation sexuée reste inachevée dans la mesure où les conditions d'emploi sont plus défavorables pour les femmes que pour les hommes, comme nous l'avons constaté plus haut. À ces conditions d'emploi différenciées s'ajoutera, le temps venu – ce moment ne semble pas encore à l'ordre du jour pour bon nombre de femmes enquêtées – la négociation/renégociation de la division du travail dans leur couple quand il faudra s'occuper de l'éducation des enfants et répartir les tâches domestiques. Cette nouvelle

période que nous n'avons pas analysée ici risque fort de faire basculer la balance encore plus en faveur des hommes.

Pour conclure

Ne pouvant pas toujours bien anticiper leur transition professionnelle, car ils sont pris par l'intensité du travail demandé lors de leur projet de fin études, les sortants de la formation initiale d'architecte saisissent alors les opportunités qui se présentent à eux, font jouer leur réseau ou, le cas échéant, utilisent les moyens classiques d'accès à l'emploi, par le biais d'annonces ou les candidatures spontanées. Cette première expérience en dehors du cadre scolaire, symboliquement importante, leur permet une autonomie accrue sur le plan personnel et une légitimité d'exercer au sein du groupe sur le plan professionnel.

Le réseau constitué au cours de leur scolarité représente le canal d'accès par excellence des jeunes diplômés. Les relations tissées dans leurs studios, en stage ou lors des mobilités, permettent à environ la moitié des diplômés de trouver un premier poste rémunéré, bien que cela ne les empêche pas de connaître aussi des périodes de transition difficiles ultérieurement. Nous avons décelé trois modes d'accès par le réseau : la « prorogation du stage », prolongeant une expérience de stage ou un contrat *Esquisse* par un contrat de droit commun, à durée déterminée ou indéterminée, constitue le mode d'accès le plus important. La cooptation par des enseignants-praticiens ou membres de jury, potentiels employeurs, permettant aux jeunes d'accéder directement ou par recommandation à un pair à un premier emploi est le second mode d'accès au champ professionnel. Le studio fonctionne ainsi comme un « bassin d'emploi » et il semblerait qu'il profite plus aux étudiants qu'aux étudiantes. Enfin, le *networking* entre pairs étudiants qui procure aux diplômés via le bouche-à-oreille des informations leur permettant d'intégrer des agences, parfois même sans passer un entretien. Les diplômés jouent ainsi le rôle d'intermédiaire entre leur chef d'agence et un candidat. De cette manière, nombre de postes sont pourvus sans qu'une annonce n'ait été publiée par l'agence, dans un milieu où la charge de travail peut changer du jour au lendemain grâce à un concours remporté. Une partie des embauches se fait ainsi à travers un marché invisibilisé, dont profitent davantage les hommes que les femmes, ces dernières misant moins sur le réseau que leurs homologues masculins, car tout semble indiquer que le réseau et sa constitution soient encore relativement fermés pour les femmes étudiantes dans l'école d'architecture de Nantes.

L'accès par le marché, à travers les candidatures spontanées ou des annonces – les institutions intermédiaires d'emploi jouent ici un très faible rôle – nécessite souvent un « arrosage » large en temps de crise (parfois une centaine de candidatures spontanées envoyées) et des stratégies permettant de se démarquer des concurrents, notamment le porte-à-porte qui donne la possibilité de « se vendre », à condition d'être reçu. En ce qui concerne les croyances des diplômés sur les raisons qui ont fait pencher la balance de leur candidature en leur faveur, on peut relever trois registres : les expériences extra-professionnelles qui donnent, selon eux, une valeur complémentaire à leur profil (réussir à concilier études exigeantes et un travail alimentaire régulier ; avoir acquis des connaissances culturellement valorisantes) ; avoir acquis une expérience dans la typologie de bâtiment pour laquelle une agence cherche à recruter (avoir « une référence ») ; posséder la maîtrise technique d'outils informatiques et du dessin, compétences qui évitent aux agences de former les jeunes sur les logiciels qu'elles utilisent.

Bien que trouver un premier poste grâce à des relations n'empêche pas une instabilité ultérieure avec des contrats courts à répétition, des périodes de chômage, voire du salariat déguisé, la qualité du réseau contribue globalement à un processus d'insertion à long terme plus fluide. Par ailleurs, il arrive aussi qu'il y ait des premiers emplois trouvés grâce au marché qui se révèlent très stables dans le temps.

A plus long terme, dans cette transition au contour temporel flou, les étudiants capitalisent des acquis utiles à leur intégration stable dans le groupe professionnel des architectes en mettant en place des stratégies plus ou moins conscientisées qui mobilisent, à des degrés divers selon leur origine sociale et leur genre, plusieurs types de capitalisation qui peut être à la fois scolaire, pratique (accumulation d'expériences professionnelles) et sociale (réseaux).

Les raisons mises en avant pour capitaliser des titres sont de plusieurs registres, cumulables : approfondir un intérêt, une envie développée avant, pendant ou après la formation ; augmenter ses chances d'insertion professionnelle stable face à la concurrence des jeunes diplômés, autrement dit, réduire les périodes d'instabilité grâce à des nouvelles compétences ; reculer le moment du plongeon dans la vie professionnelle pour augmenter leur sentiment de légitimité. Les femmes semblent plus nombreuses dans ce dernier cas. Pour certaines, très minoritaires, la formation complémentaire peut constituer un subterfuge comme moyen de retarder une décision de carrière. Subissant moins de pression sociétale que les hommes pour réussir leur parcours professionnel, elles peuvent se permettre des insertions « floues » ou « atypiques » comme disent certaines, surtout si elles sont issues des catégories

supérieures et qu'une fois leur diplôme d'architecte obtenu, leurs parents peuvent alors subvenir aux dépenses générées par des études complémentaires parfois très onéreuses.

Au niveau national, les formations de spécialisation en urbanisme, paysage, ingénierie, patrimoine, etc. sont plébiscitées, à parts égales, par les hommes et les femmes. Si l'on y intègre l'habilitation, forme de capitalisation hybride à la fois scolaire et pratique, les femmes sont majoritaires à poursuivre une formation supplémentaire à l'issue de leur formation initiale. Les diplômées de l'ENSA Nantes semblent constituer une exception dans la mesure où elles sont plus nombreuses à capitaliser par une formation de spécialisation. On peut se demander si la volonté des diplômées nantaises à miser sur des titres pour se procurer des atouts sur le marché travail est la conséquence d'un marché local tendu, attirant non seulement des diplômés nantais mais aussi ceux d'autres régions.

Comme pour d'autres domaines, les femmes sont davantage mobilisées sur la réussite scolaire, le ou les titres obtenu(s) ne leur permettant pas seulement de se distinguer sur le marché du travail mais également lors des négociations conjugales à propos de la division du travail domestique et du fait de mener une double carrière⁷¹⁶. Malgré les progrès de l'accès des femmes à la profession d'architecte, comme pour d'autres métiers traditionnellement masculins, elles subissent des conditions d'insertion moins favorables sur presque tous les plans : taux de chômage plus élevé, éloignement des « emplois cœur »⁷¹⁷, taux des contrats courts plus élevé, salaires moindres.

Plus ces formations complémentaires sont effectuées quelques années après la formation initiale, plus elles sont en lien avec l'emploi occupé, aussi bien pour les hommes que pour les femmes.

Au-delà d'une éventuelle capitalisation par titre, une multitude de capitalisations pratiques par l'expérience, cumulables et interconnectées entre-elles pour certaines, contribuent à construire le CV des diplômés, relevant de différentes logiques (statut, mobilité, activité et domaine). Si les registres statut, mobilité et domaine ne sont pas exclusifs au segment de l'architecture, certaines activités, notamment celles qui sont péri professionnelles en sont emblématiques : la participation à un collectif, à des concours d'idées, à des chantiers participatifs, des festivals, au *design-build*, autant d'activités qui permettent de créer ou d'élargir son réseau. Celui-ci constitue une forme de capitalisation sociale en arrière-plan, indispensable pour accéder aux postes invisibilisés.

⁷¹⁶ Marry, C., Rose, J. (2006), « Conclusion à deux voix », dans Flahaut, Érika (dir.), *L'insertion professionnelle des femmes, entre contraintes et stratégies d'adaptation*, Presses universitaires de Rennes, p. 257.

⁷¹⁷ Épiphanie, D. (2006), *op. cit.*

L'habilitation, effectuée par six diplômés nantais interrogés sur dix, est d'abord vue par les jeunes comme l'aboutissement de leur formation initiale. Dans ce sens, la valeur symbolique du titre HMONP semble prévaloir sur la capitalisation pratique puisque seule l'habilitation permet d'être « *un vrai architecte* ». Malgré l'importance donnée au projet de fin d'études, au diplôme DEA et au folklore qui l'entoure, celui-ci se trouve dévalorisé, révélant l'ambiguïté de la scission du DPLG en deux diplômes distincts. L'inscription à l'ordre et l'exercice en son nom propre est alors envisagée comme une possibilité ultérieure, à laquelle il convient d'être préparé administrativement, bien que ceux qui l'envisagent souhaitent d'abord engranger de l'expérience en tant que salarié. Les diplômés détournent ainsi la finalité même de l'habilitation, d'autant plus qu'à l'ENSA Nantes, l'admission à l'habilitation nécessitait, à ses débuts, un projet professionnel d'installation bien défini, projet qui devait se mettre en place directement après l'obtention du titre. Ainsi, la formation était, dans un premier temps, très sélective dans le sens où des aspirants n'ayant pas eu à ce stade un projet d'installation avancé n'étaient pas admis à la suivre. Les hommes étant davantage dans une démarche d'installation – ou l'ont fait croire aux recruteurs – étaient ainsi surreprésentés, profitant par ailleurs des taux de réussite élevés. Il s'agissait là d'une forme de perpétuation de la reproduction de la forme traditionnelle de l'exercice libéral de l'architecte. Depuis l'ouverture de la formation, exigée en 2014 par le ministère de tutelle, rappelant à l'institution qu'il s'agissait d'une formation de droit, les femmes sont devenues majoritaires dans cette préparation. Le taux de réussite, lui, a par contre diminué à un gros tiers des inscrits. La sélection relative n'est ainsi plus opérée en amont (à l'admission) mais en aval (à la diplomation). La finalité de la formation pour les aspirants, elle, ne semble pas avoir changé.

La profession, à travers son institution ordinale, en étant représentée par une voix délibérative au jury d'habilitation, a réussi à remettre un pied dans les écoles d'architecture où elle a été longtemps honnie. Elle participe ainsi à sa propre reproduction qui lui avait échappé depuis la massification de l'enseignement de l'architecture, insistant sur le fait qu'exercer en nom propre est synonyme d'exercice libérale.

Malgré les conditions structurelles et conjoncturelles fluctuantes auxquelles les architectes sont confrontées depuis la fin des Trente glorieuses, la relation formation-emploi, c'est-à-dire l'emploi occupé en relation avec la formation reçue est relativement bonne : plus

de huit diplômés sur dix travaillent dans le « champ architecture-urbanisme-patrimoine bâti »⁷¹⁸ trois ans après l'obtention de leur titre de DEA. En revanche, la diversification des domaines dans ce champ a été rétrécie au profit d'une plus grande diversité des statuts, autrement dit, elle a fait place à une multi-positionnalité accrue des jeunes profitant du statut d'autoentrepreneur effectif depuis 2009. On observe ainsi un recentrement, ces 15 dernières années, vers le domaine d'exercice de la conception architecturale et les activités de maîtrise d'œuvre, c'est-à-dire des activités « traditionnelles » de l'architecte, au détriment des domaines de l'urbanisme, du paysage et du BTP, concurrencées par des jeunes issus des formations initiales, spécialisées ou continues de ces secteurs, dont le nombre a augmenté depuis les années 2000. Un autre indicateur est constitué par le nombre de diplômés exerçant en agence d'architecture qui s'élève à environ 85%, si l'on considère la structure d'un travailleur indépendant (comprendre ici : autoentrepreneur) comme une « agence d'architecture unipersonnelle ». Le discours idéologique des établissements d'enseignement sur la diversification des métiers de l'architecture apparaît alors comme une fiction ne correspondant pas aux réalités du marché, en tout cas en début de carrière. Il restera à vérifier si un lien existe entre ce recentrement et l'abandon du titre DPLG qui semble concorder temporellement et qui indiquerait un indice complémentaire de la perte de la valeur du titre de DEA.

Trois ans après leur diplomation, environ deux tiers des diplômés sont salariés et un tiers indépendant, des taux qui fluctuent légèrement selon la conjoncture économique. Bien qu'un certain nombre s'insère de manière stable à travers un CDI, considéré dans leurs représentations comme le « *graal* », force est de constater que l'introduction du nouveau statut d'autoentrepreneur et l'acquisition du droit de porter le titre d'architecte avec ses droits inhérents par deux diplômes distincts, le DEA et l'HMONP, a engendré pour ces diplômés un processus de transition caractérisée par une complexification des situations et des statuts. Si le titre DPLG suffisait pour exercer en son nom propre ou pour être salarié par un contrat de droit commun, des situations et statuts intermédiaires (convention de stage et contrats *Esquisse* à la fin des études ; mise en situation professionnelle, validation des acquis, en début de carrière ; auto-entrepreneuriat) incluant également le statut d'étudiant dans le cas d'une formation complémentaire, se sont ajoutés ou ont été amplifiés. Certains portent ainsi un regard quelque peu idéalisé, toutefois erroné, du temps du titre DPLG : « *Ils avaient un diplôme en poche, c'était le titre DPLG, donc il n'y avait pas de question de HMO, si on voulait monter son agence, on avait qu'à claquer des doigts, il y avait du boulot pour tout le monde* » (Valérie,

⁷¹⁸ Dénomination officielle de l'observatoire de l'insertion professionnelle.

37). Ces premières années constituent ainsi une phase de socialisation professionnelle distincte où il faut construire son CV, faire preuve de mobilité et d'adaptation en développant diverses stratégies de capitalisation professionnelle.

Malgré une relation formation-emploi relativement élevée, la complexification de la gestion des parcours d'accès à l'emploi exige de plus en plus d'apprentissages scolaires ou extra-scolaires (dans notre cas plutôt des expériences péri-professionnelles, comme vu plus haut) mais tout se passe comme si les jeunes se servaient de toutes les ressources à leur disposition pour construire ou maintenir eux-mêmes le processus de socialisation professionnelle⁷¹⁹. Quant aux potentiels employeurs, ceux-ci sont dans une logique de pré-recrutement qui leur permet de tester, sans prendre beaucoup de risques, les jeunes en quête de leurs premières expériences.

Si les études en architecture restent très fermées pour les étudiants issus de familles modestes, la socialisation dont ils ont fait l'objet pendant leurs études semble égaliser les conditions d'insertion et conduire à une réussite professionnelle démocratisée en début de carrière. Les groupes sociaux se caractérisent toutefois par des stratégies différenciées lors de leur transition vers la vie professionnelle. Les diplômés issus des classes supérieures sont plus mobiles et cherchent à renforcer leur légitimité à la fois par des formations de spécialisation, par l'habilitation ou par des séjours à l'étranger. La fluidité de leur parcours d'insertion peut être qualifiée de délicate et les éventuels passages par l'auto-entrepreneuriat sont davantage subis que choisis. Ainsi, certains ressentent un déclassement par rapport à leurs parents cadres, chefs d'entreprise ou professions intellectuelles supérieures. Ceux issus des classes populaires, quant à eux, sont moins mobiles géographiquement, partent peu à l'étranger ou retournent dans la région dont ils sont issus. Ils misent davantage sur l'habilitation que sur des formations de spécialisation pour accroître leur légitimité sur le marché du travail auquel ils ont pu accéder, autant que les autres, grâce aux relations tissées lors de leurs études. Leur insertion peut être qualifiée de fluide et l'auto-entrepreneuriat, lorsqu'ils en ont recours, est davantage choisi que subi.

Dans le dernier chapitre qui suivra, nous examinerons un phénomène apparu depuis une vingtaine d'années, dont le déploiement s'accélère grandement depuis une décennie. Il s'agit des formations double cursus dont l'objectif est d'hybrider les cultures professionnelles des étudiants. Est apparue, entre autres, la figure institutionnalisée de l'architecte-ingénieur, telle

⁷¹⁹ Nicole-Drancourt, C., Roulleau-Berger, L. (2002), *op. cit.*, p. 67.

qu'elle peut exister dans des pays voisins. S'agit-il alors du rapprochement du « modèle polytechnique », jadis abandonné pour la formation des architectes en France ou carrément de l'émergence d'une nouvelle élite des mondes de l'architecture ? Ou les deux ?

10 Les formations double cursus : un nouveau dispositif de distinction pour établissements et diplômés

La dernière décennie a vu naître un grand nombre de « double cursus », parfois appelés bi-cursus, dans les écoles d'architecture et plus largement dans les grandes écoles et universités françaises. Il s'agit de partenariats entre établissements d'enseignement supérieur nationaux et/ou français/internationaux permettant à leurs étudiants de suivre de manière plus ou moins intégrée deux formations proposées par les deux établissements, menant, à durée équivalente ou supérieure à celle d'une formation seule, à une double diplomation. Dans le cas des écoles d'architecture, il s'agit de l'obtention du diplôme d'État d'architecte (DEA) et d'un autre diplôme de niveau master.

Ces doubles formations exigent une grande capacité de travail et d'organisation de la part des étudiants puisque les contenus pédagogiques doivent – bien que des dispenses soient accordées pour certains enseignements – tenir en une durée d'études moindre que les deux formations mises bout-à-bout. De plus, elles peuvent être dispensées dans plusieurs lieux physiques pouvant engendrer des déplacements chronophages et onéreux. A titre d'exemple, les deux formations d'architecte et d'ingénieur, habituellement effectuées à raison de cinq ans chacune, y compris la classe préparatoire de deux ans pour les futurs ingénieurs, sont comprimées en sept ans d'études dans la plupart des écoles qui proposent un double cursus architecte-ingénieur ou ingénieur-architecte⁷²⁰. Un étudiant qui déciderait de faire ces deux cursus de manière distincte, d'abord dans une école d'ingénieurs puis à l'ENSA Nantes – sans passer par le double cursus –, mettrait *a minima* huit, voire neuf ans d'études pour acquérir les deux diplômes⁷²¹.

Pourquoi cet engouement relativement récent de la part des institutions et des bacheliers et étudiants pour ces bi-cursus, dont nous détaillerons les différents types que nous avons identifiés par la suite ? Si les collaborations entre établissements existent depuis de nombreuses

⁷²⁰ Selon si l'étudiant est inscrit à l'une ou à l'autre des deux écoles partenaires, le métier auquel forme son école d'inscription sera nommé au début. Ainsi un étudiant inscrit administrativement à l'école d'architecture s'appellera architecte-ingénieur et un étudiant inscrit à l'école d'ingénieurs s'appellera ingénieur-architecte. Il s'agit cependant de titres officiels utilisés dans le langage commun, puisqu'un diplômé en architecture n'a pas le droit de porter le titre d'architecte tant qu'il n'a pas obtenu son habilitation.

⁷²¹ Le placement dans le cursus d'un ingénieur diplômé souhaitant poursuivre par une formation d'architecte est effectué, à l'ENSA Nantes, par le jury d'admission en suivant la « procédure d'admission par équivalence ». Cette procédure permet deux possibilités de positionnement des candidats ingénieurs de niveau master : le protocole « S1/S4 » où l'admis commence ses études en architecture au semestre 1 pouvant par la suite intégrer directement le semestre 4 sur autorisation de la commission d'orientation. Son parcours d'études s'effectue ainsi en neuf ans pour l'obtention des deux diplômes ; le positionnement de l'admis directement dans le semestre 5 si le jury d'admission le juge opportun. Dans ce cas, la durée totale d'études s'élève à huit ans. Cette procédure a été durcie par le Conseil des études en 2015 suite à la primo-admission en master 1 d'ingénieurs diplômés dont le niveau de conception architecturale ne leur permettait pas de suivre sereinement le cursus d'architecte.

années de façon plus ou moins formalisée dans les écoles d'architecture, elles s'inscrivent dorénavant, comme dans tous les établissements français, dans un contexte d'enseignement supérieur mondialisé, d'une part, et d'une mutation organisationnelle, d'autre part⁷²². La coopération et les regroupements des établissements, entérinés par la loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche⁷²³, visent à faire émerger des universités pluridisciplinaires de rayonnement mondial capables d'être visibles dans la compétition entre grandes universités, instaurée par les classements internationaux, dont le classement de Shanghai est le plus connu. Les établissements de l'enseignement supérieur Culture (ESRC) n'échappent pas à cette logique. Ainsi, un rapport instigué conjointement par l'inspection générale du ministère de la Culture et celle du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation dresse, en 2018, un état des lieux de la participation des ESRC au regroupement des établissements et une liste de recommandations⁷²⁴. Le rapport pointe que les ENSA sont « *plus proches des logiques universitaires* » que les autres établissements Culture et qu'elles peuvent s'appuyer sur une dynamique antérieure à travers l'instauration plus précoce du schéma LMD favorisant la création de partenariats, d'unités mixtes de recherche (UMR) avec des grandes écoles et des universités ainsi que d'autres types de collaborations. Les double cursus jouent, selon ce rapport, un rôle de premier ordre dans ces rapprochements :

« Ce sont le nombre, la variété, l'originalité des bi-cursus qui sont les caractéristiques les plus fortes du rapprochement des ESC [écoles supérieures Culture] avec l'ESR (enseignement supérieur et recherche). Ils sont devenus traditionnels dans les ENSA (doubles cursus architecte-ingénieur, architecte-urbaniste, architecte-designer) et sont en revanche plus récents dans les ESA et plus foisonnants, comme dans les écoles du spectacle vivant qui cherchent à articuler à des enseignements très spécifiques des enseignements plus académiques. Enfin, l'analyse des bi-cursus ou des initiatives pédagogiques révèle une réelle créativité dans la mise en place de modules de formation innovants, avec les universités et les autres établissements membres des regroupements, et ce avec une ouverture à des disciplines qui n'appartiennent pas seulement aux SHS (musicologie, études théâtrales, urbanisme, histoire de l'art...). Le rapprochement à l'œuvre entre ESC et ESR apparaît donc comme une source de renouveau pédagogique significatif »⁷²⁵.

⁷²² Rey, O., Feyfant, A. (2017), *Les transformations des universités françaises*, Rapport adressé au secrétariat d'État en charge de l'enseignement supérieur et de recherche, Institut français de l'Éducation, unité veille et analyses, École normale supérieure de Lyon.

⁷²³ Articles 62 à 67 de la loi dite Fioraso. Cette loi ne fait qu'entériner un processus en cours depuis les années 1990, notamment à travers la convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne signée à Lisbonne le 11 avril 1997, le décret n° 2002-481 du 8 avril 2002 relatif aux grades et titres universitaires et aux diplômes nationaux et le décret n° 2002-482 portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'espace européen d'enseignement supérieur. Il a été poursuivi par la loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités (loi dite LRU).

⁷²⁴ Ministère de la Culture, Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2018), *L'enseignement supérieure Culture face aux regroupements universitaires et aux politiques de site*, Rapport de l'Inspection générale des affaires culturelles (IGAC) et de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR), 108 pages.

⁷²⁵ *Ibidem*, p. 1.

Une des recommandations parmi les 23 propositions vise ainsi à « *favoriser l’extension des bi-cursus des ENSA à vocation professionnelle aux disciplines des sciences de gestion et des sciences humaines* »⁷²⁶.

Le *Rapport de concertation sur l’enseignement supérieur et la recherche en architecture* (Rapport dit Feltesse, 2013) évoque déjà le développement des double cursus à la fois internationaux et disciplinaires⁷²⁷. Les double cursus paraissent ainsi comme un des outils permettant d’amorcer ou de renfoncer des partenariats existants afin de répondre à la volonté politique de recomposition de l’enseignement supérieur.

Mais la seule incitation politique ne suffit pas à expliquer cet essor, puisqu’un tiers des 36 double cursus recensés à la rentrée de 2020/21 existait avant la loi Fioraso de 2013 (cf. annexe 9). Le premier double cursus, dans le sens ingénieur-architecte, ayant été instauré en 1989 entre l’ENSA Lyon, précurseur en la matière, et l’École nationale des travaux publics de l’État (ENTPE), suivi, en 1992, par un bi-cursus dans les deux sens entre l’ENSA et l’INSA Lyon, est un indicateur que d’autres motivations semblent à l’œuvre dans les établissements et chez les professionnels. Les doubles formations seraient-elles un moyen pour les écoles d’architecture de reproduire une élite professionnelle jadis sacrifiée par la massification des effectifs ? S’agit-il d’un enjeu de premier ordre pour la profession afin de rester compétitive, grâce à une double compétence *certifiée*, sur le marché du bâtiment dont certaines prestations échappent aux architectes formés seulement à l’architecture ? Comme nous l’avons vu plus haut, les jeunes diplômés architectes se sont recentrés depuis une dizaine d’années sur le domaine de la maîtrise d’œuvre et l’activité de conception architecturale (cf. sous-chapitre 9.1.2), un processus qui pourrait mener à terme à une « spécialisation » les enfermant dans ces seuls domaines et activités. Les établissements proposant des double cursus permettent-ils d’offrir à leurs diplômés une plus grande diversification des métiers de l’architecture ?

Du côté des étudiants, quels sont les motifs d’engagement dans ces doubles formations exigeantes et comment s’opère la double socialisation pendant la formation ? Nous tenterons de répondre à ces questions en nous intéressant à la double formation architecte-ingénieur (AI) et ingénieur-architecte (IA), qui, de par son ancienneté par rapport à d’autres types de double cursus plus récents, offre un cas d’étude intéressant.

⁷²⁶ *Ibidem*, p. 8.

⁷²⁷ La proposition n° 6 vise à inscrire l’ouverture internationale et la promotion des double cursus internationaux comme une dimension du cursus. Si le rapport propose d’étendre le double cursus architecte-ingénieur à d’autres écoles afin de « *renforcer la présence de la technique dans l’enseignement architectural* » (*ibidem*, p. 42), il évoque également la nécessité de l’étendre à d’autres disciplines, sans pour autant nommer lesquelles (cf. « autres propositions »).

10.1 Les établissements en quête de reconnaissance internationale et disciplinaire

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 1.1, le paysage de l'enseignement supérieur français fait figure d'exception, à laquelle n'échappent pas les établissements d'enseignement de l'architecture et du bâtiment. Les architectes sont formés successivement à l'Académie royale d'architecture, puis aux Beaux-Arts et dans des écoles régionales d'architecture, puis par les unités pédagogiques d'architecture et enfin par les ENSA. L'enseignement de l'architecture n'a ainsi jamais été intégré en tant que faculté à l'université. Quant aux ingénieurs en génie civil ou urbain, ils suivent leur formation dans des grandes écoles scientifiques et techniques depuis le XVIII^e, plus récemment aussi au sein d'universités, tandis que les urbanistes et géographes sont formés, à partir des années 1960, à l'université, avant que les grandes écoles ne s'emparent également des questions urbaines et territoriales.

Bien que le système de formation français, aussi bien en architecture qu'en ingénierie, ait été grandement envié à l'étranger⁷²⁸, sa parcellisation en petites entités est devenue aujourd'hui peu lisible dans un enseignement supérieur mondialisé favorisant les grandes universités. La division historique des enseignements en plusieurs entités indépendantes les unes des autres semble alors à l'origine d'une *deuxième exception* : la nécessité plus importante d'instaurer des formations communes afin de rapprocher les cultures professionnelles et de s'aligner sur des figures professionnelles plus hybridées, telles qu'elles existent à l'étranger en architecture. Cette nécessité se fait moins sentir dans les autres pays, où les métiers liés à l'architecture et au bâtiment sont majoritairement enseignés dans des facultés appartenant à une même université. Nous analyserons les initiatives institutionnelles françaises et prendrons comme cas d'analyse le système allemand⁷²⁹, pour révéler la spécificité française, analyse qui mériterait toutefois d'être élargie à d'autres pays. Nous examinerons par la suite les typologies et modalités de double cursus qui existent en France dans le monde de l'architecture.

⁷²⁸ Voir notamment les communications tenues au troisième séminaire du programme de recherche HEnsa20 (Histoire de l'enseignement de l'architecture au XX^e siècle) *Rayonnement des écoles et relations internationales* à l'ENSA Nantes et Bretagne les 8 et 9 décembre 2017. Pour le rôle du modèle d'enseignement de l'architecture à l'École polytechnique, aujourd'hui abandonné en France, se référer à Pfammatter, U. (1997), *Die Erfindung des modernen Architekten. Ursprung und Entwicklung seiner wissenschaftlich-industriellen Ausbildung*, Birkhäuser, Zurich.

⁷²⁹ Le choix de l'Allemagne est ici lié en partie pour des raisons évidentes à la maîtrise de cette langue.

10.1.1 Les double cursus : une spécificité française ?

Les double cursus suivent d'abord une logique de coopération internationale et notamment européenne relative à l'enseignement supérieur. Bien que le diplôme obtenu dans un pays membre par un ressortissant soit reconnu par un autre État membre, les compétences linguistiques et culturelles acquises sont fortement appréciées dans le monde professionnel. Au-delà de sa participation au programme d'échange académique Erasmus+, la France se distingue par ses efforts d'*institutionnalisation* de ces coopérations universitaires, par exemple transfrontalières. Elle signe un accord intergouvernemental avec l'Allemagne pour la création, en 1997, de l'Université franco-allemande (UFA), siégeant à Sarrebruck. Parmi les cinq missions de cette institution sans étudiants ni formations, comme pourrait le laisser croire sa dénomination, figure la création, le soutien et la mise en œuvre de cursus intégrés franco-allemands qui doivent « mener à un double diplôme »⁷³⁰. Le site Internet recense 186 cursus binationaux, bien qu'il ne s'agisse pas systématiquement de formations menant à l'obtention d'un double-diplôme. Les disciplines les plus représentées sont les Sciences Humaines et Sociales⁷³¹ (31%), suivi par les sciences de l'ingénieur (23%), puis l'économie et gestion (18%). L'Université franco-italienne (UFI), créée en 2001, suit des objectifs similaires, tout comme l'université franco-espagnole (UFE), créée en 2015. Si ces pays partenaires entretiennent bien entendu des relations universitaires étroites avec d'autres pays, elles ne semblent pas aussi institutionnalisées que les initiatives françaises.

Dans le secteur technique, « l'ingénieur-monde »⁷³² est issu d'une forte volonté de circulation internationale voulue par les écoles depuis une quarantaine d'années :

*« La dimension internationale est de plus en plus systématiquement mise en avant par les formations d'ingénieurs mais sans plus de précision, comme si "l'international" était une évidence et avait un sens univoque. Le mouvement d'internationalisation des études dans les pays occidentaux, avec l'intégration de semestre de mobilité engagée dans les années 1980, est désormais fortement ancré dans les modèles de formation. »*⁷³³

⁷³⁰ <https://www.dfh-ufa.org/fr/lufa/lufa-en-bref/objectifs-et-missions>, consulté le 3 novembre 2020.

⁷³¹ Ce domaine inclut, selon la nomenclature de UFA, entre autres l'histoire, les études interculturelles, les lettres, langues et communication, les sciences politiques et sciences sociales.

⁷³² Nous nous référons ici au titre du quatrième chapitre « Des ingénieurs-monde » évoquant le concept de la dimension internationale des études et des pratiques des ingénieurs contemporains. Cf. Sainsaulieu, I., Vinck, D. (2015), *Ingénieur aujourd'hui*, Presses polytechniques et universitaires romandes, Lausanne.

⁷³³ *Ibidem*, p. 66.

Là encore, les institutions françaises sont en première ligne puisque c'est l'École centrale de Paris qui est à l'initiative, en 1989, de l'association *Top international managers in engineering* (TIME) réunissant 57 écoles ou facultés d'ingénierie dans 25 pays et dont l'une des missions consiste à promouvoir et instaurer des double cursus. Au-delà de l'intérêt international, ces doubles cursus peuvent également lier les écoles et facultés d'ingénierie avec les écoles de commerce/facultés d'économie afin que les carrières des ingénieurs puissent répondre à la « managérialisation des entreprises »⁷³⁴.

Les écoles d'architecture françaises, quant à elles, misent davantage sur des bi-cursus transdisciplinaires qu'internationaux, comme nous le verrons au prochain sous-chapitre. Un moyen de reconquérir des parts de marché perdues au profit d'autres professions ?

Mais regardons d'abord la structuration de l'enseignement de l'architecture en Allemagne et la moindre nécessité des facultés de se rapprocher d'autres domaines, puisque la structuration même des universités et des facultés induit une certaine transdisciplinarité tant cherchée par les écoles françaises.

Discipline rattachée aux sciences de l'ingénieur (*Ingenieurwissenschaften*), au même titre que l'ingénierie en génie civil et l'aménagement du territoire, l'architecture peut être étudiée dans 70 universités allemandes⁷³⁵. En 2019/20, 38 338 apprentis architectes sont inscrits dans les trois types d'établissements d'enseignement supérieur que connaît l'Allemagne : 43% dans des universités et universités techniques (*Technische Hochschulen*) habilitées à décerner des doctorats et des habilitations, anciennement appelés universités scientifiques ; 55% dans des universités des sciences appliquées (*Fachhochschulen*), issues d'anciennes écoles professionnelles ; 2% dans des universités artistiques (*Kunsthochschulen*)⁷³⁶. Si les premiers proposaient, au début des années 1990 – une formation architecturale plus conceptuelle, plus longue, dépourvue de stages pratiques, ouvrant la voie à la recherche, les deuxièmes étaient plus orientés vers une formation plus courte et professionnalisante. Les systèmes d'enseignement se sont rapprochés depuis le processus de Bologne et l'instauration de la structuration des cursus au format LMD. Les diplômes obtenus ne se distinguent plus formellement et un diplômé d'une *Fachhochschule* peut obtenir un doctorat et une habilitation

⁷³⁴ *Ibidem*, chapitre 2 « L'ingénieur manager ».

⁷³⁵ Selon le site de l'ordre fédéral des architectes (*Bundesarchitektenkammer*), <https://www.bak.de/architekten/ausbildung/hochschulen-in-deutschland/hochschulen-fachbereich-architektur/>, consulté le 3 novembre 2020. Malgré l'existence d'un ministère fédéral de l'Enseignement et de la Recherche et une loi-cadre sur l'enseignement supérieur (*Hochschulrahmengesetz*), les universités sont régies par les lois définies par chaque *land* (*Landeshochschulgesetze*).

⁷³⁶ Données issues de l'agence statistique de l'Allemagne. Statistisches Bundesamt (2020), *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen, Wintersemester 2019/2020*, Fachserie 11, Reihe 4.1.

dans une université habilitée à les décerner⁷³⁷. Selon les établissements, un *bachelor/master of arts* ou un *bachelor/master of science* en architecture est décerné, sachant que quelques établissements réfractaires ont gardé à l'ancienne dénomination « ingénieur diplômé en architecture » (*Diplomingenieur Architektur*). Les diplômés de tous les types d'université peuvent, s'ils le souhaitent, s'inscrire ensuite à l'un des ordres régionaux des architectes, dont les modalités peuvent varier d'un *land* à l'autre. En règle générale, une expérience professionnelle de deux ans est nécessaire pour l'inscription.

La structuration des études d'architecture dans ces trois types d'établissements, inspirée par le modèle polytechnique français⁷³⁸, montre bien l'ancrage historique de l'architecture en tant que discipline davantage technique qu'artistique, comme d'ailleurs dans d'autres pays voisins⁷³⁹. Le Bauhaus (1919-1933), dont les études fondamentales (*Vorlehre*) sont marquées par l'apprentissage des arts appliqués au sein d'ateliers pratiques et où la désignation des statuts d'individus est celui utilisé dans les métiers manuels depuis le Moyen-Âge (« maîtres », « apprentis », « compagnons »), constitue une troisième voie dont s'inspirent aujourd'hui certaines facultés. Pour autant, le modèle d'enseignement du Bauhaus n'a pas su s'imposer après-guerre dans une Allemagne dont les besoins de reconstruction rapide de logements et d'infrastructures étaient plus pressants que le prolongement d'un système d'enseignement innovant.

L'organisation des facultés d'architecture au sein d'universités permet des passerelles et collaborations inter-facultés plus faciles, dont les enjeux peuvent être parfaitement illustrés à l'exemple du Solar Decathlon, compétition étudiante internationale déjà évoquée dans le sous-chapitre 2.2.3. Alors que les équipes participantes d'autres pays pouvaient se structurer au sein d'une ou deux universités regroupant les compétences nécessaires pour mener à bien leur projet de conception et de construction d'un habitat autonome (exposé à échelle 1 à Versailles, en 2014), notre équipe « Atlantic Challenge » était composée d'un noyau de trois établissements distincts (ENSA Nantes, École supérieure du bois, École centrale de Nantes) avec pas moins de onze autres établissements⁷⁴⁰, apportant leurs compétences en horticulture, communication, design, management, ingénierie spécialisée et mise en œuvre, et toutes les problématiques organisationnelles qu'une telle collaboration inter-écoles peut générer.

⁷³⁷ Quelques *Fachhochschulen* ont dernièrement obtenu le droit de décerner des doctorats.

⁷³⁸ Pfammatter, U. (1997), *op. cit.*.

⁷³⁹ Cet ancrage technique est par ailleurs observable chez les étudiants allemands, italiens et espagnols venant effectuer une mobilité académique au sein de l'ENSA Nantes.

⁷⁴⁰ Lycée horticole Le Grand Blottereau, Audencia Nantes, Sciences Com, Sup' de Com, École de design Nantes-Atlantique, Université de Nantes, Polytech Nantes, AgroCampus Ouest, Ciné Créatis, Institut supérieur de santé et de bioproduits d'Angers, Compagnons du Devoir.

Nous allons évoquer par la suite des exemples de collaborations transdisciplinaires de quelques-unes des neuf facultés d'architecture allemandes⁷⁴¹ avec lesquelles l'ENSA Nantes entretient des relations académiques via le programme Erasmus+.

La *HafenCity Universität* (HCU) à Hambourg est le produit de la fusion, en 2006, de quatre facultés de trois universités hambourgeoises. Elle tient son nom de son emplacement au cœur de la HafenCity, quartier en renouvellement urbain où anciens entrepôts de stockage sont restructurés ou remplacés par des bâtiments à usage mixte. Établissement public d'environ 1 400 étudiants, aussi appelée « université de l'architecture et du développement métropolitain », elle propose des formations menant à des *bachelors* et des masters en architecture, génie-civil, géo-information, culture métropolitaine et planification urbaine, regroupant ainsi largement les métiers de l'architecture et de l'urbanisme. Elle revendique « *la vision d'une université d'un nouveau type* »⁷⁴² afin de répondre aux questions de société grâce à la formation et à la recherche transdisciplinaire. Ainsi, l'université n'est pas organisée sous forme de facultés, mais en une quarantaine de sections ou thématiques, participant à une souplesse organisationnelle transversale. Au-delà de passerelles entre formations, sa particularité réside dans une offre de formation transversale obligatoire appelée *Q-Studies* (q pour *quer*, traduit littéralement « en travers »), devant apporter à la fois des connaissances étrangères à la discipline initialement choisie, du savoir-être et un renforcement de l'esprit critique, de la prise de responsabilité et de la créativité de l'étudiant. Ainsi, un grand nombre de séminaires et projets interdisciplinaires sont proposés sur des questionnements scientifiques, sociétaux, culturels, économiques, historiques et politiques permettant de valider des ECTS en équivalence, tout au long des études, participant pleinement à l'obtention du diplôme.

La *Hochschule Bremen*, organisée de manière plus traditionnelle où l'architecture et le génie civil et environnemental sont regroupés au sein d'une même faculté, propose également un *Modulpool*, afin de développer des connaissances disciplinaires, des compétences méthodologiques, sociales, artistiques et de langues. Un système d'équivalences permet également de valider un certain nombre d'ECTS en équivalence.

La *Brandenburgische Technische Universität* à Cottbus fait le choix de proposer des « études d'orientation » d'une durée de deux semestres proposant, au premier semestre, une offre de langues, de mathématiques et de « compétences clés » (management de temps,

⁷⁴¹ HafenCity University Hamburg, Hochschule Brême, Beuth Hochschule für Technik Berlin, Anhalt University of applied sciences Dessau, Brandenburgische technische Universität cottbus, Technische Universität Darmstadt, Karlsruhe Institute of technology, Hochschule für Technik Stuttgart, Technische Universität Munich.

⁷⁴² <https://www.hcu-hamburg.de/universitaet/das-profil-der-hcu/meilensteine/>, consulté le 3 novembre 2020.

méthodologies de travail efficace...) à laquelle s'ajoutent, au deuxième semestre, des modules disciplinaires au choix parmi une offre d'environ 80 cours proposés par la dizaine de facultés, de *L'histoire de l'architecture* à *L'introduction à l'écologie*, en passant par la *Philosophie pratique* ou encore *Management de projet*. Tout en pouvant suivre des cours de différentes disciplines et facultés, l'étudiant peut valider des modules qui lui sont comptés pour une inscription future dans une des formations de *bachelor*.

Enfin, la *Hochschule für Technik* à Stuttgart, parmi d'autres, illustre de façon plus évidente l'entrecroisement de disciplines et la possibilité de continuer, après l'obtention d'un *bachelor*, dans un cursus « généraliste » en architecture, comme en France, ou de bifurquer vers un cursus spécialisé. L'obtention du diplôme de certains parcours permet tout autant de s'inscrire à l'ordre des architectes. A titre d'exemple, le master « planification urbaine », ouvert aux candidats ayant obtenu un *bachelor* en architecture, génie civil, planification urbaine, paysage, géographie, management d'infrastructures ou disciplines connexes, permet « *en règle générale de s'inscrire sur la liste des urbanistes à l'ordre des architectes* »⁷⁴³.

Le système allemand d'enseignement de l'architecture permet ainsi plus aisément les collaborations intra ou inter-facultés rendant les double cursus moins pertinents qu'en France où les écoles sont des entités satellitaires appartenant de surcroît à une tutelle différente de celle des universités. Si les double cursus impliquant des facultés allemandes sont relativement nombreux dans certaines disciplines telles que l'ingénierie et le management, comme c'est le cas en France, il semble qu'ils soient considérés comme moins judicieux dans le domaine de l'architecture, aussi bien dans leur dimension internationale – les voyages personnels et dans le cadre de leur formation, les stages à l'étranger ou les séjours de mobilité académique dans une université partenaire participent largement à une ouverture au monde – que dans leur dimension disciplinaire, telle qu'évoqué à travers les exemples ci-dessus. Ainsi, la Conférence des recteurs d'universités (*Hochschulrektorenkonferenz*, équivalent à la Conférence des présidents d'université en France, CPU) ne recense dans sa base de données que quatre doubles diplômes (*Doppelabschluss*⁷⁴⁴) en architecture de niveau master :

- *Technische Universität Berlin (MSc Architektur)* et *Pontificia Universidad Católica* au Chili (*Magíster en Arquitectura, magíster en proyecto urbano* ou *magíster en arquitectura sostenible y energía*, intégrant la licence exercice),

⁷⁴³ <https://www.hft-stuttgart.de/architektur-und-gestaltung/master-stadtplanung>, consulté le 3 novembre 2020. Les titres architecte, architecte d'intérieur, paysagiste et urbaniste sont protégés en Allemagne.

⁷⁴⁴ La terminologie allemande fait la différence entre un double-diplôme (*Doppeldiplom* ou *double degree*) et un diplôme conjoint (*gemeinsamer Abschluss* ou *joint degree*). Le premier permet au diplômé d'obtenir deux diplômes distincts régis par les règlements des études respectifs de chaque établissement partenaire. Dans le cas d'un diplôme conjoint, les universités partenaires établissent un règlement des études commun et délivrent conjointement un seul diplôme.

- *Technische Universität Berlin (MSc Architektur)* et *Tsinghua University (Master of architecture)* à Pékin,
- *Technische Universität Dresden (Diplom-Ingenieur Architektur)* et ENSA Strasbourg (DEA),
- *Karlsruhe Institute of Technology (MSc Architektur)* et ENSA Strasbourg (DEA).

Il convient d'ajouter à ces bi-cursus en architecture une poignée de double cursus tendant vers une spécialisation en urbanisme ou en patrimoine, par exemple entre l'université de Cottbus et l'université du Caire et d'Alexandrie (*Urban design and revitalization of historic city districts*) ou entre l'université technique de Berlin et l'université Tongji à Shanghai (*Urban design*). Le nombre de ces bi-cursus paraît alors relativement faible en relation à la quantité de facultés allemandes qui dispensent des formations en architecture. Nous verrons par la suite que le ratio est inversé en France : il existe plus de double cursus que d'écoles d'architecture, autrement dit, chaque école dispose en moyenne d'un ou de deux double cursus. Le système d'enseignement allemand ne suffit pas à lui seul à expliquer le manque de pertinence des bi-cursus, il serait intéressant d'approfondir ces réflexions en étudiant le système professionnel, notamment les conditions d'exercice et les relations entre les différents acteurs impliqués dans l'acte de construire et d'aménager.

Toutes ces formes de transdisciplinarité dans les facultés allemandes semblent difficiles à implémenter dans les écoles d'architecture françaises, historiquement séparées des universités et des grandes écoles. Si la possibilité de passerelles entre elles, revendiquée par les étudiants architectes dès les années 1960, est ancrée dans les textes réglementaires depuis l'introduction du diplôme d'études fondamentales en architecture (DEFA) suite à la réforme Dupont, en 1984, elles restent anecdotiques. Elles existent sous la forme de transferts d'étudiants architectes entre écoles, au moment de l'obtention de la licence. Ces passerelles sont toutefois peu institutionnalisées entre écoles d'architecture et facultés et les tentatives de croisement disciplinaire sont à la seule initiative de l'étudiant. Comme nous l'avons vu plus haut, le nombre de places réservées aux étudiants ayant obtenu un diplôme dans une discipline proche de l'architecture est dilué dans la procédure d'admission par équivalence. Le nombre très faible d'étudiants parvenant à l'ENSA Nantes de cette manière témoigne de l'absence d'une politique active incitant le brassage des disciplines, d'où l'utilité des double cursus disciplinaires. Bien que beaucoup de collaborations plus ou moins formelles existent depuis de nombreuses années entre les établissements, les double cursus contribuent à rompre l'isolement des écoles d'architecture, à les faire connaître tant au niveau territorial qu'international et ils permettent d'anticiper les associations d'établissements impulsées depuis la loi Fioraso et à travers

lesquelles chaque école doit trouver une forme d'association pédagogiquement et juridiquement convenable.

10.1.2 Les double cursus dans les écoles d'architecture : un engouement amplifié récemment

L'ENSA Nantes propose trois double cursus, développés plus longuement par la suite, et fait ainsi partie des écoles ayant la plus grande offre⁷⁴⁵. Nous avons recensé, pour l'année universitaire 2020/21, 36 double cursus dans les 22 établissements français, publics et privés, qui dispensent une formation qui mène au diplôme d'État d'architecte ou équivalent⁷⁴⁶. Chaque école dispose, en moyenne, d'un ou deux double cursus. Seules quatre écoles n'en disposent pas du tout. Il existe des double cursus transdisciplinaires, internationaux et hybrides, ces derniers étant à la fois internationaux et transdisciplinaires (voir annexe 9 pour un récapitulatif des différents double cursus des écoles d'architecture). Si les premiers double cursus ont été instaurés en 1989, dans l'unique sens ingénieur-architecte (ENTPE/ENSA Lyon), suivi trois ans plus tard par un double cursus « réciproque » (ENSA Lyon/INSA Lyon), il est frappant que les deux tiers de ces cursus aient été créés depuis 2013. On le voit, l'engouement pour ce type de parcours est somme tout récent.

Presque trois quarts d'entre eux (72%) sont transdisciplinaires. Parmi ces derniers, presque la moitié (47%) sont des double cursus architecte-ingénieur qui constituent historiquement la double formation la plus ancienne.

Tableau 161 : Distribution des double cursus menant au DEA ou équivalent et à un deuxième diplôme, opérationnels en France, en 2020/21.

Double cursus (trans)disciplinaire	72,2
<i>dont Double cursus architecte-ingénieur</i>	<i>47,2</i>
<i>Double cursus architecte-urbaniste</i>	<i>8,3</i>
<i>Double cursus architecte manager</i>	<i>5,5</i>
<i>Double cursus architecte-paysagiste</i>	<i>5,5</i>
<i>Double cursus architecte-designer</i>	<i>2,7</i>
<i>Double cursus architecte-historien</i>	<i>2,7</i>
Double cursus internationaux	22,2
Double cursus-hybride	5,5
Total	100
Effectif	36

⁷⁴⁵ Ceci étant dit, le double cursus « expérimental » architecte-manager prendra fin dès que les étudiants qui y sont inscrits actuellement seront diplômés. Nous évoquerons les raisons de cet arrêt un peu plus loin.

⁷⁴⁶ Parmi lesquels les vingt écoles supérieures d'architecture, l'INSA Strasbourg et l'École spéciale d'architecture à Paris.

Cinq autres double cursus transdisciplinaires existent également : architecte-urbaniste (8%), architecte-paysagiste (6%), architecte-manager (6%), architecte-designer (3%) et architecte-historien (3%). Enfin, un double cursus sur cinq (22%) a une orientation internationale et 6% comprend une double orientation internationale et transdisciplinaire.

Nous consacrerons le sous-chapitre suivant au double cursus architecte-ingénieur, le plus ancien et, sans doute, le plus prestigieux.

Trois écoles d'architecture proposent un double diplôme architecte-urbaniste, parmi lesquelles l'ENSA Nantes⁷⁴⁷. Son instauration, à la rentrée de 2017, trouve sa racine par la transformation du master 2 Villes et territoires (VT), proposé depuis 1995, en un master en deux ans, et dans la volonté de permettre aux étudiants architectes d'être diplômés dans un temps raisonnable (cinq semestres de master au lieu de quatre). Proposé en partenariat avec la faculté de droit et de sciences politiques ainsi que l'Institut de géographie et d'aménagement régional de l'Université de Nantes, il n'y a pas de « réciprocité » pour la double diplomation. Seuls les apprentis architectes peuvent l'obtenir, les apprentis juristes et géographes en étant exclus⁷⁴⁸. Contrairement à la plupart des autres double cursus transdisciplinaires, il ne commence qu'en cycle master, les connaissances acquises en cycle licence, dont le projet du semestre 5 qui est consacré à l'échelle urbaine, sont jugées suffisantes pour pouvoir y postuler. L'obtention du DEEA est un prérequis pour les étudiants architectes pour y postuler⁷⁴⁹.

L'ENSA Nantes est la première école ayant proposé, à partir de la rentrée 2015, un double-diplôme « expérimental » architecte-manager, en partenariat avec Audencia⁷⁵⁰. Prôné et piloté par la direction de l'école dans le cadre de son partenariat *Alliance* avec Audencia et Centrale Nantes, ce double cursus, censé « *développer de meilleures capacités de communication et assurer un leadership dans les champs où [les architectes] sont insuffisamment représentés* »⁷⁵¹, est, depuis ses débuts, peu apprécié par le corps enseignant de

⁷⁴⁷ Les deux autres sont proposés, d'une part, par l'ENSA Bretagne, l'Institut d'aménagement et d'urbanisme de Rennes (IAUR), l'Université de Rennes 2 et SciencesPo Rennes (DEA/master maîtrise d'ouvrage urbaine et immobilière). Proposé depuis 1997, il semble ainsi être le plus ancien double cursus architecte-urbaniste. Un autre est proposé par l'ENSA Lyon, l'Institut d'études politiques de Lyon, ENTPE et l'École supérieure d'art et de design (DEA/Master parcours recyclages, mention Ville et environnements urbains).

⁷⁴⁸ Les architectes obtiennent le DEA ainsi qu'un master mention Aménagement et urbanisme, parcours Villes et territoires : politiques et pratiques de l'aménagement. Les juristes et géographes obtiennent un seul master. Celui des juristes est un master mention Droit de l'environnement et urbanisme, parcours Villes et Territoires : politiques et pratiques de l'aménagement.

⁷⁴⁹ Leur parcours d'études est organisé de manière à ce que les étudiants suivent les enseignements du tronc commun du master 1 parcours VT, en complément de ceux suivis dans le cadre de la formation initiale d'architecte. En deuxième année, ils suivent l'ensemble des enseignements du master 2 parcours VT à l'issue duquel ils obtiennent leur diplôme de master VT grâce à un système d'équivalences. Un semestre supplémentaire est consacré à l'obtention du PFE leur permettant d'acquérir le DEA.

⁷⁵⁰ Une deuxième école d'architecture le propose depuis 2018 : l'ENSA Versailles en partenariat avec l'ESSEC.

⁷⁵¹ Extrait du livret de l'étudiant, <https://www.nantes.archi.fr/lenseignement/la-formation-darchitecte/double-cursus-architecte-manager/>, consulté le 16 novembre 2020.

l'ENSA Nantes. Audencia, école de commerce privée affichant des frais d'inscription autour de 15 000 euros par an, est assimilée à une idéologie capitaliste et rationaliste et jugée comme étant à l'opposé des valeurs que porte une école d'architecture. Aucun enseignant titulaire de l'école d'architecture n'a pu être mobilisé pour assurer la coordination avec Audencia, signe de la très faible adhésion du corps enseignant à ce projet pédagogique. Si les enseignants s'accordent à dire qu'une formation en gestion et management ne peut pas faire de mal aux étudiants architectes, c'est la double diplomation et en particulier celle dans le sens manager-architecte, qui semble susciter la méfiance du corps enseignant craignant que des managers issus d'Audencia puissent accéder à l'habilitation HMONP, l'inscription à l'ordre, la signature des permis de construire et ainsi accéder à la commande déjà fortement concurrentielle. Dans l'entretien mené en décembre 2019 avec le directeur de l'ENSA Nantes, ce dernier revient sur le double cursus :

« Après on a tenté le double cursus avec Audencia, qu'on va relancer puisque je pense que c'est essentiel, il y a eu quand même 30 inscrits en 1^{ère} année à chaque fois... donc on a...

« Dans le sens ENSA-Audencia ? »

« Oui, ENSA-Audencia, dans l'autre sens c'est beaucoup plus difficile puisqu'il faut avouer que pour quelqu'un qui a fait deux ans de prépa et qui veut faire des études de commerce ou de management, faire des études d'archi, se lancer dans l'approche du projet, c'est compliqué... on en a deux ou trois je crois encore... c'est super compliqué, mais si on avait... puis [Audencia a] arrêté entre guillemets la commercialisation depuis deux ans. Mais ils sont prêts à relancer ça. Il n'y aura jamais d'équité, il y aura toujours plus d'architectes à vouloir aller au bout de ces études de management que de manager à vouloir faire des études d'architectes parce que pour eux, c'est très compliqué, très difficile. La question du projet est une question quand même... dans leur formation... très... Ils n'ont pas cette agilité... Mais bon moi je crois beaucoup en ce double cursus d'autant qu'on a été copié depuis, Versailles fait un double cursus avec l'ESSEC maintenant. Donc, on était les premiers, bon on s'en fout d'être les premiers ou les derniers, mais je crois vraiment à ce modèle-là. Alors évidemment quand on a dit ça au début il y a eu des réticences dans l'école puisque c'est les affreux capitalistes etc. Audencia, et en réalité le profil d'étudiants qui veulent faire ça, ce serait à analyser, c'est vachement intéressant, c'est des très bons étudiants qui veulent faire ça mais qui ont la conscience qu'il leur manque un côté managérial, dont ce fameux leadership, c'est aussi du management. Cela peut être du management d'une ONG mais enfin... dans tous les cas cette capacité de manager, d'encadrer, de produire du projet etc. et de savoir le partager... ça manque quand même à nos architectes. On a eu beaucoup de retours... bon j'en ai eu moi personnellement de... la SAMOA par exemple qui voit beaucoup de nos anciens étudiants lors de concours et qui me disent "mais faites un enseignement là-dessus, mais c'est une catastrophe".

« C'est de la communication dont ils parlent ? »

« C'est pas de la communication, c'est de savoir être dans une posture un peu de leader quoi, ils disent que c'est catastrophique, nos architectes sont... leur manière de parler, leur manière de présenter un projet, leur manière de... de... de... d'avoir la conviction. Ils restent... ils pensent que ce qui peut convaincre c'est des trucs qui sont pas convaincants, qui sont des trucs personnels, d'artistes, machin. [...] Donc si tu veux ce double cursus s'il pouvait apporter à certains étudiants cette capacité-là. [...] [Les diplômés d'Audencia] sont vachement bons sur... vendre un truc, d'un point de vue communication etc., ils sont vraiment excellents. Donc je trouve que cette Alliance qu'on a voulu créer à un moment elle avait vraiment du sens. »

« Est-ce qu'il n'y aurait pas d'autres manières de développer ça chez nos architectes ? »

« Oui, oui, c'est peut-être pas un double cursus, c'est ça que je pensais. Quand on a fait le bilan là récemment avec les gens d'Audencia, ça a un peu... du fait du déséquilibre... il faudrait quand même qu'il y ait cette possibilité pour nos étudiants d'aller au bout d'un double cursus avec Audencia puisque c'est surtout dans ce sens-là. Mais faire en sorte que cette formation d'Audencia vienne un peu nourrir notre formation. Là, il y aura peut-être un post-diplôme. On pourrait très bien avoir un DEA sur le management des espaces habités ou je ne sais pas quoi. [...] Ce serait un certificat complémentaire qui permettrait... qu'un étudiant va... de l'autre côté de la barrière et de comprendre un peu comment fonctionne une maîtrise d'ouvrage ou simplement un projet... c'est quoi un business plan, c'est quoi... un projet qui est fondé sur l'économie, la conviction, la créativité, une start-up. C'est une culture qui manque à nos architectes... même... même si on doit aborder cette culture d'une manière critique. Je pense qu'il faut avoir aucun a priori là-dessus. Donc, ce double cursus management, je pense qu'il faut le maintenir côté ENSA mais profiter de cette alliance avec Audencia pour proposer autre chose. »

Si la composante manager-architecte a été abandonnée assez rapidement après son instauration, les enseignants de projet de l'école d'architecture ayant jugé que les étudiants d'Audencia n'avaient pas un niveau suffisant ou ne se donnaient pas les moyens de l'acquérir, la composante architecte-manager a été arrêtée définitivement à la rentrée 2020/21, assurant seulement aux étudiants déjà inscrits de continuer jusqu'à la double diplomation. Selon le service des études, seule une étudiante manager-architecte sera vraisemblablement double-diplômée, en 2021 ou 2022, tandis qu'ils seront quatre architecte-managers à l'être.

