



**MINISTÈRE DE
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
DE LA RECHERCHE ET DE
L'INNOVATION**



GOVERNEMENT

*Liberté
Égalité
Fraternité*

**MINISTÈRE DE LA
CULTURE**



LES CONDITIONS DE L'ENSEIGNEMENT ET LE DÉROULEMENT DE LA FORMATION DANS LES ÉCOLES NATIONALES SUPÉRIEURES D'ARCHITECTURE

DÉCEMBRE 2021

Rémy GICQUEL
Inspecteur général de
l'éducation, du sport et de
la recherche

Yann PERRON
Inspecteur général de
l'éducation, du sport et de
la recherche

François HURARD
Inspecteur général
des affaires culturelles

Benoît PAUMIER
Inspecteur général
des affaires culturelles

Relecteurs : Guy AMSELLEM, inspecteur général des affaires culturelles pour l'IGAC ; Pascal AIMÉ, Fabrice LORENTE et Olivier SIDOKPOHOU, inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche, pour l'IGESR.

Crédit photographique : Philippe de Champaigne - *François Mansart et Claude Perrault*. Paris, Musée du Louvre, tous droits réservés.

LETTRE DE MISSION



Référence à rappeler :
TR/2021/D/7327/FGR

Paris, le **11 MAI 2021**

Note à l'attention de

Madame Ann-José ARLOT
Cheffe du service de l'Inspection générale des affaires culturelles

Madame Caroline PASCAL
Cheffe du service de l'Inspection générale de l'éducation du sport et de la recherche

Objet : Mission conjointe de l'Inspection générale des affaires culturelles et l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche sur les conditions d'enseignement et de déroulement de la formation dans les écoles nationales supérieures d'architecture.

La formation au métier d'architecte est dispensée dans les 20 écoles nationales supérieures d'architecture (ENSA), établissements publics administratifs placés sous la tutelle conjointe du ministère de la Culture et du ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.

Les ENSA comptent au niveau national environ 19 800 étudiants et, en moyenne, chaque année 2 400 étudiants obtiennent un Diplôme d'État d'architecte valant grade de master. Après ce diplôme, de nombreux étudiants s'inscrivent dans une formation professionnalisante d'une année, spécifique aux études en architecture, conduisant à l'habilitation à l'exercice de la maîtrise d'œuvre en son nom propre (HMONP, environ 1 540 diplômés par an).

En termes de contenus, les formations en architecture allient des enseignements propres à la discipline architecturale (le projet architectural et urbain, l'histoire et la théorie de l'architecture et de la ville, la construction, la représentation de l'espace) et des savoirs issus d'autres disciplines (arts, sociologie, histoire, sciences et techniques, paysage, informatique ou langues vivantes).

Le cadre national des cursus délivrés par les ENSA est régulièrement évalué par le Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES).

1/3

Dans le cadre de l'harmonisation européenne de l'enseignement supérieur, les études d'architecture, dont l'organisation est définie par un arrêté du 20 juillet 2005, sont organisées en trois cycles selon le schéma licence-master-doctorat.

Aujourd'hui, les étudiants relèvent une charge de travail et des pratiques pédagogiques qui peuvent être sources de stress et de mal-être.

Le rapport remis par Monsieur Pierre-René Lemas à la ministre de la Culture et à la ministre déléguée, chargée du logement fin 2020 pointe des manques dans l'enseignement initial pour répondre à la réalité concrète de la maîtrise d'œuvre. Les travaux préparatoires à la mise en place d'un observatoire des métiers et de la filière de l'architecture montrent également la multiplicité des pratiques possibles pour un architecte dans le monde professionnel, au-delà de la maîtrise d'œuvre.

Enfin, la crise traversée par les ENSA début 2020, qui a donné lieu à un premier rapport de l'Inspection générale des affaires culturelles sur le bilan d'étape de la réforme de 2018, a également montré la nécessité de réinscrire ces écoles dans une vision prospective à long terme en redéfinissant l'offre de formation, en quantité et en qualité.

La mission confiée conjointement à l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche, et à l'Inspection générale des affaires culturelles, analysera en premier lieu les facteurs propres à l'organisation des études d'architecture conduisant à l'existence de pratiques comme la « charrette », et identifiera les moyens de les faire évoluer. Elle examinera aussi le volume horaire réglementaire des enseignements à partir d'une comparaison avec des formations comparables.

En second lieu, à partir d'une analyse sur les conditions dans lesquelles a été instauré le modèle licence-master-doctorat dans les écoles d'architecture, la mission déterminera si la structuration des enseignements et des cursus est adaptée aux aspirations de leurs étudiants et aux mutations actuelles des professions de l'architecture et de l'urbanisme. Elle mettra en regard ces besoins et ces aspirations avec les moyens financiers et humains dont disposent les ENSA.

La mission dressera également un état des lieux de la façon dont le cursus initial intègre les apports de la discipline de l'architecture aux politiques publiques engagées dans les défis contemporains : transitions écologique et énergétique ; transition numérique ; crise du logement ; revitalisation des centres-bourgs ; reconstruction de la ville sur la ville.

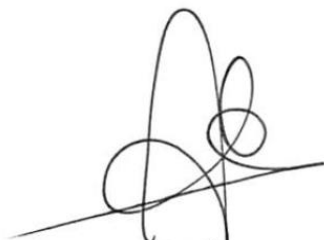
Elle appréciera les améliorations à apporter à la formation initiale pour renforcer son adaptation à la réalité concrète de la maîtrise d'œuvre, et déterminera si une place plus grande doit être faite aux stages en milieu professionnel. De même, la mission évaluera l'adéquation de la formation à l'HMONP aux exigences des milieux professionnels, afin de répondre aux enjeux contemporains et à son articulation avec les deux premiers cycles.

Enfin, la mission étudiera les hypothèses de développement d'offres de formation des ENSA.

Ces réflexions devront se fonder sur des hypothèses prospectives concernant le nombre d'étudiants en architecture à former dans les 15 prochaines années, au regard des besoins du secteur professionnel, des capacités d'accueil des établissements, et de la répartition territoriale des formations.

La mission pourra bénéficier de l'appui, en tant que de besoin, des services de la direction générale des patrimoines et de l'architecture, du secrétariat général et de la délégation générale à la transmission, aux territoires et à la démocratie culturelle du ministère de la Culture, ainsi que de ceux de la direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, du ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.

Les conclusions de la mission devront être remises avant la fin de l'année 2021, avec le cas échéant une note d'étape si la situation le justifiait.



Ali SAÏB

Directeur du cabinet de la ministre
de l'Enseignement supérieur, de la Recherche
et de l'Innovation



Sophie-Justine LIEBER

Directrice du cabinet de la ministre
de la Culture

PRÉSENTATION DES 20 ENSA

Effectifs :

- 19 850 étudiants (59% d'étudiantes et 16% d'étudiants étrangers)
- 3 300 nouveaux étudiants/an, 2 450 architectes diplômés d'État/an et 1 550 habilitations (HMONP) /an
- 1 736 enseignants titulaires et contractuels
- 723 agents administratifs, techniques et de service

Taille des écoles :

- Six écoles accueillent de 500 à 700 étudiants en premier et deuxième cycles (soit moins de 100 étudiants par an), sept en accueillent de 700 à 1000 et 7 de 1000 à plus de 2 000.

Budget :

- 169 M€ par an (estimation incluant la masse salariale des enseignants titulaires).

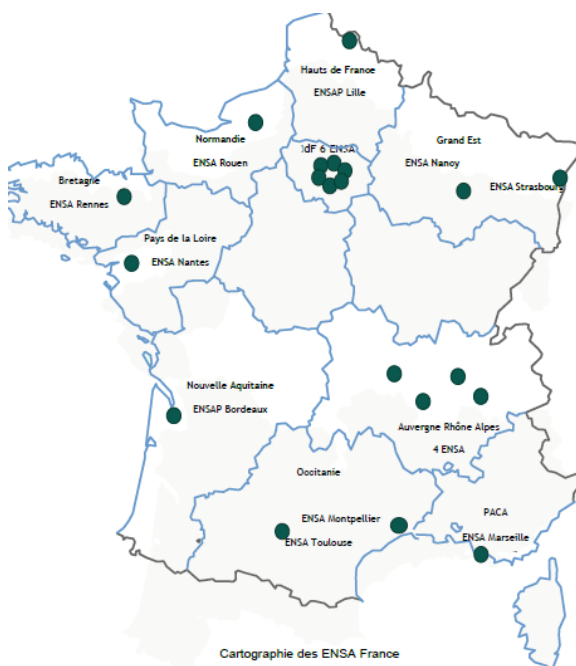
Dépense moyenne par étudiant:

- 8 500 € par étudiant et par an

Taux d'insertion professionnelle :

- 86% pour une activité professionnelle dans le champ des diplômés (et 4% hors champ)

Cartographie : 41% des étudiants dans les 6 écoles d'Île-de-France



SYNTHÈSE

Les ministres de la Culture et de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation ont confié à l'inspection générale des affaires culturelles et à l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche, une mission relative aux conditions de déroulement et à l'organisation de la formation dans les 20 Écoles nationales supérieures d'architecture (ENSA), placées sous la tutelle de leurs deux ministères.

Cette mission fait suite au rapport de l'IGAC de 2020 dressant un bilan d'étape de la mise en œuvre de la réforme de la gouvernance des écoles et du statut des enseignants des ENSA en 2018 et s'inscrit dans un contexte d'évolution rapide et profonde du métier d'architecte. Cette évolution procède notamment des exigences de la société en termes de qualité du logement, d'adaptation des normes du bâti, de rénovation et de réhabilitation, d'objectifs de développement durable, des demandes accrues de technicité et d'innovation souvent portées par d'autres acteurs de la chaîne du bâtiment et des travaux publics, particulièrement les bureaux d'études spécialisés, et du rôle croissant des technologies numériques dans l'exercice du métier.

Le défi posé aux écoles par l'évolution des métiers de l'architecture s'est par ailleurs conjugué avec une remise en cause de l'organisation des études au sein des écoles par les étudiants, et par des enquêtes et des travaux qui ont révélé un mal-être de ceux-ci, lié à leur charge de travail et en particulier à la culture dite de la « *charrette* ».

L'enseignement de l'architecture s'est pourtant déjà profondément transformé, à la suite de son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur, engagé avec la réforme de 2005, instaurant le cursus Licence-Master-Doctorat :

- Le dispositif réglementaire s'est révélé très structurant, en encadrant fortement et en sécurisant leur offre de formation et leur activité en matière de pédagogie et de recherche. En particulier, la procédure d'évaluation du HCÉRES a contribué à l'amélioration de la gouvernance stratégique des établissements, à la qualité de leur autoévaluation et à la réflexion autour des contenus et des objectifs pédagogiques ainsi que la modification en qualité des maquettes de formation.
- L'autonomie stratégique des écoles, renforcée par la réforme de 2018, s'est largement accrue, avec la création de cursus spécifiques, le développement de formations spécialisées, et de premières expérimentations de formation en alternance et de formation continue, de doubles diplômes en association avec d'autres établissements d'enseignement supérieur (notamment les écoles d'ingénieurs) ; les écoles se sont ainsi construites, par ces initiatives, une nouvelle identité et ont acquis une coloration propre, qui est néanmoins rarement explicitée, et insuffisamment valorisée.
- L'application de la réforme a permis la démultiplication des échanges des écoles, tant avec le reste de l'enseignement supérieur en France, qu'avec les écoles européennes, et plus largement, étrangères.

- L'habilitation à l'exercice de la maîtrise d'œuvre en son nom propre (HMONP) instituée en 2007, est aujourd'hui légitimée par la quasi-totalité des acteurs, même si un effort demeure à faire pour lui permettre de mieux répondre aux demandes à la fois des acteurs professionnels, et des étudiants diplômés d'État.

L'attractivité des écoles peut se mesurer tant par le nombre de candidats à l'entrée que par les bons résultats d'insertion des diplômés dans le monde professionnel, singulièrement dans le secteur de la conception architecturale pour lequel ils ont été formés et en raison de la qualité reconnue des étudiants diplômés issus de ces écoles. Elle témoigne des acquis obtenus, grâce à l'effort de transformation des ENSA qui a ainsi été conduit.

Cette transformation des écoles demeure toutefois fragile et sujette à des tensions récurrentes :

- la contraction des durées d'études, tant sur le premier cycle que sur le deuxième cycle, exerce une pression forte sur l'organisation des cursus et le volume de travail demandé aux étudiants ; l'analyse des facteurs constitutifs du phénomène de « *la charrette* » révèle qu'au-delà de facteurs historiques propres à la culture des écoles, plusieurs facteurs structurels concourent à la surcharge de travail perçue par les étudiants. La contraction de la durée des études s'est ajoutée à l'insuffisance de coordination entre les disciplines et au flou du cadre pédagogique et des critères d'évaluation, pour contribuer à l'anxiété et au mal-être des étudiants ;
- cette pression est d'autant plus intense que les possibilités d'alternance (stages, périodes de césure), entre périodes de formation sur le terrain et périodes de formation à l'école et à l'étranger, semblent encore inégalement exploitées ; la portée formatrice des stages est pourtant démontrée. Il en va de même pour les formations en alternance, le développement de la formation continue et la mobilité à l'international qui apparaissent à la mission comme des dispositifs et des initiatives qui mériteraient d'être encouragés et davantage développés ;
- l'enseignement de l'architecture reste parfois en retrait par rapport à l'évolution générale de l'enseignement supérieur, notamment en matière de mise en œuvre de référentiels d'activité, de compétences et d'évaluation pour tous les cycles d'étude de l'architecture, ou de formation des maîtres de conférences nouvellement recrutés ;
- l'enseignement dispensé dans les ENSA reste confronté à la stagnation des effectifs des étudiants en architecture qui, pour des raisons budgétaires et immobilières se traduit, de fait, par une forme de « *numerus clausus* » effectif depuis 20 ans. Confrontées à une demande croissante, les écoles sont devenues de fait extrêmement sélectives, mais sans disposer des moyens pour procéder à une sélection optimale des lycéens recrutés dans le cadre du dispositif Parcoursup, auquel elles sont rattachées.

Les recommandations de la mission s'inscrivent dans la continuité des réformes conduites depuis 2005, visant à donner un cadre plus structurant à l'enseignement de l'architecture et plus sécurisant pour l'ensemble des acteurs. Elles visent aussi à inciter les écoles à mieux exploiter les possibilités de parcours diversifiés et adaptés aux évolutions présentes et attendues du métier d'architecte et de sa place dans la société de demain.

Elles concernent plus particulièrement :

- la nécessité d'une meilleure information des lycéens en amont des écoles, ainsi que d'une harmonisation renforcée du cadre de sélection à l'entrée des écoles ;
- le desserrement de la pression sur les rythmes universitaires grâce à la prise en compte des temps de travail personnel ou d'engagement des étudiants, une coordination pédagogique interdisciplinaire plus affirmée autour de l'enseignement du projet, une valorisation facilitée des possibilités de stage, de césure, de mobilité internationale proposées aux étudiants ;
- un large effort de réflexion et de concertation à mener afin de parvenir à des cadres référentiels d'activité, de compétences, d'évaluation et de formation des enseignants, à l'exemple de ceux qui existent dans le reste de l'enseignement supérieur, qui devraient déboucher sur une définition plus claire des méthodes pédagogiques, une explicitation des attendus et des critères d'évaluation des étudiants, notamment pour ce qui concerne l'enseignement du projet ;
- l'amélioration de l'observation territoriale de l'insertion professionnelle des étudiants dans la durée et de l'exploitation qui peut en être faite par chaque ENSA, en encourageant la coopération entre les écoles, et entre les conseils régionaux de l'ordre des architectes et les écoles ;
- le soutien à apporter aux stratégies pédagogiques et de développement des écoles. À cet égard, la mission a analysé dans quelle mesure les cursus des ENSA pouvaient se trouver en phase avec les exigences de professionnalisation, et quelles pouvaient être les pistes d'amélioration en la matière. Le développement des doubles diplômes, de la recherche, de formations complémentaires ou spécialisées, directement liés aux besoins propres à l'évolution des métiers d'architecte, doivent déboucher sur une explicitation de l'identité et du projet propres à chaque école.
- le rattrapage et l'anticipation des besoins en architectes, liés à la démographie et à une répartition territoriale inégale, ainsi qu'à l'élargissement des besoins en compétences architecturales au-delà des agences d'architecture, afin de participer de la sorte à l'actualisation du rôle de l'architecte dans la société.

Les 29 propositions du rapport doivent permettre aux écoles d'être à l'avenir pleinement actrices du développement de la profession d'architecte et de l'affirmation de son rôle social. Elles doivent s'inscrire dans la mise en place du

« *Nouveau Bauhaus* » européen qui puise dans son histoire propre le rappel de la responsabilité créative et sociale de l'architecte, en mobilisant les savoirs et les techniques d'aujourd'hui pour répondre aux enjeux sociétaux et d'amélioration du cadre de vie de demain.

LISTE DES RECOMMANDATIONS

1) Recommandations relatives à l'information en amont sur les cursus et la sélection à l'entrée

- Améliorer et enrichir (MC) la fiche métier ONISEP sur le métier d'architecte (**Recommandation n° 6**)
- Redéfinir (MC et ENSA) un référentiel de procédure de sélection commun à toutes les écoles. Engager un travail de concertation sur une procédure de présélection ou de sélection commune aux ENSA (**Recommandation n° 7**)
- Valoriser (MC/MENJS), dès l'enseignement secondaire, la sensibilisation à l'architecture en encourageant, avec le concours de la CAPA, les partenariats entre les écoles d'architecture et les lycées, afin de développer des modules courts permettant aux lycéens intéressés par les ENSA de mieux connaître les métiers auxquels elles forment, et les préparer aux procédures d'entrée aux écoles (**Recommandation n° 8**)

2) Recommandations relatives à l'organisation des enseignements et des rythmes universitaires

- Engager (MC-ENSA) une réflexion sur des règles d'harmonisation nationales des calendriers universitaires dans le respect de l'autonomie pédagogique des écoles (**Recommandation n° 1**)
- Inclure et réévaluer (ENSA) le volume horaire de travail personnel des étudiants dans les maquettes de formation, dans le cadre des volumes horaires réglementaires (**Recommandation n° 2**)
- Revoir (ENSA) l'organisation pédagogique des semestres d'étude dans l'objectif d'un meilleur étalement de la charge de travail des étudiants (**Recommandation n° 13**)
- Organiser (ENSA) une coordination pédagogique par semestre, notamment pour réguler le calendrier des évaluations, confiée à un enseignant-référent bénéficiant à cet effet d'une décharge horaire (**Recommandation n° 14**)
- Modifier (ENSA) les maquettes pédagogiques afin de permettre l'aménagement de plages horaires pour d'autres activités (activités culturelles, sport, engagement associatif), éventuellement valorisées en ECTS (**Recommandation n° 15**)

3) **Recommandations relatives à la formation, aux contenus et à l'évaluation des enseignements**

- Harmoniser au niveau national (MC/ENSA) les annexes descriptives aux diplômes (**Recommandation n° 3**)
- Établir (ENSA) systématiquement une annexe au règlement des études qui décline précisément les attendus et les modalités de contrôle de connaissances et de compétences de chaque enseignement, et veiller à ce que les fiches pédagogiques soient effectivement remplies, notamment sur le mode d'évaluation, et constituent le contrat pédagogique à destination des étudiants (**Recommandation n° 4**)
- Déployer (ENSA) et simplifier les procédures d'évaluation des enseignements par les étudiants et les rendre obligatoires. Les modalités de cette évaluation seraient définies, discutées et votées par les instances de gouvernance de chaque ENSA (**Recommandation n° 5**)
- Sur les périodes de césure, la mission recommande de :
 - Permettre la valorisation (MC/ENSA), en crédits ECTS, des activités des étudiants menées dans le cadre d'une période de césure dont le statut et les finalités seraient mieux définis
 - Revoir l'ensemble des règlements des études des ENSA (MC/ENSA) pour les mettre en complète conformité avec les dispositions de la circulaire dite « *période de césure dans les établissements publics* » d'avril 2019 (**Recommandations n° 9.1 et 9.2.**)
- Favoriser l'implication des étudiants dans la vie scolaire (ENSA), notamment en recourant à la possibilité pour les écoles de rémunérer des étudiants de 2^e et 3^e cycles comme moniteurs pour les étudiants de 1^e année, en particulier pour les travaux d'atelier (**Recommandation n° 17**)
- Élaborer (MC/ENSA) un référentiel national d'activité, de connaissances et de compétences pour le 1^{er} et le 2^e cycles des études d'architecture (**Recommandation n° 10**)
- Développer la formation pédagogique des enseignants (MC/ENSA), notamment en assurant une formation après leur recrutement pour les nouveaux enseignants titulaires et contractuels des ENSA (**Recommandation n° 16**)
- Sur l'enseignement du projet, la mission recommande (MC/ENSA):
 - D'engager une réflexion de fond sur le sens, le contenu et la pédagogie de l'enseignement du projet
 - De tenir compte des évolutions du métier, du poids croissant de la rénovation et de la réhabilitation, et des impératifs de la transition écologique