Le rapport d'auto-évaluation de l'ENSA adressé en novembre 2020 à l'HCERES ne fait qu'une mention laconique de cet échec, dans le bilan synthétique du contrat pluriannuel conclu avec le ministère de la Culture, à la toute fin du rapport :

« Double cursus architecte-manager : Ce double cursus, en phase expérimentale, est inopérant pour des raisons financières mais aussi à cause du déséquilibre entre les étudiants provenant de la filière architecture (plus nombreux) et de la filière management. Une réflexion est en cours pour offrir une nouvelle formation mieux adaptée à la double compétence « architecture / management » : un « master spécialisé » d'une année en partenariat avec Audencia. »

Le déséquilibre du nombre d'étudiants entre les deux écoles n'est pas un argument totalement convaincant dans la mesure où le double cursus avec Centrale Nantes affiche également un nombre d'inscrits déséquilibré (cf. sous-chapitre 10.2.1). Si les raisons financières sont sans doute réelles, d'autres raisons moins avouables ne figurent pas dans cette justification, à savoir l'opposition de deux cultures professionnelles. Le « monde requin » des promoteurs immobiliers tant haïs par les architectes est incarné par des managers et des commerciaux issus de ces écoles, et dont les objectifs sont de baisser toujours plus les honoraires rétribués aux architectes, entravant ainsi les conditions d'exercice déjà précaires en raison du désengagement de l'État dans la commande publique. Bien que les écoles de commerce ne soient qu'un maillon

dans un modèle capitaliste plus large, elles représentent, aux yeux d'une majorité d'enseignants de l'ENSA Nantes, les divergences entre deux systèmes de valeurs trop éloignés. Associée à des systèmes de formation et de financement distincts, cette opposition semble avoir signé l'arrêt de cette « expérimentation » avec le monde du management. Des collaborations sans réciprocité complète, moins engageantes, c'est-à-dire ne portant pas atteinte au titre symbolique de l'architecte, devront être trouvées, pour acculturer les apprentis architectes à la gestion et au management. Il serait intéressant de savoir si le double cursus instauré entre l'ENSA Versailles et l'ESSEC, en 2018, rencontre les mêmes difficultés⁷⁵². Nous n'avons pas su, par ailleurs, s'il s'agit du seul échec d'une double diplomation proposée dans les écoles d'architecture, mais comme il a été évoqué précédemment, la tendance est davantage à leur création qu'à leur abandon.

L'ENSA Nantes n'est ainsi engagée que dans des double cursus transdisciplinaires. Comme évoqué dans le sous-chapitre 3.1.2, sa stratégie internationale est davantage tournée, ces dernières années, vers la création et la préservation d'une filiale à l'Île Maurice, fragilisée aujourd'hui par la crise sanitaire. Ce sont davantage les écoles parisiennes, d'une part, et les écoles géographiquement proches d'un pays voisin, d'autre part, qui ont instauré des cursus menant à une double diplomation d'architecte : le DEA français et le diplôme correspondant au pays partenaire. A ce titre, l'ENSA Strasbourg dispose de deux partenariats de longue date, l'un avec le *Karlsruhe Institute of Technology*, situés à peine à 90 kilomètres l'un de l'autre (*Architecture et projet urbain dans les Eurorégions*) et avec la *Technische Universität Dresden* (*Projet et techniques constructives*). L'ENSA Montpellier entretient un double cursus avec l'*Universidad de Pais Vasco* à Saint-Sébastien en Espagne⁷⁵³ depuis 2017. Parmi les huit double cursus internationaux, deux se font avec l'Italie, deux avec l'Allemagne, deux avec l'Espagne, un avec le Chili et un dernier avec la Colombie.

Enfin, deux double cursus hybrides, alliant à la fois une coloration disciplinaire urbanistique et une logique internationale, existent avec le *College of architecture and urban planning* de la *Tongji University* à Shanghai, l'ENSA Strasbourg (*Architecture and urban planning and design*) et l'ENSA Versailles (*Ecological urbanisme*). La double diplomation mène à un DEA et à un *master of engineering in town and country planning*.

⁷⁵² À part un communiqué de presse datant d'avril 2018 annonçant cette collaboration, aucune information n'est disponible sur le site de l'ENSA Versailles, ni sur celle de l'ESSEC. Deux courriels envoyés à la direction des études de l'ENSA Versailles sont restés sans réponse.

⁷⁵³ L'ENSA Bordeaux semble également entretenir un double cursus avec l'université de Saint-Sébastien en Espagne depuis 2015 mais nous n'avons pas pu vérifier si celui-ci est toujours opérationnel.

Le type de double cursus sur lequel nous avons le plus de recul et dont les débuts de parcours de diplômés de l'ENSA Nantes pourront être analysés (cf. sous-chapitre 10.2) est le double cursus proposé entre les écoles d'architecture et les écoles d'ingénieurs, que nous allons analyser.

10.1.3 Les doubles cursus architecte-ingénieur : retour au « modèle polytechnique » ?

Comme évoqué plus haut, la moitié des double cursus (DC) proposés par les écoles françaises sont des doubles formations architecte-ingénieur qui mène à l'obtention du DEA et du diplôme d'ingénieur de l'école partenaire. Sur les vingt-deux écoles (comprenant l'INSA Strasbourg et l'École spéciale d'architecture), quatorze en proposent un⁷⁵⁴. Un premier double cursus fut créé en 1989, dans le sens ingénieur-architecte, en collaboration entre l'ENSA Lyon et l'École nationale des travaux publics de l'État (ENTPE). La possibilité de faire la formation dans le sens architecte-ingénieur ne vit le jour qu'en 1996. L'ENSA Lyon, précurseur en la matière, a instauré deux autres partenariats, l'un avec l'INSA Lyon en 1992 et l'autre avec l'École Centrale de Lyon en 2002. À l'exception de l'ENSA Toulouse qui créa sa double formation, en 1996, les autres partenariats sont plus récents. L'engouement pour cette double-formation prestigieuse ne se dément pas, puisque ces dernières années ont vu naître quatre nouveaux partenariats : ENSA Bretagne et INSA Rennes (2013), École spéciale d'Architecture (ESA) et École spéciale des Travaux Publics (2015), ENSA Montpellier et École nationale des Mines d'Alès (2018), ENSA Normandie et l'INSA Normandie Rouen (2020). Celui de Nantes a été instauré, en 2008 et il a diplômé sa première promotion en 2014.

Comme nous l'avons vu dans le sous-chapitre précédent, si les double cursus existent dans les pays voisins, le parcours architecte-ingénieur constitue une exception française dans la mesure où l'enseignement de l'architecture et de l'ingénierie civil est souvent regroupé, à l'étranger, au sein d'une même faculté universitaire susceptibles de partager les mêmes ressources (bâtiments, bibliothèques, ateliers, personnel administratif et enseignant...). De plus, l'enseignement scientifique et technique des architectes y prend une place plus importante dans les formations, à l'instar du « modèle polytechnique » français exporté dans bon nombre de pays :

« L'École polytechnique, fondée à l'hiver 1794/95, n'était pas seulement le premier centre de formation d'ingénieurs et d'architectes avec une formation institutionnalisée et des objectifs de

⁷⁵⁴ Il s'agit des écoles d'architecture de Paris-Belleville, Marne-la-Vallée, Paris-La-Villette, Bretagne, Clermont-Ferrand, Lyon, Marseille, Normandie, Toulouse, Montpellier et Nantes auxquelles il convient d'ajouter l'INSA de Strasbourg et l'École spéciale d'architecture (école privée).

formation modernes. Les scientifiques de l'École polytechnique ont développé pour la première fois un programme d'enseignement scientifique et technique avec un cursus original pour les bâtisseurs de l'ère industrielle naissante ainsi qu'un nouveau modèle d'enseignement, le "modèle polytechnique", imité en Europe et aux USA dans les premières décennies du XIXe siècle. »⁷⁵⁵

Si le modèle polytechnique a été abandonné – pour la formation d'architecte – en France⁷⁵⁶, il constitue toujours la norme dans les pays voisins, ne rendant pas nécessaire l'acquisition d'un double diplôme pour les architectes. Ainsi, l'un des objectifs implicites des écoles d'architecture françaises – au-delà d'une double acculturation professionnelle –, en se rapprochant finalement de nouveau du modèle polytechnique plébiscité à l'étranger est de renforcer les opportunités des double-diplômés d'obtenir des postes dans des pays habitués à des profils plus hybrides. Comme nous le verrons, un double-diplômé sur cinq travaille en effet dans un autre pays.

En ce qui concerne l'admission à cette double formation exigeante, pour laquelle chaque école ne réserve qu'une demi-douzaine ou quinzaine de places chaque année – l'ENSA Nantes et l'ENSA Lyon semblent constituer une exception puisque chaque étudiant admis en formation initiale peut commencer le double cursus, nous y reviendrons –, le prérequis étant un baccalauréat scientifique, souvent avec mention très bien ou mention bien (cf. encadré 8 pour les modalités d'admission, d'organisation et de validation du double cursus architecte-ingénieur à l'ENSA/Centrale Nantes).

Si la durée théorique totale des études est de sept ans pour presque toutes les écoles qui le proposent – l'ENSA Nantes semble, là aussi, constituer une exception, sa durée n'étant que de 6,5 ans – les modalités varient d'un partenariat à l'autre. L'ENSA Nantes, en coopération avec Centrale Nantes, se vante d'être « *le seul en France à proposer un double diplôme avec des cours réellement adaptés aux étudiants* »⁷⁵⁷. Si cela reste largement à nuancer, il est vrai qu'aucun référentiel commun de formation n'existe et les écoles partenaires sont libres de proposer des modalités comme bon leur semble. Dans certaines écoles, comme c'est le cas à Nantes, le cursus débute dès la première année avec une « mise à niveau scientifique » ou un

⁷⁵⁵ Pfammatter, U. (1997), *op.cit.*, p. 17. Traduction personnelle.

⁷⁵⁶ Seul l'INSA Strasbourg, proposant une formation en architecture et en ingénierie civile, applique encore aujourd'hui le modèle polytechnique. Instauré comme École d'hiver pour techniciens du génie rural, trois ans après le rattachement de l'Alsace Lorraine à l'Empire allemand, en 1875, elle ouvre en 1889 une section des métiers du bâtiment, avant d'être renommé École technique impériale (*Kaiserliche technische Schule*) en 1895, « *reflétant l'importance que l'Empire allemand accordait à la formation professionnelle* ». Une section architecture est créée en 1907. Après plusieurs changements de dénomination, elle rejoint le groupe INSA en 2003, sans perdre son orientation technico-scientifique. Weber, C. (2013), « Une autre voie : l'École impériale technique de Strasbourg (1895) », in Chatelet, A.-M., Storne, F. (dirs.), *Des Beaux-Arts à l'université. Enseigner l'architecture à Strasbourg*, Éditions recherches/ENSAS, p.144-153.

⁷⁵⁷ Cf. <https://www.nantes.archi.fr/lenseignement/la-formation-darchitecte/double-cursus-architecte-ingenieur/>, consulté le 6 octobre 2020.

« cycle scientifique préparatoire », d'autres établissements proposent d'autres formules plus ou moins intégrées. A titre d'exemple, les apprentis architectes de l'ENSA Bretagne ayant obtenu un baccalauréat scientifique avec mention qui s'intéressent au double cursus doivent participer à deux heures de « cours de maintien » hebdomadaires en mathématiques pendant leur première année d'études. La sélection se fait à la fin de cette première année, sur dossier, pour une dizaine de places. Ils suivent ensuite trois années de cours préparatoires : deux années d'enseignements du tronc commun ingénieur de l'INSA Rennes et une année de spécialisation au département génie civil. Une fois le DEA obtenu, ils candidatent à l'INSA Rennes pour le cycle master de deux ans afin d'obtenir le diplôme d'ingénieur. L'obtention des deux diplômes se fait ainsi, contrairement à l'ENSA Nantes, de manière différée⁷⁵⁸. L'ENSA Montpellier, en partenariat avec l'École des mines d'Alès, opère une sélection à la fin du semestre 5 pour une mise à niveau scientifique de 110 heures en mathématiques, mécanique et thermodynamique effectuée en semestre 6, à la suite de laquelle un jury commun aux deux écoles auditionne les étudiants pour choisir six admis. Le véritable double cursus ne commence ainsi qu'en cycle master, durant lequel les étudiants alternent entre les deux écoles (S7/ S8 ingénierie, S7/S8 architecture, S9/S10 ingénierie, S9/S10 architecture).

Encadré 8 :

Modalités d'admission, d'organisation et de validation du double cursus architecte-ingénieur à l'ENSA/Centrale Nantes

Les deux partenaires, l'ENSA Nantes et Centrale Nantes, ont imaginé la double formation « *dans un esprit de réciprocité* »⁷⁵⁹ de façon à ce que qu'un aspirant architecte-ingénieur ou ingénieur-architecte puisse suivre des cours et être diplômé. Ainsi, les futurs architectes-ingénieurs suivent des cours à l'École Centrale parallèlement à leurs études à l'école d'architecture durant le cycle préparatoire scientifique et de façon intégrée durant le cycle ingénieur (cf. figure 18 ci-dessous). Nous présentons ici l'admission, l'organisation et la validation du double cursus du point de vue de l'étudiant architecte inscrit administrativement à l'ENSA Nantes.

Exigeant des aptitudes scientifiques particulières, un candidat architecte au double cursus doit avoir obtenu un baccalauréat scientifique avec une mention bien. Tous les étudiants qui remplissent cette condition peuvent entamer le DC.

Le double cursus architecte-ingénieur dure six années et demie (13 semestres), réparti en deux parties : L'étudiant intègre le cycle préparatoire scientifique d'une durée de quatre ans, parallèlement aux enseignements du cycle licence et master 1 du cursus architecture. Les cours spécifiques préparent aux disciplines de base (mathématiques et physique) considérées comme un prérequis aux enseignements de Centrale. Les trois premières années du cycle scientifique préparatoire se déroulent exclusivement à l'ENSA Nantes, la dernière année à Centrale, anticipant deux enseignements du cycle ingénieur (mathématiques et énergétique, cf. figure ci-dessous). L'étudiant qui aura validé les quatre années de cycle préparatoire est admis dans le cycle ingénieur de l'ECN sans sélection complémentaire. Il suit ensuite tous les enseignements de la première année d'ingénieur de Centrale, à l'exception de deux

⁷⁵⁸ Informations obtenues par la responsable du double cursus de l'ENSA Bretagne, Rozenn Kervella.

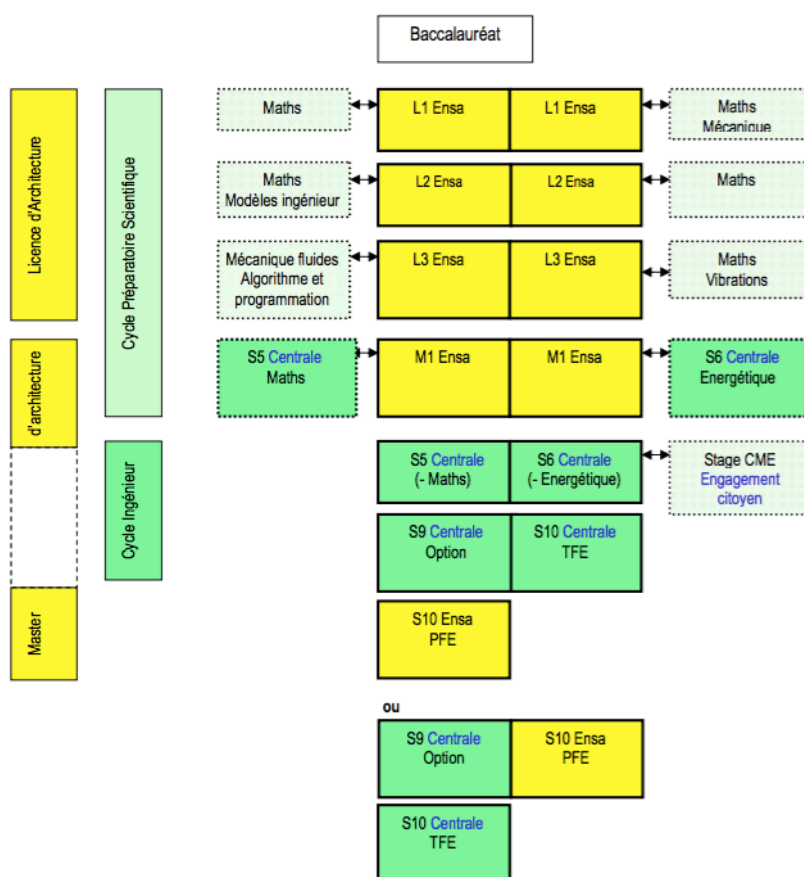
⁷⁵⁹ Extrait du livret de l'étudiant : <https://le.nantes.archi.fr/?cursus=dc-archi-inge-master>, consulté le 6 octobre 2020.

modules susmentionnés, suivis en fin de cycle préparatoire ainsi qu'un semestre « d'option », c'est-à-dire d'un approfondissement thématique. Les deux derniers semestres, comprenant les travaux de fin d'études sous forme de stage du côté de Centrale (TFE) et le projet de fin d'études du côté de l'ENSA (PFE) peuvent être effectués selon l'ordre préféré de l'étudiant.

Pour éviter une augmentation trop importante du poids horaire consacré aux cours disciplinaires, les cours spécifiques au double cursus sont en partie compensés par des dispenses de cours du cycle licence de l'ENSA Nantes.

Les deux diplômes (DEA et diplôme d'ingénieur) sont obtenus simultanément en fin de premier semestre de la septième année. Pour l'obtenir, l'étudiant doit valider les périodes d'enseignement, une langue étrangère, des périodes de mobilité (minimum un semestre) et de stage (minimum 64 jours en entreprise ou en agence). La commission d'évaluation comprenant des enseignants des deux écoles se donne le droit de mettre fin au double cursus d'un étudiant qui n'aurait pas validé des modules d'enseignement scientifique durant son année. À l'issue de leur double cursus et de leur double diplôme, maîtrise d'œuvre (HMONP) ou solliciter cette dernière ultérieurement, y compris par la voie de la VAE (informations extraites du livret de l'étudiant).

Figure 18 : Schéma du déroulement du double cursus architecte-ingénieur de l'ENSA Nantes/Centrale Nantes.



Source : Extrait du règlement des études du double cursus architecte-ingénieur et ingénieur-architecte de l'ENSA Nantes.

Cette formation exigeante, à travers sa double socialisation à deux métiers distincts, mène alors à une nouvelle figure *institutionnalisée*, celui de l'architecte-ingénieur, dont il sera question dans ce dernier sous-chapitre.

10.2 L'architecte-ingénieur, une nouvelle élite des mondes de l'architecture ?

Les objectifs poursuivis par les écoles qui proposent le double cursus architecte-ingénieur sont similaires, le vocabulaire utilisé se ressemble d'une présentation à l'autre. Il est question de favoriser l'apprentissage du projet dans une dimension « *transculturelle architecturale et technique* »⁷⁶⁰, de permettre de concevoir un projet dans sa globalité « *grâce à l'association de ces deux cultures complémentaires* » ou encore de « *rapprocher deux mondes professionnels* ». Le double parcours répond également, d'après les écoles, aux besoins d'un secteur en éternelle mutation dont les jeux d'acteurs et les projets se sont grandement complexifiés ces dernières décennies. Le double-diplôme constitue ainsi une « *forte valeur ajoutée incontestable sur le marché du travail* » et favorise, par ailleurs, l'insertion professionnelle des double-diplômés, justifiant « *l'investissement en temps et les efforts scolaires inhérents au double parcours* ». Il permet, d'après les écoles, d'accéder à un large spectre des métiers du conseil, de l'assistance, de la maîtrise d'ouvrage et de la maîtrise d'œuvre.

Il s'agit également de partenariats compris comme un « *pôle de la réconciliation de l'art et de la technique, une tentative de dépassement de la tradition française qui distingue les arts libéraux des connaissances scientifiques et techniques* ». L'ENSA Nantes met également en avant le dépassement de ces deux figures canoniques de l'architecte et de l'ingénieur :

*« Le double diplôme proposé à l'ENSA Nantes trouve son fondement dans la volonté de dépasser l'opposition, désormais obsolète, entre les deux figures archétypales de l'architecte et de l'ingénieur. [...] L'objectif n'est pas de créer un nouveau corps professionnel, mais de proposer une double culture aux étudiants issus des deux formations, propice à fonder de nouvelles pratiques professionnelles tant dans les métiers de la maîtrise d'œuvre que dans ceux de la maîtrise d'ouvrage publique ou privée. La double formation donne une maîtrise différente de son métier de base et une aptitude accrue au dialogue, et par là aux responsabilités. En aucun cas, il ne faut craindre une réduction d'action des architectes ou des ingénieurs au profit de ces nouveaux "architectes-ingénieurs" ou "ingénieurs-architectes". Au contraire, ils semblent être de puissants vecteurs de diffusion des cultures respectives dans des cercles où elles pénétraient difficilement »*⁷⁶¹.

⁷⁶⁰ Citations issues des présentations sur leur site Internet des écoles suivantes : ENSA Montpellier, <http://www.montpellier.archi.fr/formations/etudier-a-lensam/double-cursus-architecte-ingenieur/> ; ENSA Lyon, <http://www.lyon.archi.fr/fr/architecte-ingenieur>, ENSA Bretagne, <https://www.rennes.archi.fr/enseignement/licence/licence-double-cursus/>, ENSA Toulouse, <https://www.toulouse.archi.fr/fr/formations/formation-initiale/le-double-parcours-architecteingenieur-ensainsa>, École spéciale d'architecture, <http://www.esa-paris.fr/la-pedagogie/formations/double-formation/presentation>, consultés le 17 novembre 2020.

⁷⁶¹ Présentation des objectifs dans le livret de l'étudiant. <https://le.nantes.archi.fr/?cursus=dc-archi-inge-master>, consulté le 7 octobre 2020.

Les objectifs affichés par l'ENSA Nantes, et plus largement par les autres écoles qui le proposent, sont clairs. Ces diplômés, forts de leur double culture professionnelle, doivent, d'une part, agir comme ambassadeurs, médiateurs, experts pour des processus d'édification de plus en plus complexes et un nombre d'acteurs impliqués de plus en plus important et, d'autre part, contribuer à développer de nouvelles pratiques, de nouveaux marchés, sans pour autant grignoter sur les territoires classiques des deux métiers. Les objectifs mis en avant par l'école, que l'on peut davantage entendre comme une justification qu'une affirmation, font référence aux fortes tensions entre les deux professions qui ont traversé les siècles.

Celles-ci se font sentir au siècle des Lumières, alors que les architectes perdent de l'influence avec la disparition de l'Ancien Régime, où seuls les membres de l'Académie royale d'architecture pouvaient prétendre au titre d'Architecte du Roi. Usant de la doctrine classique portée par l'Académie, figée dans l'imitation, les architectes perdent de leur légitimité au sein de la société. « *A travers la remise en cause du caractère absolu de la proportion, c'est aussi le statut d'architecte, détenteur de règles certaines, qui se retrouve remis en cause* »⁷⁶². Concentrés autour du pouvoir parisien, la commande architecturale se restreint à une poignée d'édifices prestigieux, dévolus aux seuls Architectes du Roi. Parallèlement, la figure de l'ingénieur d'État fait son apparition, plus seulement en charge des ouvrages militaires mais également des infrastructures et des bâtiments civils sur la totalité du territoire français, engendrant un partage de la commande mal vécu par les architectes. La création du corps des Ponts et Chaussées en 1716 et de l'École des ponts et chaussées en 1747, entérine la séparation des deux métiers. Instaurant un modèle pédagogique peu commun pour l'époque où les élèves se forment grâce à la pratique du projet, des concours, des stages et le partage de connaissances des plus instruits avec les autres élèves, les ingénieurs des Ponts et Chaussées sont réputés pour leur grande efficacité et leur capacité d'adaptation à des situations variées. Cet appareil institutionnel est érigé en « *véritable système dont la cohésion contraste avec le caractère dispersé de l'architecture* »⁷⁶³ et il est admiré au-delà des frontières françaises à la fin du XVIIIe siècle. Un conflit ouvert éclate peu après la Révolution française. Il est lié à un conflit interne opposant ingénieurs civils et militaires, à l'occasion de la réforme du corps des Ponts et Chaussées en 1791, réforme dans laquelle ce dernier cherche à augmenter sa gloire au détriment des architectes. La révolution industrielle et ses bouleversements sociétaux et techniques ne fait

⁷⁶² Picon, A. (1988), *Architectes et ingénieurs au siècle des Lumières*, Éditions Parenthèses, Paris, p. 32.

⁷⁶³ *Ibidem*, p. 100.

qu'alimenter les tensions, car chaque camp cherche à abaisser l'autre pour tenter d'accroître sa légitimité au sein de la société. Ces tensions sont résumées par César Daly, architecte, journaliste et éditeur de la réputée *Revue générale de l'architecture et des travaux publics*, qui avance, lors d'un banquet de la Société des ingénieurs français que « depuis le commencement du siècle, architectes et ingénieurs se regardent chez nous avec plus d'étonnement que de bienveillance. On croirait le dieu $a + b$ et la déesse Fantaisie en train de se dévisager réciproquement »⁷⁶⁴. Les tensions semblent s'apaiser, sans disparaître, avec le Mouvement moderne au XX^e siècle. Le Corbusier déclare, en 1924, que « le siècle du machinisme a suscité le constructeur. Ce sont des programmes neufs, une technique neuve, des moyens neufs qui l'ont accouché. Partout maintenant il est à l'œuvre »⁷⁶⁵. Opinion partagée par toute une génération d'architectes, selon l'historien de l'art et de l'architecture Siegfried Giedion, pour qui « l'on est en train de combler le fossé entre l'architecte et l'ingénieur. On peut dire qu'après un siècle de luttes, l'architecte d'aujourd'hui a réussi à assimiler les progrès techniques accomplis par l'ingénieur »⁷⁶⁶.

Aujourd'hui, la maîtrise d'œuvre s'étant davantage complexifiée avec l'arrivée d'autres acteurs, Olivier Chadoin parle de « coopération concurrentielle »⁷⁶⁷, où l'architecte est chargé de la conception du projet et de sa traduction spatiale, l'ingénieur de la mise au point technique, l'économiste de la maîtrise des coûts et le pilote du chantier de l'organisation du chantier. La coordination de la maîtrise d'œuvre, traditionnellement revendiquée par l'architecte en tant que « chef d'orchestre », est davantage contestée par le pilote de chantier et l'économiste, qui mettent en avant leurs savoir-faire dans ce domaine, que par l'ingénieur. La fabrication de la ville et sa production architecturale, urbaine et constructive voit les dissensions de deux figures professionnelles complémentaires et opposées, l'architecte et l'ingénieur, qui œuvrent ensemble pour garder les nouveaux professionnels (programmiste, paysagiste, concepteurs lumière et sonores) à distance⁷⁶⁸. De nouveaux modèles économiques (passation des marchés en « conception-réalisation » et partenariats public-privé, PPP⁷⁶⁹) induisent un rôle plus

⁷⁶⁴ Daly, C. (1877), « Ingénieurs et architectes (un toast et son commentaire) », *Revue générale de l'architecture et des travaux publics*, Ducher et Cie, Paris, p. 4, dans Epron, J.-P. (1992b), *op. cit.*

⁷⁶⁵ Le Corbusier (1924), *L'esprit nouveau*, n° 25, Paris. Cité par Giedion, S. (1978), *Espace, temps, architecture*, Éditions Denoël, Paris, p. 145.

⁷⁶⁶ *Ibidem*, p. 145.

⁷⁶⁷ Chadoin, O. (2007a), *op. cit.*

⁷⁶⁸ Biau, V., Tapie, G. (dirs.) (2009), *La fabrication de la ville – Métiers et organisation*, Éditions Parenthèses, coll. « eupalinos », Marseille.

⁷⁶⁹ La passation des marchés de conception-réalisation permet au maître d'ouvrage de confier simultanément la conception (études) et la réalisation (exécution des travaux) d'un ouvrage à un groupement d'opérateurs économiques. Le PPP, quant à lui, est un mode de financement qui a pour objet de confier à un groupement d'opérateurs économiques une mission globale

important du management par des grands groupes de construction, consolidant progressivement une place prépondérante des ingénieries rendant le « *traditionnel leadership* » et la responsabilité de l'architecte moins évidente⁷⁷⁰.

Dans ce contexte, le rapprochement des deux formations, historiquement séparées, comme nous l'avons vu, redevient possible. Bertrand Lemoine, architecte, ingénieur et historien, semble montrer la voie, dans les années 1980, pour la création de double cursus architecte-ingénieur :

« Le retour à une formation commune pour les architectes et les ingénieurs, ou, à défaut, une double formation ne serait-elle pas un moyen pour les architectes de ne pas renier la dimension artistique de leur travail à laquelle ils sont justement attachés, tout en leur offrant une voie possible pour sortir de l'impasse dans laquelle ils semblent engagés ? »⁷⁷¹

Notons toutefois que la figure de l'architecte-ingénieur et de l'ingénieur-architecte existe depuis que les écoles décernent des titres dans la mesure où les deux diplômes peuvent être acquis l'un après l'autre sans passer par une double-formation institutionnalisée et intégrée grâce à un partenariat de deux écoles, à l'instar d'une génération de professionnels tels que Marc Mimram, instigateur d'un double cursus à l'ENSA Marne-La-Vallée, confronté dans sa carrière professionnelle aux stéréotypes de « *doux rêveur* » auprès des ingénieurs et d'ingénieur rationnel auprès des architectes⁷⁷². Le nombre de ces professionnels ayant acquis successivement leur deux diplômes est cependant inconnu. L'ENSA Nantes dispose, parmi ses onze titulaires du champ disciplinaire Sciences et techniques pour l'architecture (STA), de quatre enseignants-chercheurs ayant la double culture (36%). Ce taux élevé ne représente cependant en aucun cas celui de la profession dans son ensemble. L'ancien responsable du double cursus nantais, depuis sa création jusqu'en 2019, diplômé successivement en génie civil à l'École nationale supérieure maritime, devenue l'École centrale de Nantes en 1991 (1977) et en architecture à l'UPA Nantes (1981), rapporte l'opposition franche d'un enseignant lors d'un débat en conseil des études :

« Il y en a qui étaient contre, je me souviens surtout de la réaction d'un architecte qui s'était levé pendant la présentation au conseil des études et qui avait dit "qu'est-ce que c'est que ce travail ! Déjà que les ingénieurs nous bouffent la laine sur le dos, c'est eux qui ont tous les pouvoirs, ils nous laissent les miettes et on ne va quand même pas en plus de ça former des ingénieurs à qui on va donner le diplôme d'architecte". Selon lui les ingénieurs feraient

ayant pour objet la construction d'équipements nécessaires au service public ou à l'exercice d'une mission d'intérêt général et tout ou partie de leur financement.

⁷⁷⁰ Marie, J.-B. (2018), *Architectes et ingénieurs face au projet*, Le Moniteur, Paris, p. 20.

⁷⁷¹ Lemoine, B. (1987), *Architecture et technique, la formation technique des architectes à l'école des Beaux-Arts au XIX^e siècle*, Rapport de recherche, Bureau de la recherche architecturale, Ministère de l'Équipement.

⁷⁷² Maradan, I. (5 novembre 2018), « Les ingénieurs me prennent pour un doux rêveur et les architectes pour un ingénieur rationnel », *Le Monde*, https://www.lemonde.fr/concours/article/2018/11/05/les-ingenieurs-me-prennent-pour-un-doux-reveur-et-les-architectes-pour-un-ingenieur-rationnel_5378910_4617932.html.

nécessairement de mauvais architectes et on n'allait pas donner le boulot à ces faux architectes. Ça avait été assez épique et virulent, c'était pas du tout serein, on sentait que ça venait du cœur. C'était la seule personne qui avait exprimé son avis comme ça, mais après il n'avait pas été contredit... »⁷⁷³

Si l'ancien responsable pense qu'il n'y avait pas d'opposition au sein du corps enseignant de Centrale, il évoque toutefois un « *manque de considération* ».

Tournons-nous maintenant vers les étudiants qui suivent cette formation d'excellence à l'ENSA et Centrale Nantes. Quelles sont leurs motivations ? Comment vivent-ils la socialisation professionnelle par deux disciplines distinctes au cours de leurs études ? Comment sont accueillis ces nouveaux profils sur le marché du travail ? Ayant acquis une double compétence et culture, sont-elles pleinement valorisables dans des postes occupés par ces diplômés ?

10.2.1 Une formation d'excellence qui attire les femmes

Un peu moins de 400 étudiants se sont inscrits, depuis l'instauration du double parcours nantais en 2008, dans le cycle architecte-ingénieur (AI) et environ 140 dans le cycle ingénieur-architecte (IA). Seulement quatre étudiants sur dix réussissent à aller jusqu'à la double diplomation.

En ce qui concerne la formation architecte-ingénieur (AI), on constate une augmentation forte, sur les douze premières promotions (2008/09 à 2019/20), du nombre d'admis. Si une douzaine d'étudiants s'étaient inscrits à ses débuts (2008/09), ils sont aujourd'hui une quarantaine d'étudiants à l'entamer (promotion 2019/20). Le nombre de diplômés, lui, reste pourtant stable depuis ses débuts, ne dépassant jamais la dizaine d'étudiants par an. Comment expliquer cet engouement pour cette double-formation ? Deux hypothèses peuvent être formulées : premièrement, elle est perçue par les aspirants et leurs parents comme une formation d'excellence pouvant ouvrir à une diversité de débouchés et à une relative sécurité d'emploi. Selon les représentations qu'ils se font du métier d'architecte lors de leur orientation professionnelle (« *un métier risqué* »), ils souhaitent « *garder un maximum de portes ouvertes* ». Marion, s'étant inscrite sur les conseils insistants de sa mère, abandonne au bout de deux mois sans oser le dire à ses parents :

« D'ailleurs on en a pas parlé parce que c'était assez insignifiant, mais quand j'ai commencé l'école d'archi j'étais en double cursus. Bon ça, ça a été le seul moment où mes parents ont voulu m'influencer, parce que quand mes parents ils ont su [qu'il existe une double formation

⁷⁷³ Entretien effectué par Nejma Blache dans le cadre de son mémoire de recherche.

architecte-ingénieur], ma mère elle m'a dit "ah la situation des architectes elle est difficile, met toutes les chances de ton côté, ça sera plus facile de trouver du boulot si t'as la double casquette". Donc, je me suis inscrite, et au bout de deux mois j'ai arrêté sans le dire, c'est resté un sujet tabou pendant quelques mois puis au final j'ai fini par le dire. Mais bon vraiment ça ne me plaisait pas, et puis même si je savais pas vraiment ce que je voulais faire, je savais que la physique et les maths, bah le lycée m'avait suffi. Donc c'était peut-être un caprice à l'époque parce que j'étais jeune et que j'avais pas envie de me rajouter du travail, mais au final en regardant en arrière ma mère avait peut-être raison mais ça ne sert à rien de faire un truc qui t'intéresse pas. »

Marion, bac S, abandon du double cursus AI en première année d'études, DEA en 2014, père chef d'entreprise, mère femme au foyer, architecte chargée de projet dans une agence à Londres (46)

Deuxièmement, l'intérêt pour la double formation, ouverte du côté de l'école d'architecture à tous les candidats admis à la formation initiale ayant obtenu un baccalauréat scientifique avec mention bien, pourrait aussi constituer un argument des aspirants lors de l'entretien pour convaincre les membres du jury de leur admission à la formation initiale en architecture. Autrement dit, certains enseignants membres du jury pourraient être sensibles à l'intérêt porté par un candidat au bi-cursus. Vouloir effectuer cette formation exigeante pourrait être interprété par le jury comme une preuve anticipatoire de la volonté du candidat à s'engager dans des études longues, de sa capacité de travail et de sa curiosité. En somme, des valeurs chères au corps enseignant. Les notes du baccalauréat n'étant pas connue au moment de l'entretien d'admission pour la majeure partie des aspirants, on peut se demander s'il s'agit là d'une stratégie de candidats dont la moyenne des notes ne permet pas d'être parmi les candidats retenus grâce à leurs bonnes notes. Le taux moyen d'abandon lors de la première année d'études, relativement élevé chez les architectes-ingénieurs (69,3%), semble aller dans ce sens. Il est de 52,5% chez les aspirants ingénieur-architecte (cf. tableau 226, annexe 7) sachant que l'école Centrale n'admet pas plus de quinze étudiants par promotion. La sélection principale des aspirants au double diplôme s'effectue ainsi au moment de l'inscription pour l'école Centrale et durant les premières années d'études à l'école d'architecture. Ces deux manières différentes de sélectionner les aspirants montrent bien la volonté de l'école d'architecture de permettre à une large population d'étudiants, bien que spécifiée (baccalauréat S et mention bien), d'accéder à cette formation afin de participer à la course à l'excellence des établissements d'enseignement et de recherche français. L'ENSA Marseille semble avoir trouvé la parade pour éviter que les étudiants n'en fassent une stratégie pour être plus facilement admis à la formation

d'architecte : les postulants doivent candidater aux *deux* écoles via Parcoursup pour être admis au bi-cursus⁷⁷⁴.

Encadré 9 :
Profils des double-diplômés interrogés par entretien

Les entretiens étant effectués en 2017, trois à six ans après leur diplomation, seuls les double-diplômés des deux premières promotions ont pu être interrogés.

Florent (6), issu de parents employés, effectue son cursus architecte-ingénieur entre 2007 et 2014. Au moment où il commence ses études, le DC est encore en gestation et on lui propose de le rejoindre lorsqu'il entre en deuxième année. Il oriente ses études vers le « *concret* » et effectue son stage de master chez AIA, la plus grosse agence nantaise. Après sa double diplomation – il est l'un des deux premiers double-diplômés dans le sens architecte-ingénieur en 2014 –, il trouve assez facilement du travail en « *tapant à la porte* » d'une agence d'architecture dans sa ville natale d'Angers qui vient juste de remporter un concours. Sa candidature spontanée arrive donc à point nommé. Au moment de l'entretien, il travaille depuis trois ans sur la conception d'un siège social à Bordeaux et doit passer dorénavant au suivi de chantier. Selon le site de l'agence, il y est toujours en 2020.

Manon (10) vient rejoindre Nantes depuis Montauban pour ses études. Son père est technicien dans un abattoir, sa mère assistante de direction dans un lycée. Bac scientifique option arts plastiques en poche, elle effectue le bi-cursus dans le sens architecte-ingénieur entre 2008 et 2015. Pendant ses études elle découvre son goût pour la construction, au détriment de la conception. Elle oriente son parcours vers le suivi de chantier et capitalise sur des expériences professionnelles effectuées lors de ses stages. À son époque, la mobilité académique à l'étranger n'étant pas autorisée aux étudiants DC, elle effectue alors son TFE en tant qu'ingénieure travaux en Suisse, dans une filiale de Vinci. À l'obtention de son double diplôme elle intègre le *Graduate Program France* chez Vinci Construction France destiné aux jeunes diplômés à fort potentiel. Il s'agit d'un CDI intégrant un parcours de 32 mois au sein de différentes entités de l'entreprise. Son compagnon est ingénieur-architecte dans l'entreprise concurrente Eiffage.

Valentin (25), originaire de Nantes et issu d'un père ingénieur et d'une mère au foyer, hésitant entre les métiers d'architecte et d'ingénieur, le double cursus architecte-ingénieur effectué entre 2008 et 2015, constitue finalement un très bon compromis pour lui. Vers la fin de sa licence il se désintéresse du métier d'architecte par le ressenti d'un manque d'humilité de la profession. Parallèlement, il développe un goût pour la grande échelle et oriente sa fin de parcours à l'ENSA dans ce sens. Il effectue son TFE en tant que chargé d'études en urbanisme dans une entreprise de conseil à Caen et enchaîne après sa diplomation dans une agence de planification territoriale et de programmation à Nantes, dans laquelle il est toujours aujourd'hui. Il enseigne également, depuis 2019, à l'ENSA Nantes, en tant que maître de conférences associé, sur les connaissances, la modélisation et la représentation des territoires.

⁷⁷⁴ À travers une inscription au concours, une épreuve écrite et un entretien d'admission pour Polytech Marseille et une inscription et un entretien d'admission pour l'ENSA Marseille. Les étudiants qui auront été admis dans les deux écoles seront classés selon leurs résultats aux procédures d'admission des deux établissements. Si l'effectif n'est pas atteint, le recrutement sera élargi aux postulants ayant été admis dans un seul des deux établissements

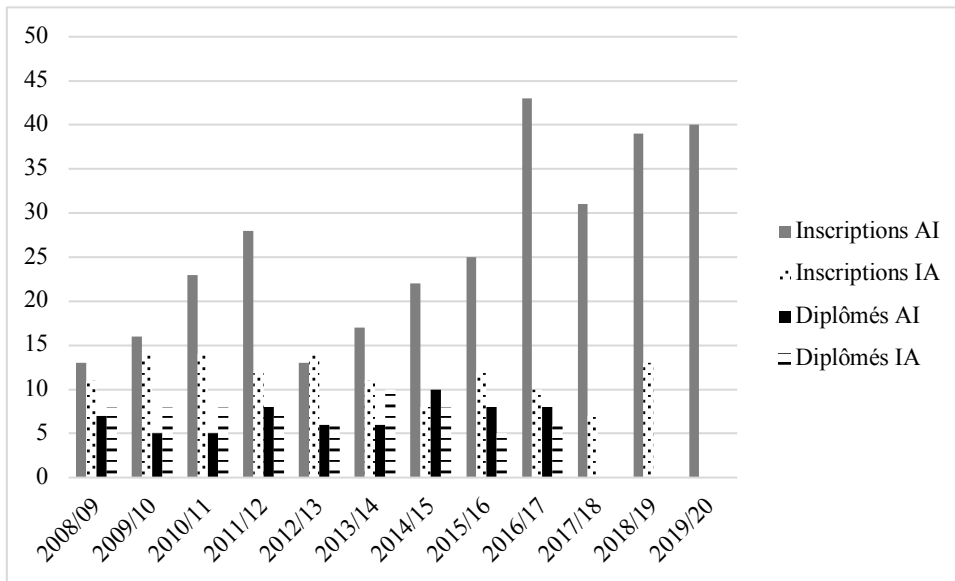
Romain (92), issu d'un père enseignant en maths et physique et d'une mère ingénieure en informatique, effectue une classe préparatoire scientifique dans sa ville d'origine, Clermont-Ferrand. Mais manier des chiffres à longueur de journée l'ennuie, il se projette alors dans un métier plus artistique en découvrant l'existence du double cursus ingénieur-architecte. Lors de son parcours, qu'il effectue dans le sens ingénieur-architecte entre 2008 et 2013, il s'intéresse particulièrement à l'urbanisme et effectue son stage de master sur une thématique en sociologie urbaine au laboratoire de recherche de l'ENSA Nantes. Après sa double diplomation, il cherche un poste pendant neuf mois avant d'être rappelé par le laboratoire pour participer, en tant que chargé de recherche, à un projet de recherche sur l'accompagnement des projets d'auto-réhabilitation par les magasins de bricolage. Au moment de l'entretien, il travaille en tant que chargé d'études programmation dans une entreprise d'assistance à maîtrise d'ouvrage à Marseille. Depuis 2018, il est volontaire de solidarité internationale dans une ONG basée au Luxembourg qui a pour mission d'améliorer la qualité de vie des populations vulnérables, en particulier des enfants, dans les pays en voie de développement. Il est actuellement en mission en Mongolie en tant que coordinateur technique.

Clarisse (100), originaire d'Angers et issue d'un père enseignant et d'une mère sage-femme, intègre, après son baccalauréat, une classe préparatoire parce qu'elle est « *bonne en maths* », pendant laquelle elle commence à s'intéresser à l'architecture et l'urbanisme. Elle effectue sa formation ingénieur-architecte entre 2008 et 2013. Après sa diplomation elle cherche un poste dans la programmation ou l'assistance à maîtrise d'ouvrage et trouve son premier emploi dans une entreprise de programmation à Lyon où elle reste un an et demi. Souhaitant revenir dans la région nantaise pour rejoindre son compagnon doctorant à l'université d'Angers, elle trouve un poste en programmation à Nantes grâce à une candidature spontanée. Au moment de l'entretien elle évoque son souhait de changer pour la maîtrise d'ouvrage. Nous apprenons par son profil LinkedIn qu'elle est, depuis 2018, cheffe de projet des équipements scolaires à la direction de l'éducation de la ville de Nantes.

Raphaël (120) est originaire de la Drôme et s'intéresse à la construction grâce à son père ouvrier dans le bâtiment. Sa mère est employée dans une maison de retraite. Il effectue le parcours dans le sens ingénieur-architecte entre 2009 et 2014, après deux années passées en classe préparatoire. Il trouve son premier emploi grâce à un salon des métiers chez *Aéroports de Paris Ingénierie* pour participer à la conception d'un aéroport à Santiago du Chili, d'abord comme ingénieur structure au département enveloppe à Paris, puis en tant qu'architecte façadier à Santiago. Selon son profil LinkedIn, il y travaille toujours, dorénavant sur la phase chantier.

Pour les neuf premières promotions AI (2008/09 à 2016/17 ; n=200), seulement un tiers (31,5%) des étudiants initialement inscrits sont allés jusqu'à la diplomation et les deux tiers restants ont abandonné (68,5%). Du côté des aspirants ingénieurs-architectes (IA), les taux de diplomation et d'abandon sont inversés pour la même période (n=106) : un bon tiers a renoncé (37,7%) tandis que les deux tiers (62,3%) sont diplômés (cf. tableau 227, annexe 7). Comme évoqué ci-dessus, l'école Centrale n'admettant qu'un nombre défini d'étudiants, le ratio entre inscrits et diplômés est relativement stable depuis l'instauration de la double formation. Le plus faible taux d'abandon des aspirants IA s'explique sans doute partiellement par leur capacité à faire face à des lourdes charges de travail auxquelles ils ont été habitués en classe préparatoire.

Figure 19 : Évolution du nombre d'inscriptions et de diplômés dans les cursus architecte-ingénieur et ingénieur-architecte depuis son instauration en 2008/09.



Comme évoqué plus haut, les abandons se font essentiellement lors des trois premières années à l'école d'architecture (69,3% en première année, 16,1% en deuxième année et 13,9% en troisième année) et à peu près à parts égales entre la première (52,5%) et la deuxième année d'études (45%) à l'école Centrale (cf. tableau 226, annexe 7).

Les raisons évoquées par les diplômés architectes n'ayant pas pu ou voulu terminer la double formation sont de plusieurs ordres : Thomas évoque des difficultés économiques l'ayant empêché d'aller au bout. « *Ce n'était pas possible, je n'aurai pas pu tenir le coup économiquement. Donc, l'idée c'était de bosser assez vite pour pouvoir soutenir ma famille [en situation financière compliquée]* » (bac S, DEA en 2013, HMONP en 2015, père employé fonctionnaire, mère assistante de direction, associé d'une agence d'architecture, 9). Gweltaz, serait allé en école d'ingénieur, s'il n'avait pas été pris à l'école d'architecture. L'évocation durant l'entretien d'admission de son hésitation entre architecture et ingénierie fait que le jury lui propose de s'inscrire dans la nouvelle double formation. Mais sa motivation n'était suffisamment importante pour aller jusqu'à la double diplomation :

« Et donc j'ai suivi ce double cursus pendant quatre ans, y'a des choses qui étaient casse pieds surtout faire de la physique et des maths en mode prépa alors que c'était la découverte en école d'archi qui n'avait rien à voir avec les cours avant au lycée, donc c'était un peu dur. Je n'ai jamais beaucoup bossé et donc au bout de quatre ans je n'étais pas assez motivé pour avoir d'assez bonnes notes pour avoir un dossier me permettant de rentrer à Centrale. Et du coup ils m'ont dit que c'était pas possible et donc j'ai dit bah tant pis je continue que l'école d'archi et parce qu'à l'époque j'étais pas assez motivé pour avoir les deux diplômes et j'avais pas la sensation que ce qu'allait m'apprendre l'école d'ingénieur était quelque chose dont j'avais vraiment envie ou besoin et la seule chose qu'elle aurait pu me donner c'était le fameux diplôme

d'ingénieur qui permet de trouver un diplôme facilement ou d'être bien payé. Mais bon voilà ça m'intéressait pas plus que ça et j'y trouvais déjà bien mon compte dans les études d'archi.
 Gweltaz, bac S, DEA en 2014, HMONP en 2015, père ingénieur, mère technicienne, en volontariat humanitaire en Équateur (59)

La plupart des abandons est sans doute du à une charge travail conséquente par la compression de deux formations de cinq ans en six ans et demi d'études que certains ne sont pas capables d'assumer. Manon n'a pu tenir que grâce aux encouragements de ses parents.

« Donc ouais, je pense que pendant toutes les études... enfin moi je me rappelle de week-ends où je rentrais chez moi en larmes et je disais "c'est bon j'arrête, c'est trop dur". Et heureusement, mes parents étaient derrière moi et ils me disaient "non tu vas pas lâcher, tu vas aller jusqu'au bout" et puis parfois je me disais "le double cursus je vais arrêter" parce que j'ai pas le temps de le bosser, que ça passait à la trappe à cause du projet qui demandait beaucoup d'investissement. Donc ouais... beaucoup de remises en question, beaucoup de doutes mais voilà, il faut s'accrocher. »

Manon (10)

Force est de constater que les femmes sont majoritaires à rejoindre la formation AI (58,5% contre 41,5% pour les hommes), ces taux correspondant à la répartition femmes/hommes de la formation initiale. Parmi l'ensemble des inscrites initiales, 36,7% iront jusqu'au bout contre 24% des inscrits, soit un écart conséquent de 12,7 points. On le voit, les femmes sont nettement plus persévérantes que les hommes une fois engagées dans ce cursus très contraignant. Enfin, fait remarquable sur l'ensemble des étudiants diplômés en tant qu'AI sur la période 2008/2017, il ressort que 68,2% sont des femmes et moins d'un tiers des hommes. A titre de comparaison, 871 étudiants ont obtenu le DEA dans la période considérée par rapport à 63 double-diplômés, c'est-à-dire environ 14 fois plus.

Tableau 162 : Taux d'inscrits et de diplômés dans la formation architecte-ingénieur des promotions 2008/09 à 2016/17, selon le sexe.

Architecte-ingénieur	Inscrits				Diplômés			
	Femmes	Hommes	Total	Écart (A)-(B)	Femmes	Hommes	Total	Écart
Promotions 2008/09 à 2016/17	58,5	41,5	100	+17	68,3	31,7	100	+36,6
Effectif	117	83	200		43	20	63	

Nota : Les chiffres des quatre dernières promotions sont basés sur une estimation, sachant que les abandons interviennent, comme nous l'avons vu, durant les premières années d'études.

Contrairement au cursus AI, les hommes sont mieux répartis dans la formation IA où ils représentent cette fois-ci 50,9% des inscrits. Par ailleurs, ils ont un taux de réussite supérieur à celui des femmes (respectivement 68,5% des inscrits contre 55,7% des inscrites soit un écart

de 12,7 points ici). *In fine*, sur l'ensemble des inscrits ingénieurs-architectes, les femmes représentent 43,9% des lauréats et les hommes 56,1%. Si l'avantage dans ce double cursus est en faveur des hommes, on notera que les femmes résistent bien à la pression de ces études contraignantes. Une analyse plus fine mériterait d'être menée pour comprendre les raisons qui conduisent ici plus de femmes à abandonner le double cursus ingénieur-architecte contrairement au double cursus architecte-ingénieur. Peut-on faire l'hypothèse que les femmes s'autorisent davantage à rompre avec la double excellence ? Il serait tentant de tirer un parallèle avec les normaliennes scientifiques et polytechniciennes, pour qui l'abandon pourrait « être pensé comme l'expression de la plus grande liberté des filles par rapport au modèle masculin de l'excellence »⁷⁷⁵. Mais cette hypothèse n'explique pas, d'une part, pourquoi les femmes de l'ENSA Nantes inscrites dans le double cursus sont nettement plus nombreuses que les hommes à s'y engager et, d'autre part, pourquoi elles y obtiennent de meilleurs résultats.

Tableau 163 : Taux d'inscrits et de diplômés dans la formation ingénieur-architecte des promotions 2008/09 à 2016/17, selon le sexe.

Ingénieur-architecte-	Inscrits				Diplômés			
	Femmes	Hommes	Total	Écart (A)-(B)	Femmes	Hommes	Total	Écart
Promotions 2008/09 à 2016/17	49,1	50,9	100	-1,8	43,9	56,1	100	-12,2
Effectif	52	54	106		29	37	66	

Nota : Les chiffres des quatre dernières promotions sont basés sur une estimation, sachant que les abandons interviennent, comme nous l'avons vu, durant les premières années d'études.

Au total, les femmes représentent 55,2% des diplômés du double cursus AI et IA, pour les promotions 2008/09 à 2016/17.

Les motivations des diplômés architectes-ingénieurs enquêtés de la première promotion pour laquelle le recrutement se faisait lors de l'entretien d'admission à la formation initiale d'architecte sont plus difficiles à cerner que celles des ingénieurs-architectes. Comme l'a évoqué Gweltaz plus haut, ayant mentionné son hésitation entre l'école d'ingénieurs et l'école d'architecture, l'ancien directeur de l'école, Philippe Bataille, faisant partie de son jury lui propose d'intégrer la nouvelle formation. « *Ce qui a d'ailleurs bien contribué au fait que je sois pris à l'école d'archi parce qu'ils recrutaient des gens pour remplir leur nouvelle filière je pense* ».

⁷⁷⁵ Ferrand, M., Imbert, F., Marry, C. (1996), « Femmes et sciences. Une équation improbable ? L'exemple des normaliennes scientifiques et des polytechniciennes », *Formation Emploi*, n° 55, p. 3.

Nous pouvons toutefois identifier des motivations similaires à celles évoquées plus tôt. Pour Manon, la double-formation semble le parfait compromis entre ses intérêts scientifiques et artistiques que nous avons déjà abordés au sous-chapitre 5.1.2.

« Donc moi j'étais en bac S avec option arts plastiques donc c'est pour ça que je cherchais un truc un peu... j'aimais bien l'idée d'une formation à la fois artistique et technique en même temps. Et donc architecture ça correspondait plutôt bien. Et donc j'ai postulé pour l'école d'architecture de Rennes et celle de Nantes, j'ai fait les entretiens aux deux mais j'étais pas prise à Rennes, j'étais prise à Nantes. Donc après tout s'est enchaîné, et puis il y a eu le double cursus à Nantes qui complétait encore plus mon envie d'avoir à la fois l'aspect scientifique et l'aspect artistique. »

Manon (10)

D'autres évoquent une parfaite conciliation née de leur hésitation entre les deux écoles et/ou une recherche de complémentarité entre les deux disciplines. Florent, ayant été toujours attiré par le bâtiment et hésitant entre le génie-civil et l'architecture, saute sur l'occasion :

« En fait, quand je suis arrivé en architecture, j'étais étonné qu'il n'y ait pas autant de bases scientifiques, que c'était vraiment tourné artistique, et du coup, le fait de ne plus faire de maths et de physique, ça m'a un peu rétracté, donc j'ai sauté sur l'occasion pour faire ce double-diplôme, et donc ça s'est plutôt bien passé, puisque j'ai terminé mes études en février 2014. »

Florent (6)

Valentin avait dès le collège « l'idée confortable » de s'orienter vers l'architecture, le stage de troisième effectué chez un architecte libéral le conforte dans ce choix. Mais au moment des choix en terminale, où il commence à se renseigner sérieusement sur le métier, il découvre « l'envers du décor » en allant sur des forums :

« Je voyais que c'était des conditions d'insertion professionnelle assez difficiles, une paie pas folle... [...] la sensation de servir parfois de bouc-émissaire aux autres corps d'état. [...] Il y avait pas mal de choses qui m'ont beaucoup effrayé quand j'ai vu ça en terminale et puis en fait, j'ai choisi une option de facilité, qui était de partir en école d'ingé. C'est un... Disons que là, pour le coup, c'est mon environnement amical, familial qui a joué, parce que mon père est ingé, mes amis d'enfance allaient partir vers des prépas, donc quelque part, je me disais "j'ai toujours fait comme eux jusqu'à présent, bon, ça serait, j'imagine, une autre hypothèse". Et en plus il y avait un objet commun puisque le bâtiment, il est aussi travaillé par les ingénieurs, sauf que faute de réflexion de ma part, j'étais loin de m'imaginer en terminale que c'était vraiment deux choses complètement différentes, plutôt, je le percevais bien, c'est juste que je me disais... Je pensais être plus à l'aise dans des matières scientifiques alors qu'en fait, je me le cachais depuis le début mais en fait j'aimais pas vraiment ça, même si les notes faisaient que je continuais, et donc je suis parti, un peu quelque part par peur. »

Étant à la fois admis à l'ENSA Nantes et à l'INSA Rennes, il décide finalement de s'inscrire en école d'ingénieurs (à ce moment-là, le double cursus n'existe pas encore à Nantes), mais regrette rapidement son choix n'ayant pas envie de passer sa vie à faire des calculs de structure. Il candidate ainsi l'année suivante à l'ENSA Nantes et est admis.

« Du coup j'ai eu la chance d'avoir affaire à un jury assez compréhensif, qui était, qui m'a donné, à la fin de l'entretien, je savais quasiment que ça allait le faire donc c'était plutôt

intéressant et il est même ressorti de l'entretien, et c'est encore une fois une heureuse coïncidence, que la personne que j'avais en face de moi me disait "Mais du coup, vous semblez pas mal hésiter entre l'ingé et l'archi, écoutez, nous on met en place un bi-cursus architecte-ingénieur, je pense que c'est quelque chose qui pourrait vous intéresser" et effectivement, il disait "Bon par contre, c'est deux ans de plus" mais sur le moment j'étais tellement... je suis ressorti vraiment le sourire aux lèvres, déjà parce que ça s'était bien passé et en plus parce que quelque part j'allais avoir une solution, un cursus aménagé qui allait me permettre de réfléchir un peu plus longtemps à ce que je voulais chercher chez l'archi et à ce que je voulais chercher chez l'ingé, et même si ça allait me prendre deux années de plus, quelque part, je suis pas fâché avec les études, et ça me dérangeait pas trop. »

Valentin (25)

Du côté de ceux qui effectuent le parcours dans le sens ingénieur-architecte, presque autant de femmes (49,1%) que d'hommes (50,9%) s'y inscrivent. Tenant compte du taux relativement faible des femmes dans les écoles d'ingénieurs (28%⁷⁷⁶) et celui des femmes qui choisissent la spécialité génie civil (16% en 2013⁷⁷⁷), le taux de 49,1% paraît d'autant plus considérable⁷⁷⁸.

Chez les ingénieurs-architectes, la volonté de suivre la double formation naît pour certains pendant la classe préparatoire, comme une échappatoire à la carrière prédestinée des matheux :

« En prépa, je me suis demandé ce que je voulais vraiment faire. Je suis arrivée en prépa un peu comme 80% des élèves de prépa. J'étais bonne en maths. "Bon bah tu vas faire une prépa." J'ai fait "d'accord !". Et ça faisait longtemps que je m'intéressais à l'urbanisme et à l'architecture sans trop faire la différence entre les deux, pour la construction de la ville, que ce soit au niveau d'une pièce ou d'un quartier. Donc, j'ai un peu cherché ce que je pouvais faire dans ce domaine-là après une prépa en passant les concours d'école d'ingénieur. J'avais repéré l'école des Ponts et Chaussées pour faire un coté plus urba, et Centrale parce qu'il y avait le double diplôme. Il y avait ce double diplôme là un peu ailleurs aussi. J'ai été prise à Centrale et pas aux Ponts [rires]. Parce que c'est quand même pas la même chose. Et du coup après à Centrale, j'ai candidaté pour faire le double diplôme et j'ai été acceptée. »

Clarisse (100)

Romain (92), lui, « s'emmerdait » en classe préparatoire et se désintéresse rapidement des aspects purement techniques et scientifiques de la formation. Au moment de choisir son école d'ingénieurs il découvre le double cursus, « une chose assez créative » et s'intéresse, pendant sa formation d'architecte, particulièrement aux sciences humaines et sociales.

10.2.2 Double formation = double socialisation professionnelle

En suivant deux formations, les étudiants AI et IA sont socialisés à deux cultures professionnelles distinctes. Comme nous l'avons vu plus haut, cette socialisation s'effectue à

⁷⁷⁶ Observatoire des inégalités (8 mars 2018), « Les filles stagnent dans les filières scientifiques de l'enseignement supérieur », https://www.inegalites.fr/Les-filles-stagnent-dans-les-filieres-scientifiques-de-l-enseignement-superieur?id_theme=22, consulté le 12 octobre 2020.

⁷⁷⁷ Schmuck, C. (2014), *Mutationnelles 2014, formations et emplois des femmes dans les sciences et technologies en France*, Global Contact.

⁷⁷⁸ Nous n'avons pas pu avoir les chiffres de répartition genrée au sein du cursus d'ingénieur à l'école Centrale.

travers plusieurs vecteurs génériques tels que le décorum, les expériences professionnelles, la mobilité académique ainsi que des vecteurs spécifiques au métier, tel que la participation à des concours d'idées pour les apprentis architectes. L'enseignement même et les méthodes de travail utilisées y participent pleinement. La double formation est la rencontre de deux univers d'apprentissage opposés nécessitant des adaptations de la part des étudiants à des moments différents. Les élèves inscrits en école d'ingénieurs, évoluant après leur baccalauréat au sein de classes préparatoires dont les méthodes d'apprentissage sont assez proches de celles de l'enseignement secondaire, sont confrontés à une autre manière d'apprendre (cf. sous-chapitre 6.1.1) lors de leur admission au cycle préparatoire architecte, c'est-à-dire au moment de leur admission à l'école Centrale et avec deux ans de décalage par rapport aux apprentis architectes qui découvrent ce nouvel univers après leur baccalauréat.

Nejma Blanche, double-diplômée IA en 2018 ayant consacré son mémoire de recherche aux relations entre les deux groupes professionnels, parle de la « *méthode ingénieur* » et la « *méthode architecte* »⁷⁷⁹. Pour la première, les élèves, « *formatés par les classes préparatoires* » développent, selon elle, une grande efficacité dans l'organisation des tâches et des révisions à effectuer dans l'objectif de travailler le moins possible dans l'urgence pour les quatre modalités d'enseignement qui rythment le semestre : cours magistraux, travaux dirigés, travaux pratiques et évaluations sous forme de partiels, d'oraux ou de dossiers à rendre. Avec un peu d'organisation les élèves arrivent ainsi à éviter que le travail personnel ne se fasse en dehors des heures de TD et de TP et les révisions à la dernière minute. Pas de charrette donc. Contrairement à l'importance du projet en école d'architecture, tant dans sa valeur symbolique que dans son poids en matière de crédits, l'ensemble des enseignements à l'école Centrale ont une importance à peu près équivalente.

« Il fallait vraiment bosser dans beaucoup plus de domaine qu'à l'école d'archi, lorsqu'on était à Centrale. Parce que à l'ENSA, il y avait une grosse part du projet, alors qu'à Centrale c'est vraiment des cours spécifiques, et il n'y a pas une unité qui prédomine. Et donc il fallait s'atteler à beaucoup, beaucoup de sujets, même des choses de soudure, des trucs qui après ne te serviront peut-être pas. La méthode d'apprentissage était vraiment pas la même, c'était beaucoup plus scolaire évidemment, avec des petits groupes de classe ».

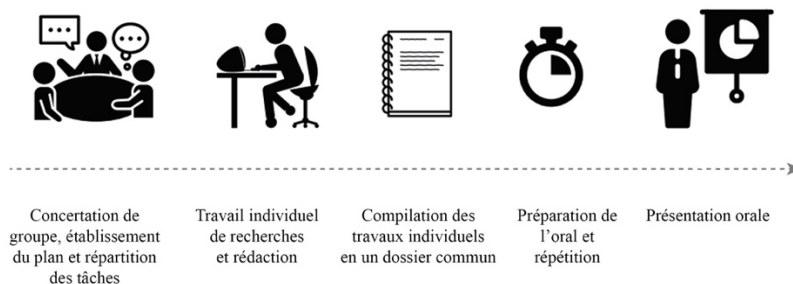
Florent (6)

Nejma Blanche pointe également le déroulement d'un travail en groupe pour élaborer, sur un semestre, un dossier ou un oral, très différent de celui à l'école d'architecture : toujours dans

⁷⁷⁹ Blanche, N. (2016), *Les relations ingénieurs-architectes : entente cordiale ou rivalités ? État de l'art sur les relations ingénieurs-architectes depuis le XVIII^e siècle et mise en perspective des enjeux de réconciliations actuels*, Mémoire de recherche sous la direction de Marie-Paule Halgand, ENSA Nantes.

une recherche d'efficacité, le groupe, constitué de deux à cinq élèves, se réunit une première fois pour discuter du sujet – peut-être une deuxième ou troisième fois au cours du semestre –, faire des premières recherches, établir un plan et distribuer le travail au sein du groupe. Chacun a alors la tâche de s'occuper de sa partie, chacun à son rythme. Une personne volontaire est désignée pour rassembler les parties de chacun, monter une présentation, corriger les fautes. *« Bien souvent, il nous arrive de découvrir les choses sur notre propre sujet en écoutant les autres personnes de notre groupe pendant l'oral »*⁷⁸⁰.

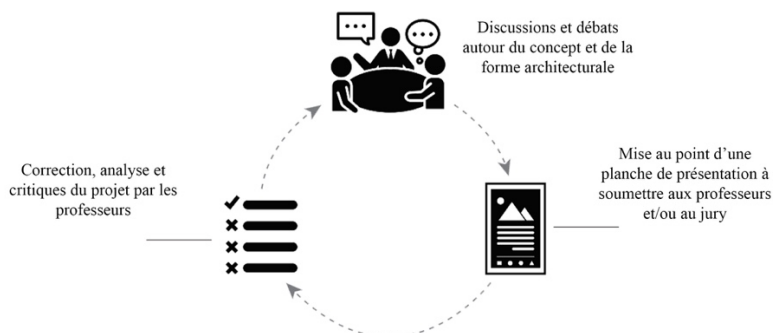
Figure 20 : L'approche linéaire de la « méthode ingénieur », d'après Nejma Blache.



Elle décrit la « méthode architecte » et le travail en groupe – sous-entendu, pour le projet – comme un processus de concertation qui favorise l'échange et la discussion, où le projet se fait et défait chaque semaine selon les avis, parfois contradictoires, des membres du groupe et des enseignants.

*« La notion de perpétuelle remise en question du projet est l'un des fondements de l'architecture telle qu'elle nous est enseignée ici, à l'ENSA Nantes. Ce sont alors les débats, les oppositions, les différentes sources et inspirations de chacun qui viennent nourrir la discussion et aboutir sur un projet. Du travail en groupe n'émerge en quelque sorte que les meilleures idées de chacun et rend légitime le résultat final »*⁷⁸¹.

Figure 21 : L'approche itérative de la méthode « architecte », d'après Nejma Blache.



⁷⁸⁰ *Ibidem*, p. 28. L'auteure ne fait pas mention du rôle des enseignants dans l'élaboration des dossiers ou oraux. Ceux-ci y semblent peu impliqués.

⁷⁸¹ *Ibidem*, p. 28.

La répartition des tâches telle qu'opérée par les élèves ingénieurs à Centrale se limitent ainsi chez les architectes à des tâches « techniques » qui ne sont pas liées au concept : production de pièces graphiques, mise en page etc. Un projet d'architecture n'étant jamais abouti, il est toujours possible d'améliorer ses éléments ou sa communication. Cette éternelle remise en question rend impossible, selon elle, toute organisation pour un rendu plus d'une semaine à l'avance, contribuant à développer ainsi le mode de travail de la « charrette ».

« Le temps de groupe en école d'ingénieurs m'a surtout semblé être une question de répartition du travail. Alors qu'en archi, la réflexion sur le projet se fait en concertation. Ça rejoint assez des considérations sur la pratique professionnelle [issue] de ces deux formations »⁷⁸².

La socialisation aux cultures professionnelles respectives ne s'effectue pas seulement à travers les méthodes de travail différenciées, mais également par des activités extra-professionnelles, auxquelles les étudiants sont plus ou moins incités selon l'établissement. Selon Nejma Blache, le ton est donné dès le premier jour à Centrale : l'école est bien cotée, participer activement aux enseignements est important mais ce qui fait la richesse du profil ingénieur est son ouverture au monde grâce à des activités associatives très variées subventionnées par l'école. En effet, le ratio entre le nombre d'étudiants sur le campus Centrale nantais (environ 2 000) et le nombre d'associations (environ 80) est bien plus élevé qu'à l'école d'architecture (une quinzaine d'associations pour un petit millier d'étudiants)⁷⁸³. L'objectif est de participer à la construction d'un esprit de corps d'ingénieur et de créer des relations sociales qui leur serviront tout au long de leur carrière professionnelle, notamment grâce à l'adhésion des anciens élèves à la puissante association d'*alumni*. Des outils efficaces (base de données de coordonnées de 20 000 anciens élèves ; base de données d'offres d'emploi et de stages réservée aux élèves des cinq écoles Centrale ; vente de produits de merchandising tels que des tee-shirt, tasses et casquettes ; édition de la revue *L'Hippocampe* imprimée à 800 exemplaires) contribuent à renforcer leur sentiment d'appartenance à un groupe professionnel toujours considéré comme une élite par la société.

Par ailleurs, deux heures de sport obligatoires figurent dans l'emploi du temps hebdomadaire et une pratique sportive en dehors des cours est imposée. Le jeudi après-midi est ainsi « banalisé » pour faciliter les entraînements et préparations aux tournois universitaires ou inter-écoles, susceptibles de renforcer leur esprit de compétition et de créer des liens entre élèves qui pourront leur servir professionnellement à un moment donné. Avec toutes ses occupations extra-scolaires, il ne s'agit évidemment pas, selon Nejma Blache, de mettre en

⁷⁸² Citation d'un diplômé architecte-ingénieur issue du mémoire de Nejma Blache.

⁷⁸³ Informations issues des sites Internet des deux écoles.

danger la validation du semestre. « *Tout est dans l'équilibre entre un travail minimum à fournir et une note minimum à obtenir* »⁷⁸⁴.

Bien que l'ENSA Nantes soit considérée comme ayant une vie associative assez développée par rapport à d'autres écoles d'architecture, ce dynamisme paraît modeste en comparaison avec l'école Centrale⁷⁸⁵. Une tentative de banalisation du jeudi après-midi pour des activités extra-scolaires sportives ou culturelles, introduite lors du quadriennal 2017-2021, s'est très vite heurtée à la résistance des « profs TGV »⁷⁸⁶, comme sont surnommés par les enseignants locaux les enseignants domiciliés en région parisienne venant effectuer leur obligation de service à l'ENSA Nantes, qui continuaient à enseigner le jeudi après-midi, jour de l'enseignement du projet des étudiants en L3 et en Master, afin d'optimiser leur temps de déplacement. Malgré leur envie de reprendre le sport, abandonné par une partie d'entre eux depuis le début de leurs études, ou de s'investir dans des associations, les apprentis architectes préfèrent « mettre le paquet » sur leur projet. Face au travail personnel imposé par les enseignants et au « *principe de surenchère, qui amène les étudiants à pousser leurs limites toujours plus loin, de peur qu'on leur reproche de ne pas avoir le niveau ou de ne pas avoir assez travaillé* »⁷⁸⁷, cet investissement se fait au détriment des loisirs.

Malgré la mise en place de journées de remise de diplômes (cf. sous-chapitre 6.1.5) et de tentatives d'instaurer des outils de suivi des diplômés, l'ENSA Nantes, et sans doute la grande majorité des écoles d'architecture françaises, ne dispose pas d'associations d'*alumni* puissantes comme les grandes écoles de management, de commerce et d'ingénierie. Bien qu'un corporatisme existe bel et bien chez les architectes à travers une culture professionnelle partagée et de réseaux formels et informels, son expression institutionnelle, incarnée par l'ordre des architectes, est davantage rejetée qu'approuvée. Les écoles d'architecture se heurtent également au manque de moyens humains et financiers pour animer un tel réseau, d'autant plus qu'elles ne peuvent pas s'appuyer sur le soutien d'entreprises du secteur privé, notamment des agences d'architecture, puisque celles-ci, de par leur petite taille, ne disposent elles-mêmes que de peu

⁷⁸⁴ *Ibidem*, p. 32.

⁷⁸⁵ Pour rappel, environ un tiers des étudiants interrogés par questionnaire fait partie d'une association de l'école d'architecture.

⁷⁸⁶ Appelés aussi « turbo-profs ». Cf. Devisme, L., Barthel, P.-A. (2013), « Turbo-profs : ces nomades du savoir », *Place publique*, n° 38, p. 53. Au début de l'année universitaire 2020/21, 36% des enseignants titulaires sont domiciliés dans un autre département que la Loire-Atlantique, dont les trois-quarts à Paris ou en région parisienne. Ce taux est même de 45% parmi les enseignants du champ TPCA. L'article 5 du décret n°2018-105 du 15 février 2018 portant statut particulier du corps des professeurs et du corps des maîtres de conférences des écoles nationales supérieures d'architecture stipule pourtant que les « *enseignants chercheurs sont astreints à résider sur le lieu d'exercice de leurs fonctions* ». Des dérogations individuelles pouvant être accordées par le directeur de l'établissement « *dans les limites compatibles avec les besoins du service* » sont cependant la règle et non l'exception.

⁷⁸⁷ Blache, N. (2018), *op. cit.*, p. 34.

de moyens, contrairement aux PME, ETI et grandes entreprises voire multinationales, pourvoyeurs de postes d'ingénieurs.

La double socialisation professionnelle des apprentis est toutefois mise à l'épreuve lorsque certains enseignants se révèlent opposés au « mélange de genre », en le faisant subir aux étudiants à travers des observations malveillantes à leur égard :

« Ce sont vraiment des cultures complètement différentes. [...] Quand on est à [l'école d'ingénieurs], on nous dit "vous ne serez jamais des ingénieurs complets". Puis en archi, on nous dit "vous ne serez jamais de vrais architectes parce que vous avez été corrompus par les ingénieurs". Ce n'est pas très marrant à vivre »⁷⁸⁸.

Clarisse (100) rapporte que les remarques désobligeantes ont contribué au fait qu'elle se sentait moins légitime pour postuler dans la maîtrise d'œuvre.

« Quand j'ai eu mon diplôme, j'ai cherché du boulot, j'ai cherché plutôt dans l'assistance à maîtrise d'ouvrage que dans la conception. Enfin, j'ai cherché aussi en maîtrise d'œuvre mais je n'étais pas très sûre de moi et pas sereine du fait que j'avais le double diplôme et que je me sentais moins légitime que d'autres... »

« Légitime ou compétente ? Tu te sentais moins légitime ou moins compétente ? »

« Plutôt moins légitime je pense. Parce que... enfin, techniquement je pense que je suis plus compétente que les jeunes qui sortent du diplôme [d'architecte]... enfin je l'étais en tout cas. Et euh, ce n'était pas partout, mais il y avait quand même pas mal de profs qui nous faisaient sentir qu'il y a un moment, on est ingénieurs quoi... »

Clarisse (100)

Bien que les diplômés enquêtés assument pleinement leur identité professionnelle d'architecte-ingénieur ou d'ingénieur-architecte, sa construction peut ainsi être déstabilisée par ceux qui n'ont pas la double culture. *« La difficulté à ce croisement des connaissances disciplinaires vient en partie du fait que toute formation est en même temps création identitaire, et les formations professionnelles y contribuent tout particulièrement »⁷⁸⁹.*

10.2.3 Des fonctions diversifiées et des conditions d'activité plus favorables

Si la diversification des métiers ne semble pas si opérante que prétendue pour les diplômés architectes, ceux ayant une double formation s'inscrivent clairement dans cette démarche. Les double-diplômés sont globalement très mobiles, salariés dans l'immense

⁷⁸⁸ Citation issue de Tollec, V. (2019), *Nouvelles pratiques du projet architectural et enjeux des double-diplômes architecte-ingénieur et ingénieur-architecte*, Mémoire de recherche sous la direction de Bettina Horsch, ENSA Nantes.

⁷⁸⁹ Dubois, M.J.F., Vitali, M.-L., Sonntag, M. (2018), *Création, créativité et innovation dans la formation et activité d'ingénieur*, Université de technologie de Belfort Montbéliard, p. 159.

majorité, peu intéressés par l'habilitation HMONP et ils travaillent dans des structures de moyenne à grande taille.

Nous avons pu, pour 90% de la totalité des diplômés (n = 86) des deux cursus, depuis les premières diplomas en 2014 jusqu'en 2019, suivre l'orientation qu'a pris leur début de carrière. La consultation de leurs profils LinkedIn, site auquel 70% des diplômés sont inscrits, croisée avec les sites Internet de leurs employeurs, certains entretiens que nous avons menés ainsi que des informations que nous sommes parvenus à collecter via le réseau des diplômés, nous ont permis de dresser un état de types, tailles et lieux de structure qui les accueille⁷⁹⁰. Au moment de l'enquête, en octobre 2020, parmi les recensés, neuf étudiants sur dix sont actifs dans les mondes de l'architecture (88,3%), parmi lesquels trois doctorants ou docteurs, une étudiante est en reconversion professionnelle (1,2%) en art-thérapie et deux en recherche d'emploi (2,3%). Pour les autres (8,1%) nous n'avons pas pu déterminer leur première orientation professionnelle (cf. tableau 228, annexe 7)

Pour 32,9% des double-diplômés, les structures les plus plébiscitées sont les entreprises de conseil, de programmation, d'assistance à maîtrise d'ouvrage, c'est-à-dire des entreprises qui œuvrent, entre autres, pour le compte de la maîtrise d'ouvrage ou des collectivités qui n'ont pas ces compétences au sein de leur équipes. Les diplômés IA sont plus nombreux (écart de 12,5 points) dans ce cas. Seulement un double-diplômé sur cinq (18,8%) travaille en agence d'architecture, les diplômés AI sont, quant à eux, plus nombreux (écart de +16,9 points). Les entreprises générales attirent un diplômé sur cinq (19,7%), avec peu de différences entre les AI et IA. Il s'agit notamment de postes de direction de travaux tous corps d'état. Plus globalement, on peut remarquer que plus de la moitié des architectes-ingénieurs travaille dans la maîtrise d'œuvre de conception (agence d'architecture et BET, 53,6%), ils ne sont qu'un quart (27,1%) chez les ingénieurs-architectes.

Ces données sont toutefois à relativiser dans la mesure où les diplômés peuvent vouloir chercher à expérimenter différents domaines en début de carrière. « *Je voulais faire quelques années d'ingénierie environnementale afin d'accumuler du savoir et de l'expérience avant de retourner vers l'architecture* ». Elles donnent toutefois des comparaisons intéressantes avec les débouchés des architectes, qui, comme nous l'avons vu, ne sont pas autant diversifiés que le prétendent les discours des écoles. La diversité des structures d'accueil promise par les écoles

⁷⁹⁰ Bien que leurs profils ne semblent pas toujours à jour, ils contiennent des informations utiles dans le cadre de notre enquête. Le nombre n'étant pas suffisamment élevé (90% de 86 diplômés = 77 individus), nous n'avons pas pu appliquer la variable du genre. Nous distinguons toutefois en fonction de la formation IA ou AI. Les taux indiqués sont ainsi davantage des ordres de grandeurs que des valeurs absolues.

correspond ainsi à la réalité d'une demande d'acteurs très variés : bailleur sociaux, promoteurs immobiliers, divers types d'entreprise de conseil et d'assistance, développeurs d'outils d'aide à la décision, voire la filiale SNCF Gare et connexions ou l'entreprise de déploiement de la fibre optique Axione. Les diplômés le savent : « *Nous, l'avantage qu'on a avec le double diplôme c'est du coup t'as quand même un éventail assez large dans ce que tu peux rechercher, entre la boîte de construction, le bureau d'études, l'agence d'archi* » (Raphäel, 120).

Tableau 164 : Structures d'insertion professionnelle des diplômés, selon la formation AI et IA.

	Formation AI (A)	Formation IA (B)	Total	Écart (A)-(B)
Entreprise de conseil, AMO, programmation, maîtrise d'ouvrage...	25	37,5	32,9	-12,5
Agence d'architecture ou pluridisciplinaire	35,7	18,8	25	+16,9
Entreprise générale ou spécialisée du BTP	17,9	20,8	19,7	-2,9
Bureau d'études (structure, façade, thermique, environnement)	17,9	8,3	11,8	+9,6
Enseignement, recherche	0	6,3	3,9	-6,3
Collectivité, ministère	0	6,3	3,9	-6,3
ONG, association	3,6	2,1	2,6	+1,5
Total	100	100	100	
Effectif	28	48	76	

En analysant les structures d'accueil selon le sexe des diplômés, on peut remarquer des grandes différences dans les choix opérés ou les opportunités prises. Si les femmes plébiscitent d'abord les entreprises de conseil et d'assistance (39,5%), puis les entreprises du BTP (20,9%), les agences d'architecture arrivent seulement en troisième position (18,6%). Quant aux hommes, ils travaillent, dans l'ordre, dans des agences d'architecture (33,3%), suivies par des entreprises de conseil (24,2%) et des entreprises du BTP (18,2%). La maîtrise d'œuvre de conception (agence et BET) est ainsi davantage une affaire d'hommes (écart cumulé de 20,6 points), le conseil et d'accompagnement celle des femmes (écart de 15,3 points).

Tableau 165 : Structures d'insertion professionnelle des diplômés, selon le sexe.

	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)
Entreprise de conseil, AMO, programmation, maîtrise d'ouvrage...)	39,5	24,2	32,9	+15,3
Agence d'architecture ou pluridisciplinaire	18,6	33,3	25	-14,7
Entreprise générale ou spécialisées du BTP	20,9	18,2	19,7	+2,7
Bureau d'études (structure, façade, thermique, environnement)	9,3	15,2	11,8	-5,9
Enseignement, recherche	4,7	3	3,9	+1,7
Collectivité, ministère	4,7	3	3,9	+1,7
ONG, association	2,3	3	2,6	-0,7
Total	100	100	100	
Effectif	43	33	76	

Plus de deux tiers des entreprises (70,5%) employant des double-diplômés sont des structures ayant plus que vingt employés et elles se distinguent de ce fait de la plupart des entreprises d'architecture qui sont majoritairement des très petites entreprises (TPE). Ainsi, 34,4% travaillent dans des petites et moyennes entreprises (PME, 20 à 249 employés), 13,1% dans des entreprises de taille intermédiaire (ETI, 240 à 4 999 employés) et 23% dans des grandes entreprises (> 5 000 employés), notamment chez des trois leaders des entreprises de BTP, Bouygues, Eiffage et Vinci.

Ces PME, ETI et grandes entreprises étant installées surtout en région parisienne où l'activité du bâtiment est au plus fort, font que presque la moitié des double-diplômés (46,3%) s'y installent, en tout cas en début de carrière. Un diplômé sur cinq travaille respectivement à Nantes ou à l'étranger, les autres villes françaises jouent un rôle mineur. Pour rappel, les taux pour l'Île de France et pour Nantes sont ainsi inversés en comparaison avec les diplômés architectes, dont presque la moitié travaille à Nantes et un sur cinq en région parisienne.

Tableau 166 : Comparaison des lieux de travail des diplômés architectes et des double-diplômés AI et IA.

Lieu de travail	Double-diplômés AI et IA (A)	Diplômés architectes (B)	Écart (A)-(B)
Île-de-France	46,6	22	+24,3
Nantes/Pays de la Loire	19,2	47,7	-28,3
Étranger	20,5	11,9	+7,5
Autres régions françaises	13,7	18,1	-3,8
Total	100	100	
Effectif	73	109	

Seulement un double-diplômé sur dix (8,6%, par rapport à 60% chez la totalité des DEA) semble avoir effectué, au moment de notre enquête, son habilitation, taux qui peut bien sûr évoluer en fonction de l'orientation qu'ils souhaitent donner à leur carrière. Ce faible taux n'est pas surprenant dans la mesure où les double-diplômés qui se destinent à des postes de conseil et d'assistance ou à la direction de travaux dans des entreprises générales ne voient pas l'intérêt d'être habilité pour l'exercice en leur nom propre.

Seulement une très faible part des double-diplômés (4,3%) exercent, à ce stade, en libéral ou en tant qu'associé et ceci exclusivement au sein d'agences d'architecture. Le salariat est ainsi largement plébiscité en début de carrière. Bien qu'il n'y ait pas de réseau *d'alumni* de double-diplômé formalisé à l'ENSA Nantes, faire partie des anciens est une forme de garantie pour les potentiels employeurs :

« C'est un poste que j'ai trouvé par ce que c'était une boîte [d'assistance à maîtrise d'ouvrage] qui avait passé une annonce à laquelle j'ai répondu. Mais je me suis aperçu avant que j'avais une amie qui a fait le double diplôme en même temps que moi et qui est sortie six mois avant moi, qui bossait dans cette boîte-là. Donc, je l'avais appelé avant pour voir un peu plus de billes et orienter ma candidature. Olivier, le patron qui m'a embauché savait que je connaissais [prénom de son amie] et il savait qu'on venait de la même formation. Ça aide hein, parce que ça se passait bien avec elle. Donc, il s'est dit "la même formation, il n'y a pas de raison". Le réseau, ça joue énormément. »

Clarisse, 100

L'association de deux établissements relativement prestigieux formant ensemble à une double culture apporte également une légitimité qui peut faire la différence lors de l'embauche par rapport à des professionnels plus expérimentés, selon cette diplômée :

« En fait, au-delà des facilités, je pense que ça apporte beaucoup de légitimité. D'un coup les gens se sentent un peu plus en confiance et se disent "bon ça va, elle sait de quoi elle parle". Tout de suite on te prend plus au sérieux [...]. En tant que junior, je pense qu'il y a forcément un peu de difficulté à montrer qu'on est "capable de". [...] Et qu'en tout cas, si on ne sait pas, on sait apprendre [...]. Ma responsable m'a clairement dit qu'elle m'avait recruté parce que j'avais fait Centrale et archi, et que du coup elle n'avait aucun doute. Je pense que si je n'avais pas eu la double compétence, elle aurait peut-être pris quelqu'un de plus expérimenté ».⁷⁹¹

Les double-diplômés semblent, par ailleurs, relativement préservés de l'auto-entrepreneuriat, les entreprises visées étant davantage dans des logiques de fidélisation de leurs employés, cette hypothèse reste toutefois à confirmer. Cependant, aucun des enquêtés double-diplômés n'a fait allusion à ce statut précaire.

Plusieurs double-diplômés évoquent également des conditions d'activités et salariales plus favorables à l'instar du *Graduate program France* mentionné par Manon (10), que seules les grandes entreprises sont capables de proposer afin de fidéliser leurs cadres. Elle gère, en tant que débutante, « un budget entre deux à trois millions d'euro à moi toute seule. Donc c'est ça aussi qui est gratifiant, car quand tu es archi débutant, je ne pense pas qu'on te confie autant de responsabilités ». Florent (6) évoque le statut et le salaire associés à une école d'ingénieurs où « l'entreprise sait ce que tu vauds », tandis que la notion de créativité pour un architecte n'est pas, selon lui, valorisable par son diplôme ou par l'école où il a fait sa formation. « Tout est remis à zéro lorsque tu sors de l'école d'archi ». Interrogé sur sa situation professionnelle par rapport à ses collègues ayant été uniquement diplômés en architecture et plus largement par rapport à la profession d'architecte, Raphaël (120) s'estime privilégié :

« Déjà, le reste de la profession d'architecte, la vision que j'en ai c'est quand même pas mal d'amis de promos qui galèrent à trouver un bon boulot, intéressant et bien payé. Ils sont assez

⁷⁹¹ Doublé-diplômée travaillant dans une entreprise d'assistance à maîtrise d'ouvrage à Lyon. Citation issue de Tollec, V. (2019), *op. cit.*, p. 47.

rare mes anciens potes de promo à avoir trouvé un boulot, qu'ils soient contents des projets qu'ils font, avoir des horaires pas... éviter d'être esclave de l'agence et avoir une rémunération honnête. Donc c'est vrai que moi, le fait d'être dans une entreprise un peu grande... bon déjà la rémunération elle est quand même beaucoup plus intéressante, et ensuite les projets sont importants, là d'avoir la chance de bosser sur un aéroport, c'est quand même plutôt cool. Et du coup non moi je m'estime assez heureux d'avoir trouvé un poste comme ça. Aujourd'hui encore mon intitulé de poste dans la boîte c'est ingénieur, donc j'ai un peu triché quoi [rires]. C'est vrai que maintenant je suis archi mais mine de rien les conditions de mon contrat, c'est les conditions d'un jeune ingénieur diplômé donc c'est aussi pour ça que j'arrive à allier le boulot intéressant, une grosse boîte et d'avoir une rémunération honnête quoi. Parce que les mêmes archis dans la boîte avec le peu d'expérience que j'avais quand je suis arrivé, je sais pas combien ils touchent mais je pense pas qu'ils ont le salaire d'un jeune ingénieur. Donc avoir la chance de pouvoir travailler comme ça dans une entreprise où y'a un bureau d'études avec une partie architecture c'est un bon moyen de trouver comme ça un équilibre sympa, parce que bon l'argent fait pas tout mais bon quand on est jeune c'est quand même sympa d'avoir un petit pécule pour pouvoir se promener un peu et profiter. »

Clarisse (100) qui, au moment de se réinstaller dans l'Ouest, pensait revenir vers la maîtrise d'œuvre, s'est vite ravisée :

« Je suis revenue sur Angers parce que je voulais me rapprocher de [nom de son compagnon]. Et du coup j'ai recherché surtout en programmation. J'ai hésité un moment à me réorienter vers la maîtrise d'œuvre. Mais, d'une part parce que la programmation ça m'intéresse quand même énormément et les conditions de travail en agence d'archi... enfin, en gros je travaillerais autant ou plus mais je serais moins payée. Et moins bien traitée. Donc, il y a un moment... j'ai l'impression que c'est dur de valoriser son double diplôme en agence [d'architecture], parce que la conjoncture est telle qu'il y a beaucoup d'agences qui n'ont juste pas les moyens de payer correctement leur archis ».

Comme nous l'avons vu, l'engouement des double-diplômés pour des entreprises de bâtiments, de conseil, d'AMO ou de programmation au détriment des agences d'architecture, particulièrement chez les femmes, peut s'expliquer par des meilleures conditions de travail attendues dans ces structures. Mais ils semblent aussi pouvoir y utiliser davantage leurs doubles compétences acquises lors de leur formation.

10.2.4 La figure de l'architecte-ingénieur : un traducteur davantage adapté aux entreprises de conseil, d'assistance et du bâtiment qu'aux agences d'architecture

Ces profils correspondent, selon les acteurs professionnels, à une demande d'entreprises impliquées dans des projets de plus en plus complexes ayant recours à un nombre d'acteurs de plus en plus importants. *« Ces profils double cursus sont attendus sur le marché du travail. En effet, les thèmes attachés au développement durable sont trop complexes et interdépendants pour qu'ils soient encore abordés « à l'ancienne » avec l'architecte et l'ingénieur développant*

chacun dans son coin »⁷⁹². La demande de ces nouveaux profils hybrides semble cependant beaucoup plus forte chez les acteurs du conseil immobilier, d'assistance à maîtrise d'ouvrage, de programmation, constitués eux-mêmes de profils d'horizons variés, que chez les agences d'architecture. Les missions que ces entreprises sont amenées à effectuer sont facilitées par la présence « *d'individus à la frontière de plusieurs univers professionnels, qui sont reconnus et légitimes de part et d'autre de la frontière* »⁷⁹³. Les profils hybrides disposant d'une double culture et capables de traduire, coordonner, dialoguer, transposer, expliciter, arbitrer, synthétiser correspondent ainsi particulièrement à ces entreprises :

« Par exemple là on a un super bâtiment, c'est un immeuble haussmanien qui est en face du Louvre et il y a une grande salle verrière historique, avec des décors en stuc et des fresques. Et du coup mon patron s'est dit que comme j'étais architecte-ingénieur, ce projet-là pourrait me convenir. [...]. Je pense que j'ai des inquiétudes qu'ont pas mes collègues [ingénieurs]. Concrètement mes collègues se disent souvent "ils sont relou les archis, ils veulent ça, olala ils font chier" mais parfois pour un rien, juste pour une couleur de peinture, un type de sol. Et moi je pense que je suis plus à l'écoute des demandes des architectes alors que mes collègues, c'est un peu quelque chose qui les dépasse et qu'ils ne comprennent pas trop. Et puis le double cursus je le vois plus comme une capacité de dialogue avec toutes les professions. Au final, le double cursus c'est de la curiosité, t'es curieux de tout, à la fois de la technique et de l'esthétique on va dire. Tu es à l'écoute des gens alors que les archis sont parfois réputés pour ne rien comprendre. »

Manon (10)

Romain, travaillant au moment de l'entretien en tant que chargé d'étude programmation dans une entreprise d'assistance à maîtrise d'ouvrage,

« En gros y a deux types de programmistes, y a les architectes et les ingénieurs et les ingénieurs sont plus sur une approche technique, chiffrée, logique alors que les archis sont plus sur une question d'espace, d'usages. Je pense que ma formation elle est justement bien dans le métier que je fais parce que j'ai deux postures, j'arrive à concevoir des espaces tout en ayant une approche totalement structurée derrière, logique, on fait pas les choses sans savoir. Moi je pense que ces deux professions là n'apprennent pas trop à se parler et c'est fort dommage, on est toujours, enfin dans l'ensemble des milieux que ce soit ingénieur ou archi que j'ai côtoyés, les uns se chient sur la gueule des autres et du coup on a vraiment, c'est vraiment pas productif du tout parce qu'on apprend pas à avancer dans le même sens que le sens du projet, on prend les remarques de l'archi comme étant quelque chose d'ésotérique, on prend les remarques de l'ingénieur comme étant une guillotine qui va défoncer le projet, c'est compliqué. Je pense que le dialogue il est nécessaire, nous [double-diplômés] on intervient, c'est là où vraiment on a notre force parce qu'on arrive à comprendre en fait la plupart des enjeux, ouais nous c'est vraiment notre force dans notre formation, c'est comprendre les personnes avec qui on travaille. Et c'est peut-être pour ça aussi que je suis parti dans les études d'urbanisme, dans la sociologie, la recherche etc., c'est pour comprendre la posture des gens, [...], quels sont leurs méthodes et leurs outils, comment est-ce qu'ils manient les choses, comment ils en parlent etc. [...] Et du coup je comprends mieux, comment se fabrique le projet dans son ensemble voilà ».

Romain (92)

⁷⁹² Plaquette d'information du double cursus ENTPE/École d'architecture de Lyon. François Pradillon, responsable du pôle projets à l'AREP, filiale de SNCF Gares et Connexions. <https://ingenieursarchitectes.wordpress.com/carrieres/points-de-vue/>.

⁷⁹³ Blanc, M. (2010), « Métiers et professions de l'urbanisme : l'ingénieur, l'architecte et les autres », *Espaces et sociétés*, n° 142, p. 144.

La connaissance de la culture professionnelle de chaque métier et de son vocabulaire associé est un véritable atout : « *Le double cursus m'a permis d'utiliser un langage approprié en face de chaque intervenant. Je définis souvent mon métier comme traductrice entre le discours et les demandes de l'architecte et les impératifs et contraintes liés au chantier* »⁷⁹⁴.

Les grandes structures semblent davantage faciliter la valorisation du double-diplôme. L'entreprise dans laquelle travaille Raphaël (120), Aéroports de Paris, regroupant au sein du département enveloppe la conception architecturale et les études techniques en une entité pour favoriser les collaborations et une approche pluridisciplinaire.

« Parce que du coup avec le double cursus, c'est un des trucs qu'ils aiment bien quoi, parce que du coup l'enveloppe du bâtiment, c'est un beau mix entre l'image du projet et des connaissances techniques quoi. L'un ne va pas sans l'autre, et du coup le profil ingé-archi est plutôt bien apprécié dans ces départements-là de façadier, tout ce qui est structure de façade, enveloppe. »

Raphaël (120)

Ayant commencé en tant qu'ingénieur structure pour dimensionner la façade du projet de l'aéroport à Santiago, il travaille aujourd'hui, par la force des choses, comme architecte. Il concède qu'il s'agit d'une entreprise « *très ingénieur* » où la relation au monde de l'architecture est, selon lui, assez rude et où sa double diplomation lui permet d'être pris au sérieux.

« Je suis quasiment 100% archi quoi. Du coup là je suis plus du tout ingénieur, ils m'ont même demandé de supprimer de ma signature de mail mon titre ingénieur pour pas que ça porte à confusion, pour pas qu'on me demande d'expertise en ingénierie ou quoi que ce soit d'autres. Maintenant, ici je suis architecte, après les gens avec qui je travaille savent que j'ai eu une formation ingénieur donc du coup, ça c'est plutôt intéressant parce que mine de rien, c'est un peu bête mais c'est comme ça que ça marche, mais on te prend au sérieux quoi. Quand tu vas remettre en cause, je sais pas, un élément qui te plaît pas, entre un archi et un ingé-archi et un ingé, les gens te regardent vraiment pas de la même manière quoi. »

Les agences d'architecture ne semblent pas seulement moins attractives pour les jeunes mais également moins structurées pour accueillir des professionnels à double-compétences, bien que leur rôle de « traducteur » puisse s'avérer très utile dans la communication avec la maîtrise d'ouvrage et les autres acteurs du projet. Certains jeunes imaginent pouvoir participer à un projet à la fois en tant qu'architecte qu'ingénieur, raison pour laquelle Romain a postulé dans une agence pluridisciplinaire. Mais l'organisation de la structure de l'agence l'obligeait à se spécialiser au lieu d'avoir un regard transversal.

« [Nom de l'agence] permettait de se spécialiser au sein d'une structure avec beaucoup de profils, mais c'est la structure en elle-même qui venait faire une interrelation. Donc en fait, je

⁷⁹⁴ *Ibidem*, p. 67.

me suis vite retrouvé à être assez bridée dans ce que faisais parce que j'étais très spécialisé. Moi j'avais plutôt envie d'adopter une vision plus large »⁷⁹⁵.

Il précise par ailleurs qu'en quatre ans de pratique professionnelle dans deux agences nantaises, il n'a jamais pu conjuguer les deux professions au sein d'un même projet. Au moment de l'entretien, il est associé d'une agence d'architecture où il peut, pour la première fois, choisir ce qu'il souhaite faire sur chacun de ses projets. Il quitte cependant son statut d'associé en 2019 pour redevenir salarié dans un *cluster* qui regroupe, en Pays de la Loire, les entreprises de la construction afin d'œuvrer pour les transitions que le BTP doit opérer pour réduire ses émissions de dioxyde de carbone et ses consommations de ressources non-renouvelables, dans lequel sa double culture est sans doute un important atout.

Florent (6), travaillant dans une agence d'architecture angevine, espère pouvoir allier davantage les deux métiers. *« J'aimerais bien faire des projets et être l'ingénieur structure, et pouvoir fusionner carrément les deux, et qu'il n'y ait pas de distinctions. Je pense que c'est envisageable, [prénom de son patron] n'était pas contre, donc, on va peut-être développer cela à l'agence »*. À ce titre, Jean-Marie Baptiste estime pourtant que l'hybridation des deux compétences est entravée par la division du travail de la maîtrise d'œuvre instituée par la loi MOP⁷⁹⁶, qui donne *« une définition législative du projet d'architecture du projet en architecture qui semble reconnu par les différents acteurs professionnels, y compris dans le cadre des marchés privés. Mais celle-ci n'aboutit, sur le terrain, qu'au renforcement du découpage des projets, des pratiques et des responsabilités »⁷⁹⁷*.

Si les postes occupés par les profils hybridés d'architectes-ingénieurs et d'ingénieurs-architectes peuvent être caractérisés par trois postures types de spécialistes, concepteurs architecturaux et médiateurs⁷⁹⁸, ils jouent *tous* ce rôle de traducteurs entre cultures, pratiques et représentations professionnelles, face à la complexité croissante des projets qui leur garantit une longueur d'avance sur leurs pairs « simple-diplômés ».

⁷⁹⁵ Romain Marten, ayant effectué sa double-formation à l'INSA Strasbourg. Entretien mené par un étudiant dans le cadre de l'UE Les mondes de l'architecture en 2017/18.

⁷⁹⁶ Pour rappel, il s'agit de la loi n° 85-704 du 12 juillet 1985 relative à la maîtrise d'ouvrage publique et à ses rapports avec la maîtrise d'œuvre privée.

⁷⁹⁷ Marie, J.-B. (2019), *op. cit.*, p. 157.

⁷⁹⁸ Tollec, V. (2018), *op. cit.*.

Pour conclure

L'émergence des double cursus est tout d'abord due à des incitations politiques visant à rapprocher les établissements d'enseignement supérieur face aux universités étrangères dans la course aux meilleurs classements internationaux, devenus des outils incontournables dans un contexte d'enseignement mondialisé.

Différents rapports proposent des recommandations quant au positionnement des écoles d'architecture et font alors du double cursus un des instruments d'un renouveau pédagogique significatif : les bi-cursus transdisciplinaires viennent amorcer ou renforcer des partenariats existants en vue de la mutation organisationnelle du paysage français de l'enseignement supérieur et de recherche ; les bi-cursus internationaux viennent assurer une meilleure inscription de celui-ci dans la scène internationale. L'engouement ne date pourtant pas d'hier puisqu'un tiers des double cursus des ENSA, dont le premier date de la fin des années 1980, ont été instaurés avant que la loi Fioraso de 2013 ne vienne entériner la volonté de regroupement des universités et établissements.

Bien que les doubles parcours existent dans d'autres pays, les institutions françaises sont particulièrement actives comme le prouvent les initiatives institutionnelles d'universités franco-allemandes, franco-italiennes et franco-espagnoles promouvant des partenariats formels étroits. De part son système d'enseignement éclaté, le besoin de rapprochement à la fois dans sa dimension transdisciplinaire et internationale semble se faire davantage sentir en France qu'ailleurs. Nous avons démontré, avec l'exemple du système d'enseignement allemand de l'architecture, resté sur le modèle polytechnique français malgré l'innovation pédagogique du Bauhaus, que la nécessité des collaborations transdisciplinaires se fait moins sentir dans la mesure où les passerelles se font plus naturellement au sein des universités.

Dans les écoles d'architecture françaises, entités satellitaires, l'absence de passerelles avec les universités, pourtant initiées timidement par l'instauration du DEFA, en 1984 mais restés insignifiantes jusqu'alors, rendent les collaborations sous forme de double cursus d'autant plus pertinentes qu'elles contribuent à rompre leur isolement, à se faire connaître au niveau national et international et à anticiper l'injonction de la « politique de site ».

Ainsi existent aujourd'hui, en moyenne, un et demi double cursus par école d'architecture (36 bi-cursus pour 22 écoles), parmi lesquels deux tiers sont transdisciplinaires et un tiers internationaux ou hybrides. L'ENSA Nantes propose uniquement des double cursus transdisciplinaires : architecte-ingénieur, instauré en 2008, architecte-urbaniste, en 2017, et architecte-manager en 2015. Si les deux premiers sont dorénavant bien ancrés et acceptés, ce

dernier a été définitivement abandonné, en 2020 après cinq ans « d'expérimentation ». Si les raisons officielles sont celles d'un déséquilibre entre les populations étudiantes et des problèmes de financement, les raisons officieuses sont plutôt à chercher à la fois dans des cultures et des valeurs professionnelles antagonistes et dans une atteinte présumée à la valeur symbolique du titre d'architecte qui, selon le corps enseignant à l'école d'architecture, n'est pas à brader auprès de managers et de commerciaux. Si l'octroi du diplôme d'architecte à des élèves ingénieurs, appelés à travailler dans une collaboration concurrentielle avec les architectes, est envisageable pour la profession, ceci ne semble, pas possible à l'heure actuelle pour les élèves d'une école de commerce ou de management.

En ce qui concerne le double diplôme architecte-ingénieur, le modèle polytechnique, jadis abandonné en France pour l'enseignement de l'architecture (sauf à l'INSA Strasbourg) mais toujours en vigueur dans les pays voisins, semble alors revenir sur le devant de la scène, à l'instar des très réputées écoles polytechniques suisses de Zurich et de Lausanne, souvent érigées en exemple à suivre par le directeur de l'ENSA Nantes. Celui-ci évoque le projet initial de regroupement discuté avec Centrale Nantes, ébranlé par le refus, dans un premier temps, du conseil d'administration de Centrale de signer les statuts du futur établissement Nantes Université⁷⁹⁹ :

« Mais par contre [Audencia] étaient prêt à venir dans l'université si on avait maintenu l'Alliance pour faire une sorte de collège interne à l'université. Audencia, Centrale et nous-même. C'était ça le projet en fait, le devenir du projet, c'était ça. D'abord avec Centrale, se mettre avec Centrale à l'intérieur de l'université, et puis faire vraiment un petit Polytechnique à deux, à condition que Centrale ait bien réussi son pôle unique. [...]. On aurait peut-être fusionné avec Centrale, je ne sais pas, puis on aurait fait une espèce de Polytechnique un peu... au sein de l'université de Nantes. Il y avait le projet au tout début, c'était de faire à trois avec Audencia, Centrale et nous, puis on aurait fait une association avec l'université, une espèce de... de campus satellite de l'université sur cette question des... industries créatives, entre un manager... il avait moyen de faire un très très très beau projet. Moi je crois beaucoup... alors tu vois les nouvelles formations... les double cursus, puis Maurice [y contribuent beaucoup] ».

Si le projet de regroupement a été remis sur les rails par l'approbation, en octobre 2020, d'un plan d'actions NExT 2 en vue de la création de Nantes Université (cf. sous-chapitre 3.1.2), il reste à voir si l'idée d'une école polytechnique au sein du nouvel établissement expérimental revient à l'ordre du jour.

Les double cursus architecte-ingénieur et ingénieur-architecte offrent, par leur ancienneté à l'ENSA et Centrale Nantes, un terrain d'approfondissement intéressant. En presque dix ans de temps, une petite centaine d'étudiants ont été diplômés dans les deux sens.

⁷⁹⁹ Avec comme membres fondateurs l'Université de Nantes, Centrale Nantes, le CHU de Nantes et l'INSERM.

Les abandons fréquents (60%), notamment lors des deux premières années de formation, sont dus à une charge de travail conséquente que tous les aspirants n'arrivent pas à honorer. Si les femmes du cycle architecte-ingénieur arborent le même taux d'inscription que dans la formation initiale d'architecte (58%), elles sont plus nombreuses (environ deux-tiers) à être double-diplômée, renforçant le constat général que les femmes réussissent globalement mieux leurs études supérieures et in fine possèdent dans certaines filières un capital scolaire plus élevée que les hommes.

Les motivations des architectes-ingénieurs ne se distinguent pas fondamentalement de celles des apprentis architectes, le bi-cursus étant pour eux le parfait compromis entre leurs aspirations artistiques et scientifiques, tandis que les ingénieurs-architectes le voient davantage comme un échappatoire à une carrière technico-scientifique toute tracée, initiée en classe préparatoire.

Une fois inscrits, une double socialisation s'opère à travers deux cultures professionnelles distinctes. Pour les ingénieurs, formatés en classes préparatoires, le concours d'entrée aux écoles d'ingénieurs constitue finalement le rite de passage le plus important. Admis, les trois ans de parcours s'effectuent presque « *les doigts dans le nez* », selon certains, où aucun enseignement ne prédomine, où les élèves arrivent à éviter, grâce à une organisation efficace, des « charrettes » de dernière minute avant les partiels et rendus. Le travail en groupe se fait dans une approche linéaire en recherchant une efficacité maximale dans les tâches à effectuer. Quant aux apprentis architectes, accaparés par le projet, où chaque rendu de fin de semestre constitue un rite de passage renouvelé, la méthode de travail est caractérisée par un processus itératif, où les idées et concepts sont constamment débattus et remis en question, rendant difficile une anticipation des travaux, particulièrement lorsqu'il s'agit d'un travail de groupe. Les charrettes font ainsi partie du folklore, plébiscitées par les uns comme un moment d'effervescence scellant des amitiés et dénoncées par les autres comme une pratique professionnelle douteuse.

Au-delà de ces différences de méthodes auxquelles les deux publics doivent s'accoutumer à des moments différents, les activités extra-professionnelles sportives ou culturelles participent pleinement de la création d'un esprit de corps et de compétition voulu par l'école d'ingénieurs où les élèves forgent des amitiés et des relations, dont l'association *alumni* est une des expressions. Celles-ci sont quasi inexistantes ou peu structurées dans les écoles d'architecture où le tissu économique de ses entités se prête peu à cette forme de promotion. Dans les écoles d'architecture on ne participe pas ou peu à des compétitions sportives inter-écoles, mais plutôt à des concours d'idées d'architecture.

Les étudiants des deux bords doivent ainsi faire preuve d'une grande capacité d'adaptation afin de s'acculturer à ces différentes pratiques, outils, méthodes et normes professionnelles. La construction d'une double identité professionnelle peut toutefois être entravée par des enseignants n'ayant pas été socialisés eux-mêmes aux deux cultures, revendiquant une forme de pureté identitaire qui serait corrompue par la culture adverse.

En ce qui concerne les structures d'accueil dans lesquelles les diplômés sont embauchés en début de carrière, elles sont bien plus diversifiées que celles ouvertes aux « simple-diplômés » architectes. Les jeunes décrochent ainsi des postes qui étaient auparavant difficiles d'accès aux architectes qui, comme nous l'avons vu, se sont recentrés sur les activités de conception architecturale dans le domaine de la maîtrise d'œuvre. Ils travaillent ainsi dans des entreprises de conseil, d'assistance, d'expertise, de développement d'outils d'aide à la décision, par exemple pour la transition écologique, des entreprises générales ou spécialisées du BTP, voire sur des postes très spécialisés dans les entreprises de transports ou de télécommunication. Seul un quart travaille dans une agence d'architecture ou pluridisciplinaire. Globalement, les entreprises de maîtrise d'œuvre (agences et BET) sont plus plébiscitées par les hommes et les architectes-ingénieurs, tandis que les entreprises de conseil, d'assistance et d'expertise le sont plus par les femmes et les ingénieurs-architectes. Ces entreprises de taille moyenne ou intermédiaires, voire des grands groupes, ayant leurs bureaux ou sièges souvent en région parisienne, la moitié des diplômés est alors installée en Île-de-France, un sur cinq à l'étranger. Ces structures offrent des conditions de travail plus favorables que les agences d'architecture, justifiées, aux yeux des diplômés, par une formation plus longue de deux ans, leur procurant plus de légitimité – une double-légitimité en quelque sorte –, vis-à-vis de l'employeur.

L'immense majorité est salariée dans des structures qui ne nécessitent aucunement l'HMONP, ainsi seulement un diplômé sur vingt l'obtient, bien que ce chiffre soit voué à évoluer.

L'ENSA Nantes, en partenariat avec Centrale, et plus largement les autres écoles partenaires remplissent alors leur « contrat ». Elles apportent aux diplômés une interconnaissance de cultures professionnelles distinctes et une valeur ajoutée sur un marché de travail concurrentiel. Elles tentent de les préparer aux métiers en mutation et contribuent au dépassement des figures traditionnelles de l'architecte et de l'ingénieur.

La figure de l'architecte-ingénieur *institutionnalisé* émerge alors, capable de faire face à des projets de plus en plus complexes, intégrant un nombre d'acteurs de plus en plus important. Ses capacités de dialogue, de synthèse, de médiation font de lui un traducteur apprécié par les entreprises de conseil, d'expertise, d'assistance, de maîtrise d'ouvrage, elles-

mêmes constituées d'acteurs de divers horizons. Ils ont toutefois du mal à faire valoir leurs compétences auprès des agences d'architecture, soumises à une division du travail imposée par la loi MOP, définissant le découpage d'un projet et de ses acteurs.

Mais les architectes-ingénieurs sont finalement peu nombreux, par rapport aux « simples diplômés », à pouvoir se prévaloir de la double compétence, les exigences de la formation sont telles que peu d'aspirants ont la capacité d'aller jusqu'au bout. S'agit-il alors de la fabrication par les écoles d'une nouvelle élite basée sur une double sélection et contribuant à redorer le titre symbolique de l'architecte, bien qu'associé à celui d'ingénieur honni ? Il faudra sans doute attendre encore quelque temps pour tirer des conclusions définitives.

Conclusion

De « faire archi » à « faire de l'architecture »⁸⁰⁰

Cinquante ans après les événements de mai 68, les écoles d'architecture restent grandement confrontées à des contradictions héritées de leur histoire qui influencent la construction de leurs identités. Ces contradictions, découlant du système d'enseignement français, trouvent leurs racines dans la transformation d'une école professionnelle autonome et à forte teneur artistique issue des Beaux-Arts vers un mode de fonctionnement de type universitaire et une identité qui reste à (re)construire. Modèle polytechnique, comme en témoigne la création récente de nombreux double cursus dont celui d'architecte-ingénieur, ou « faculté professionnelle universitaire », espace de formation dotée d'une spécificité ? Cette spécificité tient à la collaboration nécessaire entre l'université, en tant que lieu de savoir, et des intervenants issus du groupe professionnel des architectes, responsables d'activités utilisant du savoir, cette collaboration supposant à la fois une complémentarité et une opposition entre les différents acteurs de la formation (Lessard, Bourdoncle, 2002, p. 146). Les injonctions politiques actuelles, qui imposent des regroupements afin d'exister dans un marché de l'éducation mondialisé, rebattent les cartes d'un paysage universitaire et de l'enseignement supérieur français, dans lequel les écoles doivent trouver leur place. Le système d'apprentissage, fondé sur une forte sélection de ses aspirants, une formation longue et un mode d'enseignement dominant particulier – le projet –, enseigné par des architectes majoritairement libéraux ou associés dans une agence d'architecture, constitue cette spécificité revendiquée avec insistance par la profession.

Contrôlées fortement par leur double tutelle, notamment celle du ministère de la Culture, qui garde la mainmise sur ses « établissements Culture », les écoles sont fortement incitées à s'adapter aux modalités universitaires, aussi bien dans leur gouvernance et dans le recrutement du personnel enseignant. Les luttes de pouvoir qui en découlent entre, d'une part, les enseignants « praticiens » et « chercheurs », latentes depuis que la recherche s'est institutionnalisée dans les établissements, et, d'autre part, entre la tutelle et le Conseil national

⁸⁰⁰ Par analogie avec le titre emprunté de l'étude *De « faire médecine » à « faire de la médecine »* (Hardy-Dubernet, Gadéa, 2005) sur la socialisation des étudiants en médecine, avec laquelle nous ferons, dans cette conclusion, quelques parallèles lorsque ce sera opportun.

Nous consacrerons un développement particulier à notre fil rouge, l'architecture « au féminin », au lieu de le fonder dans la conclusion générale. Nous la terminerons avec les pistes abandonnées et à reprendre et une perspective sur les travaux à venir.

des enseignants-chercheurs des écoles d'architecture, deviennent manifestes et font largement écho à celles qui se sont manifestées dans les écoles supérieures d'art français au même moment (Vandenbunder, 2014).