- D'élaborer une grille de référence précisant les critères d'évaluation des PFE
 - De créer plus de complémentarité et d'interaction entre les diverses disciplines autour de l'enseignement du projet, dès le 1^{er} cycle
 - De dématérialiser les rendus de projet afin d'éviter les pertes de temps liées à l'impression papier et se rapprocher des pratiques professionnelles (**Recommandations n° 18-1 à 18-4**)
- S'agissant des programmes et contenus des enseignements, la mission recommande (MC/ENSA) :
- D'intégrer une formation à la gestion du temps et à la prise en compte des coûts dans les enseignements du projet
 - De renforcer l'enseignement sur le contexte juridique du métier d'architecte en agence, y compris au regard de la protection de la propriété intellectuelle
 - De mieux préparer les étudiants à la pratique professionnelle de l'anglais et/ou d'autres langues étrangères et à l'obtention de certifications dans ces langues
 - De revaloriser et d'afficher explicitement le critère de la qualité de l'expression écrite en français, notamment à l'occasion des travaux présentés dans les disciplines théoriques et dans les rapports de stage. (**Recommandations n° 19-1 à 19-4**)
- Revaloriser la place des stages dans l'enseignement :
- En adaptant (ENSA) les parcours de scolarité individuels afin d'élargir la possibilité pour les étudiants de pratiquer des stages plus longs que le minimum prévu par l'arrêté du 20 juillet 2005
 - En valorisant l'expérience acquise par les étudiants lors de leurs stages (ENSA), notamment pour l'évaluation des compte rendus des stages obligatoires
 - En fixant des objectifs chiffrés (MC/ENSA) dans les contrats pluriannuels avec les écoles, afin que chacune d'elle parvienne à ce qu'au moins la moitié des étudiants aient pu bénéficier d'une mobilité à l'international au cours de leurs études (**Recommandations n° 21-1 à 21-3**)
- Harmoniser au niveau national (MC/ENSA) les annexes descriptives aux diplômes (**Recommandation n° 3**)
- 4) Recommandations relatives à l'habilitation à la maîtrise d'œuvre en son nom propre (HMONP)**
- Pour ce qui concerne l'année d'habilitation (HMONP) la mission recommande :

- De conditionner l'accès à la formation en HMONP (MC/ENSA) à un minimum d'une année d'expérience professionnelle effective, soit effectuée postérieurement à l'acquisition du diplôme d'architecte diplômé d'État, soit effectuée dans le cadre de stages réalisés en cours de scolarité ou pendant l'année de césure.
- D'inciter les écoles (MC/ENSA) à concentrer davantage les périodes de formation théorique en école dans le cadre de l'HMONP. (Recommandations n° 20-1 à 20-2)

5) Recommandations relatives à l'insertion professionnelle des étudiants

- Mieux informer (MC/ENSA) les étudiants de premier et de deuxième cycles sur les métiers et débouchés auxquels les prépare leur formation : cycles de conférences par des professionnels non-enseignants ; bourses ou forums de l'emploi dans les écoles (Recommandation n° 23)
- Élargir, dès la rentrée 2022, l'expérience d'une formation en alternance (MC/ENSA) à au moins trois écoles en région (hors Île-de-France), sur la base d'un volontariat. Établir en 2023 un bilan complet de l'expérimentation menée à l'École d'architecture de la Ville et des territoires, en vue d'un développement de l'alternance dans toutes les ENSA dès l'année universitaire suivante (Recommandation n° 22)
- Afin d'améliorer l'observation de l'insertion et des parcours professionnels des étudiants la mission recommande :
 - De constituer (MC/ENSA) un groupe de travail en vue de l'élaboration d'un cadre méthodologique d'enquête sur l'insertion et les parcours des diplômés
 - De généraliser (MC/ENSA) les échanges et la mutualisation d'information sur ces sujets
 - D'inciter (MC) le Conseil national de l'ordre des architectes à ouvrir, selon des modalités à définir, le tableau à tous les diplômés ce qui permettrait un suivi statistique plus exhaustif de l'emploi de ceux-ci.
 - De développer ou relancer (ENSA) dans chaque école les associations d'*alumni* en vue notamment de favoriser l'insertion professionnelle (Recommandations n° 26-1 à 26-4)
- Encourager le développement d'une offre de formation continue par les ENSA (MC/ENSA), en levant les obstacles administratifs qui freinent aujourd'hui l'initiative dans ce domaine et en favorisant la création de pôles régionaux ou inter-régionaux mutualisant et fédérant l'offre des écoles sur un territoire, en association avec les Conseils régionaux de l'ordre des architectes et les Maisons de l'architecture (Recommandation n° 25)

6) Recommandations relatives à la stratégie des écoles

- Poursuivre la politique des double-diplômes (ENSA) en lien avec la stratégie de chaque école et favoriser les partenariats avec des établissements universitaires et des écoles d'arts appliqués, d'ingénieurs, d'urbanisme et de commerce sur une base de réciprocité (**Recommandation n° 11**)
- Établir et faire voter dans chaque ENSA un projet pédagogique stratégique clair. Inciter les écoles à expliciter leur identité et leur spécificité au sein du projet d'établissement, notamment à l'occasion des contrats pluriannuels avec l'État, ainsi que dans leur communication externe et interne (**Recommandation n° 12**)
- Favoriser (MC/ENSA) le développement de la recherche dans les ENSA en lien avec les besoins liés à l'évolution des métiers de l'architecture. (**Recommandation n° 24**)

7) Recommandations relatives aux perspectives des ENSA pour les 15 ans à venir

- Sur l'évolution possible des effectifs d'étudiants des ENSA (MC), la mission recommande :
 - un objectif de progression de 5 % des effectifs d'ici 2029
 - une meilleure couverture territoriale par les ENSA (**Recommandation n° 27**)
- Pérenniser le dispositif des assises des ENSA. Inclure régulièrement dans le programme des assises des écoles nationales supérieures d'architecture un volet de discussion et d'échange avec des écoles européennes ou étrangères d'architecture (**Recommandation n° 28**)

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	25
I - LE CURSUS D'ÉTUDES DANS LES ÉCOLES NATIONALES SUPÉRIEURES D'ARCHITECTURE	27
1.1. LES ÉTUDES D'ARCHITECTURE AVANT LEUR MISE AUX NORMES DU PROCESSUS DE BOLOGNE : LES TRADITIONS DES « UNITÉS PÉDAGOGIQUES (UP) ».	27
1.1.1. L'enseignement de l'architecture à l'école des Beaux-Arts avant 1968 .	27
1.1.2. Les évolutions à partir de 1968	28
1.1.3. Les évolutions à partir des années quatre-vingt	29
1.2. L'ORGANISATION DES ÉTUDES : UN SCHÉMA MODELÉ EN 2005 PAR LE TRIPTYQUE LICENCE-MAÎTRISE - DOCTORAT	29
1.2.1. Une lente stabilisation	29
1.2.2. La dominante de l'enseignement du projet.....	30
1.3. LA MISE EN PLACE PRÉALABLE EN FRANCE DE L'ESPACE EUROPÉEN DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.....	31
1.3.1. Le cursus d'études défini en 2005 par le triptyque L-M-D	32
1.3.2. Les réformes des études architecturales de 2005 : un dispositif réglementaire très structurant pour les études d'architecture qui encadre fortement l'initiative pédagogique	32
1.3.3. Un texte novateur, qui a modernisé et clarifié les domaines d'études ..	33
1.3.4. De l'habilitation à l'accréditation : une procédure structurante pour les ENSA	35
1.4. UNE APPLICATION CONTRASTÉE DE LA RÉFORME LMD QUI RESTE À CONSOLIDER.....	36
1.4.1. L'organisation de l'année universitaire : la question spécifique du calendrier universitaire	36
1.4.2. Des maquettes de formation majoritairement non conformes en termes de prise en compte du temps de travail étudiant.....	37
1.4.3. Une mise en œuvre effective de l'annexe descriptive aux diplômes	38
1.4.4. L'évaluation des enseignements : une obligation réglementaire non respectée et une opportunité pédagogique parfois non utilisée	39
1.5. LA PLACE CENTRALE DU PROJET	43
1.6. LA QUESTION SPÉCIFIQUE DES STAGES	45
1.7. LES MODALITÉS D'ACCÈS AUX ENSA DEPUIS LE DISPOSITIF PARCOURSUP	47
1.8. UNE TRANSPOSITION RÉGLEMENTAIRE EFFECTIVE DE LA PÉRIODE DE CÉSURE MAIS PARTIELLEMENT CONFORME AUX TEXTES	50
1.9. LA RECONNAISSANCE DE L'ENGAGEMENT ÉTUDIANT À MIEUX VALORISER DANS LES CURSUS DE FORMATION	52
1.10. QUELQUES AVANCÉES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, NON TRANSPOSÉES DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE	53
1.10.1. La mise en œuvre des référentiels d'activités, de compétences et d'évaluation pour tous les cycles d'études d'architecture	53
1.10.2. La formation obligatoire dispensée aux maîtres de conférences stagiaires non transposée aux nouveaux maîtres de conférences du corps des ENSA	55
1.11. UNE OFFRE MULTIPLE EN FORMATIONS SPÉCIALISÉES ET COMPLÉMENTAIRES RÉVÉLANT D'UNE POLITIQUE DE DIVERSIFICATION	56
1.12. LES SPÉCIFICITÉS DU PROJET PÉDAGOGIQUE ET DE LA « COLORATION » DES ENSA À MIEUX VALORISER	57

II. LES DÉBATS AUTOUR DE LA « CHARRETTE » : ENTRE RITE DE PASSAGE ET SURCHARGE DE TRAVAIL DES ÉTUDIANTS	59
2.1. LA « CHARRETTE » : UNE TRADITION ISSUE DE L'ÉCOLE DES BEAUX-ARTS	59
2.1.1. Une visibilisation récente de la « culture de la charrette »	59
2.1.2. L'action du ministère de la Culture	61
2.1.3. Le mouvement de février 2020 sur la réforme du statut des écoles, les articles dans la presse et la mise en cause de la « charrette »	61
2.1.4. Des points de vue divergents selon les acteurs	62
2.2. LES FACTEURS STRUCTURELS LIÉS À L'ORGANISATION DES ÉTUDES	64
2.2.1. Une compression de la durée des études	64
2.2.2. Un enseignement pluridisciplinaire insuffisamment coordonné	65
2.2.3. Autre facteur décisif : la nécessité d'une réflexion pédagogique concertée.....	68
2.2.4. Vers une formation pédagogique des enseignants ?	70
2.3. LEVIERS D'ACTION CONCERNANT LE CADRE D'ÉTUDE DANS LES ÉCOLES.....	70
2.3.1. L'attention portée à la santé et à l'alimentation doit être renforcée.....	70
2.3.2. Veiller aux bonnes conditions matérielles de travail.....	71
2.3.3. Sensibiliser les étudiants aux risques psychosociaux	71
2.3.4. Encourager la participation / l'implication / la représentation étudiante / la vie associative (musique, sport, solidarité)	72
III - ENSEIGNEMENT ET PROFESSIONNALISATION : LES CURSUS DES ENSA SONT-ILS EN PHASE AVEC LES EXIGENCES DE PROFESSIONNALISATION ?	73
3.1. LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT : UNE QUESTION DE PRINCIPES ?	73
3.1.1. L'enseignement du projet, au cœur des préoccupations sur le programme pédagogique	74
3.1.2. Les pistes d'amélioration de la professionnalisation de l'enseignement de l'architecture	74
3.2. L'ENSEIGNEMENT DU PROJET ET L'INTERDISCIPLINARITÉ	75
3.2.1. L'enseignement du projet caractérise et singularise la formation en architecture.....	75
3.2.2. Il demande toutefois à être précisé dans sa pédagogie, dans son contenu, et dans son accompagnement	76
3.3. LA FORMATION À L'HABILITATION DE L'ARCHITECTE DIPLÔMÉ D'ÉTAT À L'EXERCICE DE LA MAÎTRISE D'ŒUVRE EN NOM PROPRE (HMONP).....	81
3.3.1. La formation à l'HMONP s'est imposée comme une modalité privilégiée d'enseignement du métier d'architecte	81
3.3.2 - Au-delà de ce constat d'ensemble positif, la HMONP fait toutefois l'objet de réflexions et d'observations quant à son déroulement.	82
3.4. LES STAGES PROFESSIONNELS CONTRIBUENT À LA FORMATION DES ÉTUDIANTS ET SONT APPRÉCIÉS	84
3.4.1. Les retours sur le déroulement des stages	84
3.4.2. Le potentiel de formation propre aux stages demeure sous-exploité.....	85
3.4.3. Des initiatives à encourager : les juniors entreprises et les incubateurs...86	
3.5. LA MOBILITÉ À L'ÉTRANGER IMPLIQUE FORTEMENT LES ÉCOLES	86
3.6. LA FORMATION EN ALTERNANCE : UNE INITIATIVE QUI MÉRITERAIT D'ÊTRE DÉVELOPPÉE ET ENCOURAGÉE	87
3.6.1. Une expérimentation depuis 2019 à l'ENSA de la ville et des territoires de Marne-la-Vallée	87
3.6.2. Un programme allégé pour les étudiants en alternance.....	88
3.6.3. Premiers éléments d'évaluation de la formation en alternance	89
3.6.4. Avantages escomptés du développement de la formation en alternance ..89	

3.7. LA DIVERSITÉ DES MÉTIERS DE L'ARCHITECTURE ET LES ATTENTES DES PROFESSIONNELS	90
3.7.1. Les différents débouchés offerts aux diplômés en architecture	90
3.7.2. Les attentes des agences d'architecture	91
3.7.3. Les attentes d'autres types d'employeurs du secteur de la construction .	93
3.7.4. Les liens entre la recherche et la professionnalisation des écoles	93
3.8. LE DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION CONTINUE	95
3.9. L'INSERTION DES DIPLÔMÉS ET L'OBSERVATION DE LEURS PARCOURS	97
3.9.1 - Les diplômés des ENSA bénéficient d'une insertion rapide dans les métiers de l'architecture et plus particulièrement dans les agences d'architecture..	98
3.9.2. L'observation n'est toutefois pas généralisée au niveau de chaque école, de surcroît lorsqu'il s'agit d'appréhender l'insertion et les parcours des diplômés sur le moyen terme	99
IV - ANALYSE PROSPECTIVE : ÉVOLUTION DES EFFECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE DANS UN HORIZON DE 15 ANS	103
4.1. ANALYSE PROSPECTIVE DES BESOINS DE FORMATION DE DIPLÔMÉS EN ARCHITECTURE À L'HORIZON 2030	103
4.1.1. Depuis 20 ans une forme de « <i>numerus clausus</i> » de fait s'applique pour l'accès des bacheliers aux ENSA.....	103
4.1.2. Une demande croissante des bacheliers souhaitant s'orienter vers les écoles d'architecture.....	104
4.1.3. Les facteurs favorisant une croissance à terme du nombre des étudiants en architecture	106
4.1.4. L'accroissement du nombre d'étudiants est-il nécessaire en fonction des besoins prévisibles ?	108
4.1.5. Un indicateur géographique parlant : la répartition des architectes sur le territoire est liée à la cartographie des ENSA	112
4.2. DEUX HYPOTHÈSES PROSPECTIVES D'AUGMENTATION À TERME DE L'EFFECTIF ÉTUDIANT DES ENSA	114
4.2.1. Vers une couverture plus complète du territoire par les écoles ?	114
4.2.2. Une autre option : l'augmentation progressive des étudiants dans les 20 ENSA à l'horizon 2029 pour aligner l'enseignement de l'architecture sur l'évolution démographique de l'enseignement supérieur	114
V - ANALYSE D'EXEMPLES ÉTRANGERS : BELGIQUE, ESPAGNE, SUISSE	117
5.1. LES TRAITS REMARQUABLES DES ÉTABLISSEMENTS ÉTRANGERS.....	117
5.2. BEAUCOUP DE POINTS COMMUNS ET DE DIFFICULTÉS PARTAGÉES AVEC LES ENSA FRANÇAISES	118
5.3. TROIS EXEMPLES ÉTRANGERS : L'ÉCOLE POLYTECHNIQUE DE LAUSANNE, L'ÉCOLE TECHNIQUE SUPÉRIEURE D'ARCHITECTURE DE MADRID, LA FACULTÉ D'ARCHITECTURE DE L'UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES	119
CONCLUSION.....	123
LISTE DES PERSONNES RENCONTRÉES	125
GLOSSAIRE	133
LISTE DES ANNEXES	137
Annexe 1 : récapitulatif des modalités d'admissibilité et d'admissions 2021, ensa de l'échantillon	139
Annexe 2 : données vœux parcoursup	148

Annexe 3 : enquête sur la santé et le bien être des étudiants en architecture (réalisée par l'union nationale des étudiants en architecture et paysage)	152
Annexe 4 : stratégie nationale pour le bien être et la santé dans les écoles d'architecture (2020-2025)	154
Annexe 5 : plan d'action pluriannuel en faveur du bien être et de la santé des étudiants des ensa(p) (2021-2025).....	156

INTRODUCTION

La formation à la profession réglementée d'architecte est assurée en France essentiellement¹ par les 20 écoles nationales supérieures d'architecture - placées depuis 2013 sous la double tutelle du ministère de la culture et du ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation - dont le cursus d'études a été profondément remodelé en 2005 lors de la mise en place du processus de Bologne.

L'application de cette réforme et ses conséquences sur la pédagogie et l'enseignement de l'architecture n'ont jamais fait l'objet d'une évaluation globale, les ENSA étant par ailleurs évaluées individuellement en vue de leur accréditation, et à rythme régulier, par le Haut conseil de de l'évaluation de la recherche et l'enseignement supérieur (HCÉRES).

Or, la question de l'organisation des études est à la fois complexe et stratégique s'agissant de l'enseignement de l'architecture. En effet, la formation de l'architecte fait appel à un ensemble très vaste de connaissances et d'aptitudes qui ont trait à la fois aux sciences et aux techniques, à la créativité artistique et aux sciences humaines et sociales, alors que l'architecture comme savoir et pratique professionnelle, son histoire et ses œuvres, ne font l'objet d'aucune initiation ou sensibilisation dans l'enseignement secondaire.

L'organisation des études a été remise en question ces dernières années par la population étudiante des écoles, et par des enquêtes révélant une forme de mal-être des étudiants liée à leur charge de travail et en particulier à la tradition dite de la « charrette ».

Dans le même temps, l'évolution du métier d'architecte requiert de plus en plus de connaissances dans des champs très différents, du fait des préoccupations et exigences que la société exprime en termes de logement, et d'adaptation des normes du bâti, ou de la rénovation, aux objectifs de développement durable et aux avancées requises par la transition écologique.

La mission s'est donc attachée à analyser dans un premier temps les conditions concrètes de mise en œuvre de la réforme de 2005 (qui a entraîné une contraction de la durée des études) et son impact sur l'organisation des cursus d'études en premier et deuxième cycle, l'objectif étant de trouver un point d'équilibre entre l'aménagement de conditions de travail susceptibles de permettre aux étudiants en architecture - souvent sélectionnés selon des critères exigeants- de bénéficier de conditions d'étude compatibles avec leur bien-être personnel, tout en parvenant à acquérir toutes les compétences requises par le ou les métiers auxquels ils se destinent.

Dans un deuxième temps, la mission a exploré les conditions d'une adéquation entre la formation dispensée dans les ENSA et les attentes des milieux professionnels et institutionnels au regard des compétences attendues d'un architecte dans le monde d'aujourd'hui.

¹ Deux établissements privés offrent une formation en architecture. Un seul d'entre eux propose une formation de premier et deuxième cycle. Par ailleurs, l'École de Chaillot (Cité de l'architecture et du patrimoine) forme les architectes urbanistes de l'État.

Elle s'est enfin livrée à une analyse prospective des besoins de formation en architecture dans un horizon de quinze ans en intégrant la dimension de la cartographie des écoles ainsi que leurs capacités d'accueil actuelles.

À cette fin, la méthode suivie par la mission a été d'entamer un dialogue avec toutes les parties liées à la vie des écoles, à leur fonctionnement et à l'élaboration de leurs projets pédagogiques : dirigeants des instances de gouvernance, corps enseignant, personnels administratifs, représentants des étudiants.

Elle a pu ainsi échanger avec un échantillon de 11 écoles (sur 20) dont 9 ont fait l'objet d'une visite sur site, afin de mieux apprécier les conditions de formation des étudiants. Les écoles ont toutes été sensiblement affectées dans leur fonctionnement par la crise sanitaire, mais dans le temps de la mission, elles effectuaient leur retour à la normale. Ces visites ont permis aussi de prendre la mesure de la diversité des écoles, voire de leur singularité, au-delà des normes communes auxquelles elles sont assujetties.

Au plan national, les organisations syndicales représentatives des personnels des écoles (siégeant au C.T. ENSA) ont été consultées, ainsi que les représentants de la profession d'architecte (Conseil national de l'ordre, Académie d'architecture, Société française des architectes) et des étudiants (Union nationale des étudiants en architecture et paysage- UNEAP).