Fermeture sociale affirmée et hérédité professionnelle en chute libre

D'autres mouvements de fond s'ajoutent à cette situation : le nouveau *baccalauréat 2021*, ayant supprimé les séries de baccalauréats généraux amène les écoles à revoir leurs modes de recrutement fondés jusqu'alors sur des quotas des séries scientifique, littéraire et économique. Ce système a produit, par le passé, nous l'avons montré, un accès privilégié aux écoles des bacheliers issus des classes moyennes et supérieures ayant été socialisés, dès leur enfance, à une variété de pratiques culturelles proches des valeurs de la culture légitime. Bien que ce ne soit pas particulier aux établissements d'architecture, à l'instar des étudiants en école de design ou aspirants médecins qui ont « *quelques longueurs d'avance* » sur les autres grâce à leurs « bonnes » stratégies pour réussir et leurs connaissances du milieu (Ferdows, 2013 ; Hardy-Dubernet, Gadéa, 2005), il n'en reste pas moins vrai que ce système produit de très fortes inégalités d'accès aux établissements d'enseignement supérieur qui sélectionnent fortement leurs candidats selon des critères et des modalités qui tendent à exclure en douceur les candidats potentiels issus des milieux populaires.

Le statut social et le niveau d'études des parents, notamment des mères, permettent aux aspirants architectes de s'épanouir dans un environnement socio-culturel propice à l'expression de soi et à l'expérimentation qui favorise ainsi nettement une présocialisation à l'univers artistique et architectural et du même coup leur accès aux écoles. Si des voies alternatives existent, tels la VAE ou des programmes de diversification des profils, peu de places leur sont consacrées. Le système de sélection n'est pas dépourvu de contradiction de la part de l'établissement et du corps enseignant, qui prônent une plus grande ouverture d'accès tout en maintenant, jusqu'à présent, la sélection par les séries de baccalauréat et les mentions obtenues. Actuellement, la possibilité d'une sélection liée aux bons résultats scolaires arrange les recruteurs et l'école car elle évite à l'institution de procéder à des mises à niveau coûteuses et aléatoires. L'avenir montrera si le nouveau baccalauréat avec ses spécialités contribuera à la pérennisation du recrutement actuel des écoles d'architecture ou à sa démocratisation.

Les registres d'engagement fréquemment mis en avant, notamment par les jeunes à vocation précoce, sont la pluridisciplinarité des études et du métier qui leur permettent finalement de prolonger la diversité d'activités qu'ils avaient à l'adolescence, et qui

correspondent à leurs envies et goûts. Tout en s’émancipant de leurs socialisations antérieures, ils ne s’en détachent pas complètement. Les stages d’observation, effectués pendant l’adolescence par une très grande partie des candidats et admis, jouent un rôle de premier ordre dans le choix d’un *métier*, tandis que les élèves à vocation plus tardive, justifiant leur choix d’*études* par la combinaison de l’art et des sciences, s’orientent souvent grâce à la journée portes ouvertes organisée par l’école. Lors de cette journée, les maquettes, dessins et collages qui y sont exposés confortent leur choix dans la mesure où leurs attraits artistiques et leur savoir-faire scientifique, grâce au bac S, correspondent aux compétences supposées d’un architecte. L’impression d’avoir été choisi pour effectuer ces études, à travers une sélection sévère où seulement un étudiant sur quinze est admis, renforce leur sentiment de vocation pour l’architecture.

Si l’hérédité professionnelle, fondée jadis sur la transmission d’une agence de père en fils, s’est effondrée depuis le temps des Beaux-Arts – une infime minorité d’étudiants a un père ou une mère architecte aujourd’hui –, nous avons observé une surreprésentation de parents enseignants parmi les étudiants de l’ENSA Nantes. Elle peut s’expliquer par une meilleure réussite scolaire des enfants d’enseignants et un modèle éducatif et culturel employé par des parents enseignants, proche des valeurs des écoles d’architecture ou par une stratégie de rupture de la part de ces jeunes qui ne souhaitent pas emprunter la trajectoire d’élite que les parents ont « réservée » pour eux.

L’inculcation de l’habitus d’architecte par des rites de passage répétitifs

S’il s’agit de « *classer, trier, exclure et diviser les étudiants* » dans les facultés de médecine, où les enseignants « *ne remplissent que très partiellement leur rôle formateur* », sans que cela n’affaiblisse leur rôle essentiel dans la socialisation médicale (Hardy-Dubernet, Gadéa, 2005, p. 181), la relation enseignant-enseigné, dont l’enseignement du projet est le plus emblématique, est au cœur de la socialisation professionnelle des étudiants architectes. Les enseignants ont la responsabilité à la fois de transmettre les méthodes et outils de la conception architecturale et urbaine et d’inculquer l’*habitus* de l’architecte et son *éthos* professionnel. Les étudiants sont confrontés à un *curriculum* formel, dont les modes d’évaluation sont peu explicites, et un *hidden curriculum* qui exige d’eux de s’approprier les valeurs, attitudes et normes implicites qui régissent la profession. La violence symbolique, subie par les étudiants en médecine en manque d’accompagnement et d’apprentissage collectif, se traduit chez les apprentis architectes par la revue critique à l’oral, dont les remarques sont souvent jugées par

ceux-ci comme arbitraires, injustifiées, immotivées. Par ailleurs, il ressort que les étudiants construisent leur parcours d'études davantage par des affinités interpersonnelles – avec des enseignants comme avec des pairs, avec lesquels ils doivent composer pour des travaux de groupe – et thématiques plutôt que par des stratégies d'insertion professionnelle. Le manque d'évaluation systématique des enseignements par l'institution et le flou autour des critères d'évaluation des étudiants incitent ceux-ci à élaborer, pour chaque nouveau semestre, un « livret off », constituant une sorte de contre-pouvoir vis-à-vis de l'institution et ses enseignants.

Le jury de projet, à chaque fin de semestre, constitue un rite de passage et le projet de fin d'études la consécration ultime vers l'acceptation de l'apprenti comme membre légitime du groupe professionnel des architectes. Malgré la scission, en 2005, du titre « diplômé par le gouvernement », DPLG, en deux diplômes distincts, le projet de fin d'études menant au diplôme d'État d'architecte (DEA) reste l'étape symbolique la plus importante à franchir. Ici, l'apprenti doit démontrer non seulement sa capacité à maîtriser la conception architecturale et urbaine mais aussi l'acquisition de son *habitus* d'architecte. L'obtention de l'habilitation (HMONP), dont la formation porte davantage sur des aspects administratifs et juridiques, permet certes de porter le titre, de s'inscrire à l'institution ordinale et de signer des permis de construire en son nom propre mais n'empêche aucunement d'exercer le métier en tant que salarié.

Parmi les autres vecteurs de socialisation figurent, en premier lieu, les conférences organisées à l'école. Les conférenciers font l'objet d'une sélection de la part de l'institution, qui applique une échelle de valeurs aux différentes fonctions et métiers de l'architecture, dans laquelle les maîtres d'œuvre, les fondateurs d'agence ou de collectifs, les intellectuels et les artistes occupent les positions les plus prestigieuses et valorisées. En deuxième lieu, on peut citer l'incitation faite aux étudiants à participer à des concours d'idées les familiarisant avec les modalités de la commande architecturale dans les agences et leur conférant, en cas de placement, un capital symbolique pour la recherche d'emploi. Un troisième vecteur est l'ouverture au monde, synonyme d'ouverture d'esprit, valeur chère à la culture architecturale, rendue possible chez les étudiants par divers voyages organisés pendant les études pour « voir en vrai » et particulièrement avec la mobilité académique rendue possible dans le cadre du programme Erasmus, devenu récemment obligatoire à l'ENSA Nantes. Elle permet aux étudiants de découvrir d'autres cultures, de se frotter à d'autres manières de faire du projet mais aussi de relativiser l'enseignement reçu à Nantes. En ce qui concerne l'établissement, il s'agit dorénavant d'exporter son savoir-faire à l'international afin de conquérir de nouveaux marchés d'enseignement supérieur, de se faire connaître. Enfin, le *decorum*, c'est-à-dire le support

physique du bâtiment d'accueil et les événements qui s'y déroulent – conférences, expositions, festivals, remise de diplômes, vie associative, interactions formelles et informelles – autant d'éléments et d'évènements qui participent pleinement à la socialisation et qui permettent aux étudiants d'incorporer les dispositions professionnelles spécifiques nécessaires à l'exercice de leur futur métier. Rappelons également la durée de l'apprentissage à laquelle ils sont soumis pour s'approprier leur future profession, variant entre cinq à sept ans.

Si les enseignants, notamment de projet, assignent globalement peu de valeur aux stages de formation pratique – qui entrent en concurrence avec le studio de projet –, ceux-ci sont plébiscités par la communauté étudiante qui tend à multiplier les expériences professionnelles. Ces stages contribuent à réduire le fossé que les étudiants perçoivent entre les projets faits à l'école, qu'ils jugent utopiques, et les réalités professionnelles. Si stratégie d'insertion il y a, elle s'exprime au travers de la temporalité dans laquelle les étudiants placent le stage de formation pratique de master. Effectué après le projet de fin d'études, il peut mener, comme chez les élèves ingénieurs, à un premier emploi.

Les étudiants aspirent très majoritairement à commencer leur carrière par le salariat, l'exercice canonique en tant que libéral ou associé n'est plus une fin en soi. Ils se projettent dans une identité professionnelle de concepteur, forgée par l'intériorisation de cette activité jugée par leurs enseignants comme la plus noble de l'architecte. Ayant toutefois compris que le marché de l'architecture est très compétitif et segmenté, ils aspirent à investir des nouveaux territoires qu'ils ont identifiés, qui correspondent à leurs valeurs, notamment dans l'architecture écologique et humanitaire et dans la médiation.

Si l'accès aux écoles d'architecture est hautement sélectif, une fois leurs portes franchies, les étudiants réussissent globalement, toutes classes sociales et tous diplômes d'accès confondus, leur parcours d'études, bien qu'il y ait des redoublements et abandons. Le tri s'effectue alors globalement *avant* les études, contrairement aux grandes écoles où la sélection s'opère à bac+2, aux facultés de médecine qui trient et classent à plusieurs moments des études et aux universités où les abandons en première année sont très fréquents du fait notamment d'orientations non voulues (Sarfati, 2013). À ce titre, les écoles d'architecture paraissent presque « démocratiques », du moins dans la trajectoire d'étude des admis.

Les diplômés portent globalement un regard rétrospectif assez enthousiaste sur leurs études malgré certaines difficultés évoquées, notamment la surcharge de travail notoire et le manque de temps qui ne leur permettent pas ou peu de s'ouvrir justement à d'autres activités. La pratique de la « charrette », supposée inhérente au processus itératif de la création architecturale, encouragée par certains enseignants et pratiquée dans certaines agences, est

tellement enracinée que l'institution semble désemparée devant une éventuelle transformation de cette pratique de formation culturelle. La critique fréquemment formulée par les étudiants d'une formation trop éloignée des réalités du métier est toutefois atténuée par les diplômés qui, avec le recul, jugent que les apprentissages forment un état d'esprit spécifique indispensable à leur capacité de réflexion, de critique et de projection, aptitudes longues à acquérir, et qu'ils estiment constituer un solide bagage pour la vie professionnelle comme personnelle.

Des diplômés de plus en plus multi-positionnés qui profitent peu de la diversité des métiers

Paradoxalement, alors que leurs études durent cinq années, les futurs diplômés anticipent peu leur transition vers le marché du travail dans lequel ils sont projetés, après la période intense du projet de fin d'études qui leur laisse peu de temps pour préparer l'insertion. Ils saisissent des opportunités, font jouer leur réseau ou utilisent les moyens classiques d'accès à l'emploi. Le réseau est un canal d'accès de prédilection dans la mesure où la moitié des diplômés trouve son premier poste grâce à la cooptation via un enseignant ou un membre de jury du projet de fin d'études. De même, la prolongation d'un stage ou d'un contrat Esquisse vers un contrat de travail ou le réseautage entre pairs sont des modalités d'accès à l'emploi qui reviennent fréquemment. Le marché de l'architecture, du moins pour les débutants et dans des villes pourvues d'écoles, est ainsi un marché invisibilisé où les postes sont d'abord distribués par le réseau avant de paraître sous forme d'annonces d'emploi.

Bien qu'il puisse y avoir une première phase de relative stabilité, la transition vers la vie professionnelle est souvent ponctuée de contrats courts, de statuts précaires, de périodes de chômage, notamment en temps de crise économique. Les diplômés doivent faire preuve de capacité de mobilité géographique et d'adaptation en développant des stratégies de capitalisation scolaire, pratique et sociale, parmi lesquelles la capitalisation scolaire, hors HMONP, concerne un tiers des diplômés. Reculer le moment du plongeon dans la vie professionnelle pour augmenter leur sentiment de légitimité, approfondir un intérêt spécifique ou améliorer leurs conditions d'entrée sur le marché du travail sont les principales motivations évoquées par les jeunes qui cherchent à accroître leur capital scolaire.

L'habilitation à exercer la maîtrise d'œuvre en son nom propre, constituant une forme de socialisation intermédiaire, est vue par les habilités comme un aboutissement de leur formation, bien que la valeur symbolique, comme évoqué plus haut, semble « affadie » par la scission du titre initial en deux diplômes distincts. Le but de l'habilitation – exercer l'activité canonique de l'architecte – est détourné, au profit d'une amélioration espérée des conditions

d'insertion qui pourront se traduire par un meilleur salaire et/ou une meilleure reconnaissance. L'installation en tant que maître d'œuvre libéral ou associé viendra en temps voulu – ou pas. La tension entre la finalité imaginée par la profession – dont l'institution ordinale a réussi à remettre un pied dans les écoles grâce à son implication dans les jurys, participant ainsi à sa propre reproduction – et les objectifs suivis par les aspirants à l'habilitation se fait sentir lors de soutenances où certains membres de jury se heurtent à la projection des jeunes vers des pratiques déviant de l'exercice canonique.

Force est de constater que si plus de huit diplômés sur dix occupent, trois ans après l'obtention de leur diplôme, un poste dans le champ de l'architecture-urbanisme-patrimoine – bien que de nombreux diplômés pensent que ce taux est faible (« *j'ai plein de copains qui font autre chose* ») – la diversification des domaines dans le champ s'est amoindrie au profit d'une plus grande diversité de positions. L'introduction, en 2009, du statut d'autoentrepreneur a mené à une multi-positionnalité plus importante des diplômés, revêtant à la fois un statut d'indépendant et/ou de salarié. Il reste toutefois à observer sur une plus longue période, s'il s'agit d'un effet lié à la crise économique des années 2010 qui aurait contraint les jeunes à diversifier leurs positions ou d'une tendance de fond. La récente parution d'*Archigraphie*, en décembre 2020⁸⁰¹, laisse entendre que la multi-positionnalité serait liée à la crise économique puisqu'elle a perdu légèrement en ampleur dans la dernière promotion interrogée⁸⁰². On observe parallèlement un recentrement ces quinze dernières années, vers le domaine de la conception architecturale et l'activité de maîtrise d'œuvre, au détriment d'autres domaines et exercices (urbanisme, paysage, programmation, BTP, assistance à maîtrise d'ouvrage, conseil...). Comme l'avait déjà constaté Olivier Chadoin (2007, p. 299), « *la part du processus de production dévolue aux architectes semble se réduire pour se concentrer sur le seul exercice de la conception* ». Ceci peut paraître surprenant, dans la mesure où la « diversification des métiers de l'architecture » est mobilisée à maintes reprises par l'État et les écoles. Il suffit de convoquer des rapports institutionnels et les sites Internet des écoles évoquant la mise en avant de cette diversification, voire de l'épithète des multiples métiers de l'architecture qui s'inventent tous les jours et que nous ne connaissons pas encore. Au contraire des métiers liés à la fabrication de la ville, cette diversification ne semble pas profiter aux architectes, du moins en début de carrière. Elle est, en revanche, nettement opérante pour les double-diplômés, notamment les architectes-ingénieurs et les ingénieurs-architectes, qui peuvent se targuer de se

⁸⁰¹ Nous avons, dans la mesure du possible, intégré l'évolution des données statistiques dans notre recherche, sachant que la parution de la dernière édition d'*Archigraphie*, en décembre 2020, coïncidait avec la fin de rédaction de la thèse.

⁸⁰² Il s'agit de celle des diplômés de 2015, interrogés en 2018 (DESC 11).

voir offrir un éventail très large de métiers. Il se pourrait bien que dans quelques années ces étudiants forment une sorte d'élite à l'intérieur du groupe professionnel des architectes.

Bernard Haumont (2019) souligne, dans son article « De la diversité des écoles à la diversification des métiers », que « *les passages d'expertises singulières et de métiers nouveaux à des professions mieux établies ne cessent pas : les diversifications des métiers nourrissent des étapes qui sont elles-mêmes porteuses de nouvelles spécialités, et donc à terme des diversités renouvelées, y compris dans les écoles* ». Les divisions croissantes du travail, « *jamais au repos* », sont dues à une extension et une intensification des savoirs mobilisés et à une numérisation croissante des processus qui mènent à une multiplication des acteurs convoqués autour d'un projet. Ces recompositions des conditions d'exercice ont conduit, dans les écoles, à une singularisation de chaque établissement à travers la recherche et une « *diversification des diplômes* » qui ouvrent, selon l'auteur, « *sur des pratiques singulières de la conception architecturale et urbanistique ou sur des spécialisations qui s'insèrent dans les transformations des processus commande-conception-réalisation [...], et même parfois qui préfigurent des transformations à venir* ». Si les architectes ont beaucoup d'atouts dans la conquête de ces nouveaux métiers, ceux-ci sont toutefois aussi convoités par d'autres professionnels formés dans les écoles d'ingénieurs, les cursus universitaires spécifiques de type SciencesPo, les instituts d'urbanisme ou de géographie, voire les écoles de commerce.

Le diplôme d'État d'architecte, déjà déprécié par la scission du DPLG en deux entités bien que valant grade de master et permettant, à ce titre, de nombreuses passerelles, se voit encore plus dévalorisé sur le marché du travail, tout en restant essentiel pour y accéder. Il est le point de passage obligé mais de moins en moins suffisant pour permettre une insertion professionnelle rapide et satisfaisante. Dès lors, l'obtention d'un diplôme de spécialisation devient presque incontournable pour faire face à cette concurrence et pour accéder à des postes correspondant aux aspirations des diplômés. Ce nouveau paradigme de l'insertion des étudiants en architecture semble avoir été fortement intégré. En effet, seulement un quart des diplômés enquêtés *n'a pas* obtenu un diplôme supplémentaire post-DEA, qu'il s'agisse d'un diplôme de spécialisation en urbanisme, patrimoine, paysage, etc. ou du diplôme d'habilitation. Cette spécialisation, tendance observable pour d'autres secteurs, nécessite toutefois des moyens économiques supplémentaires et tend à privilégier les étudiants issus des classes sociales les plus aisées.

Cette tendance risque également de contribuer à brouiller l'identité, voire la crédibilité, des architectes qui utilisent des doubles dénominations, comme architecte-urbaniste, sans avoir obtenu une double qualification.

Nous avons particulièrement analysé la figure de l'architecte-ingénieur *institutionnalisé*, socialisée à deux cultures professionnelles distinctes au prix d'une formation longue et exigeante que peu d'étudiants sont capables de mener jusqu'au bout. Leur capacité d'adaptation grâce à leur circulation dans deux univers de formation professionnelle (avec leurs pratiques, normes et modèles professionnels différenciés), les rend particulièrement légitimes dans des postes de « traducteurs », où le dialogue, la synthèse et la médiation sont des valeurs appréciées. Ces double-diplômés sont dans leur grande majorité des salariés travaillant pour des moyennes et grandes entreprises en région parisienne ou à l'étranger. Leur faible intérêt pour l'exercice canonique de l'architecte rend l'obtention de l'habilitation accessoire pour l'immense majorité.

Pour les établissements d'enseignement supérieur français, qui semblent avoir davantage recours aux doubles formations que leurs voisins pour surmonter les inconvénients de leur structuration historique peu lisible à l'étranger, celles-ci participent à un renouveau pédagogique significatif. Si le rapprochement entre établissements n'était pas à l'ordre du jour au moment de la création des premiers double-cursus transdisciplinaires, ceux-ci participent aujourd'hui activement à la reconfiguration du paysage de l'enseignement supérieur français, notamment dans le domaine de l'architecture et du bâtiment. Les double-cursus internationaux, quant à eux, permettent une meilleure inscription dans le contexte mondialisé de l'enseignement supérieur et ils contribuent à faire connaître le savoir-faire français en matière d'architecture. Les architectes-ingénieurs constitueront-ils la nouvelle élite de la fabrication de la ville ? Le rapprochement avec le modèle polytechnique avec l'engouement récent pour cet apprentissage hybridé, préfigurera-t-il un nouveau modèle professionnel, voire une nouvelle identité professionnelle ?

L'architecte « au féminin »

Les représentations et stratégies différenciées des femmes ont constitué un fil rouge tout au long de ce travail sur lequel nous souhaiterions revenir. Alors que leur part stagnait dans les années 1980, à une trentaine de pourcent – taux que les futures femmes médecins avaient atteint dès la fin des années 1960 –, les étudiantes architectes sont devenues majoritaires dans les écoles depuis le milieu des années 2000. Elles représentent aujourd'hui environ 58% de l'effectif à l'ENSA Nantes, comme au niveau national, soit une augmentation considérable de pratiquement 30 points en 40 ans. Au cours de cette période, si les hommes n'ont pas déserté

les écoles, le constat s'impose : ils y sont devenus minoritaires et l'institution a connu au cours de cette période un renversement du genre dominant au niveau de ses recrues.

Les femmes ont fait l'objet, dans leur enfance et adolescence, d'une socialisation anticipatrice à travers un double apprentissage artistique en dehors du cadre scolaire beaucoup plus prononcé que chez les hommes. Combinée avec leur réussite scolaire, elles possèdent, culturellement et scolairement tous les ingrédients pour réussir à entrer en école d'architecture. Pourtant, force est de constater qu'elles sont désavantagées au cours du processus de sélection où leur réussite scolaire leur permet d'être surreprésentées lors de l'étape d'admissibilité, avantage qui s'estompe toutefois devant le jury d'admission, où elles sont face à un corps enseignant majoritairement masculin qui semble, inconsciemment, privilégier la reproduction traditionnelle de la profession. Ce « *parcours de combattantes* » est également observé chez les aspirantes médecins – bien que la sélection ne s'opère pas de la même manière –, qui doivent fournir un effort toujours plus important que les hommes (Hardy-Dubernet, 2005, p. 39-40). Leur choix d'études est globalement plus tardif que chez les hommes. Il est souvent établi avec l'aide de conseillers d'orientation et confirmés pendant la journée portes ouvertes. Elles légitiment leurs motifs d'engagement par la combinaison des sciences et de l'art qui correspond à leur intérêt pour le dessin et leurs compétences acquises dans la filière scientifique.

Les principales différences genrées observées lors de la trajectoire d'études résident dans leurs stratégies de stage de master, confirmant leurs projections différenciées dans la vie professionnelle et leurs relations avec le corps enseignant, ressenties par les femmes comme étant moins bonnes que celles ressenties par leurs pairs masculins. « *Tout dépend du prof* » semble être une expression davantage utilisée par les femmes. Face à une double domination, hiérarchique et genrée, elles peuvent davantage subir des violences symboliques, des remarques désobligeantes, voire du harcèlement de la part d'enseignants hommes, comme les femmes internes ou externes en médecine le rapportent lorsqu'elles évoquent la fréquentation des salles de garde d'hôpitaux, réputées pour leur ambiance « paillarde » (Hardy-Dubernet, 2005, p. 40).

Cherchant à accroître leur légitimité auprès de potentiels employeurs, les femmes font plus de stages, notamment à temps plein et elles les effectuent davantage en toute fin de cursus. Le choix des structures d'accueil préfigure souvent les postes qu'elles vont obtenir au début de leur carrière, des métiers que Olivier Chadoin avait qualifiés « impurs ». Elles se projettent davantage comme salariées et moins fréquemment comme indépendantes, à la fois en début et au niveau le plus élevé de leur carrière, le salariat leur semblant plus compatible avec leur futur rôle de mère. *A contrario*, les hommes s'imaginent, au plus haut de leur carrière, davantage indépendants que salariés. Bien que les femmes soient majoritaires dans la formation

d'habilitation, elles s'inscrivent plus dans une perspective d'amélioration de leurs conditions d'insertion que dans l'exercice un jour de la maîtrise d'œuvre en leur nom propre.

Si, comme les hommes, elles adhèrent à une identité de conceptrice, elles plébiscitent autant le rôle de médiatrice qui leur est souvent attribué par la société. Les hommes sont plus attachés à des postures symboliques, tandis que les femmes le sont à des fonctions.

Les différences s'aggravent lorsque les diplômées s'insèrent sur le marché du travail, à l'entrée duquel elles profitent beaucoup moins d'une forme de réseautage développée par la structure de formation professionnelle qui a fonctionné historiquement au masculin et qui profite encore actuellement davantage à l'insertion professionnelle des étudiants hommes. Pour les femmes, le capital social est beaucoup plus difficile à développer avec des enseignants hommes, puisqu'elles risquent d'être vues par leurs pairs comme séductrices. Nos travaux montrent qu'elles subissent, par ailleurs, des conditions d'insertion moins favorables sur tous les plans : salaires moindres, taux de chômage plus élevé, éloignement de l'exercice canonique. Subissant des pressions sociétales moindres, elles peuvent toutefois se permettre des insertions « atypiques », moins tolérées chez les hommes. Ces inégalités risquent de se creuser, lorsqu'elles décideront de devenir mères, moment qu'elles semblent retarder autant que possible – peu de femmes ont, au moment de l'entretien, c'est-à-dire trois à six ans après l'obtention de leur diplôme, des enfants – car elles souhaitent d'abord accumuler de l'expérience. Elles le savent, la gestion familiale leur revient toujours en priorité, même si des améliorations dans la répartition sexuelle du travail domestique se sont produites au cours des quarante dernières années. Pour les femmes, plus nombreuses que les hommes à l'obtenir, ce diplôme peut constituer un moyen de négocier un nouveau partage des responsabilités à la fois au niveau professionnel et familial.

Les perspectives de recherche à venir

Nous n'avons pas pu honorer quelques objectifs que nous nous étions fixés pour cette recherche. Parmi ceux-ci figure notre volonté initiale de procéder à une catégorisation des « figures de diplômés architectes ». Partant du constat de l'évolution des critères ayant servi à la typification des trajectoires de diplômés par Olivier Chadoin (cf. introduction du chapitre 9), nous avons voulu tenter d'établir une catégorisation selon d'autres variables. La « fluidité d'insertion du parcours à moyen terme » rendant compte d'une période de transition allongée nous a semblé un point d'entrée intéressant. Nous avons ainsi tenté de distinguer un parcours

« consolidateur », un parcours « débrouillard » et un parcours « transfuge »⁸⁰³. Nous avons ensuite essayé d'attribuer des profils à ces parcours⁸⁰⁴, mais ceux-ci relèvent de logiques différentes, difficilement défendables sociologiquement. Sont associées des logiques de compétences (« hybride », « polyvalent »), de valeurs (« alter-architectes »), de rapport à l'architecture (« passionné », « accoutumé »), de conditions (« précaire », « contraint ») que nous aurions eu du mal à accorder.

Cette tentative ayant échoué, il nous a semblé plus intéressant de travailler sur l'identification des « nouvelles figures de diplômés » et de leurs rapports au travail, témoignant des évolutions intervenues d'une part dans les écoles d'architecture qui tentent de s'adapter aux changements sociétaux et professionnels et d'autre part dans la profession qui se transforme sous les pressions externes et internes. Nous avons d'abord analysé les architectes-ingénieurs – c'est finalement la seule figure présentée ici, offrant à elle seule des éclairages intéressants. Des développements futurs, fondés sur notre matériau d'enquête, pourraient porter sur :

- les « alter-architectes » : ces diplômés aspirent à une vie professionnelle plus proche de leurs préoccupations éthiques, environnementales et citoyennes et ils n'hésitent pas à tenter de mettre en œuvre des projets correspondants à leurs convictions. Ils veulent faire et travailler « autrement ». Leur engagement peut se traduire par des faibles rémunérations et un statut précaire qui les obligent, à certains moments, à avoir recours à des missions ou contrats jugés moins conformes à leur éthos. L'association sous forme de collectif sert souvent de tremplin pour ensuite permettre à ces architectes de se structurer, seul ou à plusieurs, en tant qu'indépendant ou associé à travers des formes coopératives ;
- les architectes « génération Erasmus » : si la mobilité académique n'était pas encore obligatoire au moment où les diplômés interrogés étaient étudiants à l'école, beaucoup sont partis étudier à l'étranger depuis les années 2010 (Rosenbaum, 2018, p. 204), certains y ont rencontré leur compagnon/compagne (cf. les couples d'architectes plus loin), y sont retournés s'installer. Nos pays voisins attirent particulièrement les jeunes

⁸⁰³ Les « consolidateurs » cherchent tout d'abord à accumuler une pratique professionnelle à travers une expérience longue au sein d'une même structure ou à travers une même activité. Ils s'inscrivent dans une trajectoire d'insertion qui pourrait être qualifiée de transition formation-emploi fluide ou facile. Les « débrouillards » aspirent également à une accumulation constante d'expériences mais ils ne se voient proposer que des contrats de courte durée, souvent non-renouvelés. Certains, faute de trouver un emploi salarié, sont obligés de devenir autoentrepreneur pour pouvoir se faire une place dans un contexte économique tendu. Ils connaissent des périodes de chômage plus ou moins longues et leur transition dans la vie professionnelle peut être qualifiée de délicate voire difficile. Les « transfuges » ne se sont pas insérés à la fin de leurs études dans le champ de l'architecture, mais ont fait le choix, réfléchi pendant ou vers la fin de leurs études, de se réorienter.

⁸⁰⁴ Consolidateurs accoutumés, hybrides, passionnés, alter-architectes ; Débrouillards polyvalents, mobiles, reconvertis contraints ; Transfuges.

diplômés, notamment l'Angleterre, l'Allemagne et la Suisse qui semblent offrir de meilleures conditions de travail, particulièrement durant la crise économique. Ainsi, les séjours-voyages sur d'autres continents à la fin des études semblent être complétés par des séjours-installations dans un pays voisin ;

- l'architecte-autoentrepreneur : si ce statut, crée en 2009, permet aux diplômés d'avoir plusieurs formes d'exercice, il est pointé du doigt pour son détournement à leur avantage, par certaines agences, et pour ses conditions de travail précarisantes. Parmi les formes d'auto-entrepreneuriat, on peut trouver des jeunes qui travaillent pour une ou plusieurs agences, leur activité s'apparentant à du salariat déguisé. On trouve également des personnes qui n'ont jamais été salariées faute d'avoir trouvé un employeur et qui se sont mises à leur compte par obligation. Seules quelques-unes le revendiquent comme un statut qui les satisfait pleinement. Son taux semble étroitement corrélé avec la conjoncture du BTP, puisque le nombre des diplômés y ayant recours a diminué entre le moment de l'entretien (2017) et deux ans plus tard⁸⁰⁵, le CDI restant le « graal » pour une immense majorité de diplômés en début de carrière. Ce sont à la fois les diplômés issus des cadres et professions intellectuelles supérieures et ceux issus des classes populaires qui y ont recours, les professions intermédiaires se trouvant ici sous-représentées, éléments qui mériteraient qu'on s'y attarde davantage ;
- les architectes reconvertis : bien qu'il ne s'agisse pas d'une nouvelle figure, les reconversions ayant toujours existé, elles méritent également attention. Il s'agit de diplômés qui, faute d'avoir trouvé un travail dans le champ de l'architecture, se sont résolus à se reconvertir pour exercer un autre métier. Leur capital social et culturel initial et accumulé pendant les études n'a-t-il pas suffi pour se faire une place ? On peut également évoquer ceux qui se reconvertisent parce que les métiers auxquels mènent les études d'architecture ne leur conviennent finalement pas. Cette question pourrait être élargie à ceux qui abandonnent sans être diplômés, pour des raisons qui restent à éclaircir, à des moments différents de leurs études, population que nous n'avons pas considérée dans notre enquête.

S'il ne s'agit pas d'une figure à proprement parler, les couples de jeunes architectes s'étant rencontrés sur les bancs de l'école ou pendant leur mobilité académique à l'étranger pourraient également faire l'objet d'un prolongement intéressant, puisque nos recherches ont montré

⁸⁰⁵ Nous avons pu le vérifier grâce aux radiations auprès de l'Infogreffé.

qu'environ 41% des enquêtés étaient, au moment de l'entretien, en couple avec un autre architecte. Nous avons, à ce titre, mené des entretiens avec quatre couples, deux qui se sont rencontrés à l'école et, par la suite, installés à Nantes, un couple franco-italien, s'étant rencontré en Espagne et installé à Londres (« *sur terrain neutre* ») et, enfin, un autre couple franco-italien s'étant rencontré en Espagne et s'est installé à Angers, d'où est originaire la femme. Interrogés sur les avantages d'avoir le même métier, les couples étaient unanimes sur le fait de « *comprendre si mon compagnon/ma compagne rentre tard parce qu'il y a une charrette à l'agence, on n'a pas à s'expliquer, on comprend* ». Des enseignements intéressants pourraient également être tirés de la répartition du travail au sein du couple, bien que trois des quatre couples, la trentaine bien entamée, n'y ont à ce stade pas encore sérieusement réfléchi ou ne souhaitent pas avoir d'enfants.

Parmi les autres pistes de prolongement possibles figurent les approches comparées avec les formations qui mènent à d'autres professions ayant des caractéristiques semblables (fermeture d'accès, exercice historiquement libéral, utilité publique garantie par l'État). On pourrait notamment se demander comment le modèle d'enseignement universitaire de certaines professions, dont la profession médicale avec laquelle nous avons esquissé quelques parallèles, influe sur la socialisation professionnelle des étudiants par rapport au modèle professionnel des écoles d'architecture.

La comparaison initialement envisagée d'étudiants ayant été socialisés par le modèle polytechnique d'une faculté d'architecture allemande, où l'enseignement du projet semble avoir une portée moins marquante, du moins d'après le temps d'enseignement consacré et le nombre d'ECTS associé, est une autre voie prometteuse.

Enfin, le travail sur les étudiants de l'ENSA Nantes nous a révélé l'importance qu'il convient d'accorder à la relation enseignant-enseigné dans la socialisation professionnelle des apprentis. Des questions sur les représentations et croyances des enseignants se sont posées tout au long du travail : les interroger sur leur façon de mener l'entretien d'admission et d'admettre les candidats, l'importance qu'ils accordent aux différents enseignements (projet, mémoire de recherche, stage...), le regard qu'ils portent sur la profession seraient des compléments d'étude éclairants. Quels sont les points de convergence et de rupture entre les « praticiens » et les « chercheurs » ? Comme évoqué dans l'introduction, il s'agit pour nous, en tant que partie prenante, d'un terrain glissant, qui constituerait toutefois un matériau d'enquête dont les résultats contribueraient à mieux comprendre les logiques de formation à l'œuvre dans les écoles.

Et maintenant ?

Au-delà des pistes évoquées ci-dessus, nous sommes engagée, avec une collègue chercheuse, depuis 2019, dans le projet de recherche « L'enseignement de l'architecture au XX^e siècle » (ensARCHI), réunissant une vingtaine de chercheurs des écoles d'architecture et des universités, financé par l'Agence nationale de recherche. Si la méthodologie utilisée dans ce travail de thèse peut comporter des biais dans la mesure où les diplômés rapportent des éléments de leur biographie scolaire et professionnelle *a posteriori*, parfois reconstruite au gré du récit, nous avons souhaité compléter cette méthode par un procédé qui consiste à interroger les étudiants aux moments mêmes où les socialisations s'opèrent. Il s'agit alors de mener des entretiens sociologiques filmés à intervalles réguliers, dès l'admission en licence 1 jusqu'à quelques années après l'obtention du diplôme d'État d'architecte⁸⁰⁶. Cette méthode ne permet pas seulement de consigner les représentations, valeurs et croyances à plusieurs moments de la socialisation, mais également d'observer leurs évolutions sur une petite dizaine d'années.

Le projet, ayant été mis à mal par la situation sanitaire de 2020, a dû être reporté à la rentrée 2021, en espérant que les entretiens et les socialisations pourront se faire *in situ*. Comme nous l'avons vu dans ce travail, le *decorum* et les interactions informelles et formelles qui se passent physiquement dans l'établissement font partie intégrante de l'acculturation professionnelle des aspirants architectes. Nous envisageons de solliciter une petite dizaine d'étudiants représentant la diversité des étudiants recrutés, en gardant au mieux les proportions des caractéristiques de recrutement selon les catégories socio-professionnelles des parents, des diplômes d'accès et l'obtention ou non de diplômes au préalable (BTS design d'espace ou DUT génie civil...). Interrogés une fois par an sur leur lieu d'apprentissage (école, stage) ou de travail (agence...), les questions porteront, d'une part, sur des événements socialisateurs vécus dans l'année écoulée et, d'autre part, sur l'évolution du projet professionnel et des représentations de la formation et du métier.

Quatre ans après avoir mené les entretiens avec les jeunes architectes, dans le cadre de l'enseignement « Les mondes de l'architecture », il sera également temps de réitérer l'exercice avec les promotions diplômées les plus récentes, de 2015 à 2017. Ces entretiens permettront d'évaluer les éventuelles évolutions intervenues dans les conditions d'emploi, les pratiques et

⁸⁰⁶ À l'instar du documentaire *Les bonnes conditions*, dirigé par Julie Gavras (2017) où elle suit, sur une période de treize ans, de la classe de seconde jusqu'à la veille de leurs trente ans, huit jeunes du 7^e arrondissement de Paris. Inspiré des travaux de Pierre Bourdieu sur la distinction, le documentaire montre l'influence du milieu de naissance sur l'entrée dans la vie adulte et l'insertion professionnelle.

les représentations, intervenues par rapports à ceux menés dans le cadre de cette thèse et de continuer à contribuer ainsi à une meilleure connaissance de l'insertion professionnelle des étudiants.

Bibliographie

Bibliographie générale

Aballéa F., Benjamin M. (1990), « La professionnalité des architectes », *Recherche sociale*, FORS, n° 113 et 114.

Abbott A. (1988), *The System of Professions: An essay of the division of expert labor*, University of Chicago Press.

Abbott A. (2003), « Ecologies liées : à propos du système des professions », dans Menger P.-M. (dir.), *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisation, évolutions*, Fondations Maison des Sciences de l'Homme, Paris, p. 29-50.

Abbott, A. (2009), « À propos du concept de turning point », dans Grossetti, M. (dir.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Éditions La Découverte, Paris, p. 187-211.

Abdelnour, S. (2017), *Moi, petite entreprise. Les auto-entrepreneurs, de l'utopie à la réalité*, Presses universitaires de France, Paris.

Ahrentzen, S., Anthony, K. (1993), "Sex, stars and studios: a look at gendered educational practices in architecture", *Journal of the architectural education*, vol. 47, n° 1, p. 11-29.

Allegret, J., Bertrand, R., Debarre, A., Accorsi, F. (1989), *Trajectoires professionnelles : esquisse du champ de l'architecture*, Ecole d'architecture Paris-Villemin.

Albouy, V., Wanecq, T. (2003), « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Économie et statistiques*, n° 361, p. 27-52.

Amouroux, Dominique (dir.) (2009), *Le livre de l'école nationale supérieure d'architecture de Nantes*, Infolio, Gollion (Suisse).

Anthony, K. (1991), *Design juries on trial: The renaissance of the design studio*, Van Nostrand Reinhold, New York.

Balzani, B. (2000), « Les associations intermédiaires : des trajectoires professionnelles marquées par des ruptures », dans Degenne, A., Rose, J., Werquin, P., *Trajectoire d'emploi et conditions d'existence des individus, 7^e journée d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, CEREQ/LASMAS/CNRS/GREE-ADEPS, Nancy, p. 171-182.

Barré, F. (dir.) (2000), *Être architecte : présent et avenir d'une profession*, Éditions du Patrimoine, Paris.

Barrère-Maurisson, M.-A. (1992), *La division sociale du travail : la vie en double*, Presses universitaires françaises, Paris.

Baszenger I. (1981), « Socialisation professionnelle et contrôle social. Le cas des étudiants en médecine, futurs généralistes », *Revue française de sociologie*, vol. 22, n°2, p. 223-245.

Baudelot, C., Establet R. (2006), *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*, Éditions Points, Paris.

Becker, H., Geer, B., Hughes E. C., Strauss, A. (1961), *Boys in white. Student culture in medical school*, Transaction Publishers, Piscataway/New Jersey.

- Becker H.S. (1988), *Les Mondes de l'art*, Paris, Flammarion.
- Becker H.S. (2002), *Les ficelles du métier*, Paris, Éditions La Découverte.
- Benguigui, G. (1967), « La professionnalisation des cadres dans l'industrie », *Sociologie du travail*, n° 2, p. 134-143.
- Benguigui, G. (1972), « La définition des professions », *Epistémologie sociologique*, n° 13, p. 99-113.
- Berger I. (1979), *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, Presses universitaires françaises, Paris.
- Berger, P., Luckmann, T. [1966] (1986), *La construction sociale de la réalité*, Méridiens Klincksieck, Paris.
- Berthomier, N., Octobre, S. (2019), *Primo-socialisation culturelle par les climats familiaux*, Culture études, Ministère de la Culture, DEPS, Paris.
- Besseau, P. (1998), *Enquête archi 2000 – École d'architecture de Nantes*, Rapport d'étude, École d'architecture de Nantes.
- Beudin, R. (2006), *Charette au cul les nouvôs ! : le parler des architectes, petit glossaire des termes usités par les anciens élèves architectes de l'école nationale supérieure des Beaux-arts et les vieux et très vieux architectes*, Horay.
- Biau, V. (1997), « L'architecture comme champ : un point sur l'état des recherches », dans Toussaint, J.-Y., Younes, C. (dirs.) : *Architecte, ingénieur, des métiers et des professions*, Éditions de La Villette, Collection Etudes et Recherches, Paris, p.121-128.
- Biau, V. (1998), « Positionnement et trajectoires d'architectes », *Sociétés contemporaines*, vol. 29, n° 1, p. 7-25.
- Biau, V. (1999), « Marques et instances de la consécration en architecture », *Les Cahiers de la recherche architecturale n° 2 et 3 : Métiers*, p. 15-26.
- Biau, V. (2003), « La consécration des "grands architectes" », *Regards sociologiques*, n° 25-26, sans pagination.
- Biau, V., Tapie, G. (dirs.) (2009), *La fabrication de la ville – Métiers et organisation*, Éditions Parenthèses, Collection eupalinos, Marseille.
- Biau, V. (2018), *Les architectes : nouveaux modes de fabrication de la ville et enjeux de professionnalité*, Habilitation à diriger des recherches sous la direction de Marie-Hélène Bacqué, Université Paris-Nanterre.
- Biau, V. (2020), *Les architectes au défi de la ville néolibérale*, Éditions Parenthèses, Marseille.
- Bienvenu, G. (2009), Les débuts de l'UP : assemblée générale et déménagement », dans Amouroux, D. (dir.), *Le livre de l'école nationale supérieure d'architecture de Nantes*, Infolio, Gollion (Suisse).
- Bigotti, J.-N. (2008), « En fanfare ! Les fanfares entre histoire et pratiques », *Centre d'information et de ressources pour les musiques actuelles (IRMA)*, <https://www.irma.asso.fr/EN-FANFARE-Les-fanfares-entre>
- Blache, N. (2016), *Les relations ingénieurs-architectes : entente cordiale ou rivalités ? État de l'art sur les relations ingénieurs-architectes depuis le XVIII^e siècle et mise en perspective des enjeux de réconciliations actuels*, Mémoire de recherche sous la direction de Marie-Paule Halgand, ENSA Nantes.

- Blaire, L.-R. (2016), *Souvenirs cuivrés*, lulu.com éditeur.
- Blanc, M. (2010), « Métiers et professions de l'urbanisme : l'ingénieur, l'architecte et les autres », *Espaces et sociétés*, n° 142, p. 131-150.
- Blanchet A. (1997), *Dire et faire dire – L'entretien*, Armand Colin, Paris.
- Bossé, A. (2014), « Une chercheuse dans une jury de HMONP », *Lieux communs - Les cahiers du LAUA*, ENSA Nantes, p. 244-247.
- Boudon, P. (1975), *Architecture et architecturologie*, École d'architecture de Nancy.
- Boudon, P. (1992), *Introduction à l'architecturologie*, Dunod, Paris.
- Boudon, P. et al. (1994), *Enseigner la conception architecturale, cours d'architecturologie*, Éditions de la Villette, Paris
- Bouffartigue P. (1994), *De l'école au monde du travail. La socialisation professionnelle des jeunes ingénieurs et techniciens*, L'Harmattan, Paris.
- Bouffartigue P., Gadéa C. (1996), *Un héritage à l'épreuve. Bref panorama des évolutions dans la formation d'ingénieurs et l'emploi des ingénieurs en France, Formation Emploi*, vol. 53, p. 5-13.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1964), *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Éditions de Minuit, Paris.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de minuit, Paris.
- Bourdieu P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Éditions de Minuit, Paris.
- Bourdieu, P. (1984), *Homo academicus*, Éditions de Minuit, Paris.
- Bourdieu, P., Saint Martin (De), M. (1987), « Agrégation et ségrégation, le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 69, n° 1, p. 2-50.
- Bourdieu P. (1989), *La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, Éditions de Minuit, Paris.
- Bourdieu P. (1994), *Raisons pratiques*, Seuil, Paris.
- Bouysse-Mesnage, S. (2012), « Éloge de l'ombre – Ce que les femmes font à l'architecture », *Criticat*, n° 10, p. 36-53.
- Brandt, C., Cennamo, K. et al. (2013), "A theoretical framework for the studio as a learning environment", *International Journal of Technology and Design Education*, vol. 23, issue 2, p. 329-348.
- Brocato, K. (2009), "Studio based learning: Proposing, critiquing, iterating our way to person-centeredness for better classroom management". *Theory into Practice*, n° 48, p. 138–146.
- Bucher R., Strauss A. (1961), « La dynamique des professions », dans Strauss A. (1992), *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, p. 67-86.
- Cacouault-Bitaud M. (2001), « La féminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse de prestige ? », *Travail, genre et sociétés*, p. 91-115.
- Cacouault-Bitaud M., Oevrard F. (2009), *Sociologie de l'éducation*, Édition La Découverte, Paris.

- Caille, J.-P., Lemaire, S., Vrolant, M.-C. (2002), « Filles et garçons face à l'orientation », *Note d'information*, DEP, Ministère de l'éducation nationale.
- Callebat, L. (dir.) (1998), *Histoire de l'architecte*, Flammarion, Paris.
- Castéra, D., Gougain, N. (2019), *Les jeunes et l'avenir du travail*, Avis du Conseil économique, social et environnemental.
- Castex, J. (1990), *Renaissance, Baroque et Classicisme, histoire de l'architecture 1420-1720*, Hazan, Paris.
- Caye, P., Choay, F. (2004), *L'art d'édifier*, Éditions du Seuil, Paris.
- Chadoin, O. (1996), *Trajectoires de jeunes diplômés en architecture et recomposition d'un champ professionnel*, Mémoire de DEA de sociologie sous la direction de Yvon Lamy, Université de Bordeaux II.
- Chadoin, O. (1998), « Féminisation : la fin d'un modèle », *Urbanisme*, n° 302, p. 71-74.
- Chadoin, O. (2007a), *Être architecte : les vertus de l'indétermination*. Presses universitaires de Limoges.
- Chadoin, O. (2007b), « Construction sociale d'un corps professionnel et féminisation : le cas du métier d'architecte au tournant des années 90 », *Interrogations?*, *Revue pluridisciplinaire de Sciences de l'homme et de la société*, n° 5, p. 102-112.
- Chadoin O. et Evette T. (2010), *Statistiques de la profession d'architecte, 1998-2007. Socio-démographie et activités économiques*.
- Chadoin, O., Delb, J.-O., Simon, P., Tsiomis, Y., Violeau J.-L. (2013), « D'un concours républicain et de ses attentes », *L'abeille et l'architecte*, <https://labeilleetlarchitecte.wordpress.com/2013/06/24/dun-concours-republicain-et-de-ses-attendus/#jp-carousel-2230>
- Chadoin, O. (2011), « Profession architecte », *Métropolitiques*, 14 octobre 2011. URL : <http://www.metropolitiques.eu/Profession-architecte.html>.
- Chadoin, O. (2016), *Enquête sociologique sur l'HMONP – habilitation à exercer la maîtrise d'œuvre en son nom propre – synthèse*, Conseil national de l'ordre des architectes.
- Champy, F. (1999), « Vers la déprofessionnalisation ? L'évolution des compétences des architectes en France depuis 1980 », *Les Cahiers de la recherche architecturale n° 2 et 3 : Métiers*, p. 27-38.
- Champy, F. (2001), *Sociologie de l'architecture*, Editions La Découverte, Paris.
- Champy, F. (2011), *Nouvelle théorie sociologique des professions*, Presses universitaires françaises, Paris.
- Chapoulie J.-M. (1973), « Sur l'analyse des groupes professionnels en France », *Revue Française de Sociologie*, vol. 14, n°1, p. 86-114.
- Chapoulie, J.-M., Merllié, D. (1975), « Le recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire. Les déterminants objectifs de l'accès au professorat », *Revue française de sociologie*, n° 16-4, p. 439-484.
- Charles, F., Kober A. (1996), « Travail des femmes et "vocation" : institutrices et infirmières en France et en Angleterre », *Revue des sciences sociales de la France de l'Est*, n° 23, p.153-164.

- Charles F., Clément J-P. (1997), *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*, Presses universitaires de Strasbourg.
- Charles F., Cibois P. (2010), « L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée : retour sur une question controversée », *Sociétés contemporaines*, n° 77, p. 31-55.
- Charles, F., Grövel, A. (2020), « Devenir élève officier de la marine marchande : socialisations et dispositions sociales d'accès au métier », *Carrefour de l'éducation*, n° 49, p. 239-256.
- Chermann, É. (28 novembre 2019), « Le CAP du premier CDI », *Le Monde Campus*.
- Chesneau, Isabelle (dir.) (2018), *Profession architecte : identité, responsabilité, contrats, règles, agence, économie, chantier*, Eyrolles, Paris.
- Chevandier, C. (2009), « Vocation professionnelle : un concept efficient pour le XX^e siècle ? », *Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest*, n° 116-3, p. 95-108.
- Cléron, É. (2009), *L'insertion professionnelle des diplômés des établissements supérieurs de la culture*, Culture chiffres, DEPS, Ministère de la Culture et de la Communication.
- Collin, S. (2019), *Sociabilités en atelier de projet - étude de l'influence de l'enseignement de projet sur les sociabilités (enseignantes et étudiantes) à l'ENSA Lyon*, Mémoire d'initiation à la recherche sous la direction de Nadine Roudil, ENSA Lyon.
- Coulangeon, P. (2010), *Sociologie des pratiques culturelles*, Éditions La Découverte, Paris.
- Coulangeon, P. (2011), *Les métamorphoses de la distinction, inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*, Grasset, Paris.
- Crozier, M., Friedberg, E. (1977), *L'Acteur et le système*, Éditions du Seuil, Paris.
- Daly, C. (1877), « Ingénieurs et architectes (un toast et son commentaire) », *Revue générale de l'architecture et des travaux publics*, Ducher et Cie, Paris, dans Epron, J.-P. (1992b), *Architecture, une anthologie, tome 2, les architectes et le projet*, Institut français d'architecture, Pierre Mardaga Éditeur, Liège.
- Darley, G. (2008), "Wonderful things: The experience of the Grand Tour", *Perspecta*, n° 41, p. 17-29.
- Dauge, Y. (2004), *Métiers de l'architecture et du cadre de vie*, Rapport d'information n° 64 (2004-2005), fait au nom de la commission des affaires culturelles du Sénat, déposé le 16 novembre 2004.
- Davis, Fred (1968), "Professional Socialization as subjective experience: the process of doctrinal conversion among student nurses", dans Becker, Howard *et al.*, *Institutions and the person, essays in honor of Everett Hughes*, Chicago Free Press, p. 235-251.
- Debarre, A., Decommer, M. (2018), « Les stages, dispositifs pédagogiques pour quels mondes professionnels », *Cahiers RAMAU*, n° 9, Éditions de la Villette, Paris, p. 24-39.
- De Briant, V., Glaymann, D. (dirs.) (2013), *Le stage. Formation ou exploitation ?* Presses universitaires de Rennes.
- Démazière D., Dubar C. (1997), *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Nathan, Paris.
- Démazière D. (2008), « L'ancien, l'établi, l'émergent et le nouveau : quelle dynamique des activités professionnelles ? », *Formation Emploi*, n° 101, p. 41-54.

- Démazière D., Gadéa C. (2009), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, Éditions La Découverte, Paris.
- Dénès, M. (1999), *Le fantôme des beaux-arts – L'enseignement de l'architecture depuis 1968*, Les Éditions de la Villette, Paris.
- Deriu, D., Piccoli, E., Özkaya, B. T. (2016), "Travels in architectural history", *Architectural histories*, vol. 4, p. 1-7.
- Deslyper, R. (2018), « Les conditions sociales d'une vocation tardive – Les cas des apprentis musicos des écoles de "musiques actuelles" », *Sociétés contemporaines*, n°111, p. 97-123.
- Desrosières, A., Thévenot, L., Goy, A. (1983), « L'identité sociale dans le travail statistique : la nouvelle nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles », *Économie et statistiques*, n° 152, p. 55-81.
- Desrosières A., Thévenot L. (1988), *Les catégories socioprofessionnelles*, Paris, Collection Repères, Éditions La Découverte, Paris.
- Devisme, L. (dir.) (2007), « Formes et pratiques de l'activité de recherche », *Lieux communs*, n° 10, Nantes.
- Devisme, L., Barthel, P.-A. (2013), « Turbo-profs : ces nomades du savoir », *Place publique*, n° 38, p. 53-54.
- Dixon, John M. (1994), "A white gentleman's profession? ", *Progressive architecture*, n° 75, p. 55-61.
- Domingo, P. (2002), « Logiques d'usage des stages sous statut scolaire », *Formation Emploi*, n° 79, p. 67-81.
- Donnat, O. (2008), *Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique*, Éditions La Découverte/Ministère de la Culture et de la Communication, Paris.
- Donnat, O. (1999), « La stratification sociale des pratiques culturelles et son évolution 1973-1997 », *Revue française de sociologie*, n° 40-1, p. 111-119.
- Donnat, O. (2011), *Pratiques culturelles, 1973-2008. Dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales*, DEPS, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris.
- Dubar, C. (2001), « La construction sociale de l'insertion professionnelle », *Éducation et sociétés*, n° 7, p. 23-36.
- Dubar C. (2002), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- Dubar, C. (2007), « L'insertion », dans Guichard, J., Huteau, M., *Orientation et insertion professionnelle, 75 concepts clés*, Dunod, Paris, p. 257-263.
- Dubar C., Tripier P., Boussard V. (2011), *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.
- Dubois, M.J.F., Vitali, M.-L., Sonntag, M. (2018), *Création, créativité et innovation dans la formation et activité d'ingénieur*, Université de technologie de Belfort Montbéliard.
- Duru-Bellat, M. (1991), « La raison des filles : choix d'orientation ou stratégies de compromis ? », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 20, n° 3, p. 257-267.

- Duru-Bellat, M. et Kieffer, A. (2000), « La démocratisation de l'enseignement en France : Polémiques autour d'une question d'actualité », *Population*, vol. 55, n° 1, p. 51-79.
- Duru-Bellat M., Van Zanten A. (2002), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- Duru-Bellat, M. (2009), « Accès à l'éducation : quelles inégalités dans la France d'aujourd'hui ? », *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*, UNESCO.
- Dutton, T. (1987), "Design and studio pedagogy", *Journal of architectural education*, vol. 41, n°1, p. 16-25.
- Épiphane, D. (2006), « Les femmes et les sciences, font-elles bon ménage ? », dans Flahaut, Érika (dir.), *L'insertion professionnelle des femmes, entre contraintes et stratégies d'adaptation*, Presses universitaires de Rennes, p. 113-128.
- Epron, Jean-Pierre (1984), *L'école de l'Académie (1671-1793) ou l'institution du goût en architecture*, Rapport de recherche pour le Ministère de l'urbanisme et du logement, EA Nancy.
- Epron, J.-P. (1992a), *Architecture : une anthologie, tome 1 : la culture architecturale*, Institut français d'architecture, Pierre Mardaga Éditeur, Liège.
- Epron, J.-P. (1992b), *Architecture, une anthologie, tome 2, les architectes et le projet*, Institut français d'architecture, Pierre Mardaga Éditeur, Liège.
- Epron, J.-P. (1997), *Comprendre l'éclectisme*, Institut français d'architecture, Éditions Norma.
- Evette T. (2012), *Les métiers de l'architecture en Ile-de-France. Enquête sur la diversité des exercices*, Conseil régional de l'ordre des architectes d'Ile-de-France, Paris.
- Evette, T. (2013), *Les secteurs d'emploi des diplômés architectes, Étude quantitative 2011*, Note de travail à l'attention de la Sous-direction de l'architecture, de la qualité de la construction et du cadre de vie, Direction générale des patrimoines, Ministère de la Culture et de la communication, LET-LAVUE.
- Fave-Bonnet, M.-F., Clerc N. (2001), *Des « héritiers » aux « nouveaux » étudiants – 35 ans de recherches*, *Revue française de pédagogie*, n° 136, juillet-septembre, pp. 9-17.
- Feltesse, V. (2013), *Concertation sur l'enseignement supérieur et la recherche en architecture*, Rapport à Madame la ministre de la Culture et de la Communication, Paris.
- Ferdows, K. (2013), *Design-moi un métier : modalités d'accès et socialisations au groupe professionnel des designers*, Thèse de doctorat sous la direction de Frédéric Charles, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Ferrand, M., Imbert F., Marry C. (1996), « Femmes et sciences. Une équation improbable ? L'exemple des normaliennes scientifiques et des polytechniciennes », *Formation Emploi*, n° 55, p. 3-18.
- Finger, S. (6 novembre 2020), « École d'architecture : "Un régime basé sur la terreur, le harcèlement et l'intimidation" », *Libération*.
- Flanet, V. (2015), *La belle histoire des fanfares des Beaux-Arts*, L'Harmattan, Paris.
- Freidson E. (1970), *Professional dominance: the social structure of medical care*, Aldine publishing company, New York
- Freidson E. [1970] (1984), *La profession médicale*, Paris, Fayot.

- Freidson, E. (1994), *Professionalism reborn, theory, prophecy and policy*, Oxford Policy Press.
- Frémont, A. (1992), *Écoles d'architecture 2000 : Schéma de développement*, Rapport pour le ministère de l'Équipement, du Logement et des Transports.
- Frimat, S. (2018), *Inégalités entre les hommes et les femmes dans les arts et la culture – Acte II : après 10 ans des constats, le temps de l'action*, Haut conseil à l'égalité des hommes et des femmes, rapport n°2018-01-22-TRA-031.
- Gadéa, C., Giannini M. (dirs.) (2006), « Introduction du dossier thématique sur Eliot Freidson », *Savoir, travail et société/Knowledge, work and society*, vol. 4, n° 2, p. 30.
- Gautier, J. (2007), « Complexification du marché du travail et orientation professionnelle : analyse des fondations d'un projet professionnel chez de futurs architectes », dans *Relief*, n° 22, Ruptures et irréversibilités dans les trajectoires : Comment sécuriser les parcours professionnels ? Centre d'études et de recherche sur les qualifications (CEREQ), Marseille.
- Gavray, C. (2006), « Vers une égalisation des débuts de trajectoire professionnelle des jeunes hommes et des jeunes femmes », dans Flahaut, É. (dir.), *L'insertion professionnelle des femmes, entre contraintes et stratégies d'adaptation*, Presses universitaires de Rennes, p. 33-46.
- Giedion, S. (1978), *Espace, temps, architecture*, Éditions Denoël, Paris.
- Girault, M. (2019), *Professionnalités de l'urbain et crises écologiques, politiser l'urbanisme et ses métiers par la reconnaissance de leur constellation mythologique*, Thèse de doctorat sous la direction de Guillaume Faburel, Université Louis Lumière Lyon 2.
- Giret, J.-F., Issehnane S. (2012), « L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur », *Formation Emploi*, n° 117, p. 29-47.
- Glayment, D. (2013), « Questions sur les stages et leur gouvernance », dans Glayment, D., Briant (De), V. (dirs.), *Le stage – formation ou exploitation*, Presses universitaires de Rennes.
- Glayment, D. (2015), « Quels effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur ? » *Formation emploi*, n° 129, p. 5-22.
- Goffman, E. [1963] (1975), *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*, Collection Le sens commun, Éditions de Minuit, Paris.
- Goldschmidt, G., Hochman, H., Dafni, I. (2010), "The design studio 'crit': Teacher–student communication", *Artificial Intelligence for Engineering Design, Analysis and Manufacturing*, n° 24, p. 285-302.
- Gottfredson, L. (1981), "Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations", *Journal of counseling psychology*, vol. 28, n° 6, p. 545-579.
- Goux, D. et Maurin, É. (1995), « Origine sociale et destinée scolaire. L'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes FQP 1970, 1977, 1985, 1993 », *Revue française de sociologie*, n° 36-1, p. 81-121.
- Gouyon, M. et al. (2016), *La lente féminisation des professions culturelles*, Ministère de la Culture et de la Communication.
- Granovetter, M. (1973), "The strength of weak ties", *American journal of sociology*, n°78, p. 1360-80.

Groat, L., Ahrentzen, S. (1997), "Voices for change in architectural education: seven facets of transformation from the perspective of faculty women", *Journal of the architectural education*, vol. 50, n° 4, p. 271-285.

Groleau, D., Péneau, J.-P. (1982), *Étude préliminaire sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'UPA de Nantes*, CERMA, Association de recherche de l'UPA Nantes.

Grövel, A. (2013), *Les officiers de la marine marchande – un groupe professionnel dans la tempête ? Accès au métier, socialisations et carrières des élèves des écoles supérieures maritimes au début du XXIème siècle*, Thèse de doctorat sous la direction de Frédéric Charles, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Gruau, S. (2016), *Voyages d'architectes, du Grand Tour à aujourd'hui*, Mémoire de recherche sous la direction de Marie-Paule Halgand, ENSA Nantes.

Guadet, J. (1895), « Les devoirs professionnels de l'architecte envers lui-même, ses confrères, ses clients, les entrepreneurs », *L'architecture*, n° 32, samedi 10 août 1895, dans Epron, J.-P. (1992b), *Architecture, une anthologie, tome 2, les architectes et le projet*, Institut français d'architecture, Pierre Mardaga Éditeur, Liège.

Guichard, J. et Huteau, M., (dirs.) (2007), *Orientation et insertion professionnelle, 75 concepts clé*, Dunod, Paris.

Guyot, C., Kermorgant, B., Szydłowska, M. (2012), *Égalité professionnelle femmes/hommes dans les agences d'architecture*, Association pour la recherche sur la ville et l'habitat (ARVHA), Paris.

Harari-Kermadec, H. (2019), *Le classement de Shanghai - l'université marchandisée*, Les éditions Le bord de l'eau, Lormont.

Hardy-Dubernet (2005), « Femmes en médecine : vers un nouveau partage des professions ? », *Revue française des affaires sociales : Dynamiques professionnelles dans le champ de la santé*, n° 59, La documentation française, p. 35-58.

Hardy-Dubernet, A.-C., Gadéa, C. (dirs.) (2005), *De « faire médecine » à « faire de la médecine »*, Rapport d'étude, Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques, Ministère de la santé et des solidarités.

Haumont B. (1982), *Les architectes et les modifications des pratiques professionnelles : insertion professionnelle et les nouvelles formes de pratiques*, GRESA, École d'architecture Paris-Villemin.

Haumont, B. (1985), *Figures salariales et socialisation de l'architecture*, GRESA, École d'architecture Paris-Villemin.

Haumont B. (1989), *L'insertion professionnelle des jeunes architectes. Bilan d'une politique de stages et de formation*, GRESA, École d'architecture Paris-Villemin.

Haumont, B. (1999), « Être architecte en Europe », *Les Cahiers de la recherche architecturale n° 2 et 3 : Métiers*, p. 78.

Haumont, B. (2020), « De la diversité des écoles à la diversification des métiers », Communication au 7^e séminaire HEEnsA20 du 28 au 30 novembre 2019 : Enseigner l'architecture en Île-de-France au XX^e siècle - une histoire croisée, <https://chmcc.hypotheses.org/10786>.

Hoddé, R. (2004), « Cadres et méthode pour créer collectivement un enseignement : La "Référence et projet" en première année à Paris-Malaquais », *Enseigner l'architecture en 1^{er} cycle*, Actes de colloque du 22 et 23 novembre 2001, Université de Saint-Etienne.

- Hoddé, R. (2016), « La conception architecturale et son enseignement saisis par la recherche », *Archiscopie*, n° 8/2016, p. 97-102.
- Horsch, B. (2018), « Le stage de formation pratique en cycle master, dispositif plébiscité ou déprécié ? Le cas de l'ENSA Nantes », *Cahiers Ramau*, n° 9, p. 40-60.
- Hughes, E. C. (1956), "The making of a physician – general statement of ideas and problems", *Human Organization*, vol. 14, n° 4, p. 21-25.
- Hughes, E. C. [1958] (1996), *Le regard sociologique, Essais choisis*, Éditions de l'EHESS, Paris.
- Hugrée, C. (2012), « L'insertion, nouvel enjeu local et national des politiques de l'enseignement supérieur », dans Becquet, V., Loncle, P., Van de Velde, C., *Politiques de jeunesse : le grand malentendu*, Champs social éditions, Paris, p. 138-157.
- Johannes, R. (2009), *Entwerfen. Architekturausbildung in Europa von Vitruv bis Mitte des 20. Jahrhunderts: Geschichte, Theorie, Praxis*, Junius Verlag.
- Lahire B. (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- Lahire, B. (2004), *La culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi*, Éditions La Découverte, Paris.
- Lamy B., Robirosa M. (1975), *L'Evolution de la profession d'architecte : enquête statistique auprès des diplômés des écoles d'architecture*, Centre de sociologie urbaine, Paris.
- Lapeyre N. (2004), « Les femmes architectes : entre créativité et gestion de la quotidienneté », *EMPAN*, n° 53, p. 48-55.
- Lapeyre, N. (2006), *Les professions face aux enjeux de la féminisation*, Octarès, Toulouse.
- Lapeyre N. (2008), « De l'inflexion des normes temporelles à la redéfinition de l'éthos professionnel. L'exemple des femmes dans les professions libérales en France », dans Le Bihan B., Martin C. (dirs.), *Concilier vie familiale et vie professionnelle en Europe*, Éditions de l'Ecole Nationale de Santé Publique, Rennes, p. 215-228.
- Larquier (De), G., Rieucan, G. (2010), « Trouver ou créer son emploi : compter sur soi, sur autrui ou sur les institutions ? », *Travail et emploi*, n° 124, p. 43-55.
- Lasne, A. (2018), « Transmettre un capital culturel scolairement rentable : la spécificité des pratiques éducatives des parents enseignants », *Revue française de pédagogie*, n° 203.
- Lebahar, J.-C. (1999) : *Approche didactique de l'enseignement du projet en architecture : analyse cognitive de la conception et de sa pédagogie*, ENSA Marseille.
- Le Couédic, D. (2009), « Nantes et la douloureuse gestation des écoles régionales d'architecture », dans Amouroux, Dominique (dir.), *Le livre de l'école nationale supérieure d'architecture de Nantes*, Infolio, Gollion (Suisse), p. 17-33.
- Lecuyer, C. (2002), *Histoire de l'école d'architecture de Nantes*, Mémoire de recherche sous la direction de Gilles Bienvenu, ENSA Nantes.
- Le Goff, J.-M. (1997), « Mobilité des jeunes à l'issue de leur premier emploi stable », *Population*, vol. 52, n° 3, pp. 545-570.

- Lemaître, D. (2009), « Le curriculum des grandes écoles en France : un modèle d'analyse inspiré de Basil Bernstein », *Revue française de pédagogie*, n° 166, p. 17-26.
- Lemaître, D. (2018), « Architecture et culture institutionnelle : le *décorum* des grandes écoles en France », in Albero, B., Yurén, T., Guérin, J., *Modèles de formation et architecture dans l'enseignement supérieur*, Éditions Raison et Passions, Dijon.
- Le Minez, S., Roux, S. (2002), « Les différences de carrières salariales à partir du premier emploi », *Économie et Statistique*, n° 351, p. 31-63.
- Lemoine, B. (1987), *Architecture et technique, la formation technique des architectes à l'école des Beaux-Arts au XIX^e siècle*, Rapport de recherche, Bureau de la recherche architecturale, Ministère de l'Équipement.
- Lengereau, E. (2008), *Architecture et construction des savoirs : Quelle recherche doctorale ?*, *Quatorze architectes titulaire du Grand prix national d'architecture*, Éditions Recherche, Paris.
- Lessard, C., Bourdoncle, R. (2002), « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 139, p. 131-153.
- Lharidelle, A. (2009), *Histoire édifiante et véridique de la grande Fanfare Malaquais*, lulu.com éditeur.
- Lipstadt, H., Mendelsohn, H. (1980), *Architecte et ingénieur dans la presse : polémique, débat, conflit*, Institut d'études et de recherches architecturale et urbaines (IERAU), Paris.
- Lortie, D. C. (1959), "Laymen to lawmen: Law school, career, and professional socialization", *Harvard Educational Review*, n° 29, p. 366-367.
- Mabardi, J.-F. (1995), *L'enseignement du projet d'architecture*, La documentation française, Paris.
- Macaire, E. (2012), *L'architecture à l'épreuve de nouvelles pratiques : recompositions professionnelles et démocratisation culturelle*, Thèse de doctorat sous la direction de Jodelle Zetlaoui-Léger, Université Paris Est.
- Macaire, E., Nordström M., avec Genyk, I., Thonnart, A. (2017), *Génération HMONP. La mise en situation professionnelle dans la trajectoire de l'architecte diplômé d'État et la construction de son projet professionnel*, Étude qualitative et quantitative sur la MSP à l'ENSAPLV, 2016-2017, LET/LAVUE, Paris.
- Macaire, E., Nordström M. (dirs.) (en cours), *Génération HMONP - Étude qualitative et quantitative sur la MSP de la formation HMONP*, LET/LAVUE, Paris.
- Madelaine, C. (thèse en cours), *L'enseignement Design-Build : naissance, développement, perspectives. Des origines américaines aux prémices françaises*, Thèse de doctorat sous la direction de Virginie Picon-Lefebvre.
- Maniaque, C. (dir.) (2018), *Les années 68 et la formation des architectes*, Editions Point de vues, Rouen.
- Maradan, I. (5 novembre 2018), « Les ingénieurs me prennent pour un doux rêveur et les architectes pour un ingénieur rationnel », *Le Monde*.
- Marie, J.-B. (2018), *Architectes et ingénieurs face au projet*, Le Moniteur, Paris.
- Marquart, F., Montlibert (De) C. (1969), *Étude sur l'exercice de la fonction d'architecte*, Institut national pour la formation des adultes, Nancy.

- Marquart, F., Montlibert (De) C. (1970), « Division du travail et concurrence en architecture », *Revue française de sociologie*, n° 11-3, p. 368-389.
- Marrey, B. (2013), *Architecte, du maître de l'œuvre au disagneur*, Éditions du linteau, Paris.
- Marry, C., Rose, J. (2006), « Conclusion à deux voix », dans Flahaut, Érika (dir.), *L'insertion professionnelle des femmes, entre contraintes et stratégies d'adaptation*, Presses universitaires de Rennes, p. 255-263.
- Marry C., Buscatto M. (2009), « Le plafond de verre dans tous ses éclats ». La féminisation des professions supérieures au XXème siècle », *Sociologie du travail*, vol. 51, n°2, p. 170-182.
- Martinon, J.-P. (1974), « Fonctions symboliques et types d'architectes », *La nouvelle critique*, n° 78 bis, p. 291-300.
- Martinon, J.-P. (1989), « Du côté des écoles », dans Hoyet, J.-M., Loriers, M.-C., *Apprendre l'architecture, 20 ans d'enseignement*, Direction de l'architecture et de l'urbanisme, Paris.
- Martinon, J.-P. (1991), *L'enseignement et la profession d'architecte au XIX^{ème} et au XX^{ème} siècle*, Rapport de recherche pour le ministère de l'Équipement, du Logement, des Transports et de l'Espace, Groupe d'étude sur l'architecture et l'archéologie du 19^{ème} siècle.
- Maruani, M. (2017), *Travail et emploi des femmes*, Éditions La découverte, Paris.
- Merchaoui, W. (2018), *L'inégale insertion professionnelle des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur Culture en 2017*, DEPS, Ministère de la culture.
- Merle P. (2002), *La démocratisation de l'enseignement en France*, Paris, La Découverte.
- Merton, R. K. [1953] (1997), *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Armand Colin, Paris.
- Montlibert (De), C. (1995), *L'impossible autonomie de l'architecte. Sociologie de la production architecturale*, Presses universitaires de Strasbourg.
- Moulin, R. (1973), *Les architectes. Métamorphose d'une profession libérale*, Calmann-Lévy, Paris.
- Nicole-Drancourt, C., Roulleau-Berger, L. (2002), *L'insertion des jeunes en France*, Que sais-je, Presses universitaires françaises, Paris.
- Nogue, N. (1999), « Jeunes diplômés – la difficile insertion professionnelle », *Les cahiers de la profession*, supplément au n° 92 d'Architectures, p. 4-6.
- Nogue, N. (2002), *Les chiffres de l'architecture : populations étudiantes et professionnelles*, Monum, Éditions du patrimoine, Paris.
- Noûs, C. (collectif) (2020), « Les écoles d'architecture : cobaye d'une mise à mort. Mobilisation contre les effets pervers de la réforme de 2018 », *Journal des anthropologues*, Hors-série Nos terrains c'est la lutte, p. 43-58.
- Octobre, S., Jauneau, Y. (2008), « Tel parents, tels enfants ? Une approche de la transmission culturelle », *Revue française de sociologie* 2008-8, p. 695-722.
- Octobre, S. (2011), « Du féminin et du masculin - Genre et trajectoires culturelles », *Réseaux*, n° 168-169, Éditions La Découverte, Paris.

- Octobre, S., Berthomier, N. (2011), *L'Enfance des loisirs - Éléments de synthèse*, DEPS, Ministère de la Culture, Paris.
- Octobre, S. *et al.* (2011), *L'enfance des loisirs*, DEPS, Ministère de la Culture, Paris.
- Ollivier, C. (2012), « Division du travail et concurrences sur le marché de l'architecture intérieure. Proposition pour une analyse des formes des groupes professionnels », *Revue française de sociologie*, vol. 53, n°2, p. 225-258.
- Ollivier, M. (2017), *Déclin(aison) d'un modèle traditionnel – pratique(s) architecturale(s) des jeunes diplômés*, Rapport de stage de recherche sous la direction de Bettina Horsch.
- Panofsky, E. (1991), *La perspective comme forme symbolique et autres essais*, Éditions de Minuit, Paris.
- Paradeise, C. (1984), « La marine marchande française, marché du travail fermé ? », *Revue française de sociologie*, 25-3, p. 352-375.
- Paradeise, C. (1985), « Rhétorique professionnelle et expertise », *Sociologie du travail*, vol. 27, n° 1, p. 17-31.
- Paradeise, C. (1988), « Les professions comme marchés du travail fermés », *Sociologie et société*, vol. 20, n° 2, p. 9-21.
- Pasquier, E. (1996), *À propos des travaux personnels de fin d'études à l'école d'architecture de Nantes*, Étude commandée par le Conseil d'administration de l'école d'architecture de Nantes.
- Perrenoud, P. (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, Paris
- Pfammatter, U. (1997), *Die Erfindung des modernen Architekten. Ursprung und Entwicklung seiner wissenschaftlich-industriellen Ausbildung*, Birkhäuser, Zurich.
- Picon, A. (1988), *Architectes et ingénieurs au siècle des Lumières*, Éditions Parenthèses, Paris.
- Picon, A. (1992), *L'invention de l'ingénieur moderne, L'École des ponts et chaussées, 1747-1851*, Presses de l'École nationales des ponts et chaussées, Paris.
- Prost, A. (1986), *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Armand Colin, Paris.
- Prost, A. (1992), *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Presses universitaires françaises, Paris.
- Rais, H., Sokol, P. (2017), *L'ENSA Nantes ouverte 24h/24 7j/7 ?*, Étude effectuée dans le cadre de l'unité d'enseignement de recherche (UER) « Outils pour la recherche – Méthodologie du questionnaire » encadrée par Bettina Horsch.
- Raybaud, A. (19 novembre 2020), « En école d'architecture, les dérives de la "culture charrette" », *Le Monde*.
- Raybaud, A. (29 novembre 2020), « On nous a vendu un rêve : de l'école à l'agence, les désillusions des jeunes architectes », *Le Monde*.
- Regnier, I. (8 juin 2019), « Stéphanie Dadour : "Les étudiantes en architecture sont demandeuses de modèles de femmes reconnues par la profession" », *Le Monde*.
- Regnier, I. (5 février 2020), « Vent de fronde dans les écoles d'architecture, où enseignants et étudiants réclament plus de moyens », *Le Monde*.

- Rénier, A. (1993), « La Petite réforme », *Propos sur l'enseignement de l'architecture*, Ministère de l'Équipement, des Transport et du Tourisme, p. 30.
- Rey, O., Feyfant, A. (2017), *Les transformations des universités françaises*, Rapport adressé au secrétariat d'État en charge de l'enseignement supérieur et de recherche, Institut français de l'Éducation, unité veille et analyses, École normale supérieure de Lyon.
- Reynaud, D. (2001), « Compétences et expertise professionnelle de l'architecte dans le travail de conception », *Sociologie du travail*, n° 43, p. 451-469.
- Ringon, G. (1997), *Histoire du métier d'architecte en France*, Collection Que sais-je ? Presses universitaires françaises, Paris.
- Rose, J. (2014), *Mission insertion. Un défi pour les universités*, Presses universitaires de Rennes.
- Rosenbaum, L. (2017), *La condition internationale des architectes : le monde en référence : représentations, pratiques et parcours*, Thèse de doctorat en sociologie sous la direction de Guy Tapie, Université de Bordeaux.
- Rosenbaum, L. (2018), « De la formation internationale des architectes aux effets sur les parcours professionnels », *Cahiers RAMAU*, n° 9.
- Sainsaulieu, R. (1985), *L'identité au travail*, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, Paris, p. IX.
- Sainsaulieu, I., Vinck, D. (2015), *Ingénieur aujourd'hui*, Presses polytechniques et universitaires romandes, Lausanne.
- Saint Chalmas (De), R. (1957), *L'architecte*, Les éditions sociales françaises, Paris
- Saint Martin (De), M. (2008), « Les recherches sociologiques sur les grandes écoles : de la reproduction à la recherche de justice », *Éducation et sociétés*, n° 21, p. 95-103.
- Sallenave, C. (2001), *Professionnalisation ambivalente et dynamique identitaire spécifique des architectes en France, de 1969 à 2001*, Thèse de doctorat, Université de Versailles, Saint-Quentin-en-Yvelines.
- Samoyault, C. (2014), « Les fanfares des Beaux-Arts », *grandemasse.org*, https://www.grandemasse.org/?c=actu&p=fanfares_beaux-arts
- Sapiro, G. (2007), « La vocation artistique entre don et don de soi », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 168, p. 4-11.
- Schmuck, C. (2014), *Mutationnelles 2014, formations et emplois des femmes dans les sciences et technologies en France*, Global Contact.
- Schneider, H. et al. (2017), *Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten – Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss*, Forum Hochschule 4/2017, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH, Hanovre.
- Schön, D. (1985), *The design studio - exploration of its traditions and potentials*, RIBA, Londres.
- Schwartz, B. (1981), *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, La documentation française, Paris.

- Sarfati, F. (2013) « Peut-on décrocher de l'université ? Retour sur la construction d'un problème social », *Agora-Débats/Jeunesses*, n°63, 2013, pp.7-21.
- Stevanovic, B. (2008), « Observations sur la contribution de Nicole Mosconi », *Les sciences de l'éducation - pour l'ère nouvelle*, vol. 41, n° 3, p. 141-145.
- Stevens, G. (1995), "Struggle in the studio: A Bourdivin look at architectural pedagogy", *Journal of architectural education*, vol. 49, n°2, p. 105-122.
- Strauss, A. (1959), *Mirrors and Masks: The search for identity*, New Brunswick.
- Strauss, A. (1992), *La trame de la négociation – Sociologie qualitative et interactionnisme*, Éditions L'Harmattan, Paris.
- Suaud, C. (1978), *La Vocation. Conversion et reconversion des prêtres ruraux*, Collection Le sens commun, Les Éditions de Minuit, Paris.
- Tapie, G. (1996), *De la formation à la maîtrise d'œuvre aux métiers de l'architecture*, Rapport de recherche pour le Ministère de la Culture, EAP Bordeaux.
- Tapie, G. (2000), *Les architectes : mutations d'une profession*, L'Harmattan, Paris.
- Tapie, G., (dir.) (2018), *La culture architecturale des Français*, DEPS, Ministère de la Culture.
- Tavan, C. (2004), « École publique, école privée - Comparaison des trajectoires et de la réussite scolaires », *Revue française de sociologie*, n° 45, p. 133-165.
- Thélot, C., Vallet, L.-A. (2000), « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Économie et statistique*, n° 334, p. 3-32.
- Tollec, V. (2019), *Nouvelles pratiques du projet architectural et enjeux des double-diplômes architecte-ingénieur et ingénieur-architecte*, Mémoire d'initiation à recherche sous la direction de Bettina Horsch, ENSA Nantes.
- Toussaint J.-Y., Younes C. (dirs.) (1997), *Architecte, ingénieur, des métiers et des professions*. Actes du séminaire de l'Institut national des sciences appliquées, Lyon, 22 mars 1996, Éditions de la Villette, Paris.
- Tran, H. (coord.) (2012), *HMONP, habilitation à exercer la maîtrise d'œuvre en son nom propre – Retours d'expériences*, Conseil national de l'ordre des architectes, Paris.
- Urbain, P. (2013), « Questionnaire à choix multiples de l'école d'architecture de Marseille », *L'abeille et l'architecte*, <https://labeilleetlarchitecte.files.wordpress.com/2013/06/qcm-rc3a9ponse-06.pdf>
- Vallet L.-A., Selz, M. (2007), « Évolution historique de l'inégalité des chances devant l'école : des méthodes et résultats revisités », *Éducation et formations*, n° 74, p. 66-74.
- Vandenburger, J (2014), *La pédagogie de la création : une sociologie de l'enseignement artistique*, Thèse de doctorat sous la direction de Charles Gadéa, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines.
- Vandenbunder, J. (2015), « Peut-on enseigner l'art ? Les écoles supérieures d'art, entre forme scolaire et liberté artistique », *Revue française de pédagogie*, n° 192, p. 121-134.
- Vasconcellos, M. (2006), *L'enseignement supérieur en France*, Éditions La Découverte, Paris.

- Verger, A. (2008) « Le devenir artistique et professionnel des pensionnaires de l'Académie de France à Rome », *Studiolo - Revue d'histoire de l'art de l'Académie de France à Rome*, n° 6.
- Verger, J. (dir.) (1986), *Histoire des universités en France*, Privat, Toulouse.
- Vézinat, N. (2016), *Sociologie des groupes professionnels*, Armand Colin, Paris.
- Vincens, J. (1997), « L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle », *Formation Emploi*, n° 60, p. 21-36.
- Vincens, J. (2001) « Définir l'expérience professionnelle », *Travail et Emploi*, n°85.
- Violeau, J.-L. (1999a), *Quel enseignement pour l'architecture ? Continuités et ouvertures*, Éditions Recherches de l'École d'architecture Paris-Belleville.
- Violeau, J.-L. (1999b), *Mai 68 – Mai 81 : l'entre-deux-Mai des architectes – Itinéraires intellectuels*, Mémoire de DEA, École d'architecture Paris-Villemin.
- Violeau, J.-L. (2005), *Les architectes et mai 68*, Éditions Recherches, Paris.
- Violeau, J.-L. (2014), *Les 101 mots de L'auteur (et ses droits) en architecture à l'usage de tous*, Archibooks, Paris.
- Vivant, E. (2014), « Entre subordination et indépendance : la difficile insertion professionnelle des jeunes diplômés auto-entrepreneurs », *Connaissance de l'emploi*, n° 116, Centre d'études de l'emploi, p. 1-4.
- Vouillot, F. (2017), *Les métiers ont-ils un sexe ?*, Éditions Bélin/Humensis, Paris.
- Weber, C. (2013), « Une autre voie : l'École impériale technique de Strasbourg (1895) », in Chatelet, A.-M., Storne, F. (dirs.), *Des Beaux-Arts à l'université. Enseigner l'architecture à Strasbourg*, Éditions recherches/ENSAS, p. 144-153.
- Weber, M. [1921] (1971), *Économie et société*, Plon, Paris.
- Webster, H. (2004), "Facilitating critically reflective learning: excavating the role of the design tutor in architectural education", *Art, Design & Communication in higher Education*, 2 (3), p. 101-111.
- Webster, H. (2005), "The architectural review, a study of ritual acculturation and reproduction in architectural education", *Arts & Humanities in higher education*, vol. 4, p. 265-282.
- Webster, H. (2007), "The analytics of power: re-presenting the design jury", *Journal of architectural education*, vol. 60, n° 3, p. 21-27.
- Wilensky, H. (1964), "The Professionalization of Everyone?", *American Journal of Sociology*, vol. 70, n° 2, p. 142-146.
- Zilloniz, S. (2009), « L'évolution du nombre d'étudiants en chiffres depuis 1960 », dans Gruel, L. (dir.), *Les étudiants en France : Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Presses universitaires de Rennes, p. 177-191.

Statistiques, rapports et publications institutionnels :

Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) (juin 2011), *Rapport d'évaluation de l'École nationale supérieure d'architecture de Nantes*.

Collectif d'étudiants (2020), *Livre blanc, version temporaire. Compte-rendu de la journée blanche du 5 mars 2020 à l'ENSA Nantes*, 23 pages.

Conférence des grandes écoles (juin 2020), *L'insertion des diplômés des grandes écoles, résultat de l'enquête 2020, réalisée entre janvier et mars par 190 grandes écoles membres de la CGE*, <https://www.cge.asso.fr/publications/>.

Conseil national de l'ordre des architectes, Union nationale des syndicats français d'architecture, Syndicat de l'architecture (2004), *Livre blanc des architectes, 30 propositions*, Paris

Conseil national de l'ordre des architectes (2018), *Archigraphie 2018*, Observatoire de la profession d'architecte, Paris.

Conseil national de l'ordre des architectes (2020), *Archigraphie 2020*, Observatoire de la profession d'architecte, Paris.

École d'architecture de Nantes-Atlantique (février 1999), *Demande d'habilitation à délivrer le diplôme des 1^{er}, 2^e et de 3^e cycle des études d'architecture dans le cadre de la formation initiale*, Volume 3 : Dossier des fiches-programmes. Rédigé par Philippe Bataille, directeur de l'ENSA Nantes

École d'architecture de Nantes (juillet 2004), *Dossier de demande d'habilitation. Cycles de formation initiale des études d'architecture conduisant au diplôme d'études en architecture conférant le grade de licence et au diplôme d'architecte conférant le grade de master*, Présentation générale du projet d'établissement et du projet. Rédigé sous la direction de Philippe Bataille, directeur de l'ENSA Nantes.

École nationale supérieure d'architecture de Nantes (2007), *Dossier d'habilitation*. Rédigé sous la direction de Philippe Bataille, directeur de l'ENSA Nantes.

École nationale supérieure d'architecture de Nantes (octobre 2010), *Dossier d'évaluation AERES de l'ENSA Nantes*, vague B.

École nationale supérieure d'architecture de Nantes (novembre 2015), *Dossier d'autoévaluation de l'établissement*. Rédigé sous la direction de Christian Dautel, directeur de l'ENSA Nantes.

École nationale supérieure d'architecture de Nantes (octobre 2016), *Dossier d'accréditation pour la période 2017-2021*.

Haut conseil d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (février 2016), *Rapport d'évaluation de la formation conduisant à un diplôme conférant le grade de licence, Diplôme d'études en architecture de l'École nationale supérieure d'architecture de Nantes*, campagne d'évaluation 2015-16 (vague B)

Inspection générale des Affaires culturelles (IGAC) et Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (IGAENR) (2014), *Une nouvelle ambition pour la recherche dans les écoles d'architecture. Proposition pour un statut d'enseignant-chercheur*. Ministère de la Culture, Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

Inspection générale des Affaires culturelles (IGAC) et Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (IGAENR) (2018), *L'Enseignement supérieur Culture face aux*

regroupements universitaires et aux politiques de site. Ministère de la Culture, Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

Ministère de la Culture et de la Communication (2015), *Stratégie nationale pour l'architecture, Rapport des groupes de réflexion*, 7 juillet 2015.

Ministère de la Culture et de la Communication (2015), *Stratégie nationale pour l'architecture*, 20 octobre 2015.

Ministère de l'Éducation nationale (2013), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.

Ministère de l'Éducation nationale (sans date), *Baccalauréat 2021. Pour l'école de la confiance*. 28 pages. http://cache.media.education.gouv.fr/file/BAC_2021/80/7/DP_BAC2021_BDEF_897807.pdf

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2018), *Parcours dans l'enseignement supérieur : devenir des bacheliers 2008*, Note d'information du SIES, n° 18.06.

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2019), *L'état de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France*, n° 12, Paris.

Observatoire des inégalités (8 mars 2018), « Les filles stagnent dans les filières scientifiques de l'enseignement supérieur », https://www.inegalites.fr/Les-filles-stagnent-dans-les-filieres-scientifiques-de-l-enseignement-superieur?id_theme=22

Observatoire régionale de santé PACA (2018), « Les médecins pendant leur phase d'installation : un observatoire des jeunes généraliste en PACA, résultats d'un point d'étape à un an. Deuxième vague du "Panel jeunes médecins" », *Regard Santé*, n° 27.

Société française des architectes (2020), Bulletin n° 56 « *L'enseignement du projet en danger* », Paris.

Statistisches Bundesamt (2020), *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen, Wintersemester 2019/2020*, Fachserie 11, Reihe 4.1.

Table des matières

Remerciements.....	4
Guide de lecture	7
Sommaire.....	8
Table des sigles, acronymes et abréviations.....	10
Avant-propos.....	15
Introduction	18
Outils de recherche	23
Structuration de la thèse.....	29
Partie I : L'évolution de la dualité enseignement d'architecture - profession d'architecte mise en contexte	31
1 Les écoles d'architecture : vers une hybridation du modèle d'enseignement.....	34
1.1 Un modèle de formation professionnelle hérité de son passé.....	35
1.1.1 <i>L'institutionnalisation de l'enseignement de l'architecture.....</i>	<i>35</i>
1.1.2 <i>La professionnalisation du métier architecte et la difficile gestation du diplôme.....</i>	<i>39</i>
1.1.3 <i>La lente transformation du système d'enseignement vers un modèle hybride.....</i>	<i>41</i>
1.2 L'inscription des études d'architecture dans l'enseignement supérieur français contemporain : massification et féminisation	44
1.2.1 <i>L'enseignement supérieur français : transformations d'un système singulier.....</i>	<i>44</i>
1.2.2 <i>Une augmentation modérée et une féminisation de l'effectif étudiant en architecture.....</i>	<i>47</i>
1.2.3 <i>Une forte sélection par les origines sociales et les filières d'accès les plus prestigieuses ..</i>	<i>51</i>
1.3 Le paysage actuel de l'enseignement de l'architecture : harmonisation européenne, habilitation et statut des enseignants-chercheurs.....	56
1.3.1 <i>L'harmonisation européenne et internationalisation des études.....</i>	<i>56</i>
1.3.2 <i>La dissociation entre diplôme et licence exercice – vers la figure de l'architecte-auteur ?</i>	<i>59</i>
1.3.3 <i>La réforme du statut des enseignants-chercheurs, « une petite révolution » ?</i>	<i>62</i>
1.3.4 <i>Le regroupement des établissements d'enseignement supérieur</i>	<i>68</i>
2 La dualité des systèmes d'enseignement et de profession à l'épreuve.....	71
2.1 Les attributs du groupe professionnel des architectes	72
2.1.1 <i>Une profession libérale délayée par des sociétés d'architecture</i>	<i>72</i>
2.1.2 <i>Division du travail et segmentation professionnelle.....</i>	<i>74</i>
2.1.3 <i>Socialisation professionnelle : la fabrication d'une identité professionnelle d'architecte..</i>	<i>78</i>
2.2 Les stratégies de différenciation des groupes professionnels	81
2.2.1 <i>L'expertise : la production de connaissances spécifiques</i>	<i>82</i>

2.2.2	<i>Le territoire : le contrôle du système des professions</i>	85
2.2.3	<i>La dominance professionnelle : coopérer dans un ordre négocié</i>	88
2.2.4	<i>La rhétorique : se forger une idéologie professionnelle et un discours d'utilité sociale</i>	91
2.3	Stratifications récentes du marché du travail des architectes.....	94
2.3.1	<i>Socio-démographie et conditions d'exercice actuelles des architectes</i>	94
2.3.2	<i>Féminisation du marché du travail</i>	101
3	L'ENSA Nantes, une école d'architecture comme une autre ?	106
3.1	De l'école régionale vers l'école nationale supérieure d'architecture.....	106
3.1.1	<i>1946-2009 – De l'école régionale d'architecture à l'école nationale supérieure d'architecture</i>	107
3.1.2	<i>L'ENSA Nantes au cœur du quartier de la création</i>	110
3.1.3	<i>Répartition des grandes familles d'enseignements au sein de l'enseignement initial</i>	116
3.1.4	<i>Les enseignements professionnalisants</i>	120
3.2	Trajectoires idéaux-typiques d'étudiants architectes à l'ENSA Nantes.....	127

Partie II : La socialisation primaire des étudiants et leurs dispositions d'accès à la formation d'architecte 135

4	Propriétés sociales, scolaires et culturelles des étudiants architectes	137
4.1	Origines sociales : une surreprésentation des étudiants issus des classes supérieures	142
4.1.1	<i>Une fermeture sociale du recrutement confirmée cette dernière décennie</i>	144
4.1.2	<i>Une surreprésentation des pères et des mères issus des milieux favorisés</i>	147
4.1.3	<i>Des origines sociales à mi-chemin entre les universités et les grandes écoles</i>	152
4.2	Environnement culturel familial et pratiques culturelles des étudiants architectes.....	154
4.2.1	<i>La diplomation des parents : un capital culturel très élevé et surreprésenté par rapport à la population générale</i>	155
4.2.2	<i>L'environnement familial : un univers qui sensibilise fortement à l'art et à la culture</i>	158
4.2.3	<i>Les pratiques artistiques et le dessin : des activités diversifiées et fortement encouragées par l'environnement proche de l'étudiant, tremplin vers le métier d'architecte</i>	164
4.3	Parcours scolaire des étudiants : entre linéarité et exemplarité	169
4.3.1	<i>Les indicateurs de réussite scolaire très favorables</i>	171
4.3.2	<i>Des voies alternatives pour intégrer l'école d'architecture</i>	178

Pour conclure 184

5	Orientation et motifs d'engagement vers le métier d'architecte	187
5.1	Un engagement de type vocationnel pour une formation et un métier pluridisciplinaires	190

5.1.1	<i>L'adhésion d'une grande partie des étudiants à une croyance en une vocation.....</i>	191
5.1.2	<i>Les motifs d'engagement : une formation et un métier pluridisciplinaires alliant art et science</i>	196
5.2	Des facteurs spécifiques dans le choix du métier : la question du genre et de l'hérédité professionnelle.....	203
5.2.1	<i>L'architecture, a-t-elle un sexe ?.....</i>	203
5.2.2	<i>Une surreprésentation d'étudiants issus de parents enseignants.....</i>	211
5.2.3	<i>L'hérédité professionnelle en perte de vitesse.....</i>	213
5.3	Les facteurs catalyseurs et facilitateurs d'une vocation : loisirs artistiques, stages, journées portes ouvertes et personnes d'autorité	218
5.3.1	<i>Le rôle des loisirs artistiques : faire ce que font les architectes</i>	218
5.3.2	<i>Le rôle du stage préalable aux études : consécration d'un choix de métier</i>	222
5.3.3	<i>Le rôle des personnes d'autorité : accompagner, conseiller, faciliter</i>	227
5.3.4	<i>Le rôle des journées portes ouvertes : consécration d'un choix de formation.....</i>	229
5.4	Récit des journées portes ouvertes de 2020.....	230
	Pour conclure	233

Partie III : Accès au métier – Socialisation à l'architecture, projection dans la vie professionnelle et perception des formations et du métier 238

6 La socialisation à la culture architecturale : une multitude d'espaces-temps..... 240

6.1	Le (studio de) projet : pierre angulaire de l'apprentissage à la culture professionnelle	243
6.1.1	<i>Le projet de « S1 » : acculturation initiatique aux savoir-faire et savoir-être de l'architecte</i>	248
6.1.2	<i>Un parcours qui se dessine au gré des envies thématiques et des affinités interpersonnelles</i>	254
6.1.3	<i>La dichotomie entre le projet et les matières d'enseignement transversales</i>	261
6.1.4	<i>Les relations mitigées entre enseignants et étudiants : je t'aime, moi non plus.....</i>	267
6.1.5	<i>Le projet de fin d'études (PFE) : consécration de l'étudiant comme membre légitime du groupe</i>	277
6.1.6	<i>Récit d'un jury de projet de fin d'études.....</i>	285
6.2	Les autres vecteurs de socialisation professionnelle : mobilité internationale, conférences-débats, concours d'idées et le « décorum »	289
6.2.1	<i>Les conférences-débats organisés à l'ENSA Nantes : une pluridisciplinarité sélective....</i>	290
6.2.2	<i>L'ouverture à l'international : le monde comme référence</i>	294
6.2.3	<i>Les concours d'idées : un capital symbolique octroyé par des vrais commanditaires.....</i>	303

6.2.4	<i>La socialisation à travers le « décorum »</i>	307
Pour conclure		314
7	La projection dans la vie professionnelle	321
7.1	Le stage de formation pratique : une composante importante de la stratégie d'insertion.....	321
7.1.1	<i>Des stratégies différenciées en fonction du genre</i>	325
7.1.2	<i>Le rôle du stage et des expériences professionnelles : confirmer, infirmer, alterner, réseauter</i>	333
7.1.3	<i>Perception du stage par les étudiants : un dispositif plébiscité</i>	337
7.2	À la recherche d'une identité professionnelle.....	341
7.2.1	<i>La construction d'identités plurielles</i>	342
7.2.2	<i>La spécialisation : une affaire de femmes</i>	348
7.2.3	<i>Les critères de choix de carrière, si choix il y a</i>	351
Pour conclure		353
8	La perception de la formation et du métier d'architecte	358
8.1	La perception de la formation : un parcours autant prenant qu'enthousiasmant	358
8.1.1	<i>Une perception globalement positive de leur formation</i>	359
8.1.2	<i>Un décalage trop important entre les apprentissages dans l'école et les savoir-faire nécessaires à la pratique de la maîtrise d'œuvre ?</i>	368
8.1.3	<i>Des apports peu professionnalisants, mais des apprentissages pour la vie</i>	372
8.2	La perception du métier : une fonction difficile dans un marché de travail dégradé	379
8.2.1	<i>Une fonction méconnue renvoyant une image désuète</i>	379
8.2.2	<i>Un métier fragilisé répondant pourtant à des multiples enjeux sociétaux</i>	383
Pour conclure		386
Partie IV : L'insertion professionnelle – Conditions de transition, modes d'accès et capitalisations professionnelles		389
9	Les conditions de l'insertion et les modalités de capitalisation professionnelle en début de carrière	391
9.1	Les enquêtes de l'insertion professionnelle de l'observatoire du ministère de la Culture.....	397
9.1.1	<i>L'évolution des indicateurs d'insertion : des taux d'insertion en hausse, mais des délais d'accès à l'emploi, allongés</i>	403
9.1.2	<i>Un recentrement vers la conception architecturale et la maîtrise d'œuvre</i>	405
9.1.3	<i>Statuts, contrats, heures, rémunérations : peu de revenus pour beaucoup d'heures</i>	410

9.1.4	<i>Les conditions d'insertion moins favorables des femmes diplômées</i>	414
9.1.5	<i>La satisfaction au travail : panorama mitigé</i>	416
9.2	Modes d'accès à l'emploi « statutaire » : marché, réseau, entrepreneuriat, multi-positionnalité, reconversion.....	419
9.2.1	<i>Une transition généralement non anticipée, par opportunité</i>	421
9.2.2	<i>Le réseau : le studio de projet comme « bassin d'emploi », pour les hommes en priorité</i>	424
9.2.3	<i>Le marché : stratégie « d'arrosage » de candidatures et croyance à l'embauche par distinction</i>	434
9.2.4	<i>Une transition à long terme plus « fluide » pour les détenteurs d'un réseau</i>	437
9.3	La licence d'exercice (HMONP) : un temps intermédiaire d'insertion.....	439
9.3.1	<i>Une formation ayant renforcé les relations entre les écoles et l'institution ordinale</i>	440
9.3.2	<i>L'habilitation : finir les études pour être un « vrai architecte »</i>	443
9.3.3	<i>Projection à court et moyen terme : Allez les filles !</i>	449
9.4	La capitalisation professionnelle : entre la spécialisation par titre et une multitude d'expériences pratiques	451
9.4.1	<i>La spécialisation à travers la capitalisation scolaire : une affaire de femmes ?</i>	453
9.4.2	<i>Une capitalisation scolaire plus tardive : accroissement du lien entre formation et emploi</i> 457	
9.4.3	<i>Un capitalisation pratique multiforme</i>	462
9.5	Une réussite professionnelle démocratisée en début de carrière.....	469
	Pour conclure	478
10	Les formations double cursus : un nouveau dispositif de distinction pour établissements et diplômés	485
10.1	Les établissements en quête de reconnaissance internationale et disciplinaire.....	488
10.1.1	<i>Les double cursus : une spécificité française ?</i>	489
10.1.2	<i>Les double cursus dans les écoles d'architecture : un engouement amplifié récemment</i> 495	
10.1.3	<i>Les doubles cursus architecte-ingénieur : retour au « modèle polytechnique » ?</i>	500
10.2	L'architecte-ingénieur, une nouvelle élite des mondes de l'architecture ?.....	504
10.2.1	<i>Une formation d'excellence qui attire les femmes</i>	508
10.2.2	<i>Double formation = double socialisation professionnelle</i>	516
10.2.3	<i>Des fonctions diversifiées et des conditions d'activité plus favorables</i>	521
10.2.4	<i>La figure de l'architecte-ingénieur : un traducteur davantage adapté aux entreprises de conseil, d'assistance et du bâtiment qu'aux agences d'architecture</i>	526
	Pour conclure	530

Conclusion	535
De « faire archi » à « faire de l’architecture »	535
L’architecte « au féminin »	543
Les perspectives de recherche à venir	545
Et maintenant ?	549
Bibliographie	552
Bibliographie générale	552
Statistiques, rapports et publications institutionnels :	568
Table des matières	570
Table des tableaux	576
Table des figures	588
Table des encadrés	589
Table des annexes	590
Annexe 1 : Grille d’entretien	591
Annexe 2 : Caractéristiques des diplômés enquêtés	594
Annexe 3 : Questionnaire destiné aux candidats	599
Annexe 4 : Questionnaire destiné aux étudiants de licence 1 à master 2	600
Annexe 5 : Questionnaire destiné aux étudiants HMONP	608
Annexe 6 : Questionnaire destiné aux diplômés	615
Annexe 7 : Tableaux complémentaires	616
Annexe 8 : Figures complémentaires	635
Annexe 9 : Liste des double cursus	636

Table des tableaux

Introduction

Tableau 1 : Récapitulatif des méthodes quantitatives et qualitatives employées.

Partie I

Tableau 2 : Évolution entre 1960 et 2015 des effectifs dans l'enseignement supérieur français, en milliers et en %.

Tableau 3 : Évolution du nombre de diplômés DPLG des écoles publiques (Beaux-Arts, puis UPA, puis Écoles d'architecture), entre 1940 et 2000.

Tableau 4 : Évolution, entre 2000 et 2016 de la densité des étudiants en architecture, dans les cinq pays de l'Union européenne ayant plus de 40 millions d'habitants (par ordre décroissant).

Tableau 5 : Évolution du taux de féminisation dans certaines filières de l'enseignement supérieur, entre 1960 et 2015.

Tableau 6 : Évolution entre 1985 et 2015 des baccalauréats détenus par les diplômés architectes, en %.

Tableau 7 : Évolution des PCS du chef de famille des diplômés des écoles d'architecture, entre 1964 et 2015.

Tableau 8 : Comparaison entre 1968 et 2015, du taux de diplômés issus de la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures avec cette catégorie dans la population active masculine.

Tableau 9 : Comparaison entre 1968 et 2015, du taux de diplômés issus de la catégorie des ouvriers avec cette catégorie dans la population active masculine.

Tableau 10 : Délai d'obtention du DEEA pour les inscrits en 2013/14, en %.

Tableau 11 : Délai d'obtention du DEA en 2015/16, en %.

Tableau 12 : Distribution, en 2020/21, au sein des champs disciplinaires, du corps enseignant des écoles d'architecture, selon leurs statuts (maîtres de conférences et professeurs), en ordre décroissant.

Tableau 13 : Distribution sexuée, en 2020/21, du corps enseignant des écoles d'architecture, selon leurs statuts (maîtres de conférences et professeurs).

Tableau 14 : Distribution géographique, en 2020/21, du corps enseignant des écoles d'architecture, selon leurs statuts (maîtres de conférences et professeurs).

Tableau 15 : Fonctions et acteurs du processus de production d'un ouvrage, d'après les travaux d'Olivier Chadoin.

Tableau 16 : Évolution comparée de la population ordinale et totale entre 1950 et 2011.

Tableau 17 : Bénéfice comptable de quatre professions libérales, en euros (données de 2018).

Tableau 18 : Médiane estimée de la rémunération nette annuelle, en euros, et répartition des salariés, en %, par catégorie sociale (données de 2015).

Tableau 19 : Distribution des architectes autoentrepreneurs selon les tranches d'âge en 2015, en %.

Tableau 20 : Évolution entre 2012 et 2015, selon le sexe du taux d'architectes autoentrepreneurs.

- Tableau 21 : Évolution entre 1982 et 2019 des inscriptions des femmes architectes à l'ordre des architectes et la part des femmes architectes parmi les inscrites ayant moins de 35 ans.
- Tableau 22 : Évolution entre 2000 et 2019 des femmes inscrites à l'ordre, selon le type d'exercice, en %.
- Tableau 23 : Comparaison, entre l'ENSA Nantes et les écoles françaises, de la distribution, en 2020/21, du corps enseignant au sein des champs disciplinaires.
- Tableau 24 : Comparaison, entre l'ENSA Nantes et les écoles françaises, de la distribution sexuée, en 2020/21, du corps enseignant.
- Tableau 25 : Distribution sexuée du corps enseignant de l'ENSA Nantes au sein des champs disciplinaires.
- Tableau 26 : Distribution des grandes familles d'enseignement au sein de la formation initiale, pour les trois années universitaires, en % d'heures.
- Tableau 27 : Trajectoire de découverte des « mondes de l'architecture » à l'ENSA Nantes, selon l'année d'études (2019/20).

Partie II

- Tableau 28 : Rappel des terrains d'enquête.
- Tableau 29 : Comparaison des PCS des chefs de famille des diplômés d'État d'architecte de l'ENSA Nantes entre 2012/13 et 2017/18, en % et ordre décroissant.
- Tableau 30 : Comparaison des diplômés issus de cadres et professions intellectuelles supérieures et d'ouvriers de l'ENSA Nantes, des quatorze écoles en région et des vingt écoles d'architecture françaises, moyennée sur six ans (2012 à 2018), en %.
- Tableau 31 : Comparaison de la distribution des PCS du père et de la mère des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 avec celle de la population active masculine et féminine, en %.
- Tableau 32 : Poids de l'homogamie sociale chez les parents des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16.
- Tableau 33 : Volume global du capital social détenu par les parents des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16.
- Tableau 34 : Comparaison de la distribution des PCS du père et de la mère des candidats s'étant rendus aux JPO 2020 avec celle des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, en %.
- Tableau 35 : Comparaison de la distribution des PCS des parents des étudiants inscrits à l'ENSA Nantes, en 2016/17 avec celles d'autres établissements de l'enseignement supérieur (écoles artistiques/ d'architecture/de journalisme, d'ingénieurs, de commerce/gestion/ comptabilité, universités).
- Tableau 36 : Tableau 36 : Comparaison de la diplomation des mères et des pères des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, en %.
- Tableau 37 : Comparaison de la distribution des diplômes détenus par les parents des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 avec la distribution des diplômes détenus par les hommes et femmes, en 2016, au niveau national.
- Tableau 38 : Diplomation des pères et des mères des étudiants en DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe.

- Tableau 39 : Volume global du capital scolaire détenu par les parents des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16.
- Tableau 40 : Fréquence et type de sorties culturelles avec les parents quand l'étudiant DEA inscrit à l'ENSA Nantes en 2015/16 était enfant, selon le sexe (en ordre décroissant).
- Tableau 41 : Fréquence et type de sorties culturelles avec les parents quand l'étudiant DEA inscrit à l'ENSA Nantes en 2015/16 était adolescent, selon le sexe (en ordre décroissant).
- Tableau 42 : Taux des parents ayant exercé le dessin au cours de l'enfance/l'adolescence des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe.
- Tableau 43 : Fréquence et type d'activités culturelles pratiquées par les étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe, en ordre décroissant.
- Tableau 44 : Modalités des pratiques du dessin parmi les étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe.
- Tableau 45 : Manières dont le dessin a été pratiqué parmi les étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe, en ordre décroissant.
- Tableau 46 : Qualification des personnes ayant encouragé les étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 dans la pratique du dessin, selon le sexe (en ordre décroissant).
- Tableau 47 : Distribution des différents types d'apprentissage artistique chez les étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 avant leur admission, selon le sexe.
- Tableau 48 : Taux des étudiants inscrits à l'ENSA en 2016 effectuant souvent et très souvent du dessin, selon la PCS du père, en comparaison avec la population totale enquêtée, en %.
- Tableau 49 : Type d'établissement scolaire fréquenté pendant la scolarité des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe.
- Tableau 50 : Comparaison de l'âge d'obtention du baccalauréat des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 avec la moyenne nationale.
- Tableau 51 : Mention obtenue au baccalauréat chez les étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe, et comparaison nationale.
- Tableau 52 : Type de baccalauréat obtenu chez les étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe, et comparaison nationale.
- Tableau 53 : Raisons invoquées par les étudiants DEA en 2015/16 pour une intégration différée à l'ENSA Nantes, selon le sexe (en ordre décroissant).
- Tableau 54 : Tableau 54 : Types de diplôme obtenus par les étudiants DEA en 2015/16 avant leur intégration à l'ENSA Nantes.
- Tableau 55 : Comparaison de la distribution des filières de baccalauréat entre la totalité de la population et ceux ayant obtenu un diplôme du supérieur au préalable, en %.
- Tableau 56 : Comparaison des étudiants inscrits à l'ENSA en 2016 ayant obtenu un bac+2 au préalable de leurs études avec la population totale enquêtée, selon PCS du père, en %.
- Tableau 57 : Taux des étudiants DEA et HMONP inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 qualifiant le métier d'architecte de « vocation », selon le sexe.
- Tableau 58 : Moment durant lequel les étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 ont élaboré leur projet professionnel, selon le sexe.
- Tableau 59 : Moment durant lequel les candidats ont élaboré leur projet professionnel, en comparaison avec les étudiants inscrits à l'ENSA Nantes en 2016, selon le sexe.

- Tableau 60 : Extrait des registres d'engagement des admis interrogés en 2010 et 2011, selon le sexe.
- Tableau 61 : Registres d'engagement des admis interrogés en 2010 et 2011, classés en fonction des catégories formation et métier, selon le sexe.
- Tableau 62 : Distribution sexuée des étapes d'admission Parcoursup à l'ENSA Nantes, en 2020/21.
- Tableau 63 : Croisement de la PCS des mères enseignantes et de la PCS des pères enseignants des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16.
- Tableau 64 : Hérité professionnelle des diplômés architectes, dans les périodes de 1930 à 1964 et de 1965 à 1973.
- Tableau 65 : Hérité professionnelle des étudiants DEA et HMONP inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, en %.
- Tableau 66 : Taux des étudiants en DEA et HMONP inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 dont des membres de la famille ont une activité professionnelle lié à l'architecture.
- Tableau 67 : Hérité professionnelle de la famille proche et élargie des candidats, en %.
- Tableau 68 : Taux des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 qui estiment que la pratique de leurs activités culturelles les a influencés dans leur choix d'effectuer des études en architecture, selon le sexe.
- Tableau 69 : Taux des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 ayant effectué un stage dans les mondes de l'architecture avant son accès dans l'école, selon le sexe.
- Tableau 70 : Taux des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 ayant effectué au moins un stage dans les mondes de l'architecture avant leur accès dans l'école.
- Tableau 71 : Comparaison des taux des candidats s'étant rendus aux JPO 2019 et des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 ayant effectué le stage de 3^e ou un autre stage dans les mondes de l'architecture, selon le sexe.
- Tableau 72 : Type de structure dans laquelle les étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 ont effectué leur stage d'observation en milieu professionnel en classe de troisième, selon le sexe (en ordre décroissant).
- Tableau 73 : Taux des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 qui estiment que le stage effectué dans le monde de l'architecture a conforté leur choix, selon le sexe.
- Tableau 74 : Manière dont les étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 ont connu le métier d'architecte, selon le sexe.

Partie III

- Tableau 75 : Perception des difficultés rencontrées par les étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon les différentes matières et le sexe.
- Tableau 76 : Perception des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de leurs difficultés parmi différentes matières : projet architectural/urbain, selon l'année de formation et le sexe.
- Tableau 77 : Perception de la place donnée à l'enseignement du projet par rapport aux enseignements théoriques, chez les étudiants inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe.
- Tableau 78 : Perception de la place donnée à l'enseignement du projet par rapport aux enseignements théoriques, selon l'année d'étude, chez les étudiants inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16.

- Tableau 79 : Perception des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de la qualité des relations entre les professeurs et les étudiants, selon l'année de formation et le sexe.
- Tableau 80 : Comparaison de la mobilité étudiante Erasmus+ dans l'enseignement supérieur français, dans les écoles d'architecture et d'art et à l'ENSA Nantes, en 2015/16.
- Tableau 81 : Nombre de participations des étudiants en master 2, inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, à des concours d'idées, selon le sexe.
- Tableau 82 : Taux des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 étant membre d'une association d'étudiants, selon le sexe.
- Tableau 83 : Méthodes utilisées pour le chapitre 7.1.
- Tableau 84 : Durée des études en cycle master, saisie avec le nombre d'inscriptions dans ce cycle, chez les étudiants diplômés en 2016, selon le sexe, en %.
- Tableau 85 : Raisons pour un parcours master en trois ans effectué par les étudiants diplômés en 2016.
- Tableau 86 : Distribution du nombre total des stages effectués en master par les étudiants diplômés en 2016, selon le sexe, en %.
- Tableau 87 : Types de structures d'accueil des stages effectués en master par les étudiants diplômés en 2016, selon le sexe, en %.
- Tableau 88 : Lieux géographiques des stages effectués en master par les étudiants diplômés en 2016, selon le sexe, en %.
- Tableau 89 : Temps hebdomadaire consacré aux stages effectués en master par les étudiants diplômés en 2016, selon le sexe, en %.
- Tableau 90 : Positionnement au sein du cycle master des stages effectués par les étudiants diplômés en 2016, selon le sexe, en %.
- Tableau 91 : Taux des étudiants diplômés ayant effectué un ou plusieurs stages après leur PFE, selon le sexe, en %.
- Tableau 92 : Taux de satisfaction des étudiants par rapport au stage de formation pratique effectué en master, selon le sexe, en %.
- Tableau 93 : Perception des étudiants de leurs conditions du stage effectué en master, selon le sexe, en % (par ordre décroissant).
- Tableau 94 : Perception chez les étudiants de l'apport du stage de master pour leur futur professionnel, selon le sexe, en % et ordre décroissant.
- Tableau 95 : Perception des qualités permettant aux étudiants de s'insérer sur le marché du travail, selon le sexe (en ordre décroissant).
- Tableau 96 : Perception des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de la manière dont ils imaginaient travailler après leurs études, avant de commencer les études, selon le sexe.
- Tableau 97 : Evolution de la projection des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de leur statut en tant que futur architecte, selon l'année d'études.
- Tableau 98 : Projection des étudiants de master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de leur statut en tant que futur architecte, selon le sexe.
- Tableau 99 : Fonctions/statuts que les étudiants de master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 espèrent atteindre au plus haut niveau de leur carrière, selon le sexe.