Un dialogue a été également engagé avec des experts : architectes, enseignants, à titre individuel, ainsi que des responsables d'entreprises employant des architectes, qu'il s'agisse d'agences ou d'entreprises du secteur de la construction. La mission a aussi dialogué avec des responsables d'universités et de grandes écoles ayant des liens de partenariat avec les ENSA, et s'est attachée à observer l'organisation des cursus d'étude et les pratiques pédagogiques de quelques écoles d'architecture à l'étranger.

La mission tient à remercier toutes les personnes (plus de 250 au total) avec lesquelles elle a eu des échanges, toujours d'une grande qualité, sur l'ensemble des sujets inscrits dans la lettre de mission, et tient à souligner le soin qui a été apporté par les directeurs d'ENSA à l'organisation de ses visites sur site. À cet égard, la mission a pu constater un véritable et profond besoin de dialogue et d'écoute de l'ensemble de ses interlocuteurs, et un intérêt marqué pour toutes les questions qui relevaient du champ de la mission.

Les rapporteurs remercient également tous les personnels du ministère de la culture pour leur accompagnement efficace et leur disponibilité.

I - LE CURSUS D'ÉTUDES DANS LES ÉCOLES NATIONALES SUPÉRIEURES D'ARCHITECTURE

1.1. LES ÉTUDES D'ARCHITECTURE AVANT LEUR MISE AUX NORMES DU PROCESSUS DE BOLOGNE : LES TRADITIONS DES « UNITÉS PÉDAGOGIQUES (UP) ».

1.1.1. L'enseignement de l'architecture à l'école des Beaux-Arts avant 1968

L'architecture ayant été, par le passé, considérée comme l'une des quatre disciplines des Beaux-arts (avec la gravure, la sculpture et la peinture), son enseignement ainsi que le recrutement de ses enseignants ont très longuement été assurés au sein de l'école des Beaux-Arts de Paris (créée par ordonnance impériale en 1806) dans un esprit de traditions héritées.

Les « concours d'émulation » organisés par les professeurs de théorie assurent alors le prestige de l'institution. De profonds débats au cours de la seconde moitié du XIXe siècle ont eu beau mettre en lumière un souhait d'évolution de ses enseignements -à cette époque, très académiques- et interroger son rôle dans une société en pleine mutation, la profonde restructuration administrative et pédagogique imaginée par certains réformateurs (dont E. Viollet-Le-Duc) ne remporta finalement pas le succès escompté auprès de suffisamment de professeurs et d'élèves eux-mêmes. Les changements sont donc restés limités car l'idée d'une plus grande liberté d'expression artistique associée à une réponse à la nouvelle production industrielle fit long feu, et la réforme entamée en 1863 fut enterrée en 1871, soit seulement huit ans après sa mise en place, maintenant à distance architecture et génie civil.

Plusieurs évolutions marquent la première moitié du XXe siècle avec notamment, à partir de 1903, la création d'écoles régionales d'architecture (ERA) dans les grandes métropoles françaises ; mais ce nouvel ensemble a encore pour centre la toute-puissante école des Beaux-Arts -seule habilitée à délivrer le diplôme d'architecte- et ne donne pas accès à des fonctionnements administratifs et pédagogiques autonomes. Les méthodes, programmes et évaluations des enseignements qui y sont dispensés sont ceux de la maison-mère parisienne qui garde la haute main sur ses écoles de province.

Avec la période de la reconstruction de l'après-guerre et le développement du logement de masse, une scission se vérifie entre, d'une part, les promoteurs d'une modernisation de l'enseignement de l'architecture et, d'autre part, ceux qui restent attachés à la tradition et au prestige « Beaux-Arts » portés par l'enseignement ancien de la composition monumentale. Les premiers s'appuient sur le renforcement de l'étude de la construction et de l'urbanisme, sur le développement du logement social, sur l'utilisation des technologies issues de l'industrialisation et sur les nouveaux enjeux posés par l'aménagement du territoire ; les seconds optent pour le maintien des exercices académiques au centre de leur enseignement pourtant de plus en plus anachronique et refusent les évolutions de fond. C'est finalement aux ingénieurs des Ponts-et-chaussées (ministère de l'équipement) plus qu'aux architectes que reviendra l'essentiel de l'activité architecturale de l'époque, et la crise des enseignements autour des pratiques

pédagogiques et de l'autorité hégémonique exercée par l'école nationale supérieure d'architecture des Beaux-Arts (ENSBA) n'en sera que renforcée.

1.1.2. Les évolutions à partir de 1968

Un vrai virage arrive avec les années soixante. L'ambiance contestataire prend de l'ampleur et après une réforme avortée en 1962, la chaire de théorie architecturale, pilier de l'enseignement, disparaît en 1965. Des mouvements d'étudiants et de professeurs déclenchent de nouvelles évolutions emblématiques parmi lesquelles la scission de la section architecture de l'ENSBA du quai Malaquais en trois groupes d'ateliers : A, B et C, ce dernier s'installant dans une aile du Grand Palais pour y mettre en place « une réforme expérimentale » en lien avec les « nouvelles conditions d'exercice de la profession ».

La réforme Malraux (décret du 6 décembre 1968) qui fait suite aux « événements » de mai 68 et à la forte mobilisation étudiante met officiellement fin à la section architecture de l'institution plusieurs fois centenaire en créant une douzaine d'Unités pédagogiques d'architecture (abrégées en UPA ou UP) à Paris, et supprime le concours pour le Prix de Rome qui accordait un certain prestige à l'école. Les lieux de formation deviennent disséminés et diminuent la souveraine influence des Beaux-Arts, exercée jusqu'alors essentiellement depuis la capitale. Chaque UPA reçoit ainsi une relative autonomie en termes de formation, tout en restant en marge du fonctionnement universitaire. Parallèlement, la domination du corps professionnel des architectes sur les études devient moins forte.

Au cours de la décennie soixante-dix, les mutations de l'enseignement architectural s'accroissent et se traduisent par une grande effervescence dans le domaine de l'expérimentation pédagogique et de la pluridisciplinarité. L'arrivée massive des sciences humaines (sociologie, anthropologie, psychologie, sémiologie, écologie, art plastique, art cinétique, etc.), des expériences d'apprentissage parfois *in situ*, sur le chantier lui-même, changent l'orientation de la formation qui devient de plus en plus pluridisciplinaire.

Dans plusieurs UP, des enseignants souvent très jeunes et motivés prennent en charge de nouvelles formes alternatives d'enseignement en rupture avec les pratiques académiques d'inspiration Beaux-Arts, plus corsetées, qui segmentaient savoirs et compétences. L'idéologie et la critique deviennent très présentes au sein d'une pédagogie qui cherche à innover (travaux de groupes, auto-évaluation, etc.). Dans certaines UP, les ateliers verticaux sont abandonnés au profit d'enseignements par années ou par cycles. Les relations entre professeurs et étudiants se resserrent : ces derniers sont impliqués dans le choix des orientations pédagogiques et didactiques ; ils font connaître leurs souhaits ou leurs difficultés dans les apprentissages. Ils participent aux différentes instances (conseils pédagogiques et conseils d'administration). Les articulations enseignement - recherche et enseignement - pratique professionnelle sont questionnées et font l'objet de nombreux débats et analyses, de façon parfois chaotique au point que certains enseignants reconstituent des « chapelles » portées par des courants doctrinaux (Henri Ciriani, Bernard Huet, par exemple).

1.1.3. Les évolutions à partir des années quatre-vingt

Les effectifs d'étudiants augmentent très sensiblement dans les écoles d'architecture à compter des années quatre-vingt. Malgré des difficultés rencontrées (locaux très insuffisants en volume d'accueil et en équipements, effectifs limités d'enseignants, jurys débordés, épreuves en loges devenues impossibles), les études d'architecture connaissent un large succès auprès de candidats dont la formation initiale s'est diversifiée.

Au sein des écoles, les conditions de recrutement des enseignants se formalisent, l'organisation des emplois du temps devient complexe tandis que les expérimentations didactiques et pédagogiques marquent le pas. La pluridisciplinarité doit se fixer des limites, et le projet, comme discipline de synthèse envisageant le maximum de paramètres (technique constructive, budget, usage, sociologie, etc.), redevient consensuellement central et dominant. Son positionnement au cœur des enseignements signe la fin des années d'expérimentations post-1968.

Ces nouveaux fonctionnements ont pu alourdir la charge de travail chez les étudiants en termes de volume horaire et de coefficients dans les maquettes pédagogiques, et ont impliqué que de nombreux enseignants soient dorénavant capables de décloisonner leur enseignement et de le rendre plus global et pluridisciplinaire.

Mais jusque dans les années quatre-vingt-dix, les emplois du temps relativement légers (en tout cas, probablement moins chargés qu'actuellement) des étudiants permettaient un lien organique entre l'enseignement reçu et le monde professionnel. Il n'était pas rare, à l'époque, que le diplôme, considéré comme une sorte de « *chef d'œuvre* », soit obtenu bien après dix ans d'études, au cours d'une carrière entamée en agence d'architecture. Certains étudiants choisissaient même, pour sujet de leur diplôme, des commandes réelles sur lesquelles ils avaient travaillé en agence. Ce système entretenu dans les Unités pédagogiques (et supprimé ensuite dans les ENSA) avait l'avantage de créer une transition « *douce* » entre les écoles et le monde professionnel, sans contrainte de temps, sans « *fossé* » entre études et pratique.

1.2. L'ORGANISATION DES ÉTUDES : UN SCHÉMA MODELÉ EN 2005 PAR LE TRYPTIQUE LICENCE-MAÎTRISE - DOCTORAT

1.2.1. Une lente stabilisation

La durée des études et leur organisation ont connu des fluctuations jusqu'en 2005, passant de sept ans (trois cycles de deux ans + une année pour le mémoire et le projet de fin d'études, le PFE) pour obtenir un diplôme délivré par le gouvernement (le DPLG), à cinq ans, puis à nouveau à six ans entre 1997 et 2007 (trois cycles de deux années dont le dernier intègre un stage de pratique professionnelle et prévoit la rédaction d'un mémoire accompagnant un projet)².

² <https://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=MCCL9700673D>

Les dénominations des établissements ont également évolué : les anciennes Unités pédagogiques issues de la période 1968 et rattachées au ministère de l'équipement et du logement, sont devenues en 1985 des écoles d'architecture rattachées au ministère de la Culture, puis prennent le nom d'Écoles nationales supérieures d'architecture en 2005 (décret n° 2005-734 du 30 juin 2005 relatif aux études d'architecture, codifié dans le code de l'éducation aux articles R.672-1 et suivants).

1.2.2. La dominante de l'enseignement du projet

Les études d'architecture abordent une grande diversité disciplinaire nécessaire à l'élaboration de projets architecturaux, urbains et paysagers.

Les écoles bénéficient d'une autonomie dans la répartition des disciplines au sein du cursus, mais, le plus couramment, les enseignements du premier cycle conduisant au DEEA et conférant le grade de licence (Bac +3) s'organisent en trois grands domaines (domaine scientifique et technique, domaine artistique, domaine des sciences humaines) dont les frontières ne sont pas forcément toujours très marquées (cf. partie 1.9).

Ces enseignements apportent les outils et les méthodes de base nécessaires à la conception ainsi que les notions fondamentales de la culture architecturale et urbaine ; ils se concentrent autour de la construction, l'histoire et la théorie de l'architecture et de la ville, la représentation de l'espace, le projet architectural et urbain, autant d'enseignements qui s'articulent à d'autres disciplines enseignées telles que la sociologie, les sciences et techniques, les arts, l'informatique, les langues vivantes.

Cours magistraux théoriques, pratique en ateliers (studios), travaux encadrés ou dirigés, enseignements optionnels, stages hors l'école, apportent les savoirs fondamentaux de l'architecture, la maîtrise de l'espace et du bâti à différentes échelles. Graduellement, l'étudiant se familiarise avec les outils, les méthodes et les thématiques du projet architectural qui reste à la croisée des différents enseignements ; il en est une manière de synthèse qui traverse toute la formation³

Le projet est la colonne vertébrale de la formation qui, dans l'évaluation annuelle, ne peut être compensé par d'autres disciplines, même si elles y sont liées. Le travail de l'étudiant est individuel ou collectif (souvent en binôme) et la restitution des travaux (les rendus) se déroulent oralement, devant le groupe des pairs, à partir de maquettes et planches graphiques comportant plans, élévations, coupes...

Les étudiants de première année du cycle préparatoire en paysage (CPEP de Lille, Bordeaux, Versailles) partagent la formation des architectes, en particulier l'approche par le projet.

Le deuxième cycle, sur deux ans, prépare les étudiants au diplôme d'État d'architecte valant grade de master (Bac + 5). La formation dispensée par des praticiens et chercheurs prend la forme de cours, studios, *workshops*, séminaires,

³ « Le projet architectural et urbain, élément central de la formation, est une véritable spécificité des études d'architecture. Le projet est une matière non compensatoire, qui fait appel aux autres disciplines enseignées durant le cursus, afin d'atteindre la plus grande justesse. Le projet doit répondre aux problématiques d'un site, aux enjeux territoriaux d'une ville, et doit transformer des concepts architecturaux en volumétries, fonctionnelles et esthétiques, dialoguant avec l'existant. Que le projet soit architectural ou urbain, l'étudiant en architecture apprend à concevoir de la plus petite à la plus grande échelle (conception de la structure, de l'enveloppe, du détail, de l'économie du projet, de la réhabilitation, approche paysagère, environnementale et territoriale...) ». Brochure du ministère de la Culture « Les études supérieures d'archi et de paysage en France, p. 27

travaux dirigés, travaux pratiques, mais l'enseignement du projet reste central et entre dans la complexité géographique, historique, sociale et environnementale.

Les étudiants valident leur cycle 2 à l'issue d'une soutenance publique, devant un jury d'enseignants et/ou de professionnels, d'un projet architectural ou urbain de fin d'études (PFE). Ils développent une pensée critique personnelle face aux enjeux contemporains de l'architecture. Ce travail personnel est souvent accompagné d'un mémoire qui peut être en lien avec un séminaire suivi par l'étudiant ou un travail de recherche sur une problématique propre. Un séminaire de préparation à ce mémoire de deuxième cycle permet de guider les étudiants dans sa rédaction. PFE et mémoire sont deux exercices obligatoires distincts, mais dans certaines écoles, ils peuvent être liés.

Par ailleurs, un stage long au cours de ces deux années d'études permet une confrontation des étudiants avec le milieu professionnel.

1.3. LA MISE EN PLACE PRÉALABLE EN FRANCE DE L'ESPACE EUROPÉEN DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

À partir de 2002, la France a mis en place le cadre réglementaire nécessaire au déploiement de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES)⁴.

Les décrets posent l'architecture des diplômes en 4 grades : baccalauréat, licence, master et doctorat (système L-M-D). Ils précisent une organisation en semestres et unités d'enseignement. Les « crédits » (ECTS *European credit transfer accumulation system*⁵) sont mis en place sur la base de la charge de travail requise. Le supplément au diplôme devient obligatoire. Il est prévu l'intégration de l'acquisition de compétences transversales (langues étrangères, outils informatiques).

Les maquettes nationales par disciplines sont supprimées : les parcours types sont proposés par les établissements qui, après évaluation nationale, sont habilités⁶ à délivrer les diplômes d'État, puis accrédités depuis la réforme de 2013.

Les décrets de 2002 posent les objectifs de la mise en place de l'EEES, parmi lesquels ceux de développer la professionnalisation des études supérieures, de répondre aux besoins de formation continue diplômante, d'encourager la mobilité et d'accroître l'attractivité des formations françaises à l'étranger en permettant la prise en compte et la validation des périodes de formation, notamment à l'étranger.

La loi de modernisation sociale introduit la validation des acquis de l'expérience⁷ (VAE) et le Registre national des certifications professionnelles (RNCP) est créé⁸.

⁴ Décret n°2002-482 du 8-4-2002 relatif à l'application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES). Décret n° 2002-481 du 8-4-2002 relatif aux grades, titres universitaires et diplômes nationaux.

⁵ Les ECTS : *European Credit Transfer and (Accumulation) System* est un système de points. Les crédits sont répartis en unités d'enseignements (UE). Il a pour objectif de faciliter la lecture et la comparaison des programmes d'études au sein d'un pays et dans les différents pays européens.

⁶ Il est rappelé que les établissements jouissent de l'autonomie pédagogique et scientifique et sont autorisés à délivrer, au nom de l'État, les diplômes nationaux par une décision d'habilitation à l'issue d'une évaluation nationale des établissements et des dispositifs de formation et de certification.

⁷ Loi n°2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale.

⁸ Pour exemple le diplôme d'État d'architecte (RNCP 24907) est enregistré à un niveau de qualification 7 avec une échéance d'enregistrement au 01-01-2024. La fiche décline les activités visées, les compétences attestées, ainsi que les secteurs d'activités et le type d'emplois accessibles avec un DEA.

1.3.1. Le cursus d'études défini en 2005 par le triptyque L-M-D

Dans le cadre de l'harmonisation européenne des cursus de l'enseignement supérieur, les études d'architecture dans les ENSA ont été organisées en trois cycles sur la base du schéma L-M-D (Licence, Master, Doctorat). Toutes les ENSA ont été co-habilitées puis co-accréditées par le ministère en charge de l'enseignement supérieur et par le ministère de la Culture pour délivrer des formations conformes à ce schéma.

Encadré n° 1 : Décret du 30 juin 2005

Le cadre réglementaire de juin 2005

Le cycle licence constitue un cycle de formation aux fondamentaux destiné à donner des bases communes à l'ensemble des étudiants. C'est un cycle d'initiation à l'architecture, à ses méthodes, ainsi qu'à ses savoirs et enjeux historiques, artistiques, scientifiques et techniques, culturels, sociaux. Il conduit au Diplôme d'études en architecture (DEEA), conférant le grade de licence.

Le cycle master représente un cycle consacré au renforcement des connaissances. Il permet aux étudiants et étudiantes d'acquérir différentes capacités : concevoir un projet architectural et urbain de manière autonome, saisir la complexité des processus contemporains (sociétaux, économiques, environnementaux) et structurer leur réflexion critique en se basant sur un parcours d'initiation à la recherche et aux différents modes d'exercice de l'architecture. Il conduit au Diplôme d'État d'architecte (DEA), conférant le grade de Master.

Le décret du 30 juin 2005⁹ relatif aux études d'architecture précise que les études d'architecture comportent une formation doctorale, et que les écoles d'architecture et les autres établissements publics qui sont membres d'écoles doctorales accréditées peuvent être autorisés à délivrer le doctorat en architecture. Depuis l'arrêté du 7 août 2006 relatif à la formation doctorale¹⁰, les ENSA ont pu offrir des diplômes de 3^{ème} cycle et co-délivrer des doctorats en étant parties prenantes des écoles doctorales.

Le décret mentionne également que les études d'architecture mènent à l'habilitation de l'architecte diplômé d'État à l'exercice de la maîtrise d'œuvre en son nom propre. L'habilitation à exercer la maîtrise d'œuvre en son nom propre (HMONP) a été créée en 2007¹¹. Cette habilitation ouvre à ses titulaires la possibilité de porter le titre d'architecte en s'inscrivant à l'Ordre des architectes et d'exercer la maîtrise d'œuvre dans le cadre prévu par la loi du 3 janvier 1977¹².

1.3.2. Les réformes des études architecturales de 2005 : un dispositif réglementaire très structurant pour les études d'architecture qui encadre fortement l'initiative pédagogique

En 2005, le ministère de la culture a décliné et adapté l'EEES pour ses formations, notamment en déclinant l'architecture des formations en écoles d'architecture selon la déclinaison licence-master-doctorat (LMD).

⁹ Décret n° 2005-734 du 30 juin 2005 relatif aux études d'architecture.

¹⁰ 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. Article L612-1 et suivants du code de l'Éducation.

¹¹ 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.

¹² Loi n° 77-2 du 3 janvier 1977 sur l'architecture.

Les textes réglementaires de 2005 relatifs aux études d'architecture constituent un cadre de référence¹³. Résultats d'une importante concertation et d'une volonté de prendre en compte la spécificité des études d'architecture, ils apportent un cadre commun explicite à toutes les ENSA et leur permettent de se mettre en conformité avec les standards européens en matière d'enseignement supérieur.

Ils encadrent fortement l'initiative pédagogique des écoles : ainsi, les arrêtés de 2005 relatifs aux études d'architecture imposent-ils pour le premier cycle que les maquettes de formation prévoient une répartition en unités d'enseignement (U.E.) constituées de 26 U.E. maximum dont six au minimum sont consacrées principalement au projet, deux au minimum comportent les périodes de stages obligatoires, et une comprend un rapport d'études et sa soutenance.

Les unités d'enseignement sont constituées d'au moins deux enseignements comportant entre eux une cohérence scientifique et pédagogique et d'au moins deux modes pédagogiques différents tels que décrits à l'annexe 2 du présent arrêté (pour rappel : cours magistraux, travaux dirigés, travaux pratiques, séminaires et enseignement de projet). La formation doit comprendre un minimum de périodes de stages dont au moins une s'effectue hors agence d'architecture au cours des deux cycles. Les maquettes du deuxième cycle doivent, quant à elles, comporter 15 U.E. d'enseignement maximum, dont au minimum 4 consacrées principalement au projet dont celles comportant la préparation du projet de fin d'études.