- Tableau 100 : Taux des étudiants de master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 pensant effectuer une HMONP, selon le sexe.
- Tableau 101 : Raisons évoquées par les étudiants de master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 pour effectuer une HMONP, selon le sexe (en ordre décroissant).
- Tableau 102 : Perception des étudiants en master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de leur future identité professionnelle d'architecte, selon le sexe (en ordre décroissant).
- Tableau 103 : Taux des étudiants de master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 souhaitant se spécialiser dans un métier de l'architecture, selon le sexe.
- Tableau 104 : Métiers de l'architecture dans lesquels les étudiants de master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 souhaitent se spécialiser, selon le sexe (en ordre décroissant).
- Tableau 105 : Taux des étudiants de master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 souhaitant se spécialiser dans un secteur particulier, selon le sexe.
- Tableau 106 : Secteurs dans lesquels les étudiants de master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 souhaitent se spécialiser, selon le sexe (en ordre décroissant).
- Tableau 107 : Perception des étudiants de master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de la difficulté du chemin à faire pour réaliser leurs ambitions, selon le sexe.
- Tableau 108 : Critères de choix de carrière des étudiants de master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe (en ordre décroissant).
- Tableau 109 : Perception des étudiants de master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de la rémunération à la sortie de l'école, selon le sexe.
- Tableau 110 : Évolution du taux de satisfaction des étudiants DEA, inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 vis-à-vis de leur formation, selon l'année de formation et le sexe.
- Tableau 111 : Perception des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de leur manque de temps, selon l'année de formation et le sexe.
- Tableau 112 : Perception des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de leur surcharge de travail, selon l'année de formation et le sexe.
- Tableau 113 : Perception du niveau de la formation chez les étudiants ADE inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon l'année de formation et le sexe.
- Tableau 114 : Perception des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de l'autonomie, selon le sexe (en ordre décroissant).
- Tableau 115 : Perception des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 du déroulement de leur formation, selon le sexe (en ordre décroissant).
- Tableau 116 : Perception des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 du déroulement de leur formation, selon l'année d'études (en ordre décroissant).
- Tableau 117 : Perception des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 vis-à-vis la préparation de la formation aux métiers de l'architecture, selon l'année de formation et le sexe.
- Tableau 118 : Évolution de la perception des trois apports les plus importants de la formation chez les étudiants en DEA inscrits à l'ENSA Nantes, en 2015/16, selon l'année d'études (en ordre décroissant).
- Tableau 119 : Évolution de la perception des améliorations à apporter à l'enseignement de l'architecture chez les étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon l'année d'études (en ordre décroissant).

- Tableau 120 : Évolution du degré d'enthousiasme des étudiants en DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 par rapport à leur future profession d'architecte, selon l'année de formation et le sexe.
- Tableau 121 : Évolution de la perception des candidats, étudiants en DEA et en HMONP, inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de la fonction d'architecte aujourd'hui, selon l'année d'études.
- Tableau 122 : Perception de la place de l'architecture sur le marché du travail chez les étudiants en DEA et en HMONP à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon l'année d'études (en ordre décroissant).
- Tableau 123 : Perception des candidats, étudiants DEA et des étudiants HMONP inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de la fonction d'architecte aujourd'hui.
- Tableau 124 : Perception des étudiants DEA et HMONP inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 vis-à-vis la préparation de ceux-ci aux enjeux de demain, selon l'année de formation et le sexe.

Partie IV

- Tableau 125 : Regroupements des débouchés professionnels en architecture, d'après Jonathan Gautier.
- Tableau 126 : Évolution entre 2009 et 2018 de l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieure Culture et des titulaires d'un master d'une université française, trois ans après leur diplomation, en %.
- Tableau 127 : Taux de diplômés en architecture ayant accédé au premier emploi dans un délai inférieur ou égal à trois mois.
- Tableau 128 : Évolution entre 2009 et 2018, de la situation des diplômés en architecture issus des vingt écoles d'architecture françaises trois ans après leur diplomation.
- Tableau 129 : Comparaison de l'évolution des taux d'insertion dans le champ Architecture, urbanisme, patrimoine bâti des diplômés DEA et HMONP.
- Tableau 130 : Évolution entre 2008 et 2018 du taux de répartition des domaines d'exercices professionnels des diplômés en architecture « insérés dans le champ ».
- Tableau 131 : Évolution entre 2008 et 2018 du taux de répartition des activités exercées au titre de l'emploi principal par des diplômés en architecture « insérés dans le champ ».
- Tableau 132 : Évolution entre 2008 et 2018 du statut d'exercice de l'activité principale chez les diplômés en architecture « insérés dans le champ ».
- Tableau 133 : Évolution du taux de répartition des types de contrats des diplômés en architecture salariés « insérés dans le champ ».
- Tableau 134 : Évolution entre 2008 et 2018 de la localisation de l'activité principale des diplômés en architecture « insérés dans le champ ».
- Tableau 135 : Évolution du taux du revenu net moyen annuel des diplômés en architecture « insérés dans le champ ».
- Tableau 136 : Évolution en 2008 et 2018 du taux des diplômés en architecture inscrits à l'ordre des architectes.
- Tableau 137 : Perception de l'emploi occupé chez les diplômés en architecture selon certains critères et sexe (en ordre décroissant).
- Tableau 138 : Modes d'accès au premier emploi des diplômés des promotions 2011-2014 ayant répondu à un entretien, selon le sexe.

- Tableau 139 : Fluidité du parcours d'insertion à moyen terme des diplômés des promotions 2011-2014 ayant répondu à un entretien, selon leur modalité d'accès au premier emploi.
- Tableau 140 : Modalités d'exercice de l'architecte dans différents pays européens.
- Tableau 141 : Évolution entre 2005 et 2019 des étudiants inscrits pour l'HMONP de l'ENSA Nantes et du taux de réussite au diplôme, selon le sexe.
- Tableau 142 : Raisons évoquées par les étudiants HMONP inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 pour effectuer l'habilitation à l'ENSA Nantes (en ordre décroissant).
- Tableau 143 : Raisons évoquées par les étudiants inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 pour effectuer l'habilitation, selon le sexe (en ordre décroissant).
- Tableau 144 : Raisons évoquées par les étudiants HMONP inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 pour effectuer l'habilitation, selon le type de formation (en ordre décroissant).
- Tableau 145 : Perception des étudiants HMONP inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 des principales qualités leur permettant de s'insérer sur le marché du travail, selon le sexe (en ordre décroissant).
- Tableau 146 : Projection, à court terme, du statut désiré chez les étudiants en M2 et en HMONP inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16.
- Tableau 147 : Tableau 147 : Projection du statut souhaité en tant que futur architecte chez les étudiants en master 2 et en HMONP inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe.
- Tableau 148 : Évolution entre 2010 et 2015 du taux des diplômés ayant obtenu postérieurement un autre diplôme complémentaire ou poursuivi une autre formation.
- Tableau 149 : Taux des diplômés DEA entre 2011-2014 ayant eu une stratégie de capitalisation scolaire à différents moments de leur transition formation-emploi, selon le sexe.
- Tableau 150 : Capitalisation scolaire post-DEA chez les diplômés DEA 2011-2014, selon le sexe, le type et le nombre de formation.
- Tableau 151 : Distribution des lieux de travail des diplômés interrogés par entretien en 2017, selon le sexe.
- Tableau 152 : Lieux de travail au moment de l'entretien des diplômés interrogés par entretien et par questionnaire, selon leur PCS, en %.
- Tableau 153 : Diplômés ayant effectué une formation complémentaire après l'obtention du diplôme de la formation initiale, selon leur origine sociale, en %.
- Tableau 154 : Diplômés ayant effectué une HMONP, selon leur origine sociale, en %.
- Tableau 155 : Insertion dans le champ des diplômés, selon l'origine sociale, en %.
- Tableau 156 : Mode d'insertion dans le premier emploi chez les diplômés, selon la PCS de leur père, en %.
- Tableau 157 : Fluidité du parcours d'insertion à long terme des diplômés interrogés, selon la PCS de leur père, en %.
- Tableau 158 : Statut indépendant par choix des diplômés interrogés par entretien et par questionnaire, selon capital social, en %.
- Tableau 159 : Évolution du statut des diplômés actifs au moment de l'entretien (2017) et deux après, selon la PCS du père.
- Tableau 160 : Changement d'activité des diplômés intervenu entre 2017 et 2019, selon la PCS du père, en %.

- Tableau 161 : Distribution des double-cursus menant au DEA ou équivalent et à un deuxième diplôme, opérationnels en France, en 2020/21.
- Tableau 162 : Taux d'inscrits et de diplômés dans la formation architecte-ingénieur des promotions 2008/09 à 2016/17, selon le sexe.
- Tableau 163 : Taux d'inscrits et de diplômés dans la formation ingénieur-architecte des promotions 2008/09 à 2016/17, selon le sexe.
- Tableau 164 : Structures d'insertion professionnelle des diplômés, selon la formation AI et IA.
- Tableau 165 : Structures d'insertion professionnelle des diplômés, selon le sexe.
- Tableau 166 : Comparaison des lieux de travail des diplômés architectes et des double-diplômés AI et IA.

Tableaux complémentaires en annexe 7

Introduction :

- Tableau 167 : Taux des diplômés des années 2011 à 2014 ayant répondu à l'enquête, selon l'année de diplomation.
- Tableau 168 : Taux des étudiants inscrits en licence au 2^{ème} semestre 2015/16 ayant répondu à l'enquête selon l'année de fréquentation de l'École (y compris étudiants étrangers).
- Tableau 169 : Taux des étudiants inscrits en master au 2^{ème} semestre 2015/16 ayant répondu à l'enquête selon l'année de fréquentation de l'École (y compris étudiants étrangers).
- Tableau 170 : Taux des étudiants inscrits en formation « Habilitation à exercer la maîtrise d'œuvre en son nom propre » (HMONP) en 2015/16 ayant répondu à l'enquête.

Partie I :

- Tableau 171 : Suppressions, fusions et créations des écoles d'architecture parisiennes, d'après la Grande Masse.
- Tableau 172 : Évolution de la distribution des PCS dans la population active masculine.
- Tableau 173 : Taux des femmes récompensées aux AJAP (2012 à 2018).
- Tableau 174 : Densité des architectes dans les dix plus grandes villes françaises.
- Tableau 175 : Densité des architectes dans les autres villes accueillant une école d'architecture.
- Tableau 176 : Répartition des grandes familles d'enseignement à l'ENSA Nantes (2002/2003).
- Tableau 177 : Répartition des grandes familles d'enseignement à l'ENSA Nantes (2011/12).
- Tableau 178 : Répartition des grandes familles d'enseignement à l'ENSA Nantes (2019/20).
- Tableau 179 : Les enseignements professionnalisants à l'ENSA Nantes (2002/03).
- Tableau 180 : Les enseignements professionnalisants à l'ENSA Nantes (2011/12).

Partie II :

- Tableau 181 : PCS des chefs de famille des diplômés d'État d'architecte des quatorze écoles d'architecture en région, entre 2012/13 et 2017/18, en %.
- Tableau 182 : PCS des chefs de famille des diplômés d'État d'architecte des vingt écoles d'architecture en France, entre 2012/13 et 2017/18, en %.
- Tableau 183 : Comparaison de la distribution des PCS du père et de la mère des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe, en %.

- Tableau 184 : Comparaison de la distribution des PCS du père et de la mère des étudiants DEA et HMONP inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe.
- Tableau 185 : Origine géographique des candidats s'étant rendus aux JPO en 2019, en ordre décroissant.
- Tableau 186 : Taux des parents ayant exercé au moins une activité artistique au cours de l'enfance/l'adolescence des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe.
- Tableau 187 : Taux des parents ayant exercé au moins une activité artistique au cours de l'enfance/l'adolescence des étudiants ADE inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe (en ordre décroissant).
- Tableau 188 : Fréquence des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 ayant pratiqué une activité culturelle avant d'intégrer l'ENSA Nantes, selon le sexe.
- Tableau 189 : Fréquence et type d'activités culturelles pratiquées par les étudiant ADE inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe (en ordre décroissant).
- Tableau 190 : Manières dont le dessin a été pratiqué parmi les étudiants ADE inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe (en ordre décroissant).
- Tableau 191 : Taux des étudiants ADE inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 s'étant sentis encouragés à exercer le dessin, selon le sexe.
- Tableau 192 : Fréquence des étudiants DEA inscrits en 2015/16 ayant suivi des cours de dessin et/ou d'arts plastiques avant d'intégrer l'ENSA Nantes, selon le sexe.
- Tableau 193 : Fréquences des étudiants DEA inscrits en 2015/16 ayant suivi une option Arts plastiques au lycée, avant d'intégrer l'ENSA Nantes, selon le sexe.
- Tableau 194 : Distribution des élèves dans les établissements privés de l'Académie de Nantes, de Rennes et la moyenne nationale, selon le niveau scolaire.
- Tableau 195 : Comparaison de la part des pères et mères travaillant dans la fonction publique des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 avec celle de la population active masculine et féminine, en %.
- Tableau 196 : Modes de recrutement des étudiants de l'ENSA Nantes en formation initiale 2018/19 (hors transfert).
- Tableau 197 : Répartition des étudiants DEA inscrits en 2015/16 de leurs parcours préalables à leur inscription à l'ENSA Nantes.
- Tableau 198 : Perception des étudiant inscrits à l'ENSA en 2016 du métier d'architecte comme une vocation, selon PCS du père, en % et ordre décroissant.
- Tableau 199 : Précocité de la vocation des étudiant DEA inscrits à l'ENSA en 2016 du métier d'architecte, selon PCS du père, en % et ordre décroissant.
- Tableau 200 : Comparaison des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 issus d'un père ou d'une mère enseignant/e avec la distribution des professeurs au sein de la population active, en 2015.
- Tableau 201 : Taux des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 qui estiment leurs parents satisfaits de leur décision d'entreprendre des études en architecture, selon le sexe.

Partie III

- Tableau 202 : Comparaison du nombre de titulaires à l'ENSA Nantes en 2010 et 2019, selon le sexe et champs disciplinaires.
- Tableau 203 : Perception des difficultés rencontrées par les étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon les différentes matières et l'année d'études.
- Tableau 204 : Perception des étudiants HMONP inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de la place donnée à l'enseignement du projet par rapport aux enseignements théoriques, selon le sexe.
- Tableau 205 : Taux des étudiants en master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 ayant redoublé dans leur parcours à l'école, selon le sexe.
- Tableau 206 : Taux des étudiants en master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 ayant redoublé deux fois dans leur parcours à l'école, selon le sexe.
- Tableau 207 : Taux des étudiants en master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 ayant redoublé dans leur parcours à l'école, selon le PCS du père.
- Tableau 208 : Taux de félicitations au projet de fin d'études à l'ENSA Nantes pour les trois promotions 2016/17 à 2018/19, selon le sexe.
- Tableau 209 : Taux de sortie des vingt écoles d'architecture et de l'ENSA Nantes, basé sur les premiers inscrits de 2006 à 2012 et des diplômés DEA de 2012 à 2018, en %.
- Tableau 210 : Comparaison de la distribution des PCS du chef de famille des premiers inscrits (2006 à 2012) et des diplômés (2012 à 2018) des vingt écoles d'architecture et de l'ENSA Nantes, moyennée sur six années universitaires, en %.
- Tableau 211 : Gratification des stages effectués en master par les étudiants diplômés en 2016, selon le sexe, en %.
- Tableau 212 : Perception des étudiants DEA et HMONP inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de la qualification de l'architecte en tant que généraliste ou spécialiste, selon l'année d'études.
- Tableau 213 : Perception des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de la qualité des relations entre les étudiants, selon l'année de formation et le sexe.
- Tableau 214 : Perception des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 des apports de la formation initiale les plus importants, selon le sexe (en ordre décroissant).
- Tableau 215 : Perception des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 des améliorations à apporter à l'enseignement de l'architecture, selon le sexe (en ordre décroissant).

Partie IV

- Tableau 216 : Taux de diplômés en architecture ayant accédé au premier emploi dans un délai inférieur ou égal à six mois, de 2005 à 2015.
- Tableau 218 : Taux des étudiants HMONP inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 ayant postulé dans une structure dans laquelle ils ont effectué un stage, selon le sexe.
- Tableau 219 : Taux des étudiants HMONP inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 ayant postulé dans une structure dans laquelle ils ont effectué un stage et dont la candidature a abouti à un premier emploi, selon le sexe.
- Tableau 220 : Année d'inscription en HMONP, selon *Génération HMONP*, enquête nationale 2018/19.
- Tableau 221 : Projection, à court terme, des étudiants HMONP inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de leur statut en tant que futur architecte, selon le sexe.

- Tableau 222 : Taux des diplômés de la promotion 2012 (niveau national, DESC 8) étant entrés immédiatement et durablement sur le marché du travail ou ayant obtenu un autre diplôme complémentaire ou poursuivi une autre formation.
- Tableau 223 : Taux des diplômés de la promotion 2013 (niveau national, DESC 9) étant entrés immédiatement et durablement sur le marché du travail ou ayant obtenu un autre diplôme complémentaire ou poursuivi une autre formation.
- Tableau 224 : Taux des diplômés de la promotion 2015 (niveau national, DESC 11) étant entrés immédiatement et durablement sur le marché du travail ou ayant obtenu un autre diplôme complémentaire ou poursuivi une autre formation.
- Tableau 225 : Types de formation diplômante hors HMONP effectués par les diplômés ADE 2011-2014, selon le sexe (en ordre décroissant).
- Tableau 226 : Moment de l'abandon au cours de la double formation architecte-ingénieur et ingénieur-architecte des promotions 2008/09 à 2016/17.
- Tableau 227 : Taux de diplomation et d'abandon de la double formation architecte-ingénieur et ingénieur-architecte des promotions 2008/09 à 2016/17.
- Tableau 228 : Situation des double-diplômés architectes-ingénieurs et ingénieurs-architectes diplômés entre 2014 et 2019.

Table des figures

- Figure 1 : Évolution entre 1972 et 2017 des effectifs étudiants dans les écoles d'architecture.
- Figure 2 : Évolution du nombre de diplômés en architecture (DPLG, DEA et HMONP) entre 2000 et 2018.
- Figure 3 : Les secteurs d'emploi des diplômés architectes, d'après T. Evette.
- Figure 4 : Évolution comparée des architectes diplômées et des nouveaux inscrits (1984-2017).
- Figure 5 : Taille des entreprises employeuses en 2016 (tranches d'effectifs en ETP).
- Figure 6 : Évolution des proportions des types d'activités des inscrits à l'ordre (2000-2017).
- Figure 7 : Carte des formations de l'ENSA Nantes en 2019/2020.
- Figure 8 : Comparaison du taux des cadres et professions intellectuelles supérieures des chefs de famille des diplômés en architecture et de la population active masculine INSEE, entre 1968 et 2015.
- Figure 9 : Comparaison du taux des ouvriers des chefs de famille des diplômés en architecture et de la population active masculine INSEE, entre 1968 et 2015.
- Figure 10 : Répartition des étudiants DEA inscrits en 2015/16 de leurs parcours préalables à leur inscription à l'ENSA Nantes.
- Figure 11 : Évolution de l'effectif des cursus DPLG et DEA hommes et femmes au sein des écoles d'architecture françaises, entre 1982 et 2017.
- Figure 12 : Résultat de l'enquête menée par Kathryn Anthony sur 629 étudiants en architecture inscrits dans 92 écoles américaines quant à leur satisfaction, selon le sexe.
- Figure 13 : Trajectoires de jeunes diplômés en architecture, d'après O. Chadoin.
- Figure 14 : Évolution, intervenue en 2009, du recensement des débouchés professionnelles (ancienne nomenclature) vers des domaines d'exercice et des activités exercées en architecture (nouvelle nomenclature) des diplômés de l'enseignement supérieur culture (DESC).
- Figure 15 : Panorama de l'insertion professionnelle des jeunes architecte diplômés en 2015, à l'exemple de l'enquête DESC 11.
- Figure 16 : Répartition des charges et frais pour une « journée étude » type.
- Figure 17 : Typification des capitalisations professionnelles (scolaire, professionnelle et sociale) en début de carrière.
- Figure 18 : Schéma du déroulement du double cursus architecte-ingénieur de l'ENSA Nantes/Centrale Nantes.
- Figure 19 : Évolution du nombre d'inscriptions et de diplômés dans les cursus architecte-ingénieur et ingénieur-architecte depuis son instauration en 2008/09.

Figure 20 : L'approche linéaire de la « méthode ingénieur », d'après Nejma Blache.

Figure 21 : L'approche itérative de la méthode « architecte », d'après Nejma Blache.

Figures complémentaires en annexe 8

Figure 22 : Évolution de la durée d'accès au premier emploi des diplômés des grandes écoles, de 2005 à 2020.

Figure 23 : Évolution de la pénétration des travaux architectes dans la production du bâtiment, en milliards d'euros.

Table des encadrés

Encadré 1 : Les multiples réformes de l'enseignement de l'architecture depuis la seconde moitié du XX^e siècle

Encadré 2 : Les dates clés institutionnelles et pédagogiques de l'ENSA Nantes (1968-2019)

Encadré 3 : Le marché du travail à Nantes

Encadré 4 : Modes de recrutement des étudiants de l'ENSA Nantes en formation initiale en 2018/19 (hors transfert)

Encadré 5 : Le projet : enseignement emblématique des écoles d'architecture

Encadré 6 : La garantie d'une réussite presque assurée une fois la formation débutée

Encadré 7 : Esquisse - La Junior-entreprise de l'école d'architecture

Encadré 8 : Modalités d'admission, d'organisation et de validation du double cursus architecte-ingénieur à l'ENSA/Centrale Nantes

Encadré 9 : Profils des double-diplômés interrogés par entretien

Table des annexes

Annexe 1 : Grille d’entretien	591
Annexe 2 : Caractéristiques des diplômés enquêtés.....	594
Annexe 3 : Questionnaire destiné aux candidats	599
Annexe 4 : Questionnaire destiné aux étudiants de licence 1 à master 2	600
Annexe 5 : Questionnaire destiné aux étudiants HMONP	608
Annexe 6 : Questionnaire destiné aux diplômés	615
Annexe 7 : Tableaux complémentaires.....	616
Annexe 8 : Figures complémentaires.....	635
Annexe 9 : Liste des double cursus.....	636

Annexe 1 : Grille d'entretien

UET 63-2

« Les mondes de l'architecture : acteurs, métiers et pratiques »

ENSA Nantes Cycle licence, 2^{ème} semestre

Pauline Ouvrard et Bettina Horsch

« Portrait d'un jeune architecte »

Grille d'entretien avec un ancien diplômé de l'ENSA Nantes

En début de l'entretien :

- Demander l'autorisation pour enregistrer l'entretien.
- Assurer l'enquêté de l'anonymat des réponses.
- Indiquer que cet entretien pourra être remobilisé dans le cadre de travaux de recherche.

LE PARCOURS PREALABLE AVANT L'ENTREE EN ECOLE D'ARCHITECTURE

<p>Question principale :</p> <p>Comment est venue votre envie de devenir architecte ?</p> <p>Ce que l'on veut chercher à comprendre par cette question : Comment le parcours initial de l'enquêté participe ou non de sa socialisation au monde de l'architecture.</p>	<p>Autres questions à poser :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment avez-vous été amené à entrer en école d'architecture ? • Comment vous vous êtes « socialisé » au « monde » de l'architecture (milieu familial/parcours scolaire/ pratiques culturelles/artistiques enfant/ado/famille/ stage de 3^{ème} etc.) ? • L'entrée en école d'architecture, a-t-elle été un choix ? • Par qui ou par quoi ce « choix » a-t-il émergé ? <p>Relances possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Effet déclencheur (une rencontre décisive, un voyage effectué...) ou processus lent ? • Hésitations entre plusieurs métiers/professions ? • Membres de la famille travaillant en tant qu'architecte ? Si oui, lesquels ? • Influence et avis de l'entourage familial sur le choix des études en architecture ?
--	---

LA CONSTRUCTION DU PARCOURS A L'ENSA NANTES EN VUE DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE

<p>Question principale :</p> <p>Pourriez-vous me raconter comment vous avez construit votre parcours à l'école ?</p> <p>Ce que l'on cherche à comprendre par cette question : Comment l'école a permis à l'enquêté de se « socialiser » au monde de l'architecture ; à travers des stratégies, des faits et rencontres marquants, des difficultés rencontrées, etc.</p>	<p>Autres questions à poser :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avez-vous mis en place des stratégies qui ont orienté votre parcours ? (dans le choix des options, choix des enseignants, choix des collègues étudiants partenaires de projets ou de travail de groupe, choix de la destination de mobilité etc.) • Quels faits marquants ont fait évoluer votre parcours ? (conférenciers ou enseignants marquants, voyages, projets suivis, travail en équipe, mobilité...) ? <p>Relances possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Filières » ou spécialisations choisies à l'école (urbanisme, outils informatiques, infographie...) ? • Difficultés rencontrées en cours de formation ?
---	--

<p>Question principale :</p> <p>Pouvez-vous raconter la manière dont vos stages ou d'autres expériences pro durant le cursus vous ont permis de construire votre parcours et de vous insérer professionnellement ?</p> <p>Ce que l'on veut chercher à comprendre par cette question : Comment le stage ou d'autres expériences ont pu participer ou non à la mise en place d'une stratégie d'insertion professionnelle, par leur durée, leur positionnement, leur nombre ?</p>	<p>Autres questions à poser :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vous diriez que vous avez plutôt saisi des opportunités ou aviez-vous une stratégie ? • Qu'est-ce qui a orienté vos choix de stage(s) (amis, enseignants, anciens maîtres de stage, rencontres...) ? <p>Les relances possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nombre de stages master et leur positionnement (avant ou après le PFE), type de structure d'accueil (agence archi, urbanisme, BET, communication...)? • Apport du stage de master (découverte du milieu, d'outils, rencontre clients, rythmes de travail, création de réseau...)? • Apports d'une expérience de chantier participatif (logistique chantier, interactions avec la conception...)? • La structure d'accueil du stage, est-elle devenue un premier emploi ?
<p>Question principale :</p> <p>Pouvez-vous raconter la manière dont votre séjour à l'étranger vous a permis de construire votre parcours et votre identité professionnelle ?</p> <p>Pour ceux qui n'ont pas effectué de mobilité : Pourriez-vous expliquer les raisons de ce choix (stratégie, raison financière, question de langue, autres) ?</p> <p>Ce que l'on veut chercher à comprendre par cette question : Comment la mobilité a pu influencer la construction personnelle et professionnelle ? Comment la mobilité a pu participer ou non à la mise en place d'une stratégie d'insertion professionnelle (par sa durée, les rencontres, les aspects interculturels etc.) ?</p>	<p>Autres questions à poser :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui a orienté votre choix du lieu de la mobilité ? <p>Relances possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivation de partir en mobilité (aspects interculturels, apprentissage de langue, voyages, « souffler »...) ? • Faits marquants de la mobilité (rencontres, mise à distance de l'enseignement reçu à Nantes) ? • Apports à moyen et long terme pour l'insertion et la vie professionnelle (envie de retourner dans ce pays, contact avec des gens rencontrés sur place...) ?

<p>Question principale :</p> <p>Comment avez-vous préparé votre insertion professionnelle vers la fin de votre cursus et post-diplôme ?</p> <p>Ce que l'on veut chercher à comprendre par cette question : Comment la transition vers la vie professionnelle a été vécue par le diplômé ?</p>	<p>Autres questions à poser :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment imaginiez-vous travailler après vos études ? • L'école vous a-t-elle suffisamment préparé à votre vie professionnelle actuelle ? <p>Relances possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stratégies mises en place pendant ou juste après le diplôme pour l'insertion professionnelle : (participation à des concours d'idées, choix du sujet de PFE et des encadrants, adhésion à Esquisse...)
---	--

L'INSERTION PROFESSIONNELLE ET PROJECTION DANS L'AVENIR

<p>Question principale :</p> <p>Pouvez-vous raconter votre parcours depuis l'obtention de votre diplôme ?</p>	<p>Autres questions à poser :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diriez-vous que votre insertion professionnelle a été facile / difficile ? Si oui, comment expliquez-vous cette facilité/difficulté ? • Dans quel(s) type(s) de structure avez-vous exercé (agence, BET, collectivités...)? • Quel(s) type(s) d'emploi(s) avez-vous occupé (indépendant, autoentrepreneur, stage, CDD, CDI) ? • Quel(s) type(s) de mission(s) avez-vous exercé (conception, dessin, management, administratif...)? • Avez-vous suivi des formations complémentaires après le diplôme et quelles étaient les motivations de ce choix (HMONP, master, thèse...)? • Avez-vous suivi des formations de courte durée (BIM, HQE...)?
<p>Question principale :</p> <p>Quelles relations entretenez-vous avec le monde de l'architecture ?</p> <p>Ce que l'on veut chercher à comprendre par cette question : Comment l'enquête poursuit ou développe sa socialisation et continue de se former ?</p>	<p>Autres questions à poser :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Par quels biais informez-vous de l'actualité architecturale (Internet, revues, conférences...)? <p>Relances possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participation à des expositions, publications, concours d'idées, voyages, prix, distinctions ? • Engagement dans un groupe/association en lien avec l'architecture (syndicats...) et raisons de l'engagement (passion, stratégies, obligation...)? • Inscription à l'ordre des architectes, quelle motivation ? • Rapports avec les autres étudiants de l'ensa (contact gardé, collaborations...)
<p>Question principale : Pouvez-vous raconter votre activité professionnelle <u>actuelle</u> ?</p>	<p>Questions à poser :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quel type d'activité exercez-vous aujourd'hui (indépendant, salarié, en recherche d'emploi, formation break...)? • L'activité actuelle, a-t-elle nécessité une formation complémentaire à celle d'architecte ? <p>Si reconversion professionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • A quel moment vous êtes-vous reconverti ? • Quelles sont les raisons de cette reconversion ? • En quoi la formation en architecture et/ou le réseau vous a-t-il aidé à vous repositionner dans ce nouveau projet ? <p>Si salarié dans le monde de l'architecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment avez-vous obtenu cet emploi (réponse à annonce, cooptation...)? • Dans quel type de structure exercez-vous (agence, BET, collectivités...), type de contrat (stage, CDD, CDI) ? • Quels sont le ou les secteurs d'activité <u>de la structure</u> (maison individuelle, logement collectif, bâtiments publics, bureaux, paysage...)? • Quel est <u>votre</u> domaine d'intervention (maîtrise d'œuvre, programmation, suivi de chantier, administratif...) <p>Si indépendant dans le monde de l'architecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les motivations à l'origine de l'installation en indépendant ? Est-ce choisi ou subi ? • Exercez-vous seul ou à plusieurs ? Avec des anciens étudiants de l'école ? • Quelle sont la nature et les circonstances des premières commandes ?
<p>Question principale :</p> <p>Quelles relations entretenez-vous aujourd'hui avec votre formation initiale et l'école ?</p>	<p>Autres questions à poser :</p> <ul style="list-style-type: none"> • En quoi votre formation d'architecte vous sert-elle aujourd'hui ? • Gardez-vous des liens avec l'école d'architecture (expos, enseignants...)? • Qu'est-ce qui a manqué à votre formation d'architecte (formation managériale, technique, économique, artistique...) <p>Relances possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accueil de stagiaires architectes de l'ensa ?
<p>Question principale :</p> <p>Durant vos études à l'école et votre parcours professionnel, avez-vous perçu ou percevez-vous des différences entre les trajectoires de femmes et d'hommes ? Si oui, quelles différences et comment vous les expliquez ?</p>	<p>Relances possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Différentes stratégies des femmes et des hommes dans le choix des options de projet à l'école, dans le choix des structures d'accueil de stage ? • Différents choix dans la recherche d'emploi ? • Éventuels problèmes rencontrés (par exemple suivi de chantier par les femmes dans un environnement encore très masculin) ?

<p>Comment envisagez-vous votre avenir professionnel ?</p>	<p>Relances possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • En ce moment, vous êtes plutôt optimiste / pessimiste pour votre avenir professionnel ? • Projet de carrière actuellement envisagé à moyen et long terme • Fonction/statuts à atteindre au plus haut de votre carrière ? • Souhait de se spécialiser (patrimoine, archi navale, suivi de chantier...) • Un secteur en particulier ? MOE privée, MOE publique, maîtrise d'ouvrage, enseignement, recherche...) • Exercice en France ou à l'étranger ? • De quoi dépendent choix de carrière (créativité de la structure, niveau de salaire, diversité des projets traités, localisation géographique...)
---	--

Pour conclure

Que pensez-vous de votre situation actuelle par rapport au reste de la profession ?

Selon vous comment est perçue aujourd'hui la profession dans la société ?

Quel type d'architecte pensez-vous être ?

Annexe 2 : Caractéristiques des diplômés enquêtés

Abréviations utilisées dans le tableau :

BET	Bureau d'études
BTS DE	Brevet de technicien supérieur Design d'espace
BV	Brevet
CAUE	Conseil d'architecture, d'urbanisme et d'environnement
DU GC	Diplôme universitaire Génie civil
E	Baccalauréat étranger
STG	Baccalauréat technologique Sciences et Technologies de la Gestion
STI	Baccalauréat technologique Sciences et Technologies Industrielles

Nomenclature des professions en catégories socio-professionnelles :

Niveau agrégé (8 postes dont 6 pour les actifs)	Niveau de publication courante (24 postes dont 19 pour les actifs)	Niveau détaillé (42 postes dont 32 pour les actifs)
1 Agriculteurs exploitants	10 Agriculteurs exploitants	11 Agriculteurs sur petite exploitation 12 Agriculteurs sur moyenne exploitation 13 Agriculteurs sur grande exploitation
2 Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	21 Artisans	21 Artisans
	22 Commerçants et assimilés	22 Commerçants et assimilés
	23 Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus	23 Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus
3 Cadres et professions intellectuelles supérieures	31 Professions libérales et assimilés	31 Professions libérales
	32 Cadres de la fonction publique, professions intellectuelles et Artistiques	33 Cadres de la fonction publique 34 Professeurs, professions scientifiques 35 Professions de l'information, des arts et des spectacles
	36 Cadres d'entreprise	37 Cadres administratifs et commerciaux d'entreprise 38 Ingénieurs et cadres techniques d'entre- prise
4 Professions Intermédiaires	41 Professions intermédiaires de l'enseigne- ment, de la santé, de la fonction publique et assimilés	42 Professeurs des écoles, instituteurs et assimilés 43 Professions intermédiaires de la santé et du travail social 44 Clergé, religieux 45 Professions intermédiaires administratives de la fonction publique
	46 Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises	46 Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises
	47 Techniciens	47 Techniciens
	48 Contremaîtres, agents de maîtrise	48 Contremaîtres, agents de maîtrise
5 Employés	51 Employés de la fonction publique	52 Employés civils et agents de service de la fonction publique 53 Policiers et militaires
	54 Employés administratifs d'entreprise	54 Employés administratifs d'entreprise
	55 Employés de commerce	55 Employés de commerce
	56 Personnels des services directs aux particuliers	56 Personnels des services directs aux Particuliers
6 Ouvriers	61 Ouvriers qualifiés	62 Ouvriers qualifiés de type industriel 63 Ouvriers qualifiés de type artisanal 64 Chauffeurs 65 Ouvriers qualifiés de la manutention, du Magasinage et du transport
	66 Ouvriers non qualifiés	67 Ouvriers non qualifiés de type industriel 68 Ouvriers non qualifiés de type artisanal
	69 Ouvriers agricoles	69 Ouvriers agricoles
7 Retraités	71 Anciens agriculteurs exploitants	71 Anciens agriculteurs exploitants
	72 Anciens artisans, commerçants, chefs d'entreprise	72 Anciens artisans, commerçants, chefs d'entreprise
	73 Anciens cadres et professions intermé- diaires	74 Anciens cadres 75 Anciennes professions intermédiaires
	76 Anciens employés et ouvriers	77 Anciens employés 78 Anciens ouvriers
8 Autres personnes sans activité professionnelle	81 Chômeurs n'ayant jamais travaillé	81 Chômeurs n'ayant jamais travaillé
	82 Inactifs divers (autres que retraités)	83 Militaires du contingent 84 Elèves, étudiants 85 Personnes diverses sans activité professionnelle de moins de 60 ans (sauf retraités) 86 Personnes diverses sans activité profes- sionnelle de 60 ans et plus (sauf retraités)

N°	Prénoms (changés)	Sexe	Obtention DEA	Diplôme d'accès	Formation diplômante avant études	DC AI/IA	Obtention HMONP	Formation diplômante, après études	PCS Père	PCS Mère	Emploi au moment de l'entretien	Statut au moment de l'entretien	Lieu de travail au moment de l'entretien
1	Sophie	F	2014	S	non	non	oui		45	54	Recherche d'emploi	Salariée	Chili
2	Florence	F	2013	S	non	non	non		nd	nd	Agence	Salariée CDI	Paris
3	Mathilde	F	2012	S	non	non	oui	Thèse (depuis 2016)	31	54	Multi-positionnée dans le champ	Doctorante, autoentrepreneur	Paris
4	Florence	F	2011	S	non	non	oui		38	34	Agence	Salariée CDD	Paris
5	Perrine	F	2011	S	non	non	non		37	35	Agence	Salariée	Liban
6	Florent	M	2014	S	non	DC AI	non		52	52	Agence	Salarié CDI	Angers
7	Nicolas	M	2011	S	non	non	non	Cordiste, diagnostic immobilier	21	-	Hors champ	Salarié CDI (diagnostic immobilier)	Nîmes
8	Pauline	F	2012	S	non	non	oui		21	22	Recherche d'emploi		
9	Thomas	M	2013	S	non	non	oui		43	54	Agence	Associé SARL	Saint-Hilaire de Riez (85)
10	Manon	F	2014	S	non	DC AI	non		47	54	Entreprise générale	Salariée CDI	Paris
11	Laure	F	2011	E	non	non	non		46	34	BET patrimoine	Salariée CDD	Parthenay (79)
12	Maxime	F	2012	STI	DUT GC, BTS DE	non	oui		22	22	Agence	Salarié CDI	Nantes
13	Emilie	F	2013	L	non	non	non	Urbanisme	31	54	Agence	Salariée CDI	Paris
14	Alice	F	2013	S	non	non	non		64	52	CAUE	Salariée CDI	Quimper
15	Camille	M	2014	S	non	non	oui		34	42	Collectivité territoriale	Salarié CDD	Reims
16	Cédric	M	2011	S	Ingénieur	non	non		38	42	Collectivité	Fonctionnaire	Lyon
17	Nolwenn	F	2014	S	non	non	oui		nd	nd	Agence	Salariée CDI	Nantes
18	Thomas	M	2012	S	non	non	oui		21	43	Agence	Salarié CDI	Nantes
19	Margaux	F	2012	S	non	non	oui		37	37	Indépendante	Indépendante	Bordeaux
20	Jean	M	2011	S	non	non	oui		38	41	Multi-positionnée dans le champ	Indépendant, membre de collectif	Nantes
21	Camille	F	2013	ES	non	non	oui		31	31	Agence	Salariée CDD	Nantes
22	David	M	2014	S	DUT GC	non	oui		63	54	Agence	Salarié CDI	Paris
23	Laura	F	2011	ES	non	non	oui		64	54	Agence	Salariée CDI	Nantes
24	Sabrina	F	2011	S	non	non	oui		23	42	Agence	Salariée CDI	Allemagne
25	Valentin	M	2014	S	non	DC AI	non		38	-	Agence d'urbanisme	Salarié CDI	Nantes
26	Anaïs	F	2013	L	DESS affaires internat	non	non		43	42	Hors champ	Doctorante littérature comparée, auto-entrepreneuse en graphisme	Angers
27	Carmen	F	2011	S	non	non	oui		31	31	Agence	Salariée CDI	Perpignan
28	Virginie	F	2013	S	non	non	oui		54	-	Indépendante	Indépendante	Nantes
29	Guillaume	M	2012	S	non	non	oui		38	22	Agence de paysage	Salarié CDI	Paris
30	Elodie	F	2013	STI	BTS DE	non	oui		47	43	Recherche d'emploi		Nantes
31	Jean	M	2014	S	non	non	oui		10	54	Agence	Salarié CDI	Nantes

32	Marion	F	2014	ES	non	non	non		23	37	Communication, sensibilisation à l'architecture	Salariée CDD	Paris
33	Enora	F	2012	S	non	non	oui		33	43	Agence	Salariée CDI	Les Herbiers (85)
34	Charlotte	F	2011	S	non	non	oui		21	37	Agence	Salariée CDI	Nantes
35	Emilie	F	2012	E	non	non	oui		63	68	Indépendante	Indépendante	Paris
36	Mathieu	M	2013	S	non	non	non		31	-	Hors champ	Indépendant (arts martiaux)	Drôme
37	Valérie	F	2012	ES	non	non	non		43	43	Agence	Salariée CDI	Paris
38	Hélène	F	2012	S	non	non	non		63	46	Agence	Salariée CDI	Montpellier
39	Lucie	F	2014	S	non	non	oui		10	54	Agence	Salariée CDI	Lyon
40	Gaël	M	2013	ES	non	non	oui		33	43	Agence	Salarié CDD	Nantes
41	Emeline	F	2011	S	non	non	non		37	42	Agence	Salariée CDI	Bordeaux
42	Romain	M	2013	S	non	non	oui		63	52	Agence	Salarié CDI	La Rochelle
43	Vincent	M	2013	BV	non	non	oui		63	52	Collectivité	Salarié CDI	Nantes
44	Charles	M	2014	S	non	non	oui		37	43	Indépendant	Autoentrepreneur	Nantes
45	Constance	F	2013	S	non	non	oui		54	37	Fin de CDD, puis congé maternité		Nantes
46	Marion	F	2014	S	non	non	non	Thèse (depuis 2018)	23	-	Multi-positionnée dans le champ	Doctorante, salariée	Londres
47	Charles	M	2011	STI	BTS	non	oui		64	56	Agence	Salarié CDI	Paris
48	Séverine	F	2011	S	non	non	non		37	-	Multi-positionnée dans le champ	Salariée CDI, graphiste indépendante	Espagne
49	Sylvain	M	2014	S	non	DC IA	oui		31	43	Agence	Salarié CDI	Nantes
50	Grégory	M	2012	S	non	non	oui		23	35	Agence	Associé SARL	Nantes
51	Etienne	M	2014	BV	BTS	non	oui		62	69	Collectivité	Salarié CDD	Angers
52	Charles	M	2011	S	non	non	oui		45	54	Agence	Salarié CDI	Suisse
53	Adrien	M	2011	S	non	non	oui	Urbanisme transitoire	42	42	CAUE	Salarié CDI	Angers
54	Charles	M	2013	STI	non	non	oui		34	38	Agence	Salarié	Londres
55	Marianne	F	2014	S	BTS DE	non	oui		10	43	Agence	Salarié CDI	Poitiers
56	Lucie	F	2011	S	non	non	non		nd	nd	Agence	Salariée	Montréal
57	Clémence	F	2013	S	non	non	oui		38	54	Agence	Salarié CDI	Pornichet
58	Margaux	F	2014	S	non	non	non		47	54	Multi-positionnée dans le champ	Etudiant, indépendante	Nantes
59	Gweltaz	M	2014	S	non	non	oui		38	46	Volontariat à l'international	Volontaire	Equateur
60	Thomas	M	2011	S	non	non	oui		47	52	Agence	Salarié CDI	Nantes
61	Fabian	M	2014	ES	non	non	non		64	55	Agence	Salarié CDI	Nantes
62	Anne	F	2012	S	non	non	non		10	10	Programmation	Salarié CDI	Paris
63	Alexandre	M	2012	S	non	non	oui		66	38	Agence	Salarié CDD	Nantes
64	Benoit	M	2011	STT/STG	non	non	oui	Mastère BIM	47	54	Agence	Salarié CDI	Nantes
65	Lisa	F	2013	STI	BTS DE	non	non	CAP petite enfance	43	-	Hors champ	Salarié dans une crèche	Nantes
66	Simon	M	2011	ES	non	non	non	Thèse	10	56	Enseignement/recherche	Contractuel	Nantes
67	Marie	F	2012	S	non	non	oui		21	56	Multi-positionnée dans le champ	Associée SARL, membre de collectif	Nantes
68	Célia	F	2013	ES	non	non	non	Diplôme d'État d'infirmière	37	41	Hors champ	Étudiante infirmière	Nantes
69	Alexandra	F	2012	STI	non	non	oui		47	56	Agence	Salarié CDI	La Rochelle

70	Valentin	M	2012	S	non	non	oui		31	31	Agence	Salarié CDI	Londres
71	Jean	M	2012	S	non	non	oui		38	31	Agence	Salarié CDI	Nantes
72	Lisa	F	2011	L	non	non	non		21	54	Indépendante en scénographie	Intermittente	partout
73	Margaux	F	2013	S	DTU GC	non	oui		21	nd	Indépendant	Indépendante EURL	Guérande (44)
74	Roman	M	2014	E	non	non	non		31	31	Agence	Salarié CDI	Paris
75	Hugo	M	2011	S	DUT GC	non	oui		31	43	Agence	Salarié CDI	Nantes
76	Amélie	F	2012	STI	BTS DE	non	non	Master Villes et Territoires	52	56	Recherche d'emploi		Nantes
77	Amar	M	2011	E	non	non	oui		43	42	Indépendant	Indépendant EURL	Nantes
78	Eylem	F	2012	E	non	non	oui		35	31	Indépendante	Autoentrepreneur pour une agence	Nantes
79	Maud	F	2014	L	BTS DE	non	non		48	52	Constructeur maison individuelle	Salarié CDI	La Chapelle sur Erdre (44)
80	Ronan	M	2011	S	non	non	oui		63	31	Indépendant	Indépendant	Paris
81	Antoine	M	2012	S	non	non	oui		21	33	Promoteur immobilier	Salarié CDD	Nantes
82	Agnès	F	2011	ES	DEUG socio	non	non		31	43	Agence paysage	Salarié CDI	Nantes
83	Maud	F	2012	S	non	non	non		38	-	Multi-positionnée dans le champ	Salarié CDI, autoentrepreneur	Paris
84	Mélanie	F	2012	S	non	non	oui		10	-	Multi-positionnée dans le champ	Autoentrepreneur, enseignante	Nantes
85	Kévin	M	2011	S	non	non	oui	CAP ébénisterie	47	52	En formation d'ébéniste		Paris
86	Lucie	F	2012	ES	non	non	oui	Décoratrice (non-diplômante)	63	42	Indépendant	Autoentrepreneur	Saint-Pol de Léon
87	Aurélié	F	2012	S	non	non	oui	Master 1 économie, master 2 sciences sociales, thèse	43	43	Multi-positionnée dans le champ	Doctorante, indépendante	Paris
88	Lucille	F	2011	S	non	non	non	DSA architecture, patrimoine, thèse	31	43	Laboratoire de recherche	Doctorante	Paris
89	Mélanie	F	2014	S	non	non	oui		31	42	Agence	Salariée CDI	Nantes
90	Noémie	F	2012	S	Licence histoire de l'art	non	oui		31	43	Agence	Salariée CDI	Paris
91	Charline	F	2013	S	non	DC IA	non	Thèse (en cours)	33	33	Laboratoire de recherche	Doctorante	Nantes
92	Romain	M	2013	S	non	DC IA	non		47	37	Programmation	Salarié CDI	Aix en Provence
93	Stéphanie	F	2012	S	non	non	oui		43	43	Agence	Salariée CDD	Nantes
94	Louise	F	2011	S	BTS DE	non	oui		31	42	Agence	Associée SARL	Rennes
95	Gweltaz	M	2012	S	non	non	oui		nd	43	Agence	Salarié CDD	Nantes
96	Clara	F	2012	S	non	non	oui		38	37	Agence	Associée SAS	Paris
97	Jeanne	F	2011	S	non	non	oui		34	42	Projet de d'installation en tant qu'illustratrice	Autoentrepreneur	Paris
98	Maud	F	2014	S	non	non	oui	Licence prof. Ecologie et paysage	38	38	Agence d'urbanisme	Salariée CDD	Rennes
99	Clémence	F	2011	S	Ingénieur	DC IA	oui	Thèse	22	22	Multi-positionnée dans le champ	Doctorante, associée SARL, membre de collectif	Nantes
100	Clarisse	F	2013	S	non	DC IA	non		42	43	Programmation	Salariée CDI	Nantes

101	Mathilde	F	2012	ES	non	non	non		42	43	Agence	Salariée CDI	Lyon
102	Etienne	M	2014	S	non	non	non		62	54	Agence	Autoentrepreneur	Prague
103	Cyril	M	2011	S	non	non	non		22	42	Hors champ	Barman en CDI	Nantes
104	Cécile	F	2011	L	BTS DE, DSAA	non	non		10	42	Indépendante	Indépendante	Saint-Aignan (56)
105	Anne	F	2013	S	non	non	non		23	nd	Agence	Salarié CDI	Fribourg (CH)
106	Aude	F	2012	S	BTS DE	non	non		31	33	Agence	Salarié CDI	Paris
107	Clémence	F	2013	S	non	non	oui	Master urbanisme	38	45	En formation		Paris
108	David	M	2011	ES	non	non	oui		47	42	Agence	Associé SARL	Nantes
109	Morgane	F	2012	ES	non	non	oui		37	42	Agence	Salarié CDI	Angers
110	Amélie	F	2011	S	non	non	non	Master 2 Gestion de projets culturels inter- nationaux	35	22	Multi-positionnée dans le champ et hors champ	Indépendante	Saintes
111	Adeline	F	2012	S	non	non	non		38	54	Agence de paysage	Salariée CDI	Rezé
112	Margaux	F	2012	S	non	non	oui		34	31	Agence d'urbanisme	Salariée CDI	Paris
113	Anne	F	2014	L	non	non	oui		10	10	Agence	Salariée CDI	Nantes
114	Marie	F	2011	S	non	non	non		62	54	Agence	Salariée CDI	Quimper
115	Lucie	F	2013	STI	non	non	non		10	10	Agence	Salariée CDI	Ancenis
116	Esther	F	2012	S	Licence beaux- arts	non	oui		52	43	Agence	Salarié CDI	Nantes
117	Ana-Iris	F	2014	E	non	non	non		38	43	Multi-positionnée dans le champ	Autoentrepreneur au sein d'une agence, enseignante	Nantes
118	Jeanne	F	2011	S	non	non	non	Mastère BIM	62	62	BET patrimoine	Salarié CDI	Paris
119	Geraldine	F	2013	L	non	non	non	Master médiation culturelle	35	35	Multi-positionnée dans le champ	Etudiante, CDI à temps partiel	Nantes
120	Raphaël	M	2014	S	non	DC IA	non		63	52	Entreprise générale	Salarié CDI chantier	Santiago de Chile
121	Louise	F	2013	S	non	non	oui		62	nd	Indépendante	Indépendante	Tours
122	Floriane	F	2011	STI	BTS DE	non	oui		63	54	Agence	Salarié CDI	Cerizay
123	Léo	M	2014	S	non	non	oui		35	33	Agence	Salarié CDI	Nantes
124	Romain	M	2011	S	non	non	oui	Master urbanisme	31	nd	Recherche d'emploi		Paris
125	Mathilde	F	2011	S	non	non	oui		47	42	Agence	Salarié CDI	Fribourg (RFA)

Annexe 3 : Questionnaire destiné aux candidats

Questionnaire adressé aux candidat.e.s intéressé.e.s par les études en architecture à l'ensa Nantes

Cette enquête s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat consacrée aux trajectoires scolaires et professionnelles des étudiants et futurs étudiants de l'ensa Nantes. Votre anonymat est strictement respecté.

MERCI DE VOTRE PARTICIPATION !

Bettina Horsch, enseignante et doctorante au laboratoire de recherche de l'école.

1. Vous êtes actuellement :

- | | | |
|---|--|---|
| 1. <input type="checkbox"/> Bachelier.e général.e | 4. <input type="checkbox"/> Elève en prépa archi ou arts appliqués | 7. <input type="checkbox"/> Etudiant.e en DUT |
| 2. <input type="checkbox"/> Bachelier.e techno | 5. <input type="checkbox"/> Elève en prépa aux grandes écoles | 8. <input type="checkbox"/> Etudiant.e à la fac |
| 3. <input type="checkbox"/> Bachelier.e pro | 6. <input type="checkbox"/> Etudiant.e en BTS | 9. <input type="checkbox"/> Autre : |

2. Vous êtes intéressé.e :

- | | |
|---|---|
| 1. <input type="checkbox"/> Par la formation initiale d'architecte | 3. <input type="checkbox"/> Par le double cursus architecte-urbaniste |
| 2. <input type="checkbox"/> Par le double cursus architecte-ingénieur | 4. <input type="checkbox"/> Par le double cursus architecte-manager |

3. Dans quel type de structure avez-vous effectué votre « stage d'observation en milieu professionnel » en classe de troisième ? (Précisez le métier ou le lieu, par exemple : menuiserie, banque, agence d'architecture, la Poste...)

4. Depuis combien de temps désirez-vous devenir architecte ?

- | | |
|---|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Depuis l'école primaire | 4. <input type="checkbox"/> Après le lycée |
| 2. <input type="checkbox"/> Depuis le collège | 5. <input type="checkbox"/> Je ne me souviens pas |
| 3. <input type="checkbox"/> Depuis le lycée | 6. <input type="checkbox"/> Autre (précisez) : |

5. Diriez-vous que, pour vous, le métier d'architecte est une vocation ?

- | | |
|--|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Tout à fait d'accord | 3. <input type="checkbox"/> Pas d'accord |
| 2. <input type="checkbox"/> D'accord | 4. <input type="checkbox"/> Pas du tout d'accord |

6. Selon vous, quels sont les trois principaux enjeux auxquels les architectes devront faire face ? (Cochez maximum trois cases)

- | | |
|--|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Lutter contre le changement climatique | 6. <input type="checkbox"/> Réussir l'intergénérationnalité |
| 2. <input type="checkbox"/> Réussir la transition énergétique/écologique | 7. <input type="checkbox"/> Transformer les villes existantes |
| 3. <input type="checkbox"/> Assurer la santé et le confort des êtres humains | 8. <input type="checkbox"/> Prendre en compte les besoins et désirs des citoyens |
| 4. <input type="checkbox"/> Loger tout.e.s dans des conditions dignes | 9. <input type="checkbox"/> Réhabiliter un parc de logements obsolète |
| 5. <input type="checkbox"/> Nourrir les urbain.e.s (agriculture urbaine...) | 10. <input type="checkbox"/> Autre (précisez) : |

7. Comment qualifiez-vous la profession d'architecte ? (Cochez maximum trois cases)

- | | |
|--|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Prestigieuse | 5. <input type="checkbox"/> Méconnue du grand public |
| 2. <input type="checkbox"/> Médiatisée | 6. <input type="checkbox"/> Difficile |
| 3. <input type="checkbox"/> Attractive | 7. <input type="checkbox"/> Je ne sais pas |
| 4. <input type="checkbox"/> Dévalorisée | 8. <input type="checkbox"/> Autre (précisez) : |

8. Votre sexe ?

- Féminin Masculin

9. Quelle est la profession de vos parents ? (Si retraités, au chômage ou au foyer, précisez leur dernière profession)

Père :

Mère :

Veillez préciser sa catégorie socio-professionnelle :

Veillez préciser sa catégorie socio-professionnelle :

- | | |
|---|---|
| 1. <input type="checkbox"/> Cadres et professions intellectuelles supérieures | 1. <input type="checkbox"/> Cadres et professions intellectuelles supérieures |
| 2. <input type="checkbox"/> Ingénieurs | 2. <input type="checkbox"/> Ingénieurs |
| 3. <input type="checkbox"/> Chefs d'entreprise | 3. <input type="checkbox"/> Chefs d'entreprise |
| 4. <input type="checkbox"/> Professions intermédiaires (enseignants...) | 4. <input type="checkbox"/> Professions intermédiaires (enseignants...) |
| 5. <input type="checkbox"/> Artisans, commerçants | 5. <input type="checkbox"/> Artisans, commerçants |
| 6. <input type="checkbox"/> Agriculteurs | 6. <input type="checkbox"/> Agriculteurs |
| 7. <input type="checkbox"/> Employés | 7. <input type="checkbox"/> Employés |
| 8. <input type="checkbox"/> Ouvriers | 8. <input type="checkbox"/> Ouvriers |
| 9. <input type="checkbox"/> Autre (précisez) : | 9. <input type="checkbox"/> Autre (précisez) : |

10. Indiquez le numéro de département dans lequel résident vos parents :

11. Y a-t-il parmi votre famille proche (père, mère, grand frère, grande sœur, grand-père, grand-mère) une ou plusieurs personnes qui sont ou étaient architecte ?

- Oui Non Si oui, lesquelles :

10. Quand vous étiez enfant, aviez-vous l'habitude d'aller avec vos parents :

	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
1. Visiter des sites archéologiques				
2. Visiter des monuments historiques				
3. Visiter des bâtiments contemporains				
4. Au cinéma				
5. Aux musées				
6. Dans les galeries d'art				
7. Dans les expositions photos				
8. Dans les concerts				
9. A l'opéra				
10. Aux spectacles de danse				

11. Quand vous étiez adolescent, aviez-vous l'habitude d'aller :

	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
1. Visiter des sites archéologiques				
2. Visiter des monuments historiques				
3. Visiter des bâtiments contemporains				
4. Au cinéma				
5. Aux musées				
6. Dans les galeries d'art				
7. Dans les expositions photos				
8. Dans les concerts				
9. A l'opéra				
10. Aux spectacles de danse				

12. Au cours de votre enfance/adolescence, vos parents exerçaient-ils une activité de loisir artistique ?

Oui Non Si oui, précisez la nature de cette activité dans le tableau ci-dessous :

	Père	Mère
1. Dessin		
2. Peinture		
3. Sculpture		
4. Poterie		
5. Musique		
6. Autres	Précisez :	Précisez :

Votre parcours scolaire

13. Dans quel type d'établissement avez-vous effectué vos études ?

	Seulement dans le Public	Seulement dans le Privé	Les deux
1. Etudes primaires			
2. Etudes secondaires			

14. Dans quel type de structure avez-vous effectué votre « stage d'observation en milieu professionnel » en classe de troisième ? (Précisez le métier ou le lieu, par exemple : menuiserie, banque, agence d'architecture, la Poste...)

.....

15. A quel âge avez-vous obtenu le bac ?.....

Avec quelle mention ?
 1. Sans mention 3. Bien
 2. Assez bien 4. Très bien

16. Dans quelle série avez-vous obtenu le bac ?

1. S 6. STI2D (depuis 2013) (précisez la spécialité).....
 2. ES 7. STD2A (depuis 2013)
 3. L 8. Bac professionnel (précisez)
 4. STI – Sciences et techniques industrielles (jusqu'à 2012) 9. Bac étranger (précisez le pays)
 5. STI – Arts appliqués (jusqu'à 2012) 10. Autre (précisez) :.....

17. Au cours de votre scolarité au lycée, avez-vous suivi une option Arts plastiques ?

Oui Non

18. Après l'obtention de votre baccalauréat, avez-vous intégré directement l'ensa Nantes ?

Oui Non Si non, quelle en était la raison ? (Si oui, passez directement à la question 22)

1. Aucune école d'architecture avait accepté votre candidature 5. Vous aviez souhaité profiter pour voyager
 2. Vous vouliez d'abord faire une autre formation (précisez) : 6. Vous aviez effectué un service civique
 3. Après votre bac vous aviez un autre projet professionnel (précisez) : 7. Autre (précisez) :
 4. Après votre bac vous n'aviez pas encore de projet professionnel

19. Avant d'intégrer l'ensa Nantes, avez-vous entrepris des études supérieures ?

Oui Non Si oui, lesquelles ? (Si non, passez directement à la question 22)

1. Classe préparatoire d'architecture (précisez laquelle) : 5. IUT
 2. Classe préparatoire d'arts appliqués (précisez laquelle) : 6. Université
 3. Classe préparatoire aux grandes écoles (précisez laquelle) : 7. Autre (précisez) :
 4. BTS

20. Avant d'intégrer l'ensa Nantes, combien de temps au total ont duré vos études dans l'enseignement supérieur ?

1. Moins d'un an 3. Deux ans 5. Plus de trois ans
 2. Un an 4. Trois ans

21. Avant d'intégrer l'ensa Nantes, avez-vous obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur ?

Oui Non *Si oui, lequel ?*

1. DUT (précisez) : 3. BTS (précisez) : 5. Autre (précisez) :
2. IUT (précisez) : 4. Licence (précisez) :

22. Avant d'intégrer l'ensa Nantes, avez-vous déjà eu l'expérience de la pratique du projet ?

Oui Non *Si oui, dans quel cadre ? (Plusieurs réponses possibles)*

1. Festival 3. Artistique 5. Autre (précisez) :
2. Milieu associatif 4. Sportif

Vos orientations universitaire et professionnelle

23. Comment avez-vous connu le métier d'architecte ? (Plusieurs réponses possibles)

1. A travers mon père 5. A travers un centre d'information et d'orientation
2. A travers ma mère 6. A travers un professeur
3. A travers mon réseau familial (précisez) : 7. Autre (précisez) :
4. A travers mon cercle d'amis

24. Depuis combien de temps désirez-vous devenir architecte ?

1. Depuis l'école primaire 3. Depuis le lycée 5. Je ne me souviens pas
2. Depuis le collège 4. Après le lycée 6. Autre (précisez) :

25. Diriez-vous que, pour vous, le métier d'architecte est une vocation ?

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Pas d'accord 4. Pas du tout d'accord

26. Avant d'intégrer l'ensa Nantes, avez-vous déjà effectué un stage dans le monde de l'architecture ?

Oui Non *Si oui, cette expérience vous a-t-elle conforté dans votre choix ?*

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Pas d'accord 4. Pas du tout d'accord

27. Lorsque vous avez décidé d'entreprendre des études en architecture, vos parents étaient :

	Père	Mère
1. Très satisfait		
2. Satisfait		
3. Insatisfait		
4. Très insatisfait		
5. Indifférent		

28. Lorsque vous avez été admis à l'ensa Nantes, globalement vos parents étaient :

	Père	Mère
1. Très satisfait		
2. Satisfait		
3. Insatisfait		
4. Très insatisfait		
5. Indifférent		

29. Comment avez-vous connu l'ensa Nantes ? (Plusieurs réponses possibles)

1. Etudiants ou anciens étudiants de l'ensa Nantes 7. ONISEP
2. Journées portes ouvertes 8. Internet
3. Guide des études supérieures en architecture 9. Télévision
4. Sur un salon (précisez lequel) : 10. Articles de presse
5. Guide des métiers 11. Par recommandation (indiquez statut ou l'activité de la personne)
6. CIDJ 12. Autre (précisez) :

30. L'ensa Nantes, était-elle votre premier choix dans l'application post-bac ?

Oui Non *Si non, à quelle position aviez-vous classé l'ensa Nantes lors de votre choix dans l'application post-bac ?*

.....

31. Quels sont les trois principaux critères qui vous ont poussé à choisir l'ensa Nantes ?

1. Prestige de l'école 9. Type de pédagogie dispensée
2. Attractivité de l'école au cœur du quartier de la création 10. Enseignements spécifiques dispensés à l'ensa Nantes
3. Attractivité de la ville de Nantes 11. Ouverture à l'international
4. Intérêt pour le double cursus architecte-ingénieur 12. Débouchés professionnels
5. Intérêt pour le DPEA « Scénographie » 13. Volonté de vos parents
6. Intérêt pour le DPEA « Architecture navale » 14. Proximité avec vos parents/votre famille/vos amis
7. Intérêt pour le master spécialisé « Villes et territoires » 15. Aucune autre école a accepté votre candidature
8. Intérêt pour le master spécialisé « Sciences des environnements urbains » 16. Autre (précisez) :

32. A quel niveau avez-vous intégré l'ensa Nantes ?

1. En licence 1 2. En licence 2 3. En licence 3 4. En master 1

Votre accès aux études

33. Comment financez-vous vos études à l'ensa Nantes ? (Plusieurs réponses possibles)

1. Aide des parents 4. En travaillant à côté en période universitaire 7. Autre (précisez) :
2. Seulement les parents 5. En travaillant à côté en période de congés
3. En prenant un prêt étudiant 6. Bourse du CROUS

34. Globalement, pour financer vos études à l'ensa Nantes vous éprouvez :

1. Pas du tout de difficultés 4. Beaucoup de difficultés
2. Très peu de difficultés 5. Enormément de difficultés
3. Un peu de difficultés

35. Avant d'intégrer l'ensa Nantes, vous viviez :

1. Chez vos parents 3. En location 5. En foyer
 2. En logement étudiant 4. En colocation 6. Autre (précisez) :

36. Depuis votre entrée à l'ensa Nantes, vous vivez :

1. Chez vos parents 3. En location 5. En foyer
 2. En logement étudiant 4. En colocation 6. Autre (précisez) :

37. Quel est votre budget mensuel pour financer vos études, loyer compris (le cas échéant) ? Euro par mois

38. Depuis votre entrée à l'ensa Nantes et en dehors des stages, avez-vous effectué un travail rémunéré ?

- Oui Non Si oui, répondez au tableau ci-dessous :

	« Petits boulots »		Agence d'architecture en tant que salarié(e) en CDD		Contrat Esquisse / auto-entrepreneur / portage salarial / freelance	
	Pendant l'année universitaire	Pendant les congés	Pendant l'année universitaire	Pendant les congés	Pendant l'année universitaire	Pendant les congés
L1						
L2						
L3						
M1						
M2						

Votre parcours universitaire à l'ensa Nantes

39. Dans votre parcours universitaire à l'ensa Nantes, avez-vous déjà redoublé ?

- Oui Non Si oui, quelle année :

40. Quel degré de difficultés rencontrez-vous lors de vos études par rapport aux aspects suivants ?

	Pas élevé	Peu élevé	Elevé	Très élevé
1. Difficultés d'organisation				
2. Manque de temps				
3. Surcharge de travail				
4. Niveau de formation				
5. Autre (précisez) :				

41. Quel degré de difficultés rencontrez-vous parmi les matières suivantes ?

	Pas élevé	Peu élevé	Elevé	Très élevé
1. Projet architectural ou urbain				
2. Sciences et techniques				
3. Sciences humaines et sociales				
4. Histoire et cultures architecturales				
5. Arts et techniques de la représentation				

42. Globalement, les relations entre les étudiants à l'intérieur de l'école, vous les qualifiez de :

1. Très bonnes 3. Assez bonnes 5. Médiocres
 2. Bonnes 4. Assez médiocres 6. Très médiocres

43. Globalement, les relations entre le service des études et les étudiants, vous les qualifiez de :

1. Très bonnes 3. Assez bonnes 5. Médiocres
 2. Bonnes 4. Assez médiocres 6. Très médiocres

44. Globalement, les relations entre les professeurs et les étudiants, vous les qualifiez de :

1. Très bonnes 3. Assez bonnes 5. Médiocres
 2. Bonnes 4. Assez médiocres 6. Très médiocres

45. D'une façon générale au sein de l'école, avez-vous le sentiment d'être :

1. Isolé(e) 2. Encadré(e) 3. Autonome 4. Autre (précisez) :

46. Globalement à l'école, vous avez l'impression :

	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais
1. De vous instruire				
2. Que le temps passe trop vite				
3. De perdre votre temps				
4. D'y habiter				
5. D'être surmené(e)				

47. La place donnée à l'unité d'enseignement de projet (UEP) par rapport aux enseignements théoriques vous semble :

1. Trop importante 2. Adéquate 3. Pas assez importante

48. En dehors de l'enseignement, avez-vous déjà participé à des concours d'idées ?

- Oui Non Si oui, combien de fois :

49. Etes-vous, ou étiez-vous membre d'une association d'étudiants ?

- Oui Non Si oui, laquelle ou lesquelles :

50. Exercez-vous une activité de loisir (culturelle, sportive...) en dehors de l'école ?

- Oui Non Si oui, laquelle ou lesquelles :

51. Globalement, êtes-vous satisfait(e) des études que vous menez à l'ensa Nantes ?

1. Très satisfait/e 3. Assez satisfait/e 5. Peu satisfait/e
 2. Satisfait/e 4. Assez peu satisfait/e 6. Pas du tout satisfait/e

Vos expériences de stage

52. Avez-vous déjà exercé un ou des stage(s) obligatoire(s) durant votre formation ?

Oui Non *Si oui, combien :(Si non, passez directement à la question 58)*

53. De quelles manières l'avez-vous (les avez vous) obtenu(s) ?

	Par l'intermédiaire de l'école ou d'un prof	Par des recherches autonomes	Par mon entourage familial	Par mes amis	Autre (précisez)
1. Stage « gros œuvre » L1					
2. Stage « suivi de chantier » L3					
3. Stage de « formation pratique » Master					

54. Globalement, comment s'est passé (se sont) passé(s) votre (vos) stage(s) ?

	Très bien	Bien	Moyennement	Mal	Très mal
1. Stage « gros œuvre » L1					
2. Stage « suivi de chantier » L3					
3. Stage de « formation pratique » Master					

55. Si vous avez déjà effectué votre stage de « formation pratique » de master, indiquez dans quel type de structure vous l'avez réalisé ?

(Si non, passez directement à la question 58)

1. Agence d'architecture
 2. Agence d'urbanisme
 3. Structure de sensibilisation/communication
 4. Bureau d'étude
 5. Maîtrise d'ouvrage
 6. Laboratoire de recherche
 7. Autre (précisez) :

56. En ce qui concerne le stage de « formation pratique » en master, pouvez-vous indiquer si vous avez été satisfait(e) des différents critères énumérés ci-dessous.

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Moyennement satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
1. Ambiance de travail					
2. Rythme de travail					
3. Rémunération ou gratification					
4. Les missions du stages définies en amont					
5. Tâches réellement effectuées					
6. Encadrement par la structure d'accueil					
7. Suivi de l'école					
8. Lien entre la pratique de l'architecture à l'école et son application lors du stage					
9. Localisation du lieu de stage					

57. En ce qui concerne le stage de « formation pratique » en master, comment jugeriez-vous l'apport de ce stage pour votre futur professionnel ?

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Moyennement satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
1. Découverte des nouveaux outils					
2. Découverte du milieu					
3. Création d'un réseau					
4. Reconnaissance du travail du stagiaire					
5. Rencontre avec les clients					
6. Intégration au cœur du processus de conception					
7. Apprentissage des rythmes de travail					
8. Apprentissage du métier					
9. Connaissance de l'évolution du métier et de ses perspectives					
10. Connaissance des aspects juridiques et économiques					
11. Appréhension de la direction de chantier					

58. Selon vous, la durée de deux mois du stage de "formation pratique" en master est :

1. Trop courte 2. Adéquate 3. Trop longue 4. Je ne sais pas

Si trop courte, quelle serait, selon vous, la durée de stage master adéquate ? mois

59. Selon vous, le stage de « formation pratique », est-il bien placé en cycle de master ?

Oui Non

60. Selon vous, idéalement, ce stage de « formation pratique » en agence d'architecture devrait être situé où dans le cursus : (Plusieurs réponses possibles)

1. A la fin de la licence 3. En master 2, avant le projet de fin d'études 5. En licence et en master
 2. En master 1 4. En master 2, après le projet de fin d'études

61. Avez-vous effectué des stages en agence non obligatoires, dits "complémentaires" pendant votre cursus ?

Oui Non *Si oui, combien :*

62. Avez-vous participé à des chantiers participatifs ou à d'autres expériences de réalisation ?

Oui Non *Si oui, combien de fois :*

Si oui, comment jugeriez-vous l'apport de cette expérience pour votre futur professionnel ?

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Moyennement satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
1. Compréhension des interactions entre conception et réalisation					
2. Appréhension de la logistique de chantier					
3. Création d'un réseau					
4. Rencontre avec des professionnels					
5. Autre (précisez) :					

Vos représentations de la formation et du métier d'architecte

63. Avant de commencer vos études en architecture, vous imaginiez travailler de quelle manière après vos études ?

1. Travailler en tant que salarié dans une agence d'architecture
2. Créer à terme ma propre structure
3. Vous n'aviez pas d'idée concrète
4. Autre (précisez) :

64. Pensez-vous que la formation à l'ensa Nantes prépare de manière satisfaisante aux métiers de l'architecture ?

1. Tout à fait d'accord
2. D'accord
3. Pas d'accord
4. Pas du tout d'accord
5. Je ne sais pas

65. Selon vous, quels sont les trois apports de votre formation initiale les plus importants ?

1. Acquérir des savoirs artistiques
2. Acquérir des savoirs scientifiques
3. Acquérir des savoirs techniques
4. Développer un sens critique
5. Acquérir d'un état d'esprit spécifique
6. Se constituer un tissu relationnel
7. Apprendre à regarder
8. Apprendre à écouter
9. Apprendre à dialoguer
10. Apprendre à parler en public

66. Avec quelles propositions seriez-vous d'accord pour améliorer l'enseignement en architecture ?

	D'accord	Partagé	Pas d'accord	Sans opinion
1. Renforcement des compétences techniques et économiques (détails techniques, économie du projet...)				
2. Renforcement des compétences managériales (gestion, management, marketing, ressources humaines...)				
3. Généraliser les projets de conception-construction (ex : Voyage à Nantes, Solar Decathlon...)				
4. Renforcer les liens avec d'autres établissements du supérieur (Centrale, Ecole du bois, Audencia...)				
5. Rendre obligatoire un séjour de mobilité à l'étranger				
6. Autre (précisez) :				

67. Dans le cadre de votre formation, observez-vous des différences de parcours entre les femmes et les hommes ?

- Oui Non Je ne sais pas *Si oui, à partir de quels critères observez-vous ces différences ?*

1. Choix des stages
2. Rapports aux outils utilisés
3. Perspectives de carrière
4. Autre (précisez)

68. Aujourd'hui, plus de femmes que d'hommes sont inscrits dans les écoles d'architecture (rapport environ 60% / 40%). Or, les femmes sont moins nombreuses que les hommes à être inscrites à l'ordre des architectes (rapport 25% / 75%). Comment expliquez-vous ce fait ? (Plusieurs choix possibles)

1. C'est un métier trop technique
2. Les charges du travail sont importantes (charrettes)
3. L'articulation entre vie familiale et vie professionnelle est trop difficile
4. C'est un métier trop stressant
5. La filière du bâtiment n'est pas encore prête à faciliter l'accès des femmes
6. C'est un milieu professionnel encore très masculin
7. Autre (précisez) :

69. Êtes-vous toujours aussi enthousiaste par rapport à votre future profession d'architecte ?

- Oui Plutôt oui Plutôt non Non

70. Avec quels termes qualifieriez-vous votre future identité professionnelle d'architecte ? (Cochez maximum trois cases)

1. Artiste
2. Maître d'œuvre
3. Chef d'orchestre
4. Chef de projet
5. Architecte-urbaniste
6. Architecte-paysagiste
7. Architecte-ingénieur
8. Concepteur
9. Créateur
10. Bâtitseur
11. Expert-conseil
12. Médiateur
13. Intellectuel
14. Chef d'entreprise commercial
15. Autre (précisez) :

71. Comment qualifiez-vous la fonction d'architecte aujourd'hui ? (Cochez maximum trois cases)

1. Prestigieuse
2. Médiatée
3. Attractive
4. Dévalorisée
5. Méconnue du grand public
6. Difficile
7. Je ne sais pas
8. Autre (précisez) :

72. Selon vous, la place de l'architecture sur le marché du travail va en :

1. S'améliorant
2. Se dégradant
3. Se stabilisant
4. Je ne sais pas
5. Autre (précisez) :

73. Estimez-vous que l'architecte doit être un généraliste ou un spécialiste ?

1. Généraliste
2. Spécialiste
3. Je ne sais pas

74. Selon vous, quels sont les grands enjeux auxquels les architectes devront faire face ? (Cochez maximum trois cases)

1. Lutter contre le changement climatique
2. Réussir la transition énergétique
3. Assurer la santé et le confort des êtres humains
4. Loger tous dans des conditions dignes
5. Nourrir les urbains (agriculture urbaine...)
6. Réussir l'intergénérationnalité
7. Transformer les villes existantes
8. Prendre en compte les besoins et désirs des citoyens
9. Réhabiliter un parc de logements obsolète
10. Autre (précisez) :

75. Estimez-vous que l'école vous prépare suffisamment aux enjeux de demain ?

1. Tout à fait d'accord
2. D'accord
3. Pas d'accord
4. Pas du tout d'accord

Votre projet professionnel

76. Pensez-vous effectuer une habilitation (HMONP) ?

- Oui Non Je n'ai pas encore fait mon choix

Si oui, quelles sont les deux principales raisons pour lesquelles vous voulez effectuer la HMONP ?

1. Pour pouvoir m'inscrire à l'ordre des architectes
2. Pour négocier un meilleur salaire
3. Pour augmenter mes chances d'insertion professionnelle
4. Pour compléter ma formation avec des nouvelles compétences
5. Autre (précisez) :

77. Après l'obtention de votre diplôme, pensez-vous postuler auprès d'une structure dans laquelle vous avez déjà réalisé un stage ?

- Oui Non Je n'ai pas encore réalisé de stage

78. Après l'obtention de votre diplôme, pensez-vous à la possibilité de monter une structure avec des élèves de l'ensa Nantes ?

- Oui Non

79. Actuellement, d'après votre expérience ou votre ressenti, êtes-vous plus attiré(e) pour travailler :

1. En tant que salarié dans une agence d'architecture
 2. En tant que *freelance*
 3. En montant ma propre agence
 4. Je ne sais pas encore
 5. Autre (précisez) :

80. Parmi les fonctions/statuts énumérés ici, quels sont ceux que vous espérez atteindre au plus haut de votre carrière ? (Choisissez maximum trois fonctions)

1. Dirigeant-actionnaire d'une société d'architectes
 2. Dirigeant-actionnaire d'une société de maîtrise d'œuvre pluridisciplinaire (architectes/ingénieurs ou autres spécialités)
 3. Architecte libéral
 4. Chef de projet salarié
 5. Fonctionnaire d'état (architectes des bâtiments de France ; architecte de l'Etat ; enseignant-chercheur...)
 6. Fonctionnaire de collectivité territoriale (architecte au service d'urbanisme d'une mairie...)
 7. Architecte urbaniste en agence d'urbanisme
 8. Je ne sais pas
 9. Autre (précisez) :
 10. Vous souhaitez travailler dans un autre domaine (précisez) :

Si oui à la réponse 10, pourquoi envisagez-vous de quitter le domaine de l'architecture ?

81. Souhaitez-vous vous spécialiser dans un métier de l'architecture ?

- Oui Non Je ne sais pas

Si oui, choisissez maximum trois spécialisations parmi celles énumérées :

1. Urbanisme
 2. Paysage
 3. Programmation
 4. Maîtrise d'ouvrage
 5. Assistance à maîtrise d'ouvrage
 6. Ingénierie environnementale
 7. Management
 8. Événementiel culturel
 9. Médiation/participation
 10. Communication
 11. Infographie/image de synthèse
 12. Suivi de chantier
 13. Réhabilitation
 14. Construction écologique
 15. Scénographie
 16. Architecture navale
 17. Architecture d'urgence
 18. Conception lumière
 19. Photographie
 20. Autre (précisez) :

82. Souhaitez-vous vous spécialiser dans un secteur en particulier ?

- Oui Non Je ne sais pas

Si oui, choisissez maximum trois secteurs parmi ceux énumérés :

1. Maîtrise d'œuvre pour la commande publique
 2. Maîtrise d'œuvre pour la commande privée
 3. Maîtrise d'ouvrage
 4. Enseignement/Recherche/Développement
 5. Communication/Médiation
 6. Expert conseil, AMO, bureau d'études ou de contrôle
 7. Entreprise du BTP
 8. Autre (précisez) :

83. Dans quel pays souhaiteriez-vous exercer votre métier en priorité ?

1. En France
 2. En Europe (précisez le pays) :
 3. Autre continent (précisez) :

84. Pensez-vous que le chemin à faire pour réaliser vos ambitions va être :

1. Très facile
 2. Facile
 3. Assez facile
 4. Assez difficile
 5. Difficile
 6. Très difficile

85. D'une manière générale, de quoi dépendront en priorité vos choix de carrière ? (Choisissez maximum deux parmi les critères énumérés)

1. Du niveau de créativité de la structure
 2. Du niveau de salaire
 3. De la possibilité d'évoluer rapidement vers des postes à responsabilité
 4. De la diversité de projets et de typologies que traite la structure
 5. De la taille de la structure
 6. De la localisation géographique de la structure
 7. Autre (précisez) :

86. Selon vous, quelles sont les principales qualités qui vous permettront de vous insérer sur le marché du travail ?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
1. Ma personnalité				
2. Mon niveau de formation bac + 5				
3. Mon diplôme obtenu à l'ensa Nantes				
4. La diversité des stages et expériences professionnelles effectués lors de mes études				
5. Ma créativité				
6. Mes relations				
7. Mon sujet de PFE				
8. Autre : (précisez)				

87. Combien pensez-vous pouvoir gagner à la sortie de l'ensa Nantes ?

1. Inférieur à 1500 euros nets par mois
 2. Entre 1500 et 2000 euros nets par mois
 3. Plus de 2000 euros net par mois

Votre profil

88. En quelle année êtes-vous né(e) ?

89. Votre sexe ?

- Féminin Masculin

90. Etes-vous :

1. Célibataire
 2. En union libre
 3. Marié(e)
 4. Divorcé(e)
 5. Pacsé(e)
 6. Autre (précisez) :

91. Avez-vous des enfants ?

Oui Non Si oui, combien :

92. Quelle était la profession de vos parents quand vous aviez 10 ans ?

Père : Mère :

93. Quelle est la situation actuelle de vos parents ?

	Père	Mère
1. Salariés		
2. Indépendants		
3. Au chômage		
4. Retraités		
5. Au foyer		

94. Quelle est la profession de vos parents aujourd'hui ? (Si retraités, au chômage ou au foyer, précisez leur dernière profession)

Père :

Veillez préciser sa catégorie socio-professionnelle :

- | | |
|---|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Cadres et professions intellectuelles supérieures | 6. <input type="checkbox"/> Agriculteurs |
| 2. <input type="checkbox"/> Ingénieurs | 7. <input type="checkbox"/> Employés |
| 3. <input type="checkbox"/> Chefs d'entreprise | 8. <input type="checkbox"/> Ouvriers |
| 4. <input type="checkbox"/> Professions intermédiaires (enseignants...) | 9. <input type="checkbox"/> Autre (précisez) : |
| 5. <input type="checkbox"/> Artisans, commerçants | |

Mère :

Veillez préciser sa catégorie socio-professionnelle :

- | | |
|---|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Cadres et professions intellectuelles supérieures | 6. <input type="checkbox"/> Agriculteurs |
| 2. <input type="checkbox"/> Ingénieurs | 7. <input type="checkbox"/> Employés |
| 3. <input type="checkbox"/> Chefs d'entreprise | 8. <input type="checkbox"/> Ouvriers |
| 4. <input type="checkbox"/> Professions intermédiaires (enseignants...) | 9. <input type="checkbox"/> Autre (précisez) : |
| 5. <input type="checkbox"/> Artisans, commerçants | |

95. Si vos parents sont (ou étaient) salariés, dans quel type d'établissement travaill(a)ent-ils ?

	Père	Mère
1. Education nationale		
2. Autre service public		
3. Collectivité locale ou territoriale		
4. Entreprise privée		
5. Autre (précisez) :		

96. Quel est leur plus haut diplôme ?

Père : Mère :

97. Par rapport à la profession de vos parents, considérez-vous que votre futur métier représente :

	Père	Mère
1. Une promotion		
2. Un déclassement		
3. Ni l'un ni l'autre		

98. Indiquez le numéro de département où résident vos parents :

99. Si vous ne vivez plus chez vos parents, veuillez indiquer le numéro de département dans lequel vous résidez actuellement :

100. Dans votre fratrie, est-ce qu'il y a des frères ou sœurs qui ont effectué des études supérieures ?

Oui Non Si oui, précisez :

Frères et/ou sœurs (précisez) :	Age	Etudes	Diplôme le plus élevé	Profession
1.				
2.				
3.				
4.				

101. Y a-t-il parmi votre famille une ou plusieurs personnes dont l'activité professionnelle est ou était liée à l'architecture ?

Oui Non Si oui, laquelle ou lesquelles :

102. Pour finir, avez-vous des commentaires à ajouter à ce questionnaire ?

103. Seriez-vous d'accord pour nous accorder un entretien approfondi sur ces thèmes ? Dans ce cas, laissez-nous votre nom et adresse email, merci d'avance.

MERCI POUR VOTRE PARTICIPATION
Bettina HORSCH
 Enseignante à l'ensa Nantes
 Doctorante au laboratoire CRENAU
 bettina.horsch@nantes.archi.fr

Annexe 5 : Questionnaire destiné aux étudiants HMONP

Questionnaire adressé aux étudiants HMONP de l'ensa Nantes

Cette enquête s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat consacrée aux trajectoires scolaires, universitaires et professionnelles des étudiants en formation initiale. Nos interrogations portent sur vos orientations universitaire et professionnelle, votre parcours universitaire en école d'architecture, votre formation HMONP, vos représentations du métier de l'architecte et votre projet professionnel. Selon la loi Informatique et libertés, toutes les réponses vous concernant resteront confidentielles. Votre anonymat est strictement respecté.

MERCI DE VOTRE COOPERATION !

Bettina Horsch
Enseignante, doctorante au laboratoire CRENAU

Votre situation

1. Vous êtes :

- Etudiant HMONP en « Mise en situation professionnelle »
- Etudiant HMONP en « Validation des acquis de l'expérience »

2. Avez-vous obtenu votre diplôme d'architecte d'Etat à l'ensa Nantes ?

- Oui Non *Si non, à quelle école d'architecture avez vous obtenu votre diplôme d'architecte ?*

.....

Votre parcours scolaire

3. Dans quel type d'établissement avez-vous effectué vos études ?

	Seulement dans le Public	Seulement dans le Privé	Les deux
1. Etudes primaires			
2. Etudes secondaires			

4. A quel âge avez-vous obtenu le bac ?

Avec quelle mention ?

- Sans mention
- Assez bien
- Bien
- Très bien

5. Dans quelle série avez-vous obtenu le bac ?

- S
- ES
- L
- STI – Sciences et techniques industrielles (jusqu'à 2012)
- STI – Arts appliqués (jusqu'à 2012)
- STI2D (depuis 2013) (précisez la spécialité).....
- STD2A (depuis 2013)
- Bac professionnel (précisez)
- Bac étranger (précisez le pays)
- Autre (précisez) :

6. Après l'obtention de votre baccalauréat, avez-vous intégré directement l'ensa Nantes ?

- Oui Non *Si non, quelle en était la raison ? (Si oui, passez directement à la question 22)*

- Aucune école d'architecture avait accepté votre candidature
- Vous vouliez d'abord faire une autre formation (précisez) :
- Après votre bac vous aviez un autre projet professionnel (précisez) :
- Après votre bac vous n'aviez pas encore de projet professionnel
- Vous aviez souhaité profiter pour voyager
- Vous aviez effectué un service civique
- Autre (précisez) :

7. Avant d'intégrer l'ensa Nantes, avez-vous entrepris des études supérieures ?

- Oui Non *Si oui, lesquelles ? (Si non, passez directement à la question 22)*

- Classe préparatoire d'architecture (précisez laquelle) :
- Classe préparatoire d'arts appliqués (précisez laquelle) :
- Classe préparatoire aux grandes écoles (précisez laquelle) :
- BTS
- IUT
- Université
- Autre (précisez) :

8. Avant d'intégrer l'ensa Nantes, combien de temps au total ont duré vos études dans l'enseignement supérieur ?

- Moins d'un an
- Un an
- Deux ans
- Trois ans
- Plus de trois ans

9. Avant d'intégrer l'ensa Nantes, avez-vous obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur ?

- Oui Non *Si oui, lequel ?*

- DUT (précisez) :
- IUT (précisez) :
- BTS (précisez) :
- Licence (précisez) :
- Autre (précisez) :

Vos orientations universitaire et professionnelle

10. Comment avez-vous connu le métier d'architecte ? (Plusieurs réponses possibles)

- A travers mon père
- A travers ma mère
- A travers mon réseau familial (précisez) :
- A travers mon cercle d'amis
- A travers un centre d'information et d'orientation
- A travers un professeur
- Autre (précisez) :

11. Depuis combien de temps désirez-vous devenir architecte ?

- Depuis l'école primaire
- Depuis le collège
- Depuis le lycée
- Après le lycée
- Je ne me souviens pas
- Autre (précisez) :

12. Diriez-vous que, pour vous, le métier d'architecte est une vocation ?

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Pas d'accord 4. Pas du tout d'accord

13. Avant d'intégrer l'ensa Nantes, avez-vous déjà effectué un stage dans le monde de l'architecture ?

- Oui Non *Si oui, cette expérience vous a-t-elle conforté dans votre choix ?*

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Pas d'accord 4. Pas du tout d'accord

14. Lorsque vous aviez décidé d'entreprendre des études en architecture, vos parents étaient :

	Père	Mère
1. Très satisfait		
2. Satisfait		
3. Insatisfait		
4. Très insatisfait		
5. Indifférent		

15. Lorsque vous avez été admis à l'ensa Nantes, globalement vos parents étaient :

	Père	Mère
1. Très satisfait		
2. Satisfait		
3. Insatisfait		
4. Très insatisfait		
5. Indifférent		

16. Avant de commencer vos études en architecture, vous imaginiez travailler de quelle manière après vos études ?

1. Travailler en tant que salarié dans une agence d'architecture
 2. Créer à terme ma propre structure
 3. Vous n'aviez pas d'idée concrète
 4. Autre (précisez) :

Votre parcours de formation menant au diplôme d'architecte d'Etat

17. En quelle année avez-vous obtenu votre diplôme d'architecte d'Etat (ou équivalent) ?/..... (mois/année)

18. Avez-vous obtenu un double diplôme architecte-ingénieur ou ingénieur-architecte ?

- Oui Non *Si oui, lequel ?*

1. Double diplôme architecte-ingénieur 2. Double diplôme ingénieur-architecte

19. En combien de temps avez vous obtenu votre diplôme d'architecte d'Etat (ou équivalent) ?

1. Cinq ans 2. Cinq ans et demi 3. Six ans 4. Six ans et demi 5. Sept ans 6. Plus de sept an

20. Globalement, comment s'était passé votre stage de « formation pratique » en master ?

1. Très bien 2. Bien 3. Moyennement 4. Mal 5. Très mal

21. Dans quel type de structure avez-vous effectué votre stage de « formation pratique » de master

1. Agence d'architecture 2. Agence d'urbanisme 3. Structure de sensibilisation/communication 4. Bureau d'étude 5. Maîtrise d'ouvrage 6. Laboratoire de recherche 7. Autre (précisez) :

22. Avec le recul, comment jugeriez-vous l'apport de ce stage pour votre futur professionnel ?

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Moyennement satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
1. Découverte des nouveaux outils					
2. Découverte du milieu					
3. Création d'un réseau					
4. Reconnaissance du travail du stagiaire					
5. Rencontre avec les clients					
6. Intégration au cœur du processus de conception					
7. Apprentissage des rythmes de travail					
8. Apprentissage du métier					
9. Connaissance de l'évolution du métier et de ses perspectives					
10. Connaissance des aspects juridiques et économiques					
11. Appréhension de la direction de chantier					

23. Avec du recul, selon vous, la durée de deux mois du stage de "formation pratique" en master est :

1. Trop courte 2. Adéquate 3. Trop longue 4. Je ne sais pas

Si trop courte, quelle serait, selon vous, la durée de stage master adéquate ? mois

24. Selon vous, le stage de « formation pratique », est-il bien placé en cycle de master ?

- Oui Non

25. Selon vous, idéalement, ce stage de « formation pratique » en agence d'architecture devrait être situé où dans le cursus : (Plusieurs réponses possibles)

1. A la fin de la licence 2. En master 1 3. En master 2, avant le projet de fin d'études 4. En master 2, après le projet de fin d'études 5. En licence et en master

26. Avez-vous effectué des stages en agence non obligatoires, dits "complémentaires" pendant votre cursus ?

Oui Non Si oui, combien :

27. Avez-vous effectué un stage obligatoire ou complémentaires à l'étranger ?

Oui Non Si oui, dans quels ville et pays :

28. En dehors de l'enseignement, avez-vous participé à des concours d'idées lors de vos études ?

Oui Non Si oui, combien de fois :

29. Avez-vous participé à des chantiers participatifs ou à d'autres expériences de réalisation ?

Oui Non Si oui, combien de fois :

Si oui, comment jugeriez-vous l'apport de cette expérience pour votre futur professionnel ?

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Moyennement satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
1. Compréhension des interactions entre conception et réalisation					
2. Appréhension de la logistique de chantier					
3. Création d'un réseau					
4. Rencontre avec des professionnels					
5. Autre (précisez) :					

30. Avez-vous effectué un séjour d'étude Erasmus/conventionné/freemover à l'étranger ?

Oui Non Si oui, quels université, ville et pays :

31. Avec votre recul, la place donnée à l'unité d'enseignement de projet (UEP) par rapport aux enseignements théoriques vous semble :

1. Trop importante 2. Adéquate 3. Pas assez importante

32. Globalement à l'école, vous aviez l'impression :

	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais
1. De vous instruire				
2. Que le temps passe trop vite				
3. De perdre votre temps				
4. D'y habiter				
5. D'être surmené(e)				

33. Avec le recul, pensez-vous que la formation à l'ensa Nantes vous a préparé de manière satisfaisante aux métiers de l'architecture ?

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Pas d'accord 4. Pas du tout d'accord 5. Je ne sais pas

34. Selon vous, quels étaient les trois apports de votre formation initiale les plus importants ?

1. Acquérir des savoirs artistiques 2. Acquérir des savoirs scientifiques 3. Acquérir des savoirs techniques 4. Développer un sens critique
5. Acquérir d'un état d'esprit spécifique 6. Se constituer un tissu relationnel 7. Apprendre à regarder 8. Apprendre à écouter
9. Apprendre à dialoguer public 10. Apprendre à parler en public

35. Avec votre recul, avec quelles propositions seriez-vous d'accord pour améliorer l'enseignement en architecture ?

	D'accord	Partagé	Pas d'accord	Sans opinion
1. Renforcement des compétences techniques et économiques (détails techniques, économie du projet...)				
2. Renforcement des compétences managériales (gestion, management, marketing, ressources humaines...)				
3. Généraliser les projets de conception-construction (ex : Voyage à Nantes, Solar Décathlon...)				
4. Renforcer les liens avec d'autres établissements du supérieur (Centrale, Ecole du bois, Audencia...)				
5. Rendre obligatoire un séjour de mobilité à l'étranger				
6. Autre (précisez) :				

36. Globalement, étiez-vous satisfait(e) des études que vous avez menées à l'ensa Nantes ?

1. Très satisfait/e 2. Satisfait/e 3. Assez satisfait/e 4. Assez peu satisfait/e 5. Peu satisfait/e 6. Pas du tout satisfait/e

Votre insertion professionnelle

37. Après avoir obtenu le diplôme d'architecte d'Etat, avez-vous suivi une autre formation initiale ?

Oui Non Si oui, quelle formation ?

1. DPEA Architecture navale 2. DPEA Scénographie 3. Master Villes et territoires 4. Master STEU 5. Doctorat 6. Autre :

Si oui, en quell(e)s année(s) était-ce ?

38. Quel délai s'est écoulé entre l'obtention du diplôme d'architecte d'Etat et votre première activité professionnelle rémunérée (hors stages) ?

1. Aucun 2. Moins de trois mois 3. De 3 à 6 mois 4. De 6 à 12 mois 5. Entre un et deux ans 6. Plus que deux ans

39. Combien d'emplois rémunérés d'une durée supérieure à 3 mois avez-vous occupés ? (emploi actuel non compris)

1. 0 2. 1 3. 2 4. 3 5. 4 6. 4 ou plus

40. Après l'obtention de votre diplôme, avez-vous postulé auprès d'une structure dans laquelle vous aviez déjà réalisé un stage ?

Oui Non Si oui, votre candidature a-t-elle abouti à un premier emploi rémunéré ?

Oui Non

41. Selon vous, parmi les facteurs suivants, quels sont ceux qui ont facilité votre insertion professionnelle ?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
1. Ma personnalité				
2. Mon niveau de formation bac + 5				
3. Mon diplôme obtenu à l'école d'architecture				
4. La diversité des stages et expériences professionnelles effectués lors de mes études				
5. Ma créativité				
6. Mes relations				
7. Mon sujet de PFE				
8. Mon séjour d'étude et/ou de stage à l'étranger (le cas échéant)				
9. Autre : (précisez)				

Votre formation HMONP à l'ensa Nantes

42. Classez par ordre d'importance vos motivations pour suivre la formation HMONP ? (1 pour la plus importante raison, 2 pour la deuxième plus importante raison, etc.)

	Classez par ordre d'importance (1 pour la plus importante etc.)
1. Pour pouvoir m'inscrire à l'ordre des architectes	
2. Pour négocier un meilleur salaire	
3. Pour augmenter mes chances d'insertion professionnelle	
4. Pour compléter ma formation avec des nouvelles compétences	
5. Autre (précisez) :	

43. Quels sont les deux principaux critères qui vous ont poussé à choisir l'ensa Nantes pour votre formation HMONP ?

1. Prestige de l'école
2. Attractivité de l'école au cœur du quartier de la création
3. Vous êtes installés à Nantes ou environs, ce qui facilite les choses
4. Vous aviez effectué votre formation d'architecte d'Etat à Nantes et connaissez bien l'école
5. Facilité d'admission par rapport aux autres écoles
6. Modalités de la formation (3 journées de formation par mois)
7. Autre (précisez) :

44. Comment financez-vous votre formation HMONP ? (Plusieurs réponses possibles)

1. Vous-même grâce à votre rémunération
2. Avec l'aide de vos parents
3. Seulement vos parents
4. En prenant un prêt étudiant
5. Avec l'aide d'un fonds de formation
6. Autre (précisez) :

45. Globalement, pour financer votre vie vous éprouvez :

1. Pas du tout de difficultés
2. Très peu de difficultés
3. Un peu de difficultés
4. Beaucoup de difficultés
5. Enormément de difficultés

46. Depuis quelle date occupez-vous l'emploi dans le cadre de votre formation HMONP ?/..... (mm/aaaa)

47. Quel est l'intitulé exacte de cet emploi / cette activité ?

48. Qui est votre employeur ?

1. Vous-même (auto-entrepreneur, indépendant)
2. Un architecte libéral
3. Une entreprise privée
4. Un organisme à but non lucratif ou une association
5. Autre (précisez) :

49. Si vous êtes salarié, quel est votre type de contrat de travail ?

1. CDI
2. CDD
3. Autre (précisez) :

50. Dans quel département se situe votre lieu de travail ?

51. Quels sont les secteurs d'intervention de la structure ? (Choisissez les trois secteurs les plus importantes)

1. Construction, extension, surélévation ou réhabilitation de maisons individuelles
2. Logement neuf collectif
3. Réhabilitation du parc collectif
4. Equipements publics
5. Bâtiments neufs industriels ou agricoles
6. Immeubles de bureaux
7. Surfaces commerciales
8. Aménagement urbain, paysage
9. Immobilier de loisir, hôtellerie
10. Décoration, architecture intérieure
11. Design mobilier urbain
12. Chantier naval
13. Médiation culturelle
14. Autre (précisez) :

52. Quels sont vos domaines d'intervention ? (Choisissez maximum trois domaines les plus importantes)

1. Maîtrise d'œuvre, conception de projet
2. Assistance à la maîtrise d'ouvrage
3. Programmation, montage d'opérations
4. Réhabilitation, entretien des bâtiments
5. Patrimoine protégé (monuments historiques, espaces protégés)
6. Expertise, contrôle, sécurité
7. Etudes techniques
8. Suivi de chantier
9. Administration, gestion
10. Promotion, commercialisation
11. Communication, publicité, édition
12. Conseil
13. Autre (précisez) :

53. Quel est l'effectif de la structure ?

1. Une à deux personnes
2. Trois à cinq personnes
3. Six à dix personnes
4. Plus de dix personnes

54. Quel est votre salaire/revenu net mensuel en euros ?

1. 1400 à 1500 euros net
2. 1500 à 1600 euros net
3. 1600 à 1700 euros net
4. 1700 à 1800 euros net
5. 1800 à 1900 euros net
6. 1900 à 2000 euros net
7. Au-delà de 2000 euros

55. Estimez vous que l'échelle de rémunération au sein de laquelle vous évoluez est :

1. Très satisfaisante 2. Satisfaisante 3. Insatisfaisante 4. Très insatisfaisante

56. Si vous êtes actuellement salarié dans une structure, pensez-vous que celle-ci vous proposera de rester au-delà de votre formation HMONP ?

- Oui Non Peut-être

57. Actuellement, êtes-vous à la recherche d'un autre emploi ?

- Oui Non

Vos représentations de la formation et du métier d'architecte

58. Dans le cadre de votre formation et de votre activité, observez-vous des différences de parcours entre les femmes et les hommes ?

- Oui Non Je ne sais pas *Si oui, à partir de quels critères observez-vous ces différences ?*

1. Différence de missions confiées 3. Perspectives de carrière
2. Rapports aux outils utilisés 4. Autre (précisez)

59. Aujourd'hui, plus de femmes que d'hommes sont inscrits dans les écoles d'architecture (rapport environ 60% / 40%). Or, les femmes sont moins nombreuses que les hommes à être inscrites à l'ordre des architectes (rapport 25% / 75%). Comment expliquez-vous ce fait ? (Plusieurs choix possibles)

1. C'est un métier trop technique 5. La filière du bâtiment n'est pas encore prête à faciliter l'accès des femmes
2. Les charges du travail sont importantes (charrettes) 6. C'est un milieu professionnel encore très masculin
3. L'articulation entre vie familiale et vie professionnelle est trop difficile 7. Autre (précisez) :
4. C'est un métier trop stressant

60. Êtes-vous toujours aussi enthousiaste par rapport à votre future profession d'architecte ?

- Oui Plutôt oui Plutôt non Non

61. Avec quels termes qualifieriez-vous votre future identité professionnelle d'architecte ? (Cochez maximum trois cases)

1. Artiste 6. Architecte-paysagiste 11. Expert-conseil
2. Maître d'œuvre 7. Architecte-ingénieur 12. Médiateur
3. Chef d'orchestre 8. Concepteur 13. Intellectuel
4. Chef de projet 9. Créateur 14. Chef d'entreprise commercial
5. Architecte-urbaniste 10. Bâtitisseur 15. Autre (précisez) :

62. Comment qualifiez-vous la fonction d'architecte aujourd'hui ? (Cochez maximum trois cases)

1. Prestigieuse 3. Attractive 5. Méconnue du grand public 7. Je ne sais pas
2. Médiatisée 4. Dévalorisée 6. Difficile 8. Autre (précisez) :

63. Selon vous, la place de l'architecture sur le marché du travail va en :

1. S'améliorant 3. Se stabilisant 5. Autre (précisez) :
2. Se dégradant 4. Je ne sais pas

64. Estimez-vous que l'architecte doit être un généraliste ou un spécialiste ?

1. Généraliste 2. Spécialiste 3. Je ne sais pas

65. Selon vous, quels sont les grands enjeux auxquels les architectes devront faire face ? (Cochez maximum trois cases)

1. Lutter contre le changement climatique 6. Réussir l'intergénérationnalité
2. Réussir la transition énergétique 7. Transformer les villes existantes
3. Assurer la santé et le confort des êtres humains 8. Prendre en compte les besoins et désirs des citoyens
4. Loger tous dans des conditions dignes 9. Réhabiliter un parc de logements obsolète
5. Nourrir les urbains (agriculture urbaine...) 10. Autre (précisez) :

66. Estimez-vous que votre formation initiale vous a préparé suffisamment aux enjeux de demain ?

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Pas d'accord 4. Pas du tout d'accord

Votre projet professionnel

67. Actuellement, d'après votre expérience ou votre ressenti, êtes-vous plus attiré(e) pour travailler :

1. En tant que salarié dans une agence d'architecture 4. Je ne sais pas encore
2. En tant que freelance 5. Autre (précisez) :
3. En montant ma propre agence

68. Si vous souhaitez monter votre propre structure, pensez-vous le faire avec des anciens élèves de votre école ?

- Oui, à terme Oui, c'est déjà le cas Non

69. Parmi les fonctions/statuts énumérés ici, quels sont ceux que vous espérez atteindre au plus haut de votre carrière ? (Choisissez maximum trois fonctions)

1. Dirigeant-actionnaire d'une société d'architectes
2. Dirigeant-actionnaire d'une société de maîtrise d'œuvre pluridisciplinaire (architectes/ingénieurs ou autres spécialités)
3. Architecte libéral
4. Chef de projet salarié
5. Fonctionnaire d'état (architectes des bâtiments de France ; architecte de l'Etat ; enseignant-chercheur...)
6. Fonctionnaire de collectivité territoriale (architecte au service d'urbanisme d'une mairie...)
7. Architecte urbaniste en agence d'urbanisme
8. Je ne sais pas
9. Autre (précisez) :
10. Vous souhaitez travailler dans un autre domaine (précisez) :

Si oui à la réponse 10, pourquoi envisagez-vous de quitter le domaine de l'architecture ?

70. Souhaitez-vous vous spécialiser dans un métier de l'architecture ?

- Oui Non Je ne sais pas *Si oui, choisissez maximum trois spécialisations parmi celles énumérées :*

- | | | |
|---|--|---|
| 1. <input type="checkbox"/> Urbanisme | 8. <input type="checkbox"/> Événementiel culturel | 15. <input type="checkbox"/> Scénographie |
| 2. <input type="checkbox"/> Paysage | 9. <input type="checkbox"/> Médiation/participation | 16. <input type="checkbox"/> Architecture navale |
| 3. <input type="checkbox"/> Programmation | 10. <input type="checkbox"/> Communication | 17. <input type="checkbox"/> Architecture d'urgence |
| 4. <input type="checkbox"/> Maîtrise d'ouvrage | 11. <input type="checkbox"/> Infographie/image de synthèse | 18. <input type="checkbox"/> Conception lumière |
| 5. <input type="checkbox"/> Assistance à maîtrise d'ouvrage | 12. <input type="checkbox"/> Suivi de chantier | 19. <input type="checkbox"/> Photographie |
| 6. <input type="checkbox"/> Ingénierie environnementale | 13. <input type="checkbox"/> Réhabilitation | 20. <input type="checkbox"/> Autre (précisez) : |
| 7. <input type="checkbox"/> Management | 14. <input type="checkbox"/> Construction écologique | |

71. Souhaitez-vous vous spécialiser dans un secteur en particulier ?

- Oui Non Je ne sais pas

Si oui, choisissez maximum trois secteurs parmi ceux énumérés :

- | | |
|--|---|
| 1. <input type="checkbox"/> Maîtrise d'œuvre pour la commande publique | 5. <input type="checkbox"/> Communication/Médiation |
| 2. <input type="checkbox"/> Maîtrise d'œuvre pour la commande privée | 6. <input type="checkbox"/> Expert conseil, AMO, bureau d'études ou de contrôle |
| 3. <input type="checkbox"/> Maîtrise d'ouvrage | 7. <input type="checkbox"/> Entreprise du BTP |
| 4. <input type="checkbox"/> Enseignement/Recherche/Développement | 8. <input type="checkbox"/> Autre (précisez) : |

72. Dans quel pays souhaiteriez-vous exercer votre métier en priorité ?

1. En France 2. En Europe (précisez le pays) : 3. Autre continent (précisez) :

73. Pensez-vous que le chemin à faire pour réaliser vos ambitions va être :

1. Très facile 3. Assez facile 5. Difficile
2. Facile 4. Assez difficile 6. Très difficile

74. D'une manière générale, de quoi dépendront en priorité vos choix de carrière ? (Choisissez maximum deux parmi les critères énumérés)

- | | |
|---|---|
| 1. <input type="checkbox"/> Du niveau de créativité de la structure | 5. <input type="checkbox"/> De la taille de la structure |
| 2. <input type="checkbox"/> Du niveau de salaire | 6. <input type="checkbox"/> De la localisation géographique de la structure |
| 3. <input type="checkbox"/> De la possibilité d'évoluer rapidement vers des postes à responsabilité | 7. <input type="checkbox"/> Autre (précisez) : |
| 4. <input type="checkbox"/> De la diversité de projets et de typologies que traite la structure | |

Votre profil

75. En quelle année êtes-vous né(e) ?

76. Votre sexe ?

- Féminin Masculin

77. Êtes-vous :

- | | | |
|--|--|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Célibataire | 3. <input type="checkbox"/> Marié(e) | 5. <input type="checkbox"/> Pacsé(e) |
| 2. <input type="checkbox"/> En union libre | 4. <input type="checkbox"/> Divorcé(e) | 6. <input type="checkbox"/> Autre (précisez) : |

78. Avez-vous des enfants ?

- Oui Non Si oui, combien :

79. Quelle était la profession de vos parents quand vous aviez 10 ans ?

Père : Mère :

80. Quelle est la profession : (précisez sa fonction et son secteur d'activité)

1. de votre père aujourd'hui ou avant sa retraite ?
2. de votre mère aujourd'hui ou avant sa retraite ?
3. de votre conjoint(e) ?

Veuillez préciser leur catégorie socioprofessionnelle :

	Père	Mère	Conjoint(e)
1. Cadres et professions intellectuelles supérieures			
2. Ingénieurs			
3. Chefs d'entreprise			
4. Professions intermédiaires (infirmière, techniciens, enseignants etc.)			
5. Employés			
6. Ouvriers			
7. Artisans, commerçants			
8. Agriculteurs			
9. Autre : (précisez)			

81. S'ils sont (ou étaient) salariés, dans quel type d'établissement, travaillent-ils ou ont-ils travaillé le plus longtemps ?

	Père	Mère	Conjoint(e)
1. Fonction publique de l'État			
2. Fonction publique territoriale			
3. Fonction publique hospitalière			
4. Entreprise privée			
5. Association			
6. Autre : (précisez)			

82. Quel est leur plus haut diplôme ?

	Père	Mère	Conjoint(e)
1. Je ne sais pas			
2. Sans diplôme			
3. Certificat d'étude, Brevet des collèges			
4. BEP, CAP			
5. Bac pro			
6. Bac général et technologique			
7. Bac + 2			
8. Bac + 3			
9. Bac + 4			
10. Bac + 5 et plus			
11. Doctorat			
12. Autres : (précisez)			

83. Par rapport à la profession de vos parents, considérez-vous que votre futur métier représente :

	Père	Mère
1. Une promotion		
2. Un déclassement		
3. Ni l'un ni l'autre		

84. Indiquez le numéro de département où résident vos parents :

85. Si vous ne vivez plus chez vos parents, veuillez indiquer le numéro de département dans lequel vous résidez actuellement :

86. Dans votre fratrie, est-ce qu'il y a des frères ou sœurs qui ont effectué des études supérieures ?

Oui Non *Si oui, précisez :*

Frères et/ou sœurs (précisez) :	Age	Etudes	Diplôme le plus élevé	Profession
1.				
2.				
3.				
4.				

87. Y a-t-il parmi votre famille une ou plusieurs personnes dont l'activité professionnelle est ou était liée à l'architecture ?

Oui Non *Si oui, laquelle ou lesquelles :*

102. Pour finir, avez-vous des commentaires à ajouter à ce questionnaire ?

103. Seriez-vous d'accord pour nous accorder un entretien approfondi sur ces thèmes ? Dans ce cas, laissez-nous votre nom et adresse email, merci d'avance.

MERCI POUR VOTRE PARTICIPATION
Bettina HORSCH
 Enseignante à l'ensa Nantes
 Doctorante au laboratoire CRENAU
 bettina.horsch@nantes.archi.fr

Annexe 6 : Questionnaire destiné aux diplômés

Nom et prénom de l'enquêté(e) :

1. Ville et département ou pays d'origine.....

2. Série de bac ?

- | | |
|--|---|
| 1. <input type="checkbox"/> S | 5. <input type="checkbox"/> STI – Arts appliqués |
| 2. <input type="checkbox"/> ES | 6. <input type="checkbox"/> Bac professionnel |
| 3. <input type="checkbox"/> L | 7. <input type="checkbox"/> Bac étranger (précisez le pays) |
| 4. <input type="checkbox"/> STI – Sciences et techniques industrielles | 8. <input type="checkbox"/> Autre (précisez) : |

3. Obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur avant d'intégrer l'ensa

- Oui Non Si oui, lequel ?

- | | |
|--|--|
| 1. <input type="checkbox"/> DUT (précisez) : | 3. <input type="checkbox"/> Licence (précisez) : |
| 2. <input type="checkbox"/> BTS (précisez) : | 4. <input type="checkbox"/> Autre (précisez) : |

4. Stage dans le monde de l'architecture avant d'intégrer l'ensa

- Oui Non

5. Date de début d'études en architecture :

6. Date d'obtention du diplôme d'architecte :

7. Obtention d'un double diplôme architecte-ingénieur ?

- Oui Non

8. Après diplomation, suivi d'une autre formation initiale ?

- Oui Non Si oui, quelle formation ?

- | | |
|--|---|
| 1. <input type="checkbox"/> HMONP | 5. <input type="checkbox"/> Master STEU |
| 2. <input type="checkbox"/> DPEA Architecture navale | 6. <input type="checkbox"/> Doctorat |
| 3. <input type="checkbox"/> DPEA Scénographie | 7. <input type="checkbox"/> Autre : |
| 4. <input type="checkbox"/> Master Villes et territoires | |

Si oui, en quell(e)s année(s) était-ce ?

9. Délai écoulé entre l'obtention du diplôme et première activité professionnelle rémunérée (hors stages) ?

- | | |
|---|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Aucun | 4. <input type="checkbox"/> De 6 à 12 mois |
| 2. <input type="checkbox"/> Moins de trois mois | 5. <input type="checkbox"/> Entre un et deux ans |
| 3. <input type="checkbox"/> De 3 à 6 mois | 6. <input type="checkbox"/> Plus que deux ans |

10. Combien d'emplois rémunérés d'une durée supérieure à 3 mois (emploi actuel non compris) ?

- | | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|---|
| 1. <input type="checkbox"/> 0 emploi | 3. <input type="checkbox"/> 2 emplois | 5. <input type="checkbox"/> 4 emplois ou plus |
| 2. <input type="checkbox"/> 1 emploi | 4. <input type="checkbox"/> 3 emplois | |

11. Occupation depuis quelle date de l'emploi ou de l'activité actuelle ?/..... (mm/aaaa)

12. Intitulé exact de cet emploi / cette activité actuelle?

13. Employeur actuel ?

- | | |
|---|---|
| 1. <input type="checkbox"/> Vous-même (autoentrepreneur, indépend.) | 4. <input type="checkbox"/> Une entreprise privée (BET, conseil...) |
| 2. <input type="checkbox"/> Un architecte libéral | 5. <input type="checkbox"/> Une association |
| 3. <input type="checkbox"/> Une société d'architectes (SARL...) | 6. <input type="checkbox"/> Autre (précisez) : |

14. En cas de salariat, quel type de contrat de travail ?

1. CDI 2. CDD 3. Autre (précisez) :

15. Département ou pays où se situe le lieu de travail ?

16. Salaire / revenu net mensuel en euros ? euro net

17. Heures travaillées en moyenne par semaine ? h / semaine

18. Quelle profession et catégories socio-professionnelles : (fonction et secteur d'activité)

1. du père aujourd'hui ou avant sa retraite ?.....
2. de la mère aujourd'hui ou avant sa retraite ?
3. du (de la) conjoint(e) ?