Il en va de même pour les précisions sur le volume d'ECTS affectés à certains enseignements pour lesquels les règles explicites de pondération ou de capitalisation conditionnent les marges de manœuvre en matière de construction des maquettes d'enseignement : le projet doit représenter entre 40 et 55 ECTS pour l'ensemble du premier cycle (entre 22 et 31% des crédits ECTS) et être compris entre 50 et 70 ECTS pour l'ensemble du deuxième cycle, la durée minimale réglementaire des différents stages étant indiquée. Les unités d'enseignement consacrées majoritairement au projet ne peuvent pas faire l'objet de compensation.

1.3.3. Un texte novateur, qui a modernisé et clarifié les domaines d'études

L'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'État d'architecte conférant le grade de master posait déjà les préalables de la prise en compte des domaines d'études en architecture en rappelant que le premier cycle doit permettre à l'étudiant d'acquérir les bases d'une culture architecturale et que le deuxième cycle doit aider l'étudiant à acquérir une pensée critique relative aux problématiques propres à l'architecture.

Le texte de 2005 constitue un cadre novateur et dynamique dans la mesure où il traite des champs disciplinaires ainsi que des exigences et des domaines d'études à développer, même si elles s'appliquent plus particulièrement à l'enseignement central du projet.

Ainsi l'annexe 1 de l'arrêté du 20 juillet 2005 détaille précisément les différents champs disciplinaires à aborder et précise que l'intitulé « *Théorie et pratique du projet architectural* » inclut la théorie et la pratique de la construction, intègre

¹³ Décret n° 2005-734 du 30 juin 2005 relatif aux études d'architecture. Arrêté du 20 juillet 2005 relatif à la structuration et aux modalités de validation des enseignements dans les études d'architecture, transposés dans le code de l'éducation dans les articles R.672-1 à R.672-14.

l'insertion de l'architecture dans son environnement urbain et paysager et prend en compte également la réflexion inhérente au projet sur les pratiques ainsi que les questions spécifiques posées par les projets de réhabilitation.

L'annexe 2 de l'arrêté du 20 juillet 2005 décrit précisément les domaines particuliers d'études sur lesquels mettre l'accent dans l'enseignement du projet. Il précise les éléments de base à acquérir tels que l'histoire et l'économie du projet, la connaissance des acteurs de la construction, la maîtrise d'ouvrage, les règles d'urbanisme et de construction et celles de la commande publique et des gestions financière et humaine du processus.

Il est indiqué que les études d'architecture doivent intégrer le plus en amont possible certains enjeux tels que ceux d'une démarche de développement de qualité d'usages pour tous et des notions de perceptions et de comforts physiques, sensoriels et psychiques.

Concomitamment à l'acquisition de connaissances et de compétences autour des techniques de construction et des matériaux, l'accent doit être mis particulièrement sur certains domaines d'études.

L'indication des différents domaines d'études ne s'inscrit pas dans la perspective d'une liste exhaustive figée et normative, mais constitue un cadre prospectif pour l'enseignement de l'architecture.

L'annexe 2 du décret mentionne, entre autres, le développement durable, la prise en compte des risques majeurs, l'écologie urbaine et la gestion des ressources naturelles ou la réhabilitation et les interventions sur le bâti existant, y compris la conservation des monuments historiques. Soit une anticipation de problématiques aujourd'hui très actuelles.

Les cursus initiaux intègrent, selon des déclinaisons spécifiques pour chaque école et à une place différente dans le cursus de chaque ENSA, les apports de la discipline de l'architecture aux politiques publiques engagées dans des défis contemporains.

Certains domaines d'études se retrouvent de manière récurrente dans les maquettes de formation et font l'objet d'unités d'enseignements spécifiques comme ceux liés à la transition écologique, d'autres sont envisagés de façon plus accessoire ou sont dilués dans des enseignements plus généraux, c'est le cas des problématiques liées à la revitalisation des centres-bourgs.

La mission n'a pas pu dégager de consensus relatif à des blocs de compétences ou des enseignements qu'il conviendrait d'alléger dans les maquettes de formation au bénéfice d'autres modules d'enseignement ou de formation.

En revanche la mission a pu mettre en évidence, à l'occasion des différents entretiens, la nécessité d'insister sur certaines problématiques jugées insuffisamment prises en compte ou qu'il convient de renforcer dans le cursus initial des études d'architecture. C'est le cas des enseignements autour du bâti existant et de la réhabilitation, de l'ingénierie de projet notamment dans sa dimension économique, des défis écologiques et de la transition énergétique ou du renforcement de l'expression écrite et orale des étudiants en lien avec de futures compétences à développer en exercice professionnel.

1.3.4. De l'habilitation à l'accréditation : une procédure structurante pour les ENSA

Le décret 30 juin 2005 relatif aux études d'architecture mentionne dans ses articles 13 et 14 la procédure d'habilitation préalable des diplômés d'architecture (hors habilitation de l'architecte diplômé d'État à l'exercice de la maîtrise d'œuvre en son nom propre) : décisions d'habilitation prises par arrêté du ministre chargé de l'architecture après avis conforme du ministre chargé de l'enseignement supérieur. La loi du juillet 2013 sur l'ESR¹⁴ dispose que les établissements sont accrédités pour leur projet d'offre de formation après évaluation de leur bilan par le Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCÉRES). Puis en 2016¹⁵, la procédure prévoit que le HCÉRES évalue le bilan et le projet des établissements notamment en matière de formation.

L'article 37 de la loi ESR¹⁶ instaure une nouvelle procédure pour l'examen de l'offre de formation. L'arrêté d'accréditation d'un établissement emporte habilitation de ce dernier à délivrer des diplômes nationaux. Les ENSA restent libres d'organiser leurs formations dans le cadre des textes réglementaires qui régissent les diplômes nationaux d'architecture.

L'arrêté du 15 avril 2015 fixant les modalités d'accréditation des écoles d'architecture rappelle que la procédure d'accréditation des établissements repose sur l'instruction d'un dossier par le ministre chargé de l'enseignement supérieur et le ministre chargé de l'architecture.

S'agissant plus spécifiquement de l'offre de formation, l'arrêté du 15 avril 2015 précise que le dossier d'accréditation expose les conditions dans lesquelles la stratégie de formation de l'établissement assure « une offre de formation de premier et de deuxième cycles des études d'architecture maintenant un équilibre entre les aspects théoriques et pratiques de la formation » et « une cohérence pédagogique entre les deux premiers cycles des études d'architecture et la formation menant à l'habilitation de l'architecte diplômé d'État à l'exercice de la maîtrise d'œuvre en son nom propre » ainsi qu'« une réponse aux enjeux de la diversification et de l'évolution des pratiques et des compétences professionnelles par la délivrance de diplômes de spécialisation et d'approfondissement en architecture ».

Le référentiel de l'évaluation externe des établissements est organisé en domaines :

- Le positionnement et la stratégie institutionnels de l'établissement
- La gouvernance et le pilotage de l'établissement
- La recherche et la formation
- La réussite des étudiants
- La valorisation et la culture scientifique
- Les politiques européenne et internationale

L'objectif principal des évaluations est de contribuer à l'amélioration de la gouvernance stratégique des établissements et de la qualité de leur autoévaluation.

¹⁴ Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche dite loi ESR.

¹⁵ Mesures de simplification de l'enseignement supérieur et de recherche. Mesure 40.

¹⁶ Article 613-1 du code l'Éducation.

Chaque ENSA doit produire un rapport d'autoévaluation. Le HCÉRES précise dans ses documents de références¹⁷ que l'autoévaluation consiste en une analyse de la trajectoire de l'établissement et de son offre de formation au regard de ses engagements pris pour la période évaluée.

L'ENSA concernée peut en dresser le diagnostic sous la forme qui lui convient (points forts/points faibles, analyse *SWOT*, etc.). Elle doit expliciter, en introduction du rapport, la méthode utilisée pour l'élaboration de son autoévaluation.

Les équipes de direction rencontrées par la mission ont toutes insisté sur le caractère structurant de la procédure d'accréditation, notamment sur la nécessité et l'intérêt de s'autoévaluer et de rendre explicite une stratégie d'établissement.

S'agissant de l'offre de formation, pour la majorité des établissements, l'élaboration du dossier d'accréditation constitue une opportunité d'initier un important travail de refonte de leurs approches pédagogiques et leur fournit l'occasion d'engager une réflexion sur une meilleure structuration de leurs cycles et, plus généralement, de leur offre de formation.

1.4. UNE APPLICATION CONTRASTÉE DE LA RÉFORME LMD QUI RESTE À CONSOLIDER

1.4.1. L'organisation de l'année universitaire : la question spécifique du calendrier universitaire

L'ensemble des ENSA de l'échantillon respecte une organisation de l'année universitaire sur un minimum de 34 semaines en formation initiale.

Même si le vote d'un calendrier universitaire relève des prérogatives de chaque école, les pratiques hétérogènes en matière d'organisation de l'année universitaire ne sont pas sans incidences sur l'allongement ou la contraction de l'organisation des enseignements, c'est-à-dire sur la possibilité des écoles de concilier le volume horaire des enseignements obligatoires et des structurations pédagogiques permettant de concilier projet pédagogique et temps de travail des étudiants (Cf. 2.2.2.).

Concernant les écoles de l'échantillon, la mission a observé que les dates effectives de rentrée et sortie universitaires¹⁸ peuvent fortement varier d'un établissement à l'autre : du 7 septembre au 9 juillet pour l'une ou du 28 septembre au 20 juillet pour l'autre.

De même, les périodes de vacances varient d'une école à l'autre : neuf semaines pour l'une, douze semaines pour l'autre. À cela s'ajoutent des pratiques spécifiques aux établissements : des semaines d'inter semestres (parfois non appliquées au L1), des semaines blanches ou dites « libérées » pour la préparation des examens (ou parfois libérées pour les seuls étudiants du deuxième cycle).

C'est pourquoi la mission préconise qu'on s'oriente vers une meilleure harmonisation des calendriers des écoles.

¹⁷ *Principes de l'évaluation et aide à la rédaction de l'autoévaluation des ENSA*

¹⁸ *Hors semaine d'inscription administrative ou d'accueil.*

Recommandation n°1 : Engager (MC-ENSA) une réflexion sur des règles d’harmonisation nationales des calendriers universitaires dans le respect de l’autonomie pédagogique des écoles.

1.4.2. Des maquettes de formation majoritairement non conformes en termes de prise en compte du temps de travail étudiant

Conformément à l’article 2 de l’arrêté du 20 juillet 2005¹⁹ relatif à la structuration et aux modalités de validation des enseignements dans les études d’architecture, les ENSA de l’échantillon ont toutes décliné leurs unités d’enseignement sous forme d’ECTS en respectant soixante crédits européens représentant un volume de travail équivalant à une année d’études à temps plein et trente crédits européens représentant un volume de travail équivalant à un semestre d’études à temps plein.

Toutes les ENSA de l’échantillon ont décliné leurs cycles de formation d’architecture conduisant au diplôme d’études en architecture et au diplôme d’État d’architecte en semestres (numérotés de 1 à 10), par référence à l’arrêté du 20 juillet 2005 relatif aux cycles de formation des études d’architecture.

La Commission européenne recommande que le nombre de crédits par unité d’enseignement soit défini sur la base de la « *charge totale de travail requise de la part de l’étudiant pour obtenir l’unité* ». La charge totale de travail tient compte de l’ensemble de l’activité exigée de l’étudiant et, notamment, du volume et de la nature des enseignements dispensés, du travail personnel requis, des stages, mémoires, projets et autres activités. En France, un an d’étude représente 60 ECTS, soit entre 1 500 et 1 800 heures de travail d’étudiant.

L’arrêté du 20 juillet 2005 précise que « *les crédits européens représentent, sous forme d’une valeur numérique affectée à chaque unité d’enseignement, le volume de travail fourni par l’étudiant en présence encadrée dans l’établissement comme en travail personnel* ». Toutefois l’arrêté n’est explicite que sur le volume horaire des heures encadrées enseignant²⁰.

Or, si une grande majorité des ENSA de l’échantillon respecte, dans les maquettes pédagogiques, le volume horaire encadré enseignant, le volume horaire dédié au travail étudiant n’est pas toujours complètement respecté. Pour illustration, l’une des ENSA de l’échantillon mentionne le volume horaire de 2 179 heures pour son diplôme d’État en architecture, mais ne valorise pas le stage ouvrier et le stage de première pratique ; une autre ENSA distingue 2 213 heures encadrées et 1 920 heures de travail personnel, mais n’affecte pas d’heures de travail personnel étudiant pour le projet d’étude.

Une grande majorité des stages ne sont pas valorisés en termes de crédits ECTS ou ne le sont que partiellement. Les maquettes de formation ne mentionnent que le temps de présence sur les lieux de stage et pas le temps supplémentaire étudiant consacré à la rédaction du rapport de stage (Cf.1.6). D’autres éléments contenus

¹⁹ Dès 1999, la Déclaration de Bologne a inclus le système ECTS aux principaux objectifs à atteindre par les pays participant au processus de Bologne.

²⁰ Pour le diplôme d’État en architecture, l’arrêté dispose que ce cycle comporte 4 200 heures dont 2 200 heures encadrées par des enseignants et pour le diplôme d’État d’architecture ce cycle comporte 2 600 heures dont 1 200 heures encadrées par des enseignants.

dans la maquette pédagogique tels que le mémoire peuvent ne pas mentionner le temps de travail étudiant consacré à sa rédaction.

La mission préconise donc une réévaluation du volume des heures non encadrées, qui se traduirait par une réduction du volume des heures encadrées, à due proportion²¹.

Recommandation n° 2 : Inclure et réévaluer (ENSA) le volume horaire de travail personnel des étudiants dans les maquettes de formation, dans le cadre des volumes horaires réglementaires.

1.4.3. Une mise en œuvre effective de l'annexe descriptive aux diplômes

L'arrêté du 20 juillet 2005 relatif à la structuration et aux modalités de validation des enseignements dans les études d'architecture mentionne l'obligation de délivrer aux étudiants diplômés une annexe descriptive qui accompagne le diplôme, dite "supplément au diplôme" et qui doit décrire les connaissances et les aptitudes acquises par l'étudiant dans son parcours de formation. L'arrêté propose un modèle d'annexe descriptive.

Le modèle proposé en 2005 et utilisé par les ENSA n'explique pas clairement comment les connaissances et le savoir-faire acquis par les étudiants peuvent être mobilisés dans le développement des compétences, notamment architecturales.

Certaines ENSA ont choisi de le compléter en décrivant les compétences acquises lors d'une année de césure ou à l'occasion d'un engagement de l'étudiant, d'autres font référence aux compétences visées dans la directive européenne de 2005 relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles²² notamment à l'article 46 qui porte précisément sur la formation d'architecte.

Dès lors le contenu des annexes descriptives peut diverger d'une école à l'autre, c'est pourquoi la mission recommande d'initier un travail d'harmonisation des annexes descriptives aux diplômes.

Recommandation n° 3 : Harmoniser au niveau national (MC/ENSA) les annexes descriptives aux diplômes.

²¹ Pour mémoire, la commission des titres d'ingénieur, dans son référentiel, a fixé les volumes horaires globaux des enseignements encadrés à 1800 h minimum et 2000 h maximum.

²² Directive 2005/36/CE du parlement européen et du conseil du 7 septembre 2005 relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles. Pour illustration, parmi les compétences et connaissances visées : « capacité technique lui permettant de concevoir des constructions satisfaisant aux exigences des usagers tout en respectant les limites imposées par les impératifs des budgets et des réglementations en matière de construction ».

1.4.4. L'évaluation des enseignements : une obligation réglementaire non respectée et une opportunité pédagogique parfois non utilisée

L'arrêté du 20 juillet 2005 relatif à la structuration et aux modalités de validation des enseignements dans les études d'architecture consacre son article 17 à l'évaluation interne des enseignements. L'article 17 précise que pour chaque cycle, une procédure d'évaluation des enseignements et de la formation par les étudiants est organisée par le directeur de l'école selon des modalités définies par le conseil d'administration. Cette évaluation se réfère aux objectifs de la formation et des enseignements. Il est indiqué que cette procédure permet à chaque enseignant de prendre connaissance de l'appréciation des étudiants sur les éléments pédagogiques de son enseignement. L'évaluation interne des enseignements permet l'évaluation par les étudiants de l'organisation des études dans chaque cycle.

Une commission composée du directeur de l'école et des représentants élus des enseignants et des étudiants au conseil d'administration est chargée du suivi de cette procédure et formule les recommandations nécessaires.

S'agissant du cadre général de l'évaluation des formations, l'arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master consacre son article 5 aux dispositifs d'évaluation des formations. Il y est précisé que « *dans le cadre de la politique de l'établissement, des dispositifs d'évaluation sont mis en place pour chaque formation ou pour un groupe de formations (...). Une évaluation des formations et des enseignements est notamment organisée au moyen d'enquêtes régulières auprès des étudiants (...). Ces dispositifs favorisent le dialogue entre les équipes pédagogiques, les étudiants et les représentants du monde socioprofessionnel. Ils éclairent les objectifs de chaque formation, contribuent à en faire évoluer les contenus ainsi que les méthodes d'enseignement afin de faciliter l'appropriation des savoirs, des connaissances et des compétences et de permettre d'en améliorer la qualité. Ces dispositifs peuvent également servir de base à l'évolution de la carte de formation de l'établissement en cohérence avec la politique de site. Les résultats des évaluations font l'objet de présentations et de débats au sein des équipes pédagogiques, du conseil de perfectionnement, du conseil de la composante concernée et de la commission de la formation et de la vie universitaire du conseil académique ou du conseil de l'établissement qui a compétence en matière de formation* ».

L'arrêté du 22 janvier 2014 fixant les modalités d'accréditation d'établissements d'enseignement supérieur précise que le dossier d'accréditation, qui s'applique aussi aux ENSA, a pour objet de vérifier la capacité de chaque établissement à mettre en œuvre l'offre de formation proposée aux niveaux pédagogique, organisationnel et financier et qu'il présente entre autres la mise en œuvre de la politique de formation à travers les procédures et les moyens déployés pour la démarche qualité.

Conformément à l'arrêté du 15 avril 2015 fixant les modalités d'accréditation des écoles d'architecture, le dossier d'accréditation et le référentiel HCÉRES pour l'évaluation d'une formation conférant le grade licence et le grade master constituent un cadre explicite pour définir et mettre en place le cadre d'une évaluation des enseignements :

- Le référentiel souligne que la formation doit donner une place importante à l'approche par compétences. La formation est définie suivant un référentiel de compétences et transcrit les unités d'enseignement en compétences. Elle est définie en blocs de compétences.
- les modalités d'évaluation des enseignements et des activités de formation par les étudiants et les diplômés, leur analyse ainsi que les actions qui en résultent sont intégrées dans le dispositif d'évaluation interne de la formation et connues des parties prenantes. Les résultats de l'évaluation interne sont communiqués à la commission formation et vie universitaire de l'établissement.

Plus spécifiquement déclinées dans le décret du 15 février 2018²³, les dispositions relatives à l'évaluation sont contenues dans l'article 17 qui dispose que « *la commission des formations et de la vie étudiante est compétente pour formuler des avis et des propositions sur toutes questions relatives à l'organisation des études et à l'offre de formation, et aux conditions de vie et de travail des étudiants* ». Elle prépare et propose des mesures relatives notamment à « *l'organisation des programmes de formation et à l'évaluation des enseignements* ».

L'arrêté du 20 juillet 2005 précise que l'évaluation se réfère aux objectifs de la formation et des enseignements et que cette procédure « *permet à chaque enseignant de prendre connaissance de l'appréciation des étudiants sur les éléments pédagogiques de son enseignement* ».

Or, 40% des ENSA de l'échantillon ne font pas mention de l'évaluation des enseignements dans leur règlement des études. Lorsqu'elle y est présente, les développements consacrés à l'évaluation sont très hétérogènes, allant de la simple mention du caractère obligatoire de l'évaluation à des modalités plus précises qui relient l'évaluation aux objectifs des formations et qui, au-delà de la mention du caractère obligatoire et anonyme des évaluations, rappelle les finalités de l'évaluation des enseignements pour les étudiants et les enseignants.

La mission a observé des situations où l'évaluation des enseignements par les étudiants a été systématisée par un questionnaire commun à tous les enseignements ou spécifique pour des blocs d'enseignement, accessible sur le portail de gestion de la scolarité *Taïga*. Ces modalités d'évaluation des enseignements sont parfois doublées dans le livret des études de chaque formation.

Les pratiques sont différentes d'une ENSA à l'autre.

Pour illustration, dans l'une des ENSA de l'échantillon, l'évaluation des enseignements se fait par semestre et par cours à l'aide d'un questionnaire général adressé aux étudiants via *Taïga*²⁴. Il est demandé aux étudiants ce qui a bien fonctionné dans le cours, si les outils et supports utilisés dans l'enseignement étaient adaptés, ce qui a manqué dans les contenus ou n'a pas bien fonctionné, comment le cours pourrait être amélioré, si la charge de travail est adaptée et le cours clair, progressif et bien organisé. On demande également si les étudiants ont perçu le rôle de ce cours par rapport à leur projet personnel et si le dispositif choisi et mis en place par l'équipe enseignante a contribué à créer une atmosphère bienveillante et constructive dans la continuité.