	Père	Mère	Conjoint(e)
1. Agriculteurs exploitants			
2a. Artisans, commerçants			
2b. Chefs d'entreprise (10 salariés et +)			
3. Cadres et professions intellectuelles supérieures			
4. Professions intermédiaires			
5. Employés			
6. Ouvriers			
7. Autre (ex. femme de foyer, précisez)			

Annexe 7 : Tableaux complémentaires

Tableau 167 : Taux des diplômés des années 2011 à 2014 ayant répondu à l'enquête, selon l'année de diplomation.

Promotion de diplômés	Effectif des diplômés	Effectif des diplômés ayant répondu à l'enquête par entretien	Taux de retour par rapport à l'effectif diplômé
Promotion 2011	92	38 (30,1%)	41
Promotion 2012	119	34 (27%)	31
Promotion 2013	101	27 (21%)	27
Promotion 2014	95	27 (21%)	28
Total	407	126	31,0

Tableau 168 : Taux des étudiants inscrits en licence au 2^{ème} semestre 2015/16 ayant répondu à l'enquête selon l'année de fréquentation de l'École (y compris étudiants étrangers).

Année	Effectif total des étudiants inscrits	Nom de l'UE dans laquelle a été passée le questionnaire	Effectif des étudiants inscrits dans cette UE	Date du remplissage	Effectif des étudiants ayant répondu à l'enquête par questionnaires	Taux de retour par rapport à l'effectif inscrit dans cette UE
L1	123	Habiter l'espace contemporain	60	01/03/2016, 9h – 9h45, en présentiel	54	90
		Le logement et la ville	63	22/03/2016, 8h15 – 9h00, en présentiel	62	98
L2	135	Sociologie urbaine	142	25/02/2016, 16h15 – 17h00, en présentiel	129	91
L3	148	Matières durables	141	29/02/2016, 8h15 – 9h00, en présentiel	87	62
				Remplissage en ligne	5	
Total	406				337	83

Tableau 169 : Taux des étudiants inscrits en master au 2^{ème} semestre 2015/16 ayant répondu à l'enquête selon l'année de fréquentation de l'École (y compris étudiants étrangers).

Année	Situations	Effectif concerné	Méthode et dates de remplissage	Effectif des étudiants ayant répondu à l'enquête par questionnaires	Taux de retour par rapport à l'effectif concerné	
M1 et M2	Parcours M1 « classique » à Nantes :	47	Remplissage en présentiel à différentes dates dans différents enseignements	43	91	
	Parcours M1 et M2 en mobilité	76	Remplissage en ligne, lien envoyé le 30/03/2016	51	67	
	« Retardataires » ou protocole spécifique	62	Remplissage en ligne, lien envoyé le 04/04/2016	47	76	
	Double cursus actuellement à Centrale	19	Remplissage en ligne, lien envoyé le 30/03/2016	19	100	
	Parcours M2 tronc commun (UE 102)	128	Passation prévue le 23/05/2016, 18 – 20h	41	32	
	« Diplômables »	11	Envoyé par la poste le 14/03/2016	5	45	
	Diplômés en février 2016	17	Envoyé par la poste le 07/03/2016	5	29	
	Etudiants « Erasmus » et « universités conventionnées » entrants :	70		Remplissage en présentiel à différentes dates dans différents enseignements	32	53
				Remplissage en ligne	5	
	Total des étudiants concernés	430			248	58
	Double cursus inscrits en master ayant déjà remplis le questionnaire en L3	7				
	Double cursus en césure Centrale	2				
	Etudiants Audencia	3				
Nombre total d'inscrits en master	442					

Tableau 170 : Taux des étudiants inscrits en formation « Habilitation à exercer la maîtrise d'œuvre en son nom propre » (HMONP) en 2015/16 ayant répondu à l'enquête

Formation	Situation	Effectif concerné	Méthode et date de remplissage	Effectif des étudiants ayant répondu à l'enquête par questionnaires	Taux de retour par rapport à l'effectif inscrit
HMONP	Mise en situation professionnelle	41	15/04/2016, en présentiel	31	84
	Validation des acquis de l'expérience	52	15/04/2016, en présentiel	45	80
Total		93		76	82
	Hors formation professionnelle continue			-10	
TOTAL				66	71%

Tableau 171 : Suppressions, fusions et créations des écoles d'architecture parisiennes, d'après la Grande Masse⁸⁰⁷

6/12/1968	1986	2001	2005
UPA 1	EA Paris-Villemin	EA Paris-Malaquais	EA Paris-Malaquais
UPA 2	Supprimée		
UPA 3	EA Versailles		ENSA Versailles
UPA 4	EA Paris-Conflans	EA Paris-Val de Seine	ENSA Paris-Val de Seine
UPA 9	EA Paris-La Seine		
UPA 5	EA Paris-La Defense	Supprimée	
UPA 6	EA Paris-La Villette		ENSA Paris-La Villette
UPA 7	EA Paris-Tolbiac	EA Marne-La-Vallée (1999)	ENSA Marne la Vallée
UPA 8	EA Paris-Belleville		ENSA Paris-Belleville

Tableau 172 : Évolution de la distribution des PCS dans la population active masculine.

Population active masculine INSEE	1968	1975	1985	1995	2005	2015
Cadres et professions intellectuelles supérieures	6,6	8,8	11,3	15,6	18,4	20,5
Professions intermédiaires	9,8	12,8	21	21,9	21,8	23,4
Employés*	11,2	11,7	10,4	11,4	12,9	12,9
Ouvriers**	48,7	47,9	38,7	36,1	35,5	31,7
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	10,3	8,8	8,7	9,1	8,1	8,7
Agriculteurs	10,8	8	7,1	3,8	3,2	2,5
Autres	2,6	2	2,7	2,3	0,1	0,3
Total	100	100	100	100	100	100
Effectif	12 708 800	12 948 300	13 028 000	12 712 000	13 360 000	13 361 000

*dont personnel de service ; **dont ouvriers agricoles

Sources : INSEE, 1984, *Données sociales*, page 39, PCS adaptées selon nomenclature de 2003 (colonnes 2 et 3) ; INSEE, enquêtes Emploi, France métropolitaine, population des ménages, personnes de 15 ans et plus (colonnes 4 à 7). BIT

Tableau 173 : Taux des femmes récompensées aux AJAP (2012 à 2018).

Année	Équipes récompensées	Individus	Femmes	Hommes
AJAP 2012	14	26	19%	81%
AJAP 2014	13	23	26%	74%
AJAP 2016	15	26	31%	69%
AJAP 2018	15	25	24%	76%
Total		100	25%	75%

⁸⁰⁷

https://www.grandemasse.org/?c=actu&p=ENSBA-ENSA_genese_evolution_enseignement_et_lieux_enseignement, consulté le 9 décembre 2019.

Tableau 174 : Densité des architectes dans les dix plus grandes villes françaises.

Villes	Population municipale	Nombre d'architectes libéraux et de sociétés d'architecture	Nombre d'architectes pour 100 000 habitants	Nombre d'agences dans le classement des 400 agences par chiffre d'affaires	Ratio nombre d'architectes / nombre d'occurrences au classement
Paris	2 190 327	2 437	111	139	5,7
Marseille	862 211	289	34	6	2,1
Lyon	515 695	354	69	20	5,6
Toulouse	475 438	254	53	13	5,1
Nice	342 637	79	23	1	1,3
Nantes	306 694	204	67	9	4,4
Montpellier	281 613	137	49	5	3,6
Strasbourg	279 284	150	54	5	3,3
Bordeaux	252 040	298	118	8	2,7
Lille	232 440	128	55	9	7

Tableau 175 : Densité des architectes dans les autres villes accueillant une école d'architecture

Villes	Population municipale	Nombre d'architectes libéraux et de sociétés d'architecture	Nombre d'architectes pour 100 000 habitants	Nombre d'agences dans le classement de 400 agences par chiffre d'affaire	Ratio nombre d'architectes / nombre d'occurrences au classement
Marne-la-Vallée	316 171	ND	ND	ND	ND
Rennes	216 268	140	65	7	5
Saint-Etienne	171 924	62	36	3	4,8
Grenoble	158 180	91	57	6	6,6
Clermont-Ferr.	142 686	50	35	2	4
Rouen	110 117	50	45	5	10
Nancy	104 592	59	56	1	1,7
Versailles	85 346	55	64	4	7,3

Tableau 176 : Répartition des grandes familles d'enseignement à l'ENSA Nantes (2002/2003)

2002/2003		1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle	Total
Projet	h	629,5	868	650	2147,5
	%				46,1
Autres enseignements	h	970,5	520	266	1756,5
	%				37,7
Enseignements professionnalisants	h	-	112 dont 64 h optionnel au choix	80	192
	%			5,1	4,1
Stage	h	Stage ouvrier de 3 semaines. Intégré dans module Savoirs constructifs	Suivi de chantier hebdomadaire. Intégré dans module Savoirs constructifs	Stage de mise en situation professionnelle. 16 semaines de 35 h.	560
	%	Ne rentre pas dans le calcul d'heures	Ne rentre pas dans le calcul d'heures		12
Total	h	1600	1500	996 + 560 (stage) = 1556	4656

Source : École d'architecture de Nantes, Fiches programme des enseignements pour l'année 2002/2003. A noter qu'avant la réforme LMD les heures de travail personnel effectuées par l'étudiant n'étaient pas comptabilisées. Il s'agit ici donc uniquement des heures encadrées. Aucun des trois stages n'était comptabilisé dans les heures. Vu son importance et à des fins de comparaison, nous avons toutefois introduit les heures du stage de mise en situation professionnelle du 3^e cycle de 16 semaines de stage x 5 jours/semaine x 7 h/jour = 560 h dans le calcul global.

Tableau 177 : Répartition des grandes familles d'enseignement à l'ENSA Nantes (2011/12)

2011/12		L1	L2	L3	Total Licence	Master	Total	
							h	%
Projet	h	675	650	675	2000	1950	3 950	53,8
	ECTS	27	26	27	80	78	156	52
Autres enseignements	h	826	816	626	2268	725	2993	40,7
	ECTS	33	32	26	91	29	120	40
Enseignements professionnalisants	h	-	-	96	96	125	221	3
	ECTS	-	-	3	3	5	8	2,7
Stage	h	-	50	100	150	32	182	2,5
	ECTS	-	2	4	6	8	14	4,7
Total	h	1 501	1 516	1 497	4 514	2 832	7 346	100
	ECTS	60	60	60	180	120	300	100

Tableau 178 : Répartition des grandes familles d'enseignement à l'ENSA Nantes (2019/20)

2019/20		L1	L2	L3	Total Licence	Master	Total Général	
							h	%
Projet	h	675	650	675	2000	1415	3415	47,4
	ECTS	27	26	27	80	71	151	50,3
Autres enseignements	h	825	768	650	2243	580	2823	39,2
	ECTS	33	32	26	91	28	119	39,7
Enseignements professionnalisants	h	-	-	75	75	175	250	3,5
	ECTS	-	-	3	3	5	8	2,7
Stage	h	-	50	100	150	560	710	9,9
	ECTS	-	2	4	6	16	22	7,3
Total	h	1500	1468	1500	4468	2765	7233	100
	ECTS	60	60	60	180	120	300	100

Tableau 179 : Les enseignements professionnalisants à l'ENSA Nantes (2002/03)

2002/03	Intitulé	Contenus	Type	Heures encadrées
2 ^e cycle/ 1 ^{ère} année	M36 : Les marchés du logement et le droit de la construction	Introduction à l'économie et au droit de la production architecturale	Obligatoire au choix	64h CM annuel
2 ^e cycle/ 2 ^e année	M45 : Gestion du projet	Droit de l'urbanisme et montages financiers	Obligatoire	48h CM annuel
3 ^e cycle/ 1 ^{ère} année	M50 : Architecture et exercice professionnel	Insertion socio-professionnelle 16h CM Mediarchi et management projet 32h CM Contrats de maîtrise d'œuvre 16h CM Contentieux 16h CM	Obligatoire	80h CM semestriel
3 ^e cycle/ 2 ^e année	Stage	Mise en situation professionnelle	Obligatoire	16 semaines

Tableau 180 : Les enseignements professionnalisants à l'ENSA Nantes (2011/12)

2011/12	Intitulé	Contenus	Type	Heures encadrées
L3	UE 63 : Règles juridiques et économique du projet urbain	Droit de la construction 16h CM Marché du bâtiment 12h CM Programmation urbaine 12h CM	Obligatoire	40 h CM semestriel
M2	UE 94	Planification du projet urbain 24 h CM Droit de l'urbanisme 24 h CM	Obligatoire	48 h CM annuel
M2	UE 102	Insertion professionnelle	Obligatoire	48 h CM semestriel
M2	Stage	Mise en situation professionnelle	Obligatoire	44 jours

Tableau 181 : PCS des chefs de famille des diplômés d'État d'architecte des quatorze écoles d'architecture en région, entre 2012/13 et 2017/18, en %.

PCS des chefs de famille des diplômés d'État d'architecte des quatorze ENSA en région	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	Moyenne
Cadres et professions intellectuelles supérieures	57,3	55,4	53	52,7	54,3	53,3	54,3
Ouvriers		5,9	6,1	5,7	5	5,3	5,7
Total	100	100	100	100	100	100	100
Effectif	1009	1146	1043	1067	1140	1111	6516
Taux de réponse	85	86	85	85	83	84	85

Sources : Observatoire de la scolarité et de l'insertion professionnelle (MC/DGP/SA/SDESRA/BE), tableaux OPCSD2. Le tableau a été corrigés des inactifs et retraités.

Tableau 182 : PCS des chefs de famille des diplômés d'État d'architecte des vingt écoles d'architecture en France, entre 2012/13 et 2017/18, en %.

PCS des chefs de famille des diplômés d'État d'architecte des vingt ENSA	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	Moyenne
Cadres et professions intellectuelles supérieures	61,3	59,8	59	58,6	58,2	59,4	59,4
Ouvriers	4,7	5,1	4,3	4,3	4,1	3,8	4,4
Total	100	100	100	100	100	100	100
Effectif	1787	1858	1996	1840	1955	1949	11385
Taux de réponse	83%	83%	81%	82%	83%	83%	82%

Source : Observatoire de la scolarité et de l'insertion professionnelle (MC/DGP/SA/SDESRA/BE), tableaux OPCSD2. Le tableau a été corrigés des inactifs et retraités.

Tableau 183 : Comparaison de la distribution des PCS du père et de la mère des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe, en %.

PCS du père et de la mère des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16	PCS du père			PCS de la mère		
	Femmes (A)	Hommes (B)	Écart (A)-(B)	Femmes (C)	Hommes (D)	Écart (C)-(D)
Cadres et professions intellectuelles supérieures	49,7	50,7	-1	30,2	27,2	+3
Professions intermédiaires	19,8	17,2	+2,6	35	30,4	+4,6
Employés	7,1	5,9	+1,2	22,8	31,5	-8,7
Ouvriers	6,4	10,8	-4,4	1,6	3,3	-1,7
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	13,8	11,3	+2,5	9,6	6	+3,6
Agriculteurs	3,1	3,9	-0,8	0,6	1,6	-1
Total	100	100		100	100	
Effectif	326	203		311	184	

Sources : Enquête ENSA Nantes 2016.

Tableau 184 : Comparaison de la distribution des PCS du père et de la mère des étudiants DEA et HMONP inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe.

PCS du père et de la mère des étudiants inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16	PCS du père 2016 DEA			PCS du père 2016 HMONP			Écart DEA/HMONP (B)-(A)
	Femmes	Hommes	Total (A)	Femmes	Hommes	Total (B)	
Cadres et professions intellectuelles supérieures	49,7	50,7	50,1	53,7	50	52,2	+2,1
Professions intermédiaires	19,8	17,2	18,9	19,4	20,9	19,8	+0,9
Employés	7,1	5,9	6,6	12,2	4,2	9,2	+2,6
Ouvriers	6,4	10,8	8,1	2,4	8,4	4,6	-3,5
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	13,8	11,3	12,9	9,8	12,5	10,8	-2,1
Agriculteurs	3,1	3,9	3,4	2,4	4,2	3,1	-0,3
Total	100	100	100	100	100	100	
Effectif	326	203	529	41	24	65	

Sources : Enquête ENSA Nantes 2016.

Tableau 185 : Origine géographique des candidats s'étant rendus aux JPO en 2019, en ordre décroissant.

Indiquez le numéro de département où résident vos parents :	Candidats
Pays de la Loire	60,7
<i>dont Loire-Atlantique</i>	29,2
Autres régions françaises	17
Bretagne	11,8
Poitou-Charentes (ancienne dénomination)	9,5
Ile de France	1,1
Etranger	0
Total	100
Effectif	178

Tableau 186 : Taux des parents ayant exercé au moins une activité artistique au cours de l'enfance/l'adolescence des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe.

Au cours de votre enfance/adolescence, vos parents exerçaient-ils une activité de loisir artistique ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)
Oui	43,9	39,8	42,3	-4,1
Non	56,1	60,2	57,7	+4,1
Total	100	100	100	
Effectif	351	216	567	

Tableau 187 : Taux des parents ayant exercé au moins une activité artistique au cours de l'enfance/l'adolescence des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe (en ordre décroissant).

Au cours de votre enfance/adolescence, vos parents exerçaient-ils une activité de loisir artistique ? Si oui, précisez la nature de cette activité.		Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)	Effectif
Père	Musique	57,1	43,6	52,3	-13,5	80
	Dessin	24,5	32,7	27,5	+8,2	42
	Peinture	17,3	18,2	17,6	+0,9	27
	Sculpture	7,1	12,7	9,2	+5,6	14
	Poterie	3,1	7,3	4,6	+4,2	7
	Autre	19,1	25	21,2	+5,9	31
Mère	Dessin	35,9	33,3	34,9	-2,6	66
	Peinture	36,8	31,9	34,9	-4,9	66
	Musique	36,8	22,2	31,2	-14,6	59
	Sculpture	6,8	6,9	6,9	+0,1	13
	Poterie	8,5	8,3	8,5	-0,2	16
	Autre	17,7	35,2	24,5	+17,5	45

Tableau 188 : Fréquence des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 ayant pratiqué une activité culturelle avant d'intégrer l'ENSA Nantes, selon le sexe.

Avant intégrer l'ENSA Nantes pratiquiez-vous une activité culturelle ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)
Oui	94	91,2	93	-2,8
Non	6	8,8	7,0	+2,8
Total	100	100	100	
Effectif	351	217	568	

Tableau 189 : Fréquence et type d'activités culturelles pratiquées par les étudiant DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe (en ordre décroissant).

Avant intégrer l'ENSA Nantes pratiquiez-vous une activité culturelle ? Si oui, laquelle et à quelle fréquence ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)	Effectif
	Très souvent et souvent				
Dessin	54,8	36,8	48,1	-18	254
Musique	39,4	38,9	39,2	-0,5	207
Photographie	29,7	24,8	27,9	-4,9	147
Maquettes	11,6	13,1	12,2	+1,5	64
Vidéo	6,7	12,2	8,8	+5,5	46
Théâtre					39

Danse					34
Bande dessinée	5,1	8,6	6,4	+3,5	34
Modèles réduits	2,4	8,6	4,7	+6,2	25
Sculpture	5,7	2,5	4,5	-3,2	24
Modelage	3,9	1,0	2,8	-2,9	15
Autres	60,5	56,9	59,4	-3,6	114

Tableau 190 : Manières dont le dessin a été pratiqué parmi les étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon le sexe (en ordre décroissant).

De quelle manière avez-vous pratiqué le dessin ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)	Effectif
De façon personnelle	78,8	80,6	79,5	+1,8	345
A travers l'école primaire et le collège	50,4	45,6	48,6	-4,8	211
En prenant des cours de dessin	42,5	28,1	37,2	-14,4	161
A travers le lycée	38,8	31,2	36	-7,6	156
En prenant des cours d'arts plastiques	36,3	27,5	33	-8,8	143
Avec des amis	12,1	20	15	+7,9	65
En prenant des cours au conservatoire	1,8	1,9	1,8	+0,1	8
Avec mon père	1,1	1,9	1,4	+0,8	6
Avec ma mère	1,1	1,2	1,2	+0,1	5
Avec d'autres membres de ma famille	0,4	0,0	0,2	-0,4	1
Autre	6,6	6,9	6,7	-0,3	29

Tableau 191 : Taux des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 s'étant sentis encouragés à exercer le dessin, selon le sexe.

Vous êtes-vous senti(e) encouragé(e) pour exercer cette pratique (de dessin) ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart H-F (A)-(B)
Oui	78,3	67,1	74,1	+11,2
Non	21,7	32,9	25,9	-11,2
Total	100	100	100	
Effectif	277	164	441	

Tableau 192 : Fréquence des étudiants DEA inscrits en 2015/16 ayant suivi des cours de dessin et/ou d'arts plastiques avant d'intégrer l'ENSA Nantes, selon le sexe.

A suivi des cours de dessin et/ou d'arts plastiques en dehors du cadre scolaire (collège/lycée)	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)	Effectif
	71,3	28,8	55,3	-42,5	240

Tableau 193 : Fréquences des étudiants DEA inscrits en 2015/16 ayant suivi une option Arts plastiques au lycée, avant d'intégrer l'ENSA Nantes, selon le sexe.

Au cours de votre scolarité au lycée, avez-vous suivi une option Arts plastiques ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)
Oui	42,9	30	37,9	-12,9
Non	57,1	70	62,1	+12,9
Total	100	100	100	
Effectif	347	217	564	

Tableau 194 : Distribution des élèves dans les établissements privés de l'Académie de Nantes, de Rennes et la moyenne nationale, selon le niveau scolaire.

	Académie de Nantes	Académie de Rennes	Moyenne française
1 ^{er} degré	35	38,5	13,4
2 ^{ème} degré	40,9	42,2	21,3
Total	37,5	40,8	16,9
Effectif	689 576	586 883	12 140 889

Source : MEN (2013), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.

Tableau 195 : Comparaison de la part des pères et mères travaillant dans la fonction publique des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 avec celle de la population active masculine et féminine, en %.

	Part des pères travaillant dans la fonction publique 2016 (A)	Part de la population active masculine travaillant dans la fonction publique (B)	Écart (A)-(B)	PCS mère 2016 (C)	INSEE 2015 (D)	Écart (C)-(D)
Travail dans la fonction publique	35,4	16	+19,4	58,4	28	+30,4

Sources : INSEE (colonnes 3 et 6) ; Enquête ENSA Nantes 2016 (colonnes 2 et 5).

Tableau 196 : Modes de recrutement des étudiants de l'ENSA Nantes en formation initiale 2018/19 (hors transfert).

Procédure de recrutement	Nombre de candidatures reçues	Nombre de vœux confirmés	Nombre candidats retenus pour entretien	Instance de recrutement	Nombre d'étudiants par série de bac ayant reçu une proposition	Nombre d'étudiants par série de bac réellement inscrits		
Parcoursup	2294	1839	400	Jury samedi 21 avril 2018	120	120		
	Nombre de candidatures reçues	Nombre de candidatures recevables		Instance de recrutement	Etudiants admis par niveau	Etudiants inscrits par niveau		
Équivalence		173	70	Jury samedi 21 avril 2018	22	L1	18	
						L2	0	
						L3	1	
						M1	2	
						M2	1	
Total étudiants inscrits par équivalence							22	
Campus France	88	85	La totalité des candidatures recevables sont examinées.	Commission d'admission des étrangers	L1	13	L1	10
					L2	1	L2	0
					L3	12	L3	9
					M1	4	M1	3
					M2	0	M2	0
Total étudiants inscrits par Campus France							22	
TOTAL	2555	2097				164		

Tableau 197 : Répartition des étudiants DEA inscrits en 2015/16 de leurs parcours préalables à leur inscription à l'ENSA Nantes.

	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)
Étudiants s'étant directement inscrits à l'ENSA Nantes après le baccalauréat	62,8	69,5	65	+6,7
Étudiants ayant obtenu un diplôme du supérieur avant leur inscription à l'ENSA Nantes	14,9	12,2	14	-2,7
Étudiants ayant eu des activités « transitionnelles » avant leur inscription à l'ENSA Nantes	22,3	18,3	21	-4
Total	100	100	100	
Effectif	336	213	549	

Tableau 198 : Perception des étudiant inscrits à l'ENSA en 2016 du métier d'architecte comme une vocation, selon PCS du père, en % et ordre décroissant.

Perception du métier d'architecte comme une vocation	Tout à fait d'accord et d'accord (A)	Population totale (B)	Ecart (A)-(B)
Cadres et professions intellectuelles supérieures	49,8	50,1	-0,3
Professions intermédiaires	19,2	18,9	+0,3
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	11,7	12,9	-1,2
Employés	6,5	6,6	-0,1
Ouvriers	8,7	8,1	+0,6
Agriculteurs	4,1	3,4	+0,7
Total	100	100	
Effectif	369	529	

Tableau 199 : Précocité de la vocation des étudiant DEA inscrits à l'ENSA en 2016 du métier d'architecte, selon PCS du père, en % et ordre décroissant.

Perception du métier d'architecte comme une vocation	Vocation précoce (A)	Population totale (B)	Ecart (A)-(B)
Cadres et professions intellectuelles supérieures	47,1	50,1	-3
Professions intermédiaires	18,1	18,9	-0,8
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	11,8	12,9	-1,1
Employés	8,8	6,6	+2,2
Ouvriers	10,5	8,1	+2,4
Agriculteurs	3,8	3,4	+0,4
Total	100	100	
Effectif	238	529	

Tableau 200 : Comparaison des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 issus d'un père ou d'une mère enseignant/e avec la distribution des professeurs au sein de la population active, en 2015.

	Part des pères des étudiants 2016 (A)	Part dans la population active masc. INSEE 2015 (B)	Écart (A)-(B)	Part des mères des étudiants 2016 (A)	Part dans la population active fém. INSEE 2015 (B)	Écart (A)-(B)
<i>Professeur, professions scientifique (PCS 34)</i>	6,6	2,5	+4,1	8,3	3,3	+5
<i>Professeur des écoles, instituteurs et assimilés (PCS 42)</i>	5,6	2,4	+3,2	11,9	5,5	+6,4
Sous-total professeurs	12,2	4,9	+7,3	20,2	8,9	+11,3
Autres professions	87,8	95,1	-7,3	79,8	91,1	-11,3
Total	100	100		100	100	
Effectif	533	13 361 100		521	12 483 000	

Tableau 201 : Taux des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 qui estiment leurs parents satisfaits de leur décision d'entreprendre des études en architecture, selon le sexe.

Lorsque vous aviez décidé d'entreprendre des études en architecture, vos parents étaient :	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)	Effectif
	Très satisfait et satisfait				
Père	90,1	92,5	91,1	+2,4	500
Mère	93,7	93	93,4	-0,7	525

Tableau 202 : Comparaison du nombre de titulaires à l'ENSA Nantes en 2010 et 2019, selon le sexe et champs disciplinaires.

Nombre de titulaires à l'ENSA Nantes	2010/11			2019/20		
	Femmes	Hommes	Total	Femmes	Hommes	Total
Projet architectural ou urbain	3	14	17	4	17	21
Villes et territoires	0	2	2	1	1	2
Sciences et techniques	3	8	11	3	8	11
Arts et techniques de la représentation	0	4	4	2	2	4
Sciences humaines et sociales	2	2	4	1	2	3
Histoire et cultures architecturales	1	2	3	1	1	2
Total	9	32	41	12	11	43
%	22%	78%	100%	28%	72%	100%

Sources : Chiffres 2010/11 : Dossier d'évaluation AERES de l'ENSA Nantes, vague B, octobre 2010, annexe 3, sans pagination ; chiffres de 2019/20 transmis par le service des ressources humaines de l'école.

Tableau 203 : Perception des difficultés rencontrées par les étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16, selon les différentes matières et l'année d'études.

Quel degré de difficulté rencontrez-vous parmi les matières suivantes ?	L1	L2	L2	M1	M2	Total	Effectif
	Élevé et très élevé						
TPCAU/VT	43,1	39,2	42,5	47	53,1	45,2	249
STA	43,1	42,4	35,6	31	38	38,4	210
ATR	39,8	24,8	13,1	13,5	22,7	23,5	127
SHS	19,4	23,8	23	15,3	15,6	19,4	105
HCA	19,2	17,4	17,2	12,4	17,9	17	93

Tableau 204 : Perception des étudiants HMONP inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de la place donnée à l'enseignement du projet par rapport aux enseignements théoriques, selon le sexe.

Avec votre recul, la place donnée à l'UEP par rapport aux enseignements théoriques vous semble :	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)
Trop importante	21,4	35,8	26,2	+14,4
Adéquate	69	60,9	66,2	-8,1
Pas assez importante	9,5	4,3	7,7	-5,2
Total	100	100	100	
Effectif	42	23	65	

Tableau 205 : Taux des étudiants en master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 ayant redoublé dans leur parcours à l'école, selon le sexe.

Dans votre parcours universitaire à l'ENSA Nantes, avez-vous déjà redoublé ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Effectif	Écart (B)-(A)
Étudiants en master 2	19,7	29,6	23,8	130	+9,9

Tableau 206 : Taux des étudiants en master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 ayant redoublé deux fois dans leur parcours à l'école, selon le sexe.

Dans votre parcours universitaire à l'ENSA Nantes, avez-vous déjà redoublé ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Effectif	Écart (B)-(A)
Étudiants en master 2	1,3	7,4	3,8	130	+6,1

Tableau 207 : Taux des étudiants en master 2 inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 ayant redoublé dans leur parcours à l'école, selon le PCS du père.

	Ouvriers	Artisans	Agri-culteurs	Employés	Cadres	Prof. interm.	Moyenne	Effectif
Étudiants en M2	37,5	35,3	33,3	25	22,7	10,7	23	126

Tableau 208 : Taux de félicitations au projet de fin d'études à l'ENSA Nantes pour les trois promotions 2016/17 à 2018/19, selon le sexe.

	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Effectif	Écart (A)-(B)
Taux de félicités	42,5	36,1	39,6	419	+6,4

Tableau 209 : Taux de sortie des vingt écoles d'architecture et de l'ENSA Nantes, basé sur les premiers inscrits de 2006 à 2012 et des diplômés DEA de 2012 à 2018, en %.

Taux de sortie	2006/07 2012/13	2007/08 2013/14	2008/09 2014/15	2009/10 2015/16	2010/11 2016/17	2011/12 2017/18	Total
ENSA françaises							
Effectif premiers inscrits	2 982	3 381	3 215	3 305	3 570	3 581	20 034
Effectif diplômés	2 165	2 242	2 461	2 238	2 361	2 341	13 808
Taux	72,6	66,3	76,5	67,7	66,1	65,4	68,9
ENSA Nantes							
Effectif premiers inscrits	150	143	nd	nd	164	148	605
Effectif diplômés	98	76	70	88	115	106	395
Taux	65,3	53,1	nd	nd	70,1	71,6	65,3

Sources : Source : Observatoire de la scolarité et de l'insertion professionnelle (MC/DGP/SA/SDESRA/BE), tableaux OPCSI et OPCSD2. Le tableau a été corrigé des inactifs et retraités.

Tableau 210 : Comparaison de la distribution des PCS du chef de famille des premiers inscrits (2006 à 2012) et des diplômés (2012 à 2018) des vingt écoles d'architecture et de l'ENSA Nantes, moyennée sur six années universitaires, en %

PCS du chef de famille des premiers inscrits et des diplômés	Premiers inscrits dans les ENSA françaises 2006-2012 (A)	Diplômés des ENSA françaises 2012-2018 (B)	Écart (B)-(A)	Premiers inscrits à l'ENSA Nantes 2006-2012* (C)	Diplômés de l'ENSA Nantes 2012-2018 (D)	Écart (D)-(C)
Cadres et professions intellectuelles supérieures	58,1	59,4	+1,3	44,8	49,5	+4,7
Professions intermédiaires	15,3	15,9	+0,6	20,8	20,6	-0,2
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	10,6	10	-0,6	12,7	10,3	-2,4
Employés	8,4	8,5	+0,1	10,3	8,9	-1,4
Agriculteurs	2,6	2,4	-0,2	2,9	4,1	+1,2
Ouvriers	5	3,8	-1,2	8,5	6,6	-1,9
Total	100	100		100	100	
Effectif	17319	11385		553*	418	
Taux de réponse	86%	82%		91%	76%	

* Les chiffres de l'ENSA Nantes des années 2008/09 et 2009/10 n'ont pas été communiqués à l'observatoire. Ainsi, la moyenne est basée seulement sur quatre années universitaires. Source : Observatoire de la scolarité et de l'insertion professionnelle (MC/DGP/SA/SDESRA/BE), tableaux OPCSD2. Le tableau a été corrigé des inactifs et retraités.

Tableau 211 : Gratification des stages effectués en master par les étudiants diplômés en 2016, selon le sexe, en %.

Gratification des stages master	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)
Oui	84,9	81,0	83,3	+3,9
Non	12,8	12,1	12,5	+0,7
Pas d'information	2,3	6,9	4,2	-4,6
Total	100	100	100	
Effectif	86	58	144	

Tableau 212 : Perception des étudiants DEA et HMONP inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de la qualification de l'architecte en tant que généraliste ou spécialiste, selon l'année d'études.

Estimez-vous que l'architecte doit être un généraliste ou un spécialiste ?	L1	L2	L3	M1	M2	Total formation initiale	HMONP
Généraliste	38,5	46,4	51,6	47,7	50,4	46,9	56,5
Spécialiste	32,1	25,6	28	26,6	20,5	26,3	24,2
Je ne sais pas	28,4	27,2	20,4	20,2	28,3	25,2	19,4
Les deux	0,9	0,8	0	5,5	0,8	1,6	0
Total	100	100	100	100	100	100	100
Effectif	109	125	93	109	127	563	62

Tableau 213 : Perception des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 de la qualité des relations entre les étudiants, selon l'année de formation et le sexe.

Globalement, les relations entre les étudiants à l'intérieur de l'école, vous les qualifiez de :	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)	Effectif
	Très bonnes et bonnes				
Licence 1	95	91,8	93,6	-3,2	102
Licence 2	85,6	84	85	-1,6	108
Licence 3	57,4	70	61,6	+12,6	56
Master 1	78,1	89,8	82,5	+11,8	85
Master 2	69,7	79,6	73,8	+9,9	98
Total	77,3	83,7	79,9	+6,4	447

Tableau 214 : Perception des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 des apports de la formation initiale les plus importants, selon le sexe (en ordre décroissant).

Selon vous, quels sont les trois apports de votre formation initiale les plus importants :	Femmes	Hommes	Total	Écart H-F	Effectif
Développer un sens critique	69,4	68,2	69	-1,2	391
Acquérir des savoirs techniques	51,1	47,5	49,7	-3,6	282
Apprendre à regarder	44,6	42,4	43,7	-2,2	248
Acquérir d'un état d'esprit spécifique	29,7	41	34	+11,3	193
Apprendre à dialoguer	32,9	32,7	32,8	-0,2	186
Acquérir des savoirs artistiques	29,4	33,6	31	+4,2	176
Apprendre à parler en public	25,4	19,4	23,1	-6	131
Se constituer un tissu relationnel	13,4	12	12,9	-1,4	73
Apprendre à écouter	6,6	13,8	9,3	+7,2	53
Acquérir des savoirs scientifiques	8,6	7,8	8,3	-0,8	47

Tableau 215 : Perception des étudiants DEA inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 des améliorations à apporter à l'enseignement de l'architecture, selon le sexe (en ordre décroissant).

Avec quelles propositions seriez-vous d'accord pour améliorer l'enseignement en architecture :	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)	Effectif
Généraliser les projets à échelle 1	64,7	67,3	65,7	+2,6	362
Renforcement des compétences techniques et économiques	68,6	56,8	64,1	-11,8	357
Rendre obligatoire un séjour de mobilité à l'étranger	43,7	43	43,4	-0,7	242
Renforcer les liens avec d'autres établissements du supérieur	41,2	43,9	42,3	+2,7	235
Renforcement des compétences managériales	38,6	34,7	37,1	-3,9	206

Tableau 216 : Taux de diplômés en architecture ayant accédé au premier emploi dans un délai inférieur ou égal à six mois, de 2005 à 2015.

N° d'enquête	DESC 1	DESC 2	DESC 3	DESC 4	DESC 5	DESC 6	DESC 7	DESC 8	DESC 9	DESC 10	DESC 11
Portant sur les diplômés de l'année	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
ENSA en région (A)	nd	nd	nd	82,5	79,7	82,3	80,3	73,6	72,2	Données non publiées	69,9
ENSA en IDF (B)	nd	nd	nd	80,1	78,3	84,7	81,4	82,1	74,2		77,8
Écart (B)-(A)	nd	nd	nd	-2,4	-1,4	+2,4	+1,1	+8,5	+2		+7,9
Moyenne nationale	91,5	nd	89,9	81,2	79	83,4	80,8	77,2	73,1		73,9

Source : MC/SDESRA/BE

Tableau 218 : Taux des étudiants HMONP inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 ayant postulé dans une structure dans laquelle ils ont effectué un stage, selon le sexe.

Après l'obtention de votre diplôme, avez-vous postulé auprès d'une structure dans laquelle vous aviez déjà réalisé un stage ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)
Oui	52,4	62,5	56,1	+10,1
Non	47,6	37,5	43,9	+10,1
Total	100	100	100	
Effectif	42	24	66	

Tableau 219 : Taux des étudiants HMONP inscrits à l'ENSA Nantes en 2015/16 ayant postulé dans une structure dans laquelle ils ont effectué un stage et dont la candidature a abouti à un premier emploi, selon le sexe.

Si oui, votre candidature a-t-elle abouti à un premier emploi ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (B)-(A)
Oui	19	41,7	27,3	+22,7
Non	81	58,3	72,7	-22,7
Total	100	100	100	
Effectif	22	15	37	

Tableau 220 : Année d'inscription en HMONP, selon *Génération HMONP*, enquête nationale 2018/19.

Inscription en HMONP	Effectif	%
L'année du diplômé	300	33,6
1 an plus tard	162	18,1
2 ans plus tard	146	16,3
3 ans plus tard	93	10,4
4 ans plus tard	53	5,9
5 ans plus tard	40	4,5
Plus de 5 ans après	100	11,2
Total	894	100

Source : LET/LAVUE, ENSAPLV. Chiffres présentés au conseil scientifique du 10 mars 2020.

Tableau 221 : Évolution entre 2005 et 2019 des étudiants inscrits à l'HMONP dans les écoles françaises et du taux de réussite au diplôme.

Année	Nombre de diplômés DEA	Nombre d'inscrits HMONP	Nombre de diplômés HMONP	Part des femmes diplômées HMONP	Ratio diplômés DEA/ diplômés HMONP	Ratio HMONP inscrits/ HMONP diplômés	
2005/06	733				Calculé uniquement sur le total		
2006/07	1 385						
2007/08	2 025	897	685	58,5		76,4	
2008/09	2 121	1 263	938	54,5		74,3	
2009/10	2 095	1 549	1167	54,6		75,3	
2010/11	1 957	1 577	1185	57		75,1	
2011/12	2 127	1 720	1131	54,8		65,8	
2012/13	2 174	1 587	1209	55,2		76,2	
2013/14	2 191	1 716	1228	57,3		71,6	
2014/15	2 213	1 752	1202	54,6		68,6	
2015/16	2 346*	1 882	1377	55,6		73,2	
2016/17	2 393*	1 925	1456	54,5		75,6	
Total	19 021	15 868	11578	100		83	73

* Non pris en compte.

Source : Observatoire

Tableau 222 : Taux des diplômés de la promotion 2012 (niveau national, DESC 8) étant entrés immédiatement et durablement sur le marché du travail ou ayant obtenu un autre diplôme complémentaire ou poursuivi une autre formation.

DESC 8	Femmes (A)	Homme (B)	Total	Écart (A)-(B)
Diplômés entrés immédiatement et durablement sur le marché du travail	76,5	76,8	76,8	-0,3
Diplômés ayant obtenu postérieurement un autre diplôme complémentaire ou poursuivi une autre formation	23,5	23,2	23,2	+0,3
Total	100	100	100	
Effectif	629	436	1084	

Tableau 223 : Taux des diplômés de la promotion 2013 (niveau national, DESC 9) étant entrés immédiatement et durablement sur le marché du travail ou ayant obtenu un autre diplôme complémentaire ou poursuivi une autre formation.

DESC 9	Femmes (A)	Homme (B)	Total	Écart (A)-(B)
Diplômés entrés immédiatement et durablement sur le marché du travail	59,7	63,3	61,1	-3,6
Diplômés ayant obtenu postérieurement un autre diplôme complémentaire ou poursuivi une autre formation	40,3	36,7	38,9	+3,6
Total	100	100	100	
Effectif	1008	638	1646	

Tableau 224 : Taux des diplômés de la promotion 2015 (niveau national, DESC 11) étant entrés immédiatement et durablement sur le marché du travail ou ayant obtenu un autre diplôme complémentaire ou poursuivi une autre formation.

DESC 11	Femmes (A)	Hommes (B)	Total	Écart (A)-(B)
Diplômés entrés immédiatement et durablement sur le marché du travail	64,1	65,5	64,6	-1,4
Diplômés ayant obtenu postérieurement un autre diplôme complémentaire ou poursuivi une autre formation	35,9	34,5	35,4	+1,4
Total	100	100	100	
Effectif	1147	759	1906	

Tableau 225 : Types de formation diplômante hors HMONP effectués par les diplômés DEA 2011-2014, selon le sexe (en ordre décroissant).

Si oui, quelle formation ?	Femmes (A)	Hommes (B)	Total
Master urbanisme	29,1	42,9	32,3
Doctorat	25	14,3	22,6
DPEA scénographie	12,5	0	9,7
Mastère BIM-management	4,2	14,3	6,5
Licence/master paysagisme	4,2	14,3	6,5
Master/DSA patrimoine	8,3	0	6,5
Master médiation culturelle	8,3	0	6,5
DPEA recherche	4,2	0	3,2
Formation décoration	4,2	0	3,2
CAP menuiserie	0	14,3	3,2
Total	100	100	100
Effectif	24	7	31

Tableau 226 : Moment de l'abandon au cours de la double formation architecte-ingénieur et ingénieur-architecte des promotions 2008/09 à 2016/17⁸⁰⁸.

Promotions 2008/09 à 2016/17	Cursus AI (A)	Cursus IA (B)	Total	Écart (A)-(B)
1 ^e année d'études	69,3	52,5	65,5	+16,8
2 ^e année d'études	16,1	45	22,6	-28,9
3 ^e année d'études	13,9	0	10,7	+13,9
4 ^e année d'études	0,7	2,5	1,1	-1,8
Total	100	100	100	
Effectif	137	40	177	

⁸⁰⁸ Pour les promotions 2013/14 à 2016/17 il s'agit d'estimations. Les abandons ayant lieu plutôt en début de cursus, nous avons estimé le nombre de diplomations et d'abandons pour ceux qui sont encore en formation au moment de l'écriture de la thèse.

Tableau 227 : Taux de diplomation et d'abandon de la double formation architecte-ingénieur et ingénieur-architecte des promotions 2008/09 à 2016/17⁸⁰⁹.

Promotions 2008/09 à 2016/17	Cursus AI (A)	Cursus IA (B)	Total	Écart (A)-(B)
Taux de diplomation	31,5	62,3	42,2	-30,8
Taux d'abandon	68,5	37,7	57,8	+30,8
Total	100	100	100	
Effectif	200	106	306	

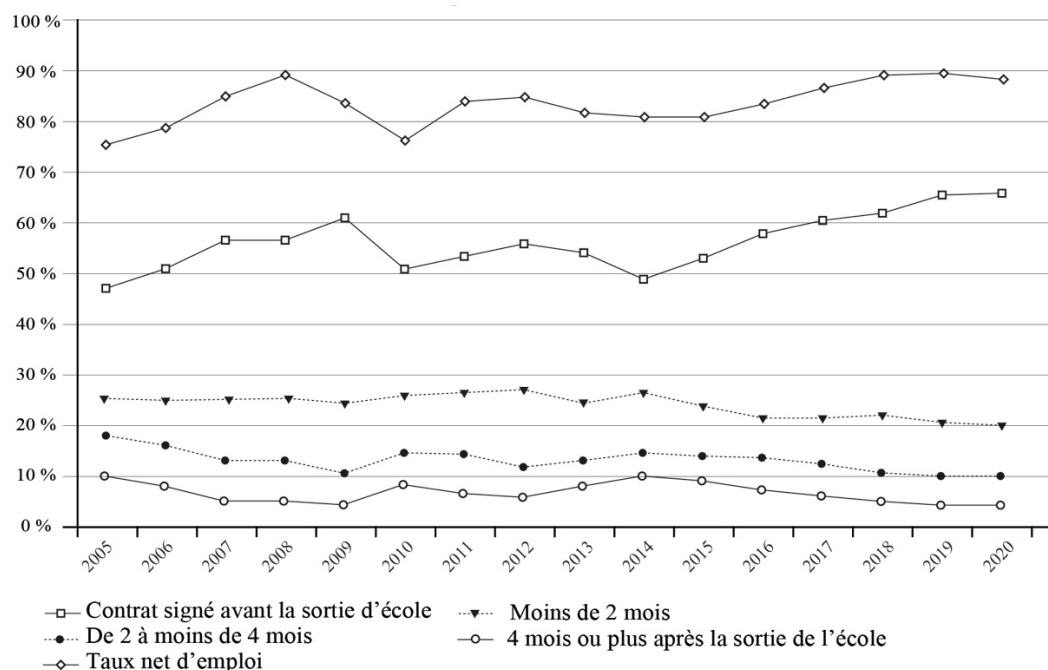
Tableau 228 : Situation des double-diplômés architectes-ingénieurs et ingénieurs-architectes diplômés entre 2014 et 2019.

Situation	Formation AI	Formation IA	Total
Diplômés actifs	90,3	87,2	88,3
En recherche d'emploi	3,2	1,8	2,3
Reconversion professionnelle	0	1,8	1,2
Pas d'information disponible	6,5	9,1	8,1
Total	100	100	100
Effectif	31	55	86

⁸⁰⁹ Pour les promotions 2013/14 à 2016/17 il s'agit d'estimations. Les abandons ayant lieu plutôt en début de cursus, nous avons estimé le nombre de diplomations et d'abandons pour ceux qui sont encore en formation au moment de l'écriture de la thèse.

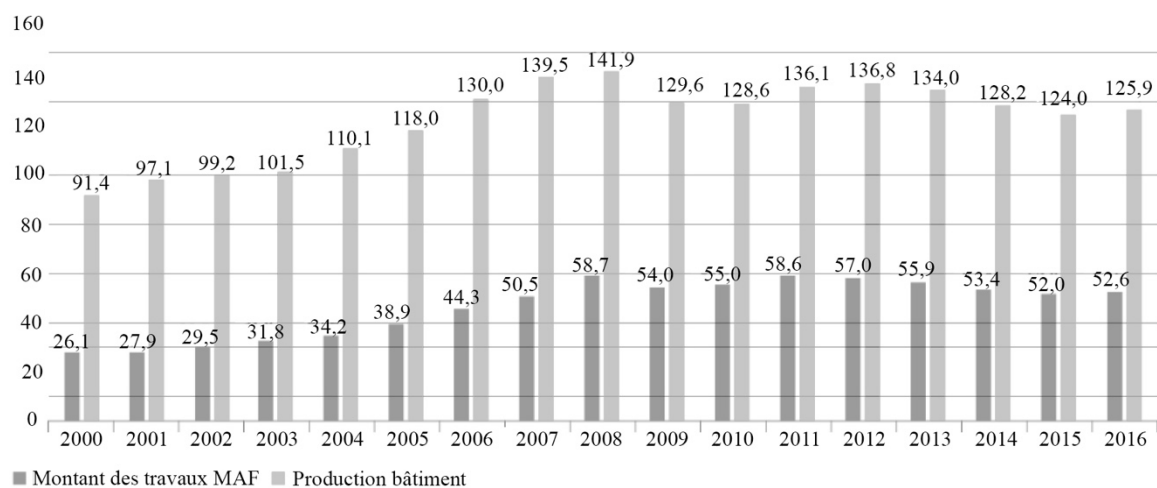
Annexe 8 : Figures complémentaires

Figure 22 : Évolution de la durée d'accès au premier emploi des diplômés des grandes écoles, de 2005 à 2020.



Source : Conférence des grandes écoles (juin 2020), *L'insertion des diplômés des grandes écoles, résultat de l'enquête 2020, réalisée entre janvier et mars par 190 grandes écoles membres de la CGE*, p. 31, tableau : Durée de la recherche du premier emploi, enquêtes 2005 à 2010. <https://www.cge.asso.fr/publications/>, consulté le 4 août 2020.

Figure 23 : Évolution de la pénétration des travaux architectes dans la production du bâtiment, en milliards d'euros.



Source : Archigraphie 2018, *op. cit.*, p. 90.

Annexe 9 : Liste des double cursus

Informations récoltées sur les sites Internet et par des demandes de renseignements auprès des services des études des écoles.

	Structure partenaire	Diplôme obtenu	Création	Durée
Double-cursus disciplinaires				
Double-cursus architecte-ingénieur				
	École d'architecture de la ville & des territoires Paris-Est à Marne-la-Vallée	École des Ponts ParisTech	DEA/Diplôme d'ingénieur	? 8 ans
	ENSA Paris-Belleville	Conservatoire national des arts et métiers (CNAM)	DEA/Diplôme d'ingénieur	2018 ? Variable
	ENSA Paris-La-Villette	École spéciale des Travaux Publics (ESTP) École des ingénieurs de la Ville de Paris (EIVP)	DEA/Diplôme d'ingénieur	? 2010 7 ans
	École spéciale d'architecture	École spéciale des Travaux Publics (ESTP)	DESA/Diplôme d'ingénieur	2015/16 7 ans
	ENSA Normandie à Rouen	INSA Normandie Le Havre	DEA/Diplôme d'ingénieur	2020/21 7 ans
	ENSA Bretagne à Rennes	INSA Rennes	DEA/Diplôme d'ingénieur	2013/14 7 ans
	ENSA Nantes	Ecole Centrale	DEA/Diplôme d'ingénieur	2008/09 6,5 ans
	ENSA Clermont-Ferrand	Polytech Clermont-Ferrand	DEA/Diplôme d'ingénieur	2008/09 7 ans
	ENSA Lyon	Institut national des sciences appliquées (INSA) Lyon	DEA/Diplôme d'ingénieur	1992
		Ecole nationale des travaux publics de l'État (ENTPE)	DEA/Diplôme d'ingénieur	1989 (IA) 1996 (AI)
		École centrale de Lyon	DEA/Diplôme d'ingénieur	2002
	ENSA Saint-Etienne	École nationale d'ingénieurs de Saint-Etienne (ENISE)	DEA/Diplôme d'ingénieur	2018/19 ? 7 ans
	ENSA Montpellier	École nationale supérieure des Mines d'Alès	DEA/Diplôme d'ingénieur	2018/19 7 ans
	ENSA Toulouse	INSA Toulouse	DEA/Diplôme d'ingénieur	1996 7 ans
	ENSA Marseille	Polytech Marseille	DEA/Diplôme d'ingénieur	2010/11, ré-organisation en 2020 7 ans
	INSA Strasbourg	Diplôme d'architecte INSA/Diplôme d'ingénieur INSA	2014/15	7 ans
Double-cursus architecte-urbaniste				
	ENSA Bretagne à Rennes	Institut d'aménagement et d'urbanisme de Rennes (IAUR), l'Université de Rennes 2 et Sciences Po Rennes	DEA/Master Maitrise d'ouvrage urbaine et immobilière	1997 5,5 ans
	ENSA Nantes	Université de Nantes	DEA/Master mention Aménagement et urbanisme	2017/18 5,5 ans
	ENSA Lyon	Institut d'études politique de Lyon, ENTPE, l'École supérieure d'Art et Design	DEA/Master mention Ville et environnements urbains	2016/17 7 ans

Double-cursus architecte-manager					
ENSA Versailles	ESSEC Business School	DEA/Diplôme ESSEC Grande École	2018/19	7 ans	
ENSA Nantes	Audencia Business School	DEA/Diplôme Audencia Grande école	2015/16	Plus opérationnel à partir de 2020	
Double-cursus architecte-paysagiste					
École d'architecture de la ville & des territoires Paris-Est à Marne-la-Vallée	École de la nature et du paysage INSA Centre Val de Loire	DEA et DE paysagiste	2018/19	7 ans	
INSA Strasbourg	École de la nature et du paysage INSA Centre Val de Loire	Diplôme d'architecte INSA/Diplôme de paysagiste INSA			
Double-cursus architecte-designer					
ENSA Paris-Belleville	École nationale supérieure de création industrielle (ENSCI)	DEA/Diplôme ENSCI	2012	7 ans	
Double-cursus architecte-historien					
ENSA Bretagne à Rennes	Université Rennes 2	DEA/Master Recherche Histoire de l'art	2017/18	5,5 ans	
Double-cursus internationaux					
École d'architecture de la ville & des territoires Paris-Est à Marne-la-Vallée	Universidad Diego Portales/Chili	DEA et Titulo profesional de arquitecto	2019/20	6 ans	
ENSA Paris Val-de-Seine	Politecnico di Milano/Italie	A et Laurea magistrale	2018/19	5,5 ans	
ENSA Paris Val-de-Seine	Università di Venezia (IUAV)	A et Laurea magistrale	2018/19	5 ans	
ENSA Saint-Etienne	Universidad de San Buenaventura de Medellin (USB)/Colombie	DEA/Titulo arquitecto USB	?	5 ans	
ENSA Strasbourg	TU Dresde	DEA/Diplom-Ingenieur Architektur	2008/09	5 ans	
ENSA Strasbourg	Karlsruhe Institute of Technology (KIT), Fakultät Landschaftsarchitektur (faculté de paysagisme)	DEA/Master of Science Architektur	2011/12	5 ans	
ENSA Montpellier	Universidad del Pais Vasco à San Sébastian/Espagne	DEA/Grado en Fundamentos de Arquitectura	2017/18	5 ans	
ENSA Bordeaux	Universidad del Pais Vasco à San Sébastian/Espagne	DEA/Grado en Fundamentos de Arquitectura	2015/16	Opérationnel ?	
Double-cursus hybride (international et disciplinaire)					
ENSA Versailles	College of architecture and urban planning, Tongji University/Chine	DEA/Master of Engineering in Town and Country Planning	2014/15	5 ans	
ENSA Strasbourg	College of architecture and urban planning, Tongji University à Shanghai/Chine	DEA/Master of Engineering in Town and Country Planning	?	6 ans	

Titre : L'architecture d'un métier : les étudiants architectes entre orientation, socialisation et insertion professionnelles - Le cas de l'École nationale supérieure d'architecture de Nantes

Mots clés : enseignement, écoles d'architecture, formation, profession, socialisations, dispositions, professionnalisation

Résumé :

Ce travail de recherche tente d'éclairer les enjeux de la formation initiale des futurs architectes afin de comprendre les processus d'orientation, de socialisation et d'insertion qui interviennent chez les individus qui décident de devenir architecte.

Partant du constat que le métier d'architecte a profondément évolué ces dernières décennies, nous étudions la manière dont les établissements d'enseignement supérieur en architecture, plus particulièrement l'école nationale supérieure d'architecture de Nantes, s'adaptent à ces évolutions. Les transformations se traduisent dans les trajectoires scolaires des étudiants, dans les rapports différenciés qu'ils entretiennent à la formation ainsi que dans la manière dont ils essayent de construire leurs parcours professionnels.

La méthodologie de recherche repose sur un corpus à la fois quantitatif et qualitatif : la passation d'un questionnaire auprès du public étudiant ainsi que des entretiens menés avec des étudiants en formation et des anciens étudiants de l'ENSA Nantes quelques années après leur diplomation.

La structuration de la thèse en quatre parties suit la trajectoire d'un futur architecte : une première partie sous forme d'état de l'art éclaire les enjeux auxquels font face la profession et les écoles ; une deuxième partie met au jour les propriétés sociales, scolaires et culturelles des étudiants et leurs motifs d'engagement vers le métier d'architecte ; une troisième partie s'intéresse aux processus de socialisation dans l'établissement et à la construction du projet professionnel de l'étudiant ; une dernière partie analyse l'accès à l'emploi et les modalités d'insertion, avec une focale sur la licence d'exercice et la figure de l'architecte-ingénieur.

Title : Architecture of a profession: students in architecture, between vocational guidance, socialization and professional integration – the case of the Graduate School of Architecture of Nantes

Keywords : education, architecture schools, training, profession, socialisations, dispositions, professionalisation

Abstract :

This research aims to highlight the stakes of the initial education received by future architects to understand the processes of vocational guidance, socialisation and professional integration in play during their training. Having understood that the profession of architect has changed deeply these past decades, we will study the way graduate schools of architecture, in particular the Graduate School of Architecture of Nantes, adapt to such evolutions. The transformations are expressed in the students' academic trajectories, in the differentiated relationships that they have with their training, and in the way they try to build their professional careers.

The research methodology will rely on a quantitative and qualitative corpus: a questionnaire filled out by students and interviews carried out with current and past students of ENSA Nantes, a few years after their graduation.

The structure of the thesis, in four parts, follows the path of a future architect. The first part is a state of the art that will highlight the challenges encountered by the profession and schools. The second part will focus on the social, academic and cultural properties of the students and their reasons for becoming architects. The third part will pay attention to the processes of socialisation at school and the construction of the students' professional project. The last part will analyse the students' access to employment and the modalities of professional insertion, with a focus on the licence to practice and the figure of the architect-engineer.