²³ Décret n° 2018-109 du 15 février 2018 relatif aux écoles nationales supérieures d'architecture.

²⁴ Avec une évaluation par étoile (de 1 à 5) et des commentaires libres.

Une autre ENSA a choisi l'analyse de chaque enseignement, puis un regroupement des retours d'évaluation en trois catégories pour chacun : satisfaction (très satisfaisant, moyennement satisfaisant, pas satisfaisant), ce qui a marché et ce qui manque ; il est établi un bilan général pour chaque semestre et l'on regroupe les avis en trois catégories : « *ce qui est reproché, ce qui a marché et ce qui est demandé* ».

Mais la majorité des ENSA de l'échantillon n'a pas formellement mis en place de commission d'évaluation des enseignements, même si des évaluations sont portées individuellement à la connaissance de chaque enseignant²⁵. Seules quelques ENSA de l'échantillon ont mis en place des commissions spécifiques d'évaluation de la formation et des enseignements, chargées du suivi de la procédure d'évaluation des enseignements et de la formulation des recommandations nécessaires. La mission n'a pas eu l'occasion d'établir l'impact effectif des recommandations en matière de remédiations pédagogiques collectives ou individuelles.

Les modalités pratiques de mise en œuvre de l'évaluation ne garantissent pas à elles seules l'appropriation de l'évaluation des enseignements, mais elles constituent un préalable d'appropriation de la démarche.

Même pour les ENSA de l'échantillon qui ont mis en pratique l'évaluation des enseignements et qui prévoient une communication de l'évaluation aux enseignants, les taux de retour de réponses aux questionnaires sont souvent faibles, ceux-ci ne sont jamais couplés avec des indicateurs permettant de suivre la réussite des étudiants. Ils ne permettent pas, à ce stade, de remédiation pérenne et efficace et ne s'inscrivent pas dans le cadre d'une démarche qualité formalisée.

Recommandation n° 4 : Établir (ENSA) systématiquement une annexe au règlement des études qui décline précisément les attendus et les modalités de contrôle de connaissances et de compétences de chaque enseignement, et veiller à ce que les fiches pédagogiques soient effectivement remplies, notamment sur le mode d'évaluation, et constituent le contrat pédagogique à destination des étudiants.

Lors des visites et des entretiens, la mission a constaté, d'une manière générale, que la mise en place de l'évaluation des enseignements relève essentiellement d'une attente exprimée par les étudiants.

Lors des entretiens, tous les représentants des étudiants ont majoritairement exprimé aux membres de la mission l'intérêt qu'ils portaient à des dispositifs d'évaluation des enseignements. Pour eux, l'évaluation des enseignements est considérée comme indispensable pour réduire l'insécurité pédagogique des étudiants (remédiations éventuelles) et, le cas échéant, comme un levier pour apprécier et exprimer la qualité pédagogique d'un enseignement spécifique.

Les représentants des étudiants ont signalé à la mission que cette pratique peut être ressentie comme secondaire par certains étudiants et que les enjeux qui y sont liés peuvent n'être que partiellement compris. Les représentants des étudiants ont indiqué à la mission que les faibles taux de retour relèvent parfois moins d'un désintérêt que de la difficulté d'un exercice évaluatif chronophage. Le circuit des

²⁵ Mais pas des étudiants.

évaluations est parfois perçu comme insuffisamment transparent. À cela s'ajoutent des craintes exprimées sur le maintien du caractère anonyme des évaluations.

La mission a eu à connaître que dans un certain nombre d'ENSA, les étudiants ont été amenés à créer, parfois sur les réseaux sociaux, leurs propres questionnaires contenant des éléments d'évaluation des enseignements, officieux souvent, parfois reconnus par les établissements et qui ont pu servir d'amorce ou de complément à la mise en place d'une procédure d'évaluation au sein des ENSA concernées. Ces questionnaires ont souvent été considérés par les directions d'établissement comme une offre concurrentielle à une évaluation institutionnelle même incomplète.

Tous les représentants des équipes de direction ont affirmé l'intérêt et l'attention qu'ils portaient à la mise en place effective de l'évaluation des enseignements dans leur école et ont exprimé les enjeux positifs de sa mise en œuvre.

Les équipes de direction rencontrées ont mis en avant plusieurs facteurs de difficultés pour un déploiement pérenne de la procédure d'évaluation des enseignements :

- la difficulté d'établir un travail de synthèse, de coordonner et d'organiser une évaluation des enseignements au regard de leurs ressources internes ;
- la difficulté de l'appropriation de ce processus d'évaluation professionnelle pour partie liée la réticence voire la résistance d'une partie du corps enseignant à concevoir toute forme d'appréciation sur leur activité pédagogique ;
- la légitimité parfois contestée des équipes de direction intervenant dans le champ de la pédagogie ;
- la difficulté pour les équipes de direction d'établir des remédiations à partir des constats d'évaluation, notamment en termes d'amélioration de la pédagogie de quelques enseignants et de modification de certains enseignements dans les maquettes de formation.

La mission a pu constater majoritairement le souhait de consolider le dispositif d'évaluation dont les ENSA reconnaissent les qualités. Les efforts déployés portent, selon les ENSA, sur :

- la construction des questionnaires, le taux amélioré de retour et les modalités de leur exploitation ;
- l'appropriation du dispositif par les enseignants, mais aussi par les étudiants ;
- la mise en place de réunions périodiques des délégués étudiants et de représentants d'enseignants (par filière, par champs disciplinaires, par groupes d'unité d'enseignement, par semestres d'études) avec des comptes rendus formalisés portés à la connaissance de la commission des formations et de la vie étudiante.

La poursuite des efforts de déploiement et de consolidation des procédures d'évaluation des enseignements constitue pour les ENSA une opportunité d'établir

une véritable stratégie d'évaluation des enseignements permettant de soutenir leur réflexion pédagogique. Au-delà du recueil du niveau de satisfaction des étudiants, la démarche peut s'enrichir de l'exploitation de certains indices tels que le taux de couverture du programme, la conformité des instruments de contrôle des connaissances aux objectifs pédagogiques déclarés, mais aussi d'une réflexion sur les méthodologies de la transmission du savoir, sur l'accompagnement pédagogique pour les enseignants, sur l'ensemble de modalités de contrôle des acquis et sur l'efficacité des méthodes d'enseignement.

Recommandation n° 5 : Déployer (ENSA) et simplifier les procédures d'évaluation des enseignements par les étudiants et les rendre obligatoires, conformément à la réglementation. Les modalités de cette évaluation doivent être définies, discutées et votées par les instances de gouvernance de chaque ENSA.

1.5. LA PLACE CENTRALE DU PROJET

Le projet constitue l'une des spécificités de l'offre de formation des écoles nationales d'architecture.

Héritage informel de la culture des ateliers et des studios, produit des traditions d'enseignement du projet architectural et de formation des architectes, le projet structure fortement le fonctionnement pédagogique des ENSA et le contenu des maquettes de formation (Cf.1.3.2).

Le décret du 30 juin 2005 relatif aux études d'architecture²⁶ affirme que l'enseignement du projet est au cœur de la formation et intègre l'apport des autres disciplines qui concourent à sa réalisation.

L'arrêté du 20 juillet 2005 relatif aux cycles de formation des études d'architecture précise que les enseignements des deux cycles assurent une progressivité des acquisitions et qu'ils sont « *organisés autour du projet d'architecture et des disciplines qui concourent à l'architecture* ».

L'arrêté souligne aussi que « *les enseignements du projet architectural et du projet urbain et des disciplines qui concourent à l'architecture s'articulent autour de domaines d'études et de problématiques qui prennent en compte le rapport des formes architecturales aux contextes, aux échelles, aux fonctions, aux usages, aux techniques et aux temporalités* »²⁷.

Des précisions sont apportées : pour le premier cycle, sur un maximum de 26 unités d'enseignement, six au minimum doivent être consacrées au projet ; pour le deuxième cycle sur un maximum de 15 unités d'enseignement, quatre au minimum sont consacrées principalement au projet dont celle comportant la préparation du projet de fin d'études. S'agissant du diplôme d'études en architecture dans les unités d'enseignement consacrées majoritairement au projet, ce dernier équivaut à des ECTS compris entre 60 et 80 pour l'ensemble de ce cycle. S'agissant du diplôme d'État d'architecte dans les unités d'enseignement consacrées majoritairement au projet, ce dernier équivaut à des ECTS compris entre 50 et 70 pour l'ensemble de

²⁶ Article R672-1 du code de l'Éducation.

²⁷ Les champs disciplinaires ainsi que les exigences et domaines d'études particuliers à développer dans l'enseignement du projet sont listés dans deux annexes de l'arrêté du 20 juillet 2005.

ce cycle. La soutenance publique du projet de fin d'études équivaut à dix ECTS en plus des crédits attachés à l'unité d'enseignement où elle se situe.

Les unités d'enseignement consacrées majoritairement au projet ne peuvent pas faire l'objet de compensation même si dans le 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* ». Le projet de fin d'études vaut des crédits européens non compensables.

Des précisions sont apportées sur le mode pédagogique de l'enseignement du projet, il est précisé que celui-ci est structuré autour d'une problématique architecturale qui « *visent à une production personnelle analysée et critiquée dans le cadre d'un travail collectif d'approfondissement* ».

L'annexe 2 de l'arrêté du 20 juillet 2005 rappelle les exigences indispensables et les domaines particuliers d'études sur lesquels mettre l'accent dans l'enseignement du projet. Elle détaille les apprentissages spécifiques, les contraintes et les exigences que l'enseignement du projet doit intégrer tout au long des cinq années du cursus d'études, les éléments de base indispensables et les notions à acquérir ainsi que les domaines et les enseignements qui doivent être particulièrement étudiés dans ce cadre.

Le projet de fin d'études (PFE) qui clôt le diplôme d'État d'architecte constitue un dispositif particulier. Le PFE, qui fait l'objet d'une soutenance et équivaut à environ 200 heures de travail personnel sur un semestre, consiste en un projet architectural ou urbain accompagné d'un rapport de présentation. Le PFE doit être « *de nature à démontrer 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* ».

Tous les règlements des études des ENSA de l'échantillon précisent les modalités pratiques des pièces et documents, notamment les écrits et les graphiques liés au PFE et ainsi que les modalités et le déroulement de sa soutenance. Le caractère non compensable des ECTS relatifs à la soutenance publique du PFE est affirmé. De même, des dispositions communes s'appliquent au PFE mention recherche pour lequel, si l'étudiant a choisi d'approfondir sa préparation à la recherche par des enseignements méthodologiques et complémentaires, il doit soutenir à nouveau et en même temps son mémoire et son projet de fin d'études.

Même si le projet de fin d'études est un travail personnel, la plupart des ENSA prévoient, dans leur règlement des études, qu'à titre exceptionnel, deux ou trois étudiants peuvent traiter collectivement un même sujet. Dans ce cas, outre la partie commune, chaque étudiant doit produire un travail individuel identifiable et une partie de soutenance personnelle.

Les différences peuvent tenir aux dates de soutenance dans le calendrier pédagogique ; pour certaines ENSA, le PFE doit être soutenu en juin de l'année universitaire, pour d'autres la soutenance du PFE a lieu la troisième semaine de septembre ou entre fin septembre et début octobre, l'une des ENSA de l'échantillon prévoyant même deux périodes de soutenance par an aux mois de juin/juillet et de février, d'une durée d'une semaine. (cf. *supra*, 1.4.1.)

Selon le projet pédagogique de l'école, quelques dispositions spécifiques peuvent subordonner l'accès à la préparation et à la soutenance du PFE : l'obtention d'un

score de 750 points à l'évaluation du TOEIC (test de niveau d'anglais), validation d'unités partielles ou totales d'unités d'enseignement (U.E) pouvant porter sur un ou plusieurs semestres, assortie le cas échéant d'une note ou d'une moyenne éliminatoire pour certaines U.E. de projet, ou validation d'une présentation intermédiaire.

1.6. LA QUESTION SPÉCIFIQUE DES STAGES

L'arrêté du 20 juillet 2005 relatif aux cycles de formation²⁸ précise au préalable que la formation comprend, dans la formation initiale, un minimum de périodes de stages dont au moins une s'effectue hors agence d'architecture au cours des deux cycles.

Les trois stages suivis pendant les deux cycles études d'architecture ont pour objectifs de faciliter l'émergence d'un projet personnel professionnel et d'amener les étudiants à questionner l'articulation qu'ils font entre des acquis issus de l'enseignement, des pratiques qu'ils observent sur le terrain et les capacités qu'ils peuvent développer en situation professionnelle.

Les stages successifs tout au long du cursus représentent des occasions d'apprendre « *hors les murs de l'école* ». Ils ont un rôle pédagogique particulier dans la formation des étudiants en architecture en aidant les étudiants à aller vers l'autonomie et à choisir leur parcours pédagogique.

L'arrêté de 20 juillet 2005 distingue deux types de stage : celui du cycle licence, à savoir un stage ouvrier et/ou de chantier et un stage de première pratique, et, pour le cycle master, un stage de formation pratique.

Pour le cycle conduisant au diplôme d'études en architecture sur 26 unités d'enseignement maximum, deux au minimum comportent des périodes de stages obligatoires. Il est précisé que les deux périodes de stage obligatoire correspondent à une durée d'au moins six semaines. Elles doivent avoir la double finalité de stage "ouvrier et/ou de chantier", et de stage de "première pratique" destinées à appréhender la diversité des pratiques professionnelles. Les deux périodes de stage obligatoire équivalent à six ECTS (ouvrier et première pratique).

Pour le cycle master, les unités d'enseignement intègrent nécessairement le stage de formation pratique. Le stage obligatoire de "formation pratique" correspond à une durée minimale de 2 mois à temps plein ou de 4 mois à mi-temps. Le stage obligatoire de formation pratique équivaut à huit ECTS.

S'agissant du stage ouvrier et du stage de première pratique d'une durée d'au moins six semaines, le schéma majoritairement retenu est d'une durée de deux semaines minimum (parfois de deux semaines au total) pour le stage de chantier ou un stage ouvrier, et d'une durée de 4 semaines minimum (parfois de deux semaines au total)²⁹ pour le stage de première pratique.

En pratique, les modalités pour effectuer le stage diffèrent d'une ENSA à l'autre : semaines consécutives ou possibilité de fractionnement.

²⁸ 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'État d'architecte conférant le grade de master.

²⁹ Avec des variantes un mois (154 heures) ou 22 jours - 154 h à raison de 7 h par jour.

La mission a, en outre, observé que, dans de nombreux règlements des études, il est explicitement indiqué que ces stages peuvent ou doivent s'effectuer en dehors des périodes de scolarité obligatoire de l'étudiant, principalement pendant les vacances, ou en totalité pendant l'inter semestre. Les deux périodes de stages obligatoires (ouvrier et première pratique) qui équivalent à 6 ECTS, dans les maquettes de formation sont très largement valorisés à hauteur de 2 ECTS pour le stage dit « *ouvrier et / ou de chantier* » et à 4 crédits ECTS pour le stage de première pratique, à l'exception d'une ENSA qui a crédité les 2 stages respectivement de 3 ECTS.

L'évaluation de ces deux stages se fait souvent à partir de la production par l'étudiant d'un rapport de stage pour le premier stage et d'un rapport d'activité pour le second stage³⁰.

Le stage obligatoire de "*formation pratique*" correspond à une durée minimale de deux mois à temps plein ou de quatre mois à mi-temps³¹. Quelques ENSA affichent explicitement dans leur règlement des études qu'aucune période de stage à temps plein ne peut être effectuée pendant les périodes d'enseignement auxquelles l'étudiant est inscrit pédagogiquement et qu'il est obligatoire ou recommandé d'effectuer ce stage par anticipation durant les vacances d'été. Dans l'une des ENSA de l'échantillon, le stage de formation pratique peut être effectué à n'importe quel moment du second cycle (pendant l'année universitaire ou pendant les vacances, à temps complet ou fractionné, à raison de 19h par semaine minimum, soit 2,5 jours).

Le stage obligatoire de formation pratique équivaut à huit ECTS, toujours non compensables. Dans les règlements des études, il est souvent précisé que ce stage peut être réalisée en France ou à l'étranger.

Deux ENSA de l'échantillon prévoient des stages facultatifs complémentaires qui ne donnent pas lieu à une validation ou à une valorisation spécifique : dans l'une « *un stage complément de formation* », dans l'autre « *un stage volontaire* », les deux pouvant être effectués dans chacun des deux cycles.

À partir des entretiens et de l'analyse des documents fournis à la mission, celle-ci observe qu'il n'existe pas de dispositifs permettant de vérifier l'impact des différents stages sur l'acquisition générale de compétences par les étudiants, et de capitaliser les expériences.

La loi LRU³² de 2008 a instauré des services universitaires, les bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP), avec comme mission « *de diffuser aux étudiants une offre de stages et d'emplois variée et en lien avec les formations proposées par l'université, ainsi que d'assister les étudiants dans leur recherche de stages et d'un premier emploi* ».

La loi Fioraso de 2013³³ a élargi les prérogatives des BAIP en leur confiant, en plus, un rôle de préparation aux entretiens d'embauche et de collecte d'informations relatives à l'insertion professionnelle. Parmi les missions des BAIP figurent celles relatives à la diffusion aux étudiants d'une offre de stage et à l'assistance dans leur

³⁰ Dans l'une des ENSA de l'échantillon le rapport d'activité est complété d'une analyse critique de l'immersion professionnelle.

³¹ Ou sa variante dans quelques ENSA sous la forme d'une durée minimum de neuf semaines à temps complet ou de dix-huit semaines consécutives à mi-temps.

³² Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités.

³³ Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche

recherche de stage. Les universités ont en charge de recenser les entreprises susceptibles d'offrir aux étudiants une expérience professionnelle.

La majorité des ENSA de l'échantillon n'ont pas identifié de service spécifique dédié à la gestion des stages, mais les intègrent à leurs services de formation et de scolarité. Quelques ENSA ont mis en place des ressources dédiées : responsable gestionnaire de stages, chargés de mission dédiés ou structures administratives spécifiques (service du développement, des partenariats et du mécénat ou bureau de l'insertion professionnelle et des stages). Certaines ENSA précisent même dans leur guide des stages qu'il appartient à l'étudiant de prendre contact avec l'organisme français ou étranger de son choix et de trouver lui-même un terrain de stage (sur la problématique des stages dans la scolarité cf. également *infra* 1.6 et 3.5).

1.7. LES MODALITÉS D'ACCÈS AUX ENSA DEPUIS LE DISPOSITIF PARCOURSUP

Dès 2005³⁴, le ministère de la culture a précisé les conditions d'accès aux écoles d'architecture. L'inscription d'alors était subordonnée à la production par l'intéressé d'un dossier administratif dont le contenu est fixé par le directeur de l'école d'architecture et à l'accomplissement des formalités prévues par la réglementation des droits d'inscription.

Une commission de validation des études, des expériences professionnelles ou des acquis personnels créée au sein de chaque école d'architecture organisait une session d'orientation pour les candidats à une inscription en première année des études d'architecture. Chaque candidat devait fournir un dossier comprenant le relevé des notes obtenues durant ses deux dernières années d'études secondaires. Au vu du dossier, la commission pouvait demander notamment au candidat de participer à un entretien :

- En 2014, pour favoriser l'égalité de traitement entre les candidats et la diversification scolaire des étudiants en architecture, un cadre commun a été défini en concertation avec les écoles.
- Avant 2015, les ENSA avaient mis en place des tests d'admission propres (épreuves graphiques, épreuves sur table en plus de l'examen du livret scolaire, épreuves de créativité à partir de matériaux...) afin de sélectionner leurs futurs étudiants³⁵.
- La nature et la diversité des épreuves mises en place par les ENSA nécessitaient des prérequis tels que la fréquentation de classes préparatoires ou la connaissance culturelle de l'architecture. Les représentants des écoles d'architecture ont fait valoir que ces prérequis constituaient des facteurs d'iniquité d'accès, alors même que la culture architecturale n'est pas dispensée au lycée.

Par note en date du 30 novembre 2015, le ministère de la culture a rappelé aux

³⁴ Arrêté du 20 juillet 2005 relatif aux modalités d'inscription dans les écoles d'architecture.

³⁵ Les directions des ENSA confirment qu'il existe une offre privée de préparations payantes à l'accès aux INSA (jusqu'à 3 000 euros), mais que le formatage des candidats formés rend contreproductif une telle démarche.

ENSA les objectifs stratégiques de l'harmonisation des conditions d'accès des élèves de terminale (lisibilité et démocratisation de l'accès aux études d'architecture et simplification administrative) ainsi que les modalités pour la première phase d'examen du dossier (les disciplines de l'enseignement secondaire retenues, les coefficients appliqués, la prise en compte des appréciations scolaires) et la seconde phase de l'audition (nature de l'entretien, nature des supports mobilisés) :

- Ce cadre propose un recrutement en deux phases comprenant un examen du dossier scolaire suivi d'un entretien de motivation avec un jury ne nécessitant pas de préparation spécifique. Aucune œuvre personnelle de nature technique, académique ou artistique ne devant figurer au dossier du candidat, même à titre facultatif.
- À la rentrée 2015, seize écoles avaient mis en place cette procédure de recrutement en deux phases qui s'est généralisée à l'ensemble des 20 établissements en 2016.
- La loi « *orientation et réussite des étudiants* » de 2018³⁶ permet désormais à chaque établissement de traiter les demandes d'inscription de manière personnalisée, en se fixant des « *attendus* », c'est-à-dire des compétences et connaissances requises pour être admis dans la filière souhaitée et la nouvelle plateforme numérique d'inscription dans le supérieur, Parcoursup, a été mise en place dès janvier 2018.

Sur Parcoursup, les ENSA définissent les caractéristiques pour chacune de leur formation³⁷ et en valident le paramétrage³⁸.

Chaque ENSA peut décider de la valeur qu'elle donne à chaque élément du dossier de l'élève et de l'adaptation des modalités de l'entretien d'admission (cf. annexe 1 Tableau récapitulatif des modalités d'admissibilité et d'admissions 2021, ENSA de l'échantillon).

Si les informations que remplissent les ENSA sur Parcoursup relèvent de leur liberté pédagogique et de leur stratégie, la mission a pu constater une grande hétérogénéité dans la description de leur offre de formation : de l'information laconique à l'information plus détaillée, de quelques lignes génériques sur l'offre de formation à des contenus plus précis sur les cycles d'études proposés. La démarche de description la plus complète possible sur la plateforme Parcoursup procède aussi de l'attractivité des ENSA³⁹, et ce d'autant que la mission a pu prendre connaissance sur internet de « *palmarès* » censés s'appuyer sur des données objectives issues des évaluations du HCERES⁴⁰ et qui classe « *les meilleures* » ENSA par ordre décroissant.

³⁶ Loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants.

³⁷ Selon les rubriques « *informations générales* », « *caractéristiques et attendus* », « *conditions d'inscription* », « *recrutement* », « *bulletins scolaires* », « *pièces demandées* », « *dossier* ».

³⁸ Le ministère de la culture a en charge le lien avec le ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation pour toutes les questions de fond et de forme Parcoursup. Cf. note interne du 18 novembre 2020 adressée aux directrices et directeurs d'ENSA qui précise que « *que les écoles peuvent formuler quelques questions ou consignes pour guider le candidat dans sa rédaction* ».

³⁹ D'autant que la fiche métier de l'ONISEP Architecte ne reflète pas totalement la spécificité des études d'architecture et les métiers qui y conduisent.

⁴⁰ L'un des palmarès présente un classement des écoles en fonction de cinq critères : la renommée, l'excellence académique, l'ouverture au monde, l'insertion des diplômés dans la vie active, le cadre de formation (locaux, matériel, environnement).

À cet effet, la fiche métier « architecte » de l'ONISEP mériterait de refléter plus fidèlement la spécificité des études d'architecture et les métiers auxquelles elles conduisent.

Recommandation n° 6 : Améliorer et enrichir (MC) la fiche métier ONISEP sur le métier d'architecte.

L'ensemble des ENSA de l'échantillon dispose de données relatives aux caractéristiques des candidats qui postulent à l'entrée du cursus des études d'architecture qu'elles proposent. Ces données servent d'appui à leurs réflexions internes pour confirmer ou infléchir leurs politiques de recrutement (Cf. annexe 2 : Tableau des données Parcoursup et Tableau 3 : Récapitulatif des données des primo-entrants 2021).

Afin d'harmoniser les modalités de sélection, quinze écoles ont élaboré un guide de conduite d'entretien à destination des membres de la commission d'examen des vœux. Dans un contexte d'augmentation du nombre de candidatures à l'entrée dans les ENSA et de bouleversement des schémas de trajectoire scolaire induit par la réforme du lycée et le choix de spécialités par les lycéens, les écoles mènent une réflexion sur leurs modes de recrutement. Tout en conservant les latitudes données aux écoles de définir leurs stratégies propres de recrutement, quelques lignes directrices et orientations communes méritent d'être débattues et posées telles que des principes communs au stade de l'examen des dossiers individuels des candidats, la possibilité d'entretiens organisés en commun entre plusieurs ENSA, voire une gestion commune des candidatures portée par une ou plusieurs ENSA au profit de toutes les écoles à l'instar de ce qui se fait dans certains groupes d'écoles d'ingénieurs.

Recommandation n° 7 : Redéfinir (MC et ENSA) un référentiel de procédure de sélection commun à toutes les écoles. Engager un travail de concertation sur une procédure de présélection ou de sélection commune aux ENSA.

Même si l'attractivité des ENSA ne se dément pas⁴¹, les ENSA de l'échantillon ont souhaité travailler sur leurs recrutements en volume et en qualité.

Les deux principaux leviers de recrutement sont ceux des sites internet des écoles et de l'organisation de journées portes ouvertes. Les sites internet des ENSA observés sont très ergonomiques, efficaces et complets et constituent des sources très utiles pour accéder aux informations sur les diverses voies d'admission, le contenu des études, la vie de l'école et ses projets.

Hors crise sanitaire, les ENSA concentrent leurs efforts en faveur du recrutement en présentant leurs formations aux potentiels et futurs candidats lors de leurs journées portes ouvertes ou en participant à des salons d'orientation.

⁴¹ 42 144 vœux exprimés en 2020, 47 125 en 2021.

La volonté d'ouverture sociale et d'ancrage territorial des établissements s'exprime par quelques initiatives en amont des recrutements. Huit ENSA de l'échantillon participent depuis 2009, en partenariat avec la fondation « *Culture et diversité* », à un programme « *égalité des chances* » qui repose chaque année sur une présentation détaillée des études en architecture au sein de lycées partenaires de leur région⁴².

Chaque école partenaire du programme sensibilise des élèves de son territoire par des interventions dans les lycées. Des élèves de terminale, principalement en filières professionnelle et technologique, participent ensuite, s'ils sont intéressés, à un stage « *égalité des chances* » organisé au sein des ENSA partenaires afin de les préparer aux procédures d'admission. Ce stage d'une semaine a lieu pendant les vacances scolaires de février. Ils passent ensuite les épreuves d'admission aux concours dans les mêmes conditions que les autres bacheliers.

Mais, au-delà de ces initiatives, la mission estime que la sensibilisation des élèves de l'enseignement secondaire à l'architecture pourrait être généralisée.

Recommandation n° 8 : Valoriser (MC/MENJS), dès l'enseignement secondaire, la sensibilisation à l'architecture en encourageant, avec le concours de la Cité de l'architecture et du patrimoine les partenariats entre les écoles d'architecture et les lycées, afin de développer des modules courts permettant aux lycéens intéressés par les ENSA de mieux connaître les métiers auxquels elles forment, et les préparer aux procédures d'entrée aux écoles.

1.8. UNE TRANSPOSITION RÉGLEMENTAIRE EFFECTIVE DE LA PÉRIODE DE CÉSURE MAIS PARTIELLEMENT CONFORME AUX TEXTES

Toutes les ENSA de l'échantillon ont transposé dans leurs différents règlements des études les dispositions relatives à l'année de césure pour ce qui concerne la définition et les formes de la période de césure ainsi que les obligations respectives des étudiants et des établissements. Toutefois, pour l'ensemble des ENSA observées la mise en œuvre des dispositions relatives à la période de césure se fait par référence à la circulaire n° 2015-122 du 22 juillet 2015⁴³, alors que la loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 puis le décret n° 2018-372 du 18 mai 2018 relatif à la suspension temporaire des études dans les établissements publics dispensant des formations initiales d'enseignement supérieur⁴⁴ élargit le champ d'application de la période de césure, notamment en étendant le but de la césure à l'acquisition d'une expérience professionnelle et en précisant quelques situations pouvant être éligibles à la période de césure.

Dans l'ensemble, les règlements des études reprennent les principales dispositions dans la limite des marges d'appréciation des établissements notamment le fait que cette période de césure est effectuée sur la base d'un strict volontariat de l'étudiant et ne peut être rendue obligatoire pour l'obtention du diplôme préparé

⁴² De 1 à 2 lycées.

⁴³ Circulaire du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche doublée d'une note du 2 juin 2016 signée par le sous-directeur de l'enseignement supérieur et de la recherche en architecture à la direction générale des patrimoines du ministère de la culture.

⁴⁴ Article D6111-13 à D6111-17 du code de l'éducation.

avant et après cette suspension. Seules deux ENSA font référence à la circulaire n° 2019-030 du 10 avril 2019 (MESRI - DGESIP), relative à la mise en œuvre de la suspension temporaire des études dite « période de césure » dans les établissements publics ou à l'application des articles D611-13 et suivants du code de l'Éducation.

La majorité des règlements des études de l'échantillon reprend les différentes formes que peut prendre la période de césure telles que définies par l'article D.611-16 du code de l'éducation⁴⁵. Certaines ENSA prévoient des possibilités élargies (la mention générique « *d'acquérir une expérience* ») ou plus restreintes (seuls sont possibles des stages, des stages « *recommandés* » ou des périodes de formation en milieu professionnel). Quelques ENSA restreignent la finalité de la période de césure à la seule acquisition d'une expérience personnelle, sans mention de l'expérience professionnelle (par référence souvent à la circulaire du 22 juillet 2015). Seule une ENSA précise dans son règlement des études que le descriptif des activités entreprises par l'étudiant lors de la période de césure est porté au supplément au diplôme⁴⁶.

Concernant la période de la césure⁴⁷ et sa durée, si la plupart des ENSA mentionnent que la durée de la césure ne peut être inférieure à celle d'un semestre universitaire ni supérieure à deux semestres consécutifs, certains établissements introduisent des dispositions plus restrictives (« *ne peut excéder la durée de 6 mois dans une même entreprise* », « *le stage en France ou à l'étranger, dans une entreprise relevant du droit français, ne doit pas durer plus de six mois par année universitaire* », « *ne doit pas durer plus de six mois par année universitaire* »), voire en contravention avec le cadre réglementaire (« *les stages recommandés sont autorisés pour une durée maximale de 5 mois durant la période de césure* »).

Seule une ENSA indique dans son règlement des études que la période de césure doit débuter obligatoirement en même temps qu'un semestre universitaire⁴⁸.

L'article D.611-20 du code de l'Éducation impose que l'établissement assure un encadrement pédagogique lors de la période de césure et accompagne l'étudiant dans la préparation de cette période et pour l'établissement de son bilan⁴⁹. Aucun établissement de l'échantillon ne prévoit d'encadrement pédagogique pour la période de césure, soit par omission, soit en indiquant explicitement que cette période de césure ne bénéficie pas d'un encadrement pédagogique.

Dès 2015, la circulaire relative à la mise en œuvre de la période de césure indiquait que l'établissement pouvait reconnaître les compétences acquises dans le cadre de la période de césure « *par l'obtention d'ECTS, à l'exclusion du service civique. Ces*

⁴⁵ « La césure peut prendre notamment l'une des formes suivantes :

« 1° Une formation dans un domaine différent de celui de la formation dans laquelle l'étudiant est inscrit ;

« 2° Une expérience en milieu professionnel en France ou à l'étranger ;

« 3° Un engagement de service civique en France ou à l'étranger, qui peut notamment prendre la forme d'un volontariat de solidarité internationale, d'un volontariat international en administration ou en entreprise ou d'un service volontaire européen ;

« 4° Un projet de création d'activité en qualité d'étudiant-entrepreneur. »

⁴⁶ Conformément à la circulaire n° 019-030 du 10-4-2019.

⁴⁷ Article D. 611-15 du code de l'Éducation.

⁴⁸ Conformément avec l'article D. 611-15 du code de l'éducation qui dispose que le début d'une période de césure coïncide nécessairement avec celui d'un semestre universitaire.

⁴⁹ La circulaire n° 019-030 du 10-4-2019 précise que cet encadrement peut être assuré par un membre de l'équipe pédagogique ou administrative identifié au sein de la composante et chargé de l'accompagnement de l'étudiant durant la période de césure. Elle indique qu'en fonction du type de césure, les modalités de suivi et de bilan de la césure sont définies par l'équipe pédagogique et que cet accompagnement pédagogique permet notamment d'aider l'étudiant à identifier les compétences développées.

compétences doivent être acquises en plus du nombre total d'ECTS délivré à la fin de la formation »⁵⁰. Cette possibilité est reprise par l'article D. 611-20 du code de l'Éducation qui dispose que « lorsque la césure donne lieu à l'attribution de crédits du système européen d'unités d'enseignement capitalisables et transférables, ceux-ci s'ajoutent au nombre total de crédits européens délivrés à l'issue de la formation ».

Alors que la possibilité de valoriser la période de césure est offerte aux ENSA depuis 2015, aucun établissement de l'échantillon ne prévoit de la valoriser, la plupart indiquant même explicitement que la césure ne peut faire l'objet de l'octroi d'ECTS.

Recommandation n° 9 : Sur les périodes de césure, la mission recommande de :

9-1 Permettre la valorisation (MC/ENSA), en crédits ECTS, des activités des étudiants menées dans le cadre d'une période de césure dont le statut et les finalités seraient mieux définis

9-2 Revoir l'ensemble des règlements des études des ENSA (MC/ENSA) pour les mettre en complète conformité avec les dispositions de la circulaire dite « période de césure dans les établissements publics » d'avril 2019.

Le règlement des études de l'une des ENSA prévoit la césure sans statut étudiant : l'étudiant n'est pas inscrit à l'école et n'a pas le statut d'étudiant de l'école. Il peut utiliser cette période pour réaliser tout projet personnel sans lien avec l'école (voyages, séjour à l'étranger, mission humanitaire, création d'entreprise, autre formation...). Cette période peut également être utilisée pour suivre un enseignement d'une autre nature dans un établissement français ou étranger qui ne peut donner lieu à une validation d'études dans le cadre du cursus en architecture. Il est précisé que l'étudiant ne bénéficie pas de convention de stage. À l'issue de cette année de césure, l'étudiant est autorisé à se réinscrire et à reprendre son cursus.

1.9. LA RECONNAISSANCE DE L'ENGAGEMENT ÉTUDIANT À MIEUX VALORISER DANS LES CURSUS DE FORMATION

Le décret n° 2017-962 du 10 mai 2017⁵¹ relatif à la reconnaissance de l'engagement des étudiants dans la vie associative, sociale ou professionnelle indique que la validation d'un engagement prend la forme notamment de l'attribution d'éléments constitutifs d'une unité d'enseignement, de crédits du système européen d'unités d'enseignement capitalisables et transférables ("système de crédits ECTS"), d'une dispense, totale ou partielle, de certains enseignements ou stages relevant du cursus de l'étudiant.

⁵⁰ La circulaire de 2015 précise en outre que ces ECTS ne peuvent se substituer ou compenser des ECTS non validés ou obtenus par ailleurs.

⁵¹ Article L. 611-9 et D. 611-7 du code de l'éducation mentionnant les compétences, connaissances et aptitudes acquises par les étudiants, susceptibles d'être validées dans le cadre de ce dispositif.

La reconnaissance de l'engagement étudiant ne fait pas l'objet, dans les ENSA observées, de dispositions permettant l'attribution d'unités d'enseignement ou de dispense totale ou partielle d'enseignements ou de stages.

La majorité des règlements des études des ENSA de l'échantillon traite, sous des formes diverses, la question de l'engagement étudiant exclusivement par le biais d'aménagements horaires, suivant un rythme semestriel ou annuel, par UE ou par type d'enseignement : aménagements de cursus en matière d'assiduité, aménagements de rythme, de présence, absence autorisée aux cours, assouplissement dans les délais de rendus.

Quelques ENSA prévoient des aménagements pédagogiques : aménagements de rendus, choix du mode de contrôle des aptitudes et des connaissances, validation de certains travaux réalisés à l'extérieur, possibilité de rattrapage exceptionnel, dispense du contrôle continu pour certains enseignements.

La plupart des établissements n'ont pas prévu de dispositions particulières pour encourager l'implication des étudiants dans les instances et dans la vie de l'école ; au mieux, l'engagement est valorisé en apparaissant dans le supplément au diplôme de l'étudiant, mais ne donne pas lieu à une attribution d'ECTS⁵².

1.10. QUELQUES AVANCÉES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, NON TRANSPOSÉES DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE

La mission a constaté que quelques initiatives et avancées en matière d'enseignement supérieur mises en place à l'université n'ont pas été transposées dans les ENSA, sans que la spécificité des études justifie cette absence d'alignement et de mise à jour.

1.10.1. La mise en œuvre des référentiels d'activités, de compétences et d'évaluation pour tous les cycles d'études d'architecture

À partir de l'arrêté du 1^{er} août 2011 relatif à la licence, apparaît la notion de référentiel de compétences attaché à un diplôme national universitaire. L'arrêté disposait que « *des référentiels de compétences sont définis pour une discipline ou un ensemble de disciplines* » et que « *la licence s'appuie sur des objectifs nationaux établis par les référentiels. Ceux-ci déclinent les compétences disciplinaires, linguistiques, transversales et préprofessionnelles que doivent acquérir les titulaires de la licence* ».

L'arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master⁵³ en étendant des dispositions au master, a posé l'obligation d'élaborer un référentiel de compétences formalisant les objectifs attendus en termes de connaissances, savoirs et compétences visés pour l'ensemble des diplômes nationaux. L'arrêté du 30 juillet 2018 modifiant l'arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master précise que « *les parcours de formation visent l'acquisition de connaissances et de compétences qui constituent*

⁵² Seules deux ENSA de l'échantillon valorisent l'engagement étudiant et associatif sous forme de crédits ECTS, mais seulement au niveau du 2^e cycle ou dans le cadre d'une U.E. libre en 2^e cycle.

⁵³ Pris en application de la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche.

les caractéristiques du diplôme national visé. Ils forment des ensembles cohérents d'unités d'enseignement permettant une structuration en blocs de connaissances et de compétences ».

La loi du 5 septembre 2018⁵⁴ précise la définition des certifications professionnelles et des blocs de compétences et rappelle qu'un référentiel de compétences identifie les compétences et les connaissances, y compris transversales, qui en découlent et un référentiel d'évaluation qui définit les critères et les modalités d'évaluation des acquis.

En juillet 2019, le ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation a élaboré et diffusé un document intitulé « *Référentiels d'activités, de compétences et d'évaluation pour les mentions de la nomenclature nationale de licence générale* ».

Ces référentiels d'activités, de compétences et d'évaluation déclinent mention par mention des exemples d'activités pouvant être exercées par un diplômé de la mention, les compétences certifiées à l'issue de la formation, les modalités d'accès à la certification ainsi que les modalités de leur évaluation.

Les référentiels d'activités présentent de façon indicative ce qui peut être réalisé par un détenteur de la certification dans le cadre de son activité professionnelle.

Le référentiel de compétences est décliné en blocs de compétences constituant des ensembles homogènes et cohérents de compétences, il distingue les blocs de compétences disciplinaires spécifiques pour chacune des mentions de la nomenclature nationale et les blocs de compétences transversales communs à l'ensemble des mentions. Enfin, le référentiel d'évaluation présente de façon très synthétique les différentes modalités d'évaluation des compétences et blocs de compétences pouvant être mises en œuvre dans chacun des établissements selon les modalités de formation choisies. Cette organisation a une incidence sur la manière dont est organisée la compensation entre UE appartenant ou non au même bloc de compétence.

Les textes de 2005 relatifs aux études d'architecture préfiguraient cette approche en déclinant les éléments constitutifs des principaux modes pédagogiques et de leur évaluation ainsi que le détail des principaux champs disciplinaires à aborder lors des études d'architecture. Il en fut de même à partir de 2007 avec le parcours pédagogique proposé par l'habilitation de l'architecte diplômé d'État à l'exercice de la maîtrise d'œuvre en son nom propre qui mêle compétences et connaissances acquises avec une approche théorique sur la base de modules de formation et une approche pratique qui prend la forme d'une mise en situation professionnelle.

L'inscription des diplômes d'architecture au RNCP répond pour partie à l'objectif de déclinaison des formations en blocs de compétences en détaillant les activités visées, les compétences attestées ainsi que les secteurs d'activités et le type d'emplois accessibles avec ces diplômes.

Même si de nombreuses ENSA affirment pratiquer une approche pédagogique par compétences, cette réalité et cette ambition ne se traduisent pas toujours explicitement dans les maquettes de formation. La structuration des enseignements peut se faire, surtout au niveau master par des regroupements, des recentrages sur

⁵⁴ Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel ».

des champs de matières fondamentales ou par une structuration par grands domaines sans que le lien entre activités, compétences et évaluation soit systématiquement établi et décliné.

À la connaissance de la mission, le ministère de la culture n'a élaboré qu'un seul référentiel en 2017 relatif aux « *processus de conception collaboratifs et numériques en études d'architecture, compétences attendues à l'issue de la formation*⁵⁵ » qui se décline en compétences attendues à l'issue de la formation, en connaissances et pratiques associées aux compétences acquises dans les ENSA et en objectifs à atteindre pendant le cursus.

C'est pourquoi la mission recommande que soit mis en chantier un référentiel national d'activité, de connaissances et de compétences pour les deux premiers cycles d'études des ENSA.

Recommandation n° 10 : Élaborer (MC/ENSA) un référentiel national d'activité, de connaissances et de compétences pour le premier et le deuxième cycles des études d'architecture.

1.10.2. La formation obligatoire dispensée aux maîtres de conférences stagiaires non transposée aux nouveaux maîtres de conférences du corps des ENSA

Une autre disposition réglementaire de l'enseignement supérieur n'a pas été appliquée aux ENSA : il s'agit de la formation obligatoire que doivent suivre les maîtres de conférences stagiaires, lors de leur prise de fonction.

Le décret de mai 2017⁵⁶ et l'arrêté du 8 février 2018 fixant le cadre national de la formation visant à l'approfondissement des compétences pédagogiques des maîtres de conférences stagiaires instaurent une formation obligatoire lors de la première année de nomination de ceux-ci, assortie d'une décharge d'enseignement de 32 heures.

Cette formation obligatoire doit être organisée au sein de chaque établissement ou groupe d'établissements d'enseignement supérieur sous la responsabilité du président de l'établissement d'affectation. L'arrêté de février 2018 précise que cette formation doit viser à l'approfondissement des compétences pédagogiques générales ou spécifiques au champ disciplinaire nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant-chercheur.

La mise en œuvre de cette obligation prend des formes différentes selon les universités : regroupements spécifiques destinés aux maîtres de conférences stagiaires, journées d'études, colloques, séminaires, conférences, modules de formation en ligne sur la pédagogie universitaire, numérique pour la pédagogie, observations par les pairs, analyse collective des pratiques pédagogiques.

⁵⁵ La mission constate que ce référentiel évoqué auprès de certains interlocuteurs et lors de visites de terrain est diversement déployé, parfois méconnu ou délibérément ignoré.

⁵⁶ Décret n° 2017-854 du 9 mai 2017 modifiant le décret n° 84-431 du 6 juin 1984 modifié fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences.

La mission a constaté que le décret du 15 février 2018 portant statut particulier du corps des professeurs et du corps des maîtres de conférences des écoles nationales supérieures d'architecture⁵⁷ ne prévoit pas de former obligatoirement ces maîtres de conférences stagiaires à la pédagogie universitaire⁵⁸ (cf. *infra* recommandation n° 16).

1.11. UNE OFFRE MULTIPLE EN FORMATIONS SPÉCIALISÉES ET COMPLÉMENTAIRES RÉVÉLANT D'UNE POLITIQUE DE DIVERSIFICATION

Parallèlement à leurs offres de formation en rapport avec les cycles conduisant aux études architecturales, les ENSA ont développé des formations complémentaires diverses.

Le décret n° 2005-734 du 30 juin 2005 relatif aux études d'architecture précise que dans le cadre de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, l'enseignement de l'architecture favorise la mobilité et les programmes de coopération des écoles d'architecture avec les autres établissements d'enseignement supérieur français et étrangers.

Toutes les ENSA proposent, en plus du cursus classique (DEEA, DEA, doctorat et HMONP), des formations spécialisées ou diplômes complémentaires (de 1 à 7 formations complémentaires par ENSA).

En fonction des partenariats existants, de l'histoire des collaborations académiques, des champs d'expertise de certains enseignants, de projets nouveaux portés par l'établissement ou par des enseignants, l'offre varie d'une ENSA à l'autre.

- 60% des ENSA offrent un ou plusieurs masters principalement en partenariat avec des établissements de leur COMUE (communauté d'universités et d'établissements) de rattachement. Ces masters peuvent se décliner en plusieurs parcours et mentions et comprendre un parcours recherche, en cursus complet (M1 et M2) ou admission uniquement en M2. Majoritairement, les ENSA qui proposent des masters offrent des formations orientées vers l'approfondissement de savoirs, méthodes et techniques⁵⁹. Parfois, ce sont des formations master spécialisées dans un domaine particulier de type master architecture et archéologie ou scénographie d'exposition. Plus rarement, les ENSA développent des masters préparant les étudiants à de nouvelles missions ou métiers, notamment ceux préparant aux métiers du patrimoine ou permettant de postuler au concours de conservateur ou d'attaché de conservation.
- 55% des ENSA offrent des doubles diplômes ou des doubles cursus (au nombre de 20).

⁵⁷ 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.

⁵⁸ Même si son article 4 dispose d'une manière générale « que tout enseignant-chercheur peut bénéficier, sur son temps de travail, d'une formation continue concernant les différentes missions qu'il exerce dans les conditions prévues par le décret du 15 octobre 2007 susvisé ».

⁵⁹ De type master architecture, structures et projets urbains ou génie civil spécialité architecture bois construction, des master Jardins historiques, patrimoine et paysage ou villes et environnements urbains, voire autour de la maîtrise d'ouvrage ou du diagnostic et de la réhabilitation ou des questions urbanistiques.

Les doubles diplômes et les doubles cursus permettent d’obtenir un diplôme dans chacun des établissements partenaires, notamment écoles d’ingénieurs ou école de commerce : double cursus architecte-designer, double cursus architecte-ingénieur, double cursus en ingénierie et architecture, double cursus architecte et urbanisme, ingénieur-architecte, double cursus des sciences de l’ingénieur, double-diplôme architectes-managers. Ces doubles cursus, qui équivalent souvent à 7 années d’études et qui correspondent à des formations valorisées par les employeurs, s’adressent à un nombre relativement restreint d’étudiants issus des ENSA.

Les doubles diplômes correspondent très souvent à un partenariat avec un ou plusieurs établissements à l’étranger⁶⁰.

Les derniers blocs de formations complémentaires sont constitués par des diplômes de spécialisation et d’approfondissement (DSA) et les diplômes propres aux écoles d’architecture (DPEA) proposés par 35% des ENSA⁶¹. Cette offre de formation répondant aux enjeux de la diversification et de l’évolution des pratiques et des compétences professionnelles⁶².

Plus minoritairement, certaines ENSA proposent une offre complémentaire de mastères⁶³.

Recommandation n° 11 : Poursuivre la politique des double-diplômes (ENSA) en lien avec la stratégie de chaque école et favoriser les partenariats avec des établissements universitaires et des écoles d’arts appliqués, d’ingénieur, d’urbanisme et de commerce sur une base de réciprocité.

1.12. LES SPÉCIFICITÉS DU PROJET PÉDAGOGIQUE ET DE LA « COLORATION » DES ENSA À MIEUX VALORISER

Chaque ENSA se conforme à l’affirmation des axes stratégiques de son établissement dans le dossier d’accréditation HCÉRES et s’efforce dans son rapport d’autoévaluation de mettre en exergue sa spécificité pédagogique.

Toutefois, ce qui constitue l’identité de l’école en termes de différenciation et d’offres pédagogiques n’apparaît pas toujours clairement, notamment dans la communication externe de chaque ENSA.

Certaines ENSA font de l’objectif de conforter l’assise nationale et internationale de leur formation un des axes stratégiques de leur contrat pluriannuel d’établissement, en affichant vouloir développer la visibilité et l’influence de la

⁶⁰ Allemagne (Faculté d’architecture du Karlsruhe Institute of Technology et Université technique de Dresde), Chine (College of Architecture and Urban Planning - Tongji University)⁶⁰, Espagne (École d’architecture de l’Université du Pays Basque de San Sebastián), Colombie (Universidad de San Buenaventura de Medellín) et l’Italie (Facoltà di Architettura dell’ Università degli Studi di Roma “La Sapienza”). Université d’architecture d’Hanoi (Viêt Nam) via un DPEA.

⁶¹ De type architecture et maîtrise d’ouvrage ou architecture et projet urbain, architecture des territoires ou architecture et patrimoine, architecture et risques majeurs ou architecture de terre, cultures constructives et développement durable. De DPEA Post-Carbone ou architecture navale ou architecture et scénographie.

⁶² Chaque année entre 150 et 200 personnes bénéficie de la formation professionnelle continue diplômante.

⁶³ De type mastère spécialisé (habilités CGE) architecture et scénographies, mastère spécialisé architecture et patrimoine contemporain, mastère spécialisé management des projets urbains durables.

qualité, de l'originalité et de la diversité de leurs formations. Elles indiquent vouloir rendre visible et communicable en interne et en externe les singularités de leurs formations, sans pouvoir pour autant, pour la majorité d'entre elles, mettre explicitement en exergue ces mêmes singularités.

Si la plupart des projets d'établissement revendiquent de travailler sur le renforcement des axes fondamentaux de l'identité de leur école et que de nombreuses ENSA affirment déployer des pédagogies innovantes et des particularités en termes d'approche pédagogique, aucun des établissements ne dispose d'un véritable projet pédagogique stratégique qui structure son action en la matière.

Recommandation n° 12 : établir et faire voter dans chaque ENSA un projet pédagogique stratégique clair. Inciter les écoles à expliciter leur identité et leur spécificité au sein du projet d'établissement, notamment à l'occasion des contrats pluriannuels avec l'État, ainsi que dans leur communication externe et interne.

Dans les faits, la « *coloration* » et les spécificités d'une ENSA se font autant par la description de ses champs de recherche architecturale et urbaine, en lien avec les laboratoires de recherche de rattachement que par la mise en valeur d'une structuration pédagogique et de champs les différenciant, proposés dans les maquettes de formation des premier et deuxième cycles.

La mission estime que la réforme des études telle que définie et encadrée par les textes de 2005 a fait la preuve de sa robustesse et a bien anticipé les enjeux de la formation en architecture, y compris les plus actuels. C'est donc plutôt les conditions d'application de cette réforme qui méritent aujourd'hui d'être mises à jour et actualisées, dans l'esprit des textes de 2005, parfois imparfaitement mis en œuvre. De même les ENSA pourraient tirer profit, pour la qualité et la lisibilité de leur offre de formation, d'avancées qui ont concerné l'enseignement supérieur en général, mais qui n'ont pas été, à ce jour, transposées dans l'enseignement de l'architecture.

II. LES DÉBATS AUTOUR DE LA « CHARRETTE » : ENTRE RITE DE PASSAGE ET SURCHARGE DE TRAVAIL DES ÉTUDIANTS

2.1. LA « CHARRETTE » : UNE TRADITION ISSUE DE L'ÉCOLE DES BEAUX-ARTS

Au XIXe siècle, une charrette récupérait les travaux volumineux des étudiants réalisés dans les ateliers et les transportait pour leur évaluation jusqu'à l'école d'architecture parfois éloignée. Il arrivait souvent que des retards accumulés ou le souci de parfaire le travail, en particulier d'exécution minutieuse des dessins avec les outils de traçage et les méthodes de l'époque, conduisent les étudiants à ce qu'ils s'y consacrent, entre défi à tenir et épuisement, jusqu'au dernier moment : celui du passage de la charrette.

L'image pittoresque, en tout cas, est restée à travers une expression encore couramment employée. En effet, le mot « *charrette* » et l'expression « *être charrette* » ou « *faire charrette* » renvoient aujourd'hui à une période de travail très intense dans le domaine des études de l'architecture, à une « *accélération du temps* » avant les rendus des projets aux enseignants, et donc à un déficit de sommeil pour compenser celle-ci.

La « *charrette* » s'inscrit dans l'histoire de la formation des architectes au point d'en être quasiment une des caractéristiques. La dérogation d'un délai pour les travaux d'étudiants étant impensable en raison de la forme très verticale et injonctive des études d'architecture aux Beaux-arts, la « *charrette* » est donc devenue avec le temps une tradition, celle des nuits courtes voire sans sommeil, au cours desquelles les étudiants, souvent en petits groupes, jettent toutes leurs forces pour un « *rendu* » optimal du projet. La répétition de l'exercice au fil des années a conduit à sa banalisation, à son institutionnalisation, et à faire de la « *charrette* » un incontournable rituel, un élément de culture commune aux écoles qui signerait l'entrée dans le métier, une sorte de passage obligé qui répondrait en même temps à l'image héritée -et teintée d'un certain romantisme- de la création nocturne et du sacrifice pour les études et la profession.

2.1.1. Une visibilisation récente de la « culture de la charrette »

La « *charrette* » est un phénomène qui a manifestement évolué dans le temps. De simple pratique ancienne à la tonalité un peu folklorique, elle est devenue une modalité quasiment généralisée et permanente de fonctionnement dans les études d'architecture. Elle est source de mal-être au sein de la population des étudiants et plus encore chez tous ceux qui vivent leurs études dans des conditions matérielles déjà précaires ou compliquées et pour lesquels il est difficile de travailler en dehors de heures d'études à l'école.

Par ailleurs, la « *charrette* » incorpore aux études des habitudes de travail susceptibles de fragiliser la profession tout entière car elle conduit nombre d'étudiants à accepter l'idée qu'elle est aussi le fonctionnement habituel du métier après les études. Les préconisations qui ont suivi les observations de la mission vont dans le sens d'une remise en cause de cette pratique dont on entend, de plus en

plus souvent désormais, malheureusement, qu'elle est devenue une véritable « culture ».

Depuis quelques années, on constate une prise de conscience récente du phénomène dont les nouvelles générations d'étudiants ont signalé les conséquences regrettables sur le plan de leur santé. La mission rappelle ici quelques étapes importantes :

- L'enquête sur la santé des étudiants (UNEAP) 2018

L'enquête sur la santé des étudiants conduite par l'UNEAP (Union nationale des étudiants en architecture et paysage) en 2018 repose sur un sondage dont les résultats pointent, chez la plupart d'entre eux, un mal-être lié à la question de la surcharge de travail dans les études. De nombreux témoignages qui l'accompagnent déplorent régulièrement ce phénomène présenté comme sous-évalué par une partie du corps enseignant et administratif des écoles. Il se caractérise essentiellement par le manque de sommeil, la pression quotidienne ainsi que la rareté des pauses (soirées et weekends consacrés à l'étude), un épuisement du corps et de l'esprit et les symptômes associés pouvant mener à des conduites addictives (alcool, médicaments, drogues, etc.), une alimentation incertaine reposant souvent sur des repas pris à la hâte, une forme de solitude, une perte de motivation et de confiance en soi, une peur de ne pas réussir ses études, une dégradation du contact social (la famille et les amis) et de la vie personnelle, un sentiment d'incompréhension de ces difficultés par certains enseignants⁶⁴.

- La stratégie nationale sur le bien-être et la santé proposée par l'UNEAP (2020)

À la suite de sa première enquête lancée dans l'ensemble des ENSA et des constatations observées sur le terrain⁶⁵ (cf. annexe 3), l'UNEAP a procédé à des recommandations réunies dans une publication : *Stratégie nationale sur le bien-être et la santé dans les écoles d'architecture 2020-2025*⁶⁶ (cf. annexe 4). La « charrette » y apparaît comme premier élément responsable de la dégradation de la santé de nombreux étudiants ; elle est présentée comme une culture commune aux écoles et à de nombreuses agences. Quatre axes d'actions à conduire simultanément sont envisagés pour améliorer la santé des étudiants en architecture et apporter des changements sur le long terme, dont les deux premiers (*Prévention et accompagnement* d'une part, et *Cadre de vie*, d'autre part), ciblent à nouveau le phénomène de la « charrette », présenté dorénavant à travers les termes « culture de la charrette ». Les constatations du « manque chronique de sommeil » et de « diverses affections physiques, psychologiques et psychiatriques », du manque de repos, d'une alimentation médiocre, irrégulière et souvent précipitée sont mises en avant et donnent lieu à des propositions ainsi qu'à une liste d'objectifs à un an et à deux ans. Le texte, présenté comme une stratégie, pointe également

⁶⁴ Lors de ses investigations, la mission n'a eu connaissance d'aucun témoignage ni d'aucun fait relatifs à des pratiques relevant du cadre juridique du bizutage.

⁶⁵https://www.architectes.org/sites/default/files/atoms/files/synthese_enquete_sante_etudiants_en_architecture_uneap.pdf

⁶⁶https://www.architectes.org/sites/default/files/atoms/files/strategie_nationale_pour_le_bien_etre_et_la_sante_uneap.pdf

les actions récemment entamées dans de nombreuses ENSA pour améliorer le bien-être et la santé des étudiants.

2.1.2. L'action du ministère de la Culture

De son côté, et en lien avec le travail de UNEAP mentionné ci-dessus, la sous-direction de l'enseignement supérieur et de la recherche en architecture du ministère de la Culture a conduit une enquête en octobre 2020 auprès des 20 ENSA dans le but d'établir un état des lieux de leurs actions en matière de santé étudiante.

Le groupe de travail missionné a pu élaborer un plan d'action pluriannuel qui s'inscrit dans la continuité de la loi du 18 mars 2018 relative à l'Orientation et à la Réussite Étudiante (loi ORE) et du « *Plan stratégique de l'enseignement supérieur Culture centré sur l'étudiant* » du ministère de la Culture voté par le Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche artistiques et culturels (CNESERAC) le 7 novembre 2019. Ce plan pluriannuel est destiné à renforcer la politique des ENSA en faveur du bien-être et de la santé de leurs étudiants à partir de 10 orientations déclinées en 30 actions identifiées par le groupe de travail et regroupées sous deux volets : « *les étudiants dans leur établissement* » et « *les étudiants dans leur cursus* ».

Il ressort du plan d'action pluriannuel communiqué à la mission que les premières orientations préconisées sont en lien direct avec la pratique de la « *charrette* » ou la surcharge de travail mettant en cause la santé des étudiants, signe de la reconnaissance d'un problème majeur.

Les entretiens réalisés par la mission, en particulier auprès des représentations des étudiants, ont confirmé la nécessité de mettre en place au plus tôt ce plan pluriannuel pour résoudre la question persistante de la surcharge de travail et améliorer les conditions d'apprentissage et de formation des étudiants.

Les préconisations envisagées devraient apporter un cadre amélioré aux études d'architecture, mais il est apparu comme essentiel à la mission de s'interroger sur les causes de cette surcharge de travail qui relève de l'anomalie pour une formation du supérieur.

2.1.3. Le mouvement de février 2020 sur la réforme du statut des écoles, les articles dans la presse et la mise en cause de la « charrette »

La mobilisation des enseignants fin 2019 - début 2020 n'avait pas la disparition de la « *charrette* » pour revendication principale. Initialement, le mouvement mettait en avant la question des statuts au sein des ressources humaines, ainsi que celle des moyens budgétaires liés à la réforme de 2018.

La situation de crise est alors explicitée dans la presse nationale, en particulier, dans l'article du journal *Le Monde* daté jeudi 6 février 2020, p. 24 « *Vent de fronde dans les écoles d'architecture où enseignants et étudiants réclament plus de moyens* ».

Ce n'est que par la suite que des articles favorables à la suppression de la « *charrette* » ont été publiés dans la presse quotidienne nationale (*Le Monde*, *Les Echos*)⁶⁷.

Dans ces deux articles, la pédagogie en place au long de la formation est mise en question à partir du phénomène de la « *charrette* », pratique sujette à caution tant elle peut engager de dérives et transformer les études en un parcours dangereux pour la santé des étudiants. S'ensuit une activité intense sur les réseaux sociaux, stimulée par le confinement lié à la Covid-19. Des groupes de travail s'organisent et rédigent de nombreuses propositions, des pétitions et des manifestes.

2.1.4. Des points de vue divergents selon les acteurs

La question de la « *charrette* » a été posée à la quasi-totalité des interlocuteurs de la mission. Leur perception de l'ampleur du phénomène s'est révélée variable car celui-ci recouvrirait des réalités différentes.

Tantôt minorée, ou du moins relativisée, tantôt mise en avant comme anomalie désormais inacceptable dans les études d'architecture, la « *charrette* » reste une pratique à laquelle aucun architecte diplômé ou en formation n'a, semble-t-il à ce jour, échappé. La mission a tenté de rendre compte de cette diversité d'opinions sur le phénomène de la « *charrette* » :

- Les agences d'architecture

Du côté des professionnels -du moins des directeurs d'agences rencontrés, la « *charrette* » est souvent considérée comme une pratique d'une autre époque, pour ainsi dire disparue des agences. En revanche, ces professionnels admettent que le travail de quasiment tous les architectes employés en agence dépasse très fréquemment l'horaire « *normal* » et légal des salariés (35 ou 39 heures, suivant le contrat).

Les directions d'agence s'efforcent de limiter le phénomène car le fonctionnement général d'une agence ne pourrait pas, de toutes façons, se fonder sur l'épuisement permanent de ses salariés ; ce serait là une modalité aberrante de management des ressources humaines. Les directions d'agence insistent sur une amélioration des conditions d'emploi au cours de ces dernières années dans le domaine du temps et du rythme de travail, mais le dépassement horaire et la disponibilité « *contrainte* » restent très répandus. Notamment du fait du raccourcissement, observé depuis une dizaine d'années, des délais impartis aux agences par leur clientèle, notamment pour la phase du projet.

Cette inflation quasi-persistante du temps de travail dans de nombreuses agences est liée à la multitude des différents livrables (études de faisabilité, concours, phases d'avant-projet et de projet, permis de construire, etc.) qui rythment la production et imposent souvent des échéances rapprochées et donc très contraignantes. La « *charrette* », en tant que surcharge et dépassement de l'horaire de travail, même quand elle n'est que ponctuelle, n'est certes pas érigée en modèle, mais continue d'exister et s'inscrit même encore avec une part de normalité dans l'activité professionnelle de nombre d'agences d'architecture.

⁶⁷<https://start.lesechos.fr/apprendre/universites-ecoles/etudiants-en-architecture-ils-se-construisent-dans-la-douleur-1260473>

« La santé des étudiants en architecture en danger », *Le Monde* daté du 19 novembre 2020, p. 24, par Alice Raybaud.

- Les enseignants

Pour le corps enseignant en école, la « *charrette* » comme moyen de pression sur les étudiants pour la restitution des rendus de travaux, d'une manière générale, ne constitue pas un recours pédagogique viable.

Rares sont les enseignants qui évoquent la « *charrette* » comme méthode de travail à appliquer pour la réussite, mais nombreux sont ceux qui y voient toutefois la vertu -pour l'étudiant- d'un certain dépassement de soi dans un effort exceptionnel. Lorsque le travail est collectif, il contribuerait à la construction de l'esprit d'équipe et de corps, du sens de l'entraide, de la responsabilité, et aussi du goût de la performance. Cette légitimation est renforcée par l'idée que la « *charrette* » serait finalement, aux yeux d'une partie du corps enseignant, plutôt bien acceptée par beaucoup d'étudiants qui verraient cette course contre la montre comme un défi exaltant.

La forte pression sciemment imposée par la limite du temps accordé au rendu ainsi que par la difficulté technique de l'exercice, est souvent considérée comme un défi formateur lancé à l'étudiant. Celui-ci est invité à épuiser le délai prévu en poursuivant jusqu'au bout un travail considéré comme toujours perfectible. Les remarques de l'enseignant, même à l'approche de la date butoir du rendu, peuvent parfois remettre radicalement en question le travail de l'étudiant ; il appartiendra alors à ce dernier de saisir l'occasion d'un rebond créatif et de réviser une démarche inaboutie ou encore améliorable.

Par ailleurs, certains enseignants de projet souhaitent intégrer aux études un rythme « *professionnel* » et estiment donc que la « *charrette* » est inhérente au cursus en architecture ; une formation à l'ambition professionnalisante ne pouvant échapper à une exposition à certains inconvénients de la profession.

- Les représentants des étudiants

Les étudiants rencontrés lors de la mission ont tous manifesté une conscience très claire de la difficulté des études qu'ils ont choisies ainsi que leur acceptation d'un effort physique et intellectuel à la mesure d'un futur métier exigeant.

Chaque rendu en temps limité oblige à une organisation anticipée du travail, à une programmation qui devrait diminuer le sentiment d'urgence à l'approche de la date butoir. Mais les remises en question du travail à la dernière minute -il s'agit fréquemment d'ultimes finitions, mais c'est aussi parfois la révision d'éléments plus structurels- génèrent presque inévitablement de l'anxiété, et le temps gagné sur le sommeil est alors jugé comme un allié précieux -et surtout, considéré comme l'unique solution- avant l'évaluation finale. Le travail d'équipe, l'entraide pour le « *bouclage* » du projet peuvent donner lieu à une solidarité intéressante entre les étudiants ; le sentiment d'avoir accompli un travail dans les délais impartis peut également générer une certaine satisfaction.

La difficulté majeure rencontrée n'est donc pas, pour les étudiants avec lesquels la mission a dialogué, l'existence d'une charrette ponctuelle, mais bien plutôt sa répétition subie tout au long de l'année, et particulièrement tout au long du premier cycle.

Les heures perdues de sommeil ont toujours une conséquence négative sur la qualité de la concentration et sur la santé d'un individu, et leurs effets ne s'effacent pas forcément à court terme. Lorsque le déficit de sommeil n'est plus ponctuel mais récurrent, lorsqu'il n'est pas rattrapé et qu'au contraire il s'accumule, l'état de santé général se dégrade.

La « *charrette* » devient même redoutable et néfaste quand elle devient le rythme de travail habituel, quand elle se transforme en un mode de fonctionnement coutumier et ordinaire. La surcharge de travail admissible est alors dépassée et peut influencer sur la motivation pour les études, voire conduire à des comportements risqués ou des accidents par manque de concentration, en particulier dans l'utilisation des matériels.

Au-delà des « *charrettes* » ponctuelles, les représentants des étudiants rencontrés déplorent également non seulement l'accumulation excessive des cours et des tâches qui leur succèdent, mais aussi, conséquemment, une indisponibilité pour des activités en dehors de leurs études, par exemple, physiques et sportives sur des créneaux habituels des lieux dédiés relevant des collectivités locales ou de l'offre de sport universitaire, ôtant ainsi la possibilité de se détendre et de gérer le stress accumulé.

De la même façon, les étudiants se sentent en partie privés de l'accès aux activités culturelles (cinéma, théâtre, concerts, etc.) et, ce qui leur apparaît comme un comble et une injustice à la fois, de celui, par manque de temps, à l'offre culturelle nationale et internationale en matière d'architecture (sites et monuments, musées, expositions, conférences, bibliothèques, etc.).

L'activité sociale est, elle aussi, considérablement réduite et reste essentiellement centrée sur le monde des études architecturales.

2.2. LES FACTEURS STRUCTURELS LIÉS À L'ORGANISATION DES ÉTUDES

2.2.1. Une compression de la durée des études

- La réforme de 2005

Les enseignants rencontrés indiquent fréquemment que le temps à consacrer à l'acquisition des savoirs et compétences est, dans le domaine de l'architecture, considérable et peut dépasser celui d'autres formations du supérieur tant les domaines sont vastes et tant l'expérience est longue à construire. Ils soulignent aussi assez régulièrement que la réalité de la charge de travail est souvent liée à la réduction du cursus d'une année entière, soit deux semestres. Ce passage imposé par la réforme de 2005, de 6 ans à 5 ans d'études pour un programme lourd, induit un resserrement des apprentissages, une concentration des exigences, y compris dans les évaluations, et obligerait les enseignants à l'adoption d'un rythme accéléré des enseignements dont le volume est pourtant souvent présenté comme minimal pour entrer dans la profession.

- Un calendrier annuel trop resserré

L'étalement des enseignements dans le calendrier annuel semble s'organiser de façon très diverse suivant les écoles. Si certaines d'entre elles organisent une rentrée des étudiants au début du mois de septembre, d'autres la diffèrent courant octobre pour, par exemple, privilégier la soutenance tardive d'examens, mettre en place des tests de positionnement en langue vivante étrangère, mais diminuent du même coup la période d'enseignement et accentuent la concentration des cours.

Il apparaît donc important de revoir l'organisation pédagogique des semestres notamment à travers :

- Une utilisation plus étalée dans le temps (du début du mois de septembre à la fin du mois de juin) et donc plus homogène des locaux serait de nature à mieux équilibrer la charge de travail des étudiants.
- Une mise en phase des calendriers des écoles d'architecture et des calendriers universitaires, répondrait à une logique d'alignement des calendriers de l'enseignement supérieur et permettrait de mieux identifier et respecter les périodes de congés inter-semestres et de fermeture des écoles.
- Une définition améliorée des périodes de cours, des périodes d'évaluation, des périodes de stages, permettrait à l'étudiant de mieux se projeter dans son travail annuel et d'envisager une période de repos assurée.

Recommandation n° 13 : Revoir (ENSA) l'organisation pédagogique des semestres d'étude dans l'objectif d'un meilleur étalement de la charge de travail des étudiants

2.2.2. Un enseignement pluridisciplinaire insuffisamment coordonné

- Une mosaïque disciplinaire :

Les disciplines enseignées dans les ENSA sont très nombreuses (histoire de l'architecture, histoire de l'art, théorie de l'architecture, sociologie, construction, physique, informatique, arts plastiques, projet, urbanisme, langue vivante, etc.) et à chacune correspond en général un enseignement semestriel ou continu sur le cycle. Cette multiplicité des disciplines dès le premier cycle est la cause d'une fragmentation du travail des étudiants, de leur dispersion et parfois de leur fragilisation dans leur parcours, souvent au détriment de l'axe central des études que doit constituer le projet. Certains enseignants préconisent donc non pas un enseignement du projet, mais par le projet, pour fédérer de multiples disciplines sur des exercices communs. L'émiettement des disciplines pourrait ainsi avantageusement être revu au bénéfice d'un nombre accru de blocs de formations concentrées, moins dispersées, prenant la forme, par exemple, de semaines intensives -déjà pratiquées dans plusieurs écoles-, qui ciblent une thématique particulière.

- Une coordination insuffisante

Il apparaît dans les échanges de la mission avec les étudiants que l'insuffisance de coordination entre les membres du corps enseignant est en partie à la source d'une organisation difficile de leur travail. L'accumulation et la superposition des demandes de rendus dans les agendas créent des pics de travail parfois difficilement tenables. L'organisation pédagogique aurait avantage à reposer sur des concertations régulières entre enseignants, en lien avec la direction des études, pour répartir la fréquence et le poids des demandes dans le calendrier. De la même

façon, il apparaît que des contenus entre disciplines pourraient faire davantage l'objet de croisements pour éviter tout sentiment de piétinement et de répétition dans les apprentissages. Cette interdisciplinarité reposant sur les objectifs d'enseignement communs pourrait être étendue à des évaluations croisées car cette coordination souhaitée relève d'une appréhension pédagogique globale qui envisage chaque enseignement et son évaluation comme parties d'un ensemble.

La division de la formation en semestres pourrait laisser envisager des réunions pédagogiques au moins de début, de milieu et de fin de chacun d'eux pour vérifier les objectifs communs à atteindre, réguler l'enseignement des contenus ainsi que les demandes de rendus en fonction des besoins observés, et dresser des bilans.

La concertation pédagogique suppose un temps supplémentaire de présence et travail pour l'ensemble des professeurs, à prévoir dans les agendas. Les enseignants les plus engagés dans la coordination, quant à eux, pourraient bénéficier d'aménagements et d'allègement de leur service d'enseignement.

Pour une coordination efficace, il convient d'envisager les prises de décisions collectives et non unilatérales ou isolées, dans lesquelles la direction des études doit jouer un rôle majeur. À l'interface entre les étudiants et les enseignants, elle doit pouvoir apprécier les besoins de part et d'autre, et fixer les équilibres.

Pour chaque promotion, le rôle essentiel des délégués élus d'étudiants doit apporter les éclairages nécessaires sur les situations critiques individuelles ou collectives afin de ne pas laisser les difficultés s'enkyster et aboutir à des impasses ; de leur côté, les enseignants doivent pouvoir communiquer très clairement les besoins en heures d'enseignement pour parvenir aux objectifs fixés. Un enseignant-référent par semestre pourrait partager la charge de cette coordination pédagogique.

Ce travail de coordination est forcément complexe et prend du temps.

Aussi serait-il logique que les étudiants puissent obtenir eux aussi une valorisation de leur engagement, par exemple par la délivrance d'ECTS ou un aménagement de leurs horaires pour la prise en charge du dossier (au nom de l'application la circulaire n°2017-146 du 7 septembre 2017 relative à la reconnaissance de l'engagement des étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur). Ces dispositions pourraient également valoir pour l'engagement des étudiants dans les actions de sensibilisation et de prévention en termes de santé ou dans les démarches visant à l'amélioration du cadre des études et de vie étudiante.

Recommandation n°14 : Organiser (ENSA) une coordination pédagogique par semestre, notamment pour réguler le calendrier des évaluations, confiée à un enseignant-référent bénéficiant à cet effet d'une décharge horaire.

- Des emplois du temps surchargés

Les enseignants admettent que les emplois du temps de leurs étudiants sont très chargés. En moyenne, en premier cycle, leur présence à l'école représente une plage quasi ininterrompue de 8h00 à 19h00, soit 11 heures par jour, cinq jours par semaine. Le déjeuner est rapidement pris ; il est aussi souvent peu équilibré dans sa composition et ne constitue donc pas toujours une vraie pause dans le travail de la journée. Les étudiants consacrent quasi-systématiquement leurs soirées et leurs

weekends au travail personnel, et les directions des écoles mettent parfois les locaux à leur disposition jusqu'à une heure avancée de la soirée (parfois 23h00) ainsi que le samedi, répondant également à une demande forte de certains étudiants qui n'ont pas nécessairement les conditions optimales à leur domicile pour la poursuite des travaux individuels ou collectifs après les cours. En période d'examens et de rendus, l'activité des étudiants est renforcée et les demandes de mise à disposition des espaces de travail au sein de l'école se multiplient (l'exemple d'une demande d'installation de couchages a été cité par la direction d'une école).

Le volume horaire de travail personnel des étudiants est particulièrement élevé, notamment en premier cycle ; la mémorisation des cours, la réalisation de travaux écrits (exercices de réflexion, d'analyse, de commentaire, etc.), de relevés, de maquettes, de plans, d'exposés, de dossiers en tout genre s'ajoutant à l'enchaînement des cours de la journée. La nécessaire présence des étudiants à l'école toute la semaine empêche l'existence d'une plage horaire significative pour le travail personnel en dehors des soirées et du weekend. Une demi-journée par semaine, au minimum, pour les travaux personnels serait perçue par les étudiants comme extrêmement bénéfique, à la place d'un emploi du temps souvent saturé de cours.

Par ailleurs, l'accumulation de cours magistraux dans la journée a pour effet de diminuer la concentration des étudiants en fin de journée. Des alternances cours magistraux / travaux dirigés seraient probablement plus pertinentes, mais les emplois du temps s'avèrent complexes à gérer, les enseignants ayant parfois leurs propres obligations d'agenda.

Il arrive également que des enseignants considèrent qu'un enseignement doit être constitué d'un cours magistral, de travaux dirigés (TD) et de travail non encadré pour être complet. Ce travail non encadré résulterait d'effectifs trop lourds en classe pour être envisagé pendant les TD. Ces TD seraient parfois consacrés à une remise à niveau d'étudiants en difficulté. Les heures dévolues à une discipline viennent ainsi à gonfler l'horaire des étudiants ; la répétition du phénomène sur plusieurs disciplines contribue forcément à la surcharge de travail. Il apparaît donc souhaitable que les enseignants des disciplines jugulent l'inflation d'heures de cours, quelle que soit leur forme, afin de diminuer les heures de présence étudiante. Le recours à la visioconférence pour des séances d'appui ou d'accompagnement, y compris de manière individualisée, pourrait être un facteur d'allègement des contraintes de temps imposées aux étudiants, notamment ceux dont le lieu de résidence est éloigné de l'école.

La mission recommande donc une meilleure prise en compte et une réévaluation du volume horaire de travail personnel des étudiants, notamment en premier cycle, afin d'alléger les plages horaires d'enseignement et de permettre de dégager au minimum une demi-journée par semaine, prise sur les jours ouvrables, pour d'autres activités (culturelles, sportives, sociales, engagement associatif).

Recommandation n° 15 : Modifier (ENSA) les maquettes pédagogiques afin de permettre l'aménagement de plages horaires pour d'autres activités (activités culturelles, sport engagement associatif), éventuellement valorisées en ECTS

2.2.3. Autre facteur décisif : la nécessité d'une réflexion pédagogique concertée

- La nécessité d'ouvrir un dialogue sur les méthodes pédagogiques

Les facteurs structurels évoqués dans la partie précédente ne suffisent pas à expliquer la culture de la « *charrette* » dans les ENSA.

À l'étranger, du moins dans les pays consultés dans le cadre de la mission (Suisse, Belgique, Espagne, Argentine), la pluridisciplinarité existe aussi ; néanmoins, le phénomène de la « *charrette* » et la « *surcharge de travail* » ne créent pas la même anxiété chez les étudiants, soit parce qu'ils sont limités dans le temps, soit parce qu'ils sont compensés par des périodes de repos, soit encore parce que la concertation des enseignants sur le programme de travail par semestre est plus développée.

En cas de difficulté repérée, il importe que la qualité de communication entre enseignants et étudiants soit satisfaisante, tout autant que celle qui existe entre enseignants et administration, et entre étudiants et personnels administratifs pour la recherche de solutions. La confiance réciproque comme condition *sine qua non* de la communication doit permettre de lever les éventuelles impressions de blocage et incompréhensions de part et d'autre au sujet de la pédagogie et, en particulier, sur le rythme de travail. Plusieurs modalités pour y parvenir peuvent être envisagées : débats informels, commissions dédiées, assemblées générales, fiches d'évaluations anonymes, etc., en début et/ou à la fin des semestres.

- Savoir estimer et négocier les charges de travail
 - La charge de travail donnée à l'étudiant dans les ENSA relève avant tout de la responsabilité des enseignants. Chacun d'entre eux définit d'une part, la quantité de pièces qu'il demande pour les dossiers à remettre et, d'autre part, les délais qu'il accorde pour la réalisation des travaux. La faisabilité des tâches dans les délais impartis est donc centrale. Lorsque celles-ci sont collectivement jugées intenable par les étudiants, elles devraient pouvoir être aménagées.
- Favoriser la progressivité des rendus et de l'évaluation
 - Une évaluation progressive, davantage répartie sur la durée du semestre, permettrait de limiter l'inévitable montée de stress des étudiants jusqu'à l'épreuve devant le jury de fin de semestre. La concentration du travail pour la réussite d'une évaluation unique et finale renforce inutilement la pratique de la « *charrette* » alors que des rendus intermédiaires ainsi que la conservation du travail effectué pendant le semestre (archivage des croquis, des notes, des recherches) permettraient de mieux apprécier la quantité de travail réellement fournie par un étudiant et de mieux vérifier sa progression.
- Sanctuariser le temps des rendus
 - Dans l'enseignement du projet, il semble nécessaire de sanctuariser le temps du rendu, c'est-à-dire la phase de réalisation et de mise au propre des dessins et perspectives, des maquettes, de la mise en page

des planches et livrets, l'impression des documents, la préparation de l'exposé oral, etc., qui finalise la longue période de conception. Une demande *in extremis* par l'enseignant de la révision en profondeur de la phase de conception du projet de l'étudiant ne peut que renforcer une pression déjà inhérente à l'importance de l'exercice dans la formation et dans l'évaluation. Il serait donc prudent, pour éviter une surcharge inattendue de travail qui conduit inévitablement à la « charrette » (voire à une démotivation souvent évoquée lors des entretiens, sinon à un abandon), de ne pas remettre profondément en cause le travail de l'étudiant pendant la période de rendu. Celle-ci pourrait concerner les deux semaines précédant la date butoir.

- Le plafonnement du nombre des rendus
 - La « *charrette* » est parfois stimulée, parmi les étudiants, par leur désir de produire le plus grand nombre possible de documents. Pour limiter les excès du phénomène, les enseignants pourraient fixer des limites sur le nombre maximal de documents à présenter, sur le format des planches à produire, sur le nombre et la taille des maquettes, etc.). Certaines ENSA (et les universités en second cycle) appliquent déjà cette méthode avec succès. Rappelons d'ailleurs que le plafonnement de la quantité des rendus est une pratique courante dans la commande publique (planches de concours strictement définies) afin de ne pas encourager les effets pervers de la concurrence.
 - Les « *loges* », qui sont des exercices limités dans le temps et comparables à des examens sur table, ne rentrent plus dans les pratiques évaluatives habituelles des écoles, mais elles existent encore toutefois dans certaines ; elles ont pour avantage de se substituer aux veillées reconnues préjudiciables pour la santé de la « *charrette* ».
- Veiller à des charges de travail réalistes
 - L'étudiant débutant n'est pas un professionnel aguerri. Il est souhaitable de veiller à l'adéquation entre la charge de travail et la réelle capacité des étudiants à l'absorber complètement dans un temps raisonnable. Un enseignant parallèlement patron d'agence, habitué à la haute productivité de ses salariés, doit rester attentif à ne pas surcharger de jeunes étudiants qui ne se familiarisent parfois que très progressivement avec les outils et les méthodes de l'architecture. Une tâche qui pourrait sembler simple et rapide à exécuter aux yeux d'un professionnel coûte parfois de nombreuses heures de travail à un étudiant.

- Acquérir rapidement « *les ficelles du métier* » : il apparaît dans les témoignages des étudiants que la maîtrise des outils indispensables pour la productivité en architecture résulte souvent d'un apprentissage personnel et que celui-ci pourrait être plus efficace et aussi plus rapide. Le niveau à acquérir prioritairement concerne notamment les bases de la représentation graphique (relevés, géométraux, perspectives, etc.), la maîtrise suffisante de l'ensemble des logiciels informatiques (dessin, modélisation 3D, retouche photo, mise en page, traitement de texte, etc.) ainsi que celle des outils et matériels disponibles dans les ENSA, en particulier les ateliers photos, les maquettes, les *lasercuts*, les imprimantes 3D, etc.
- Cette formation aux méthodes de travail pourrait faire l'objet d'enseignements spécifiques en première année, ou d'un tutorat, à condition que celui-ci soit formalisé (prise en charge de cet enseignement par des étudiants moniteurs rémunérés) et qu'il ne repose pas uniquement sur le volontariat et les affinités personnelles, comme cela semble souvent être le cas. Le travail en groupe, l'enseignement mutuel, l'auto-évaluation - à l'intérieur d'une promotion ou entre les différentes promotions - permet également aux étudiants d'échanger leurs méthodes de travail et de progresser rapidement.

2.2.4. Vers une formation pédagogique des enseignants ?

De façon plus générale, il apparaît comme logique et utile que tout enseignant place sa réflexion didactique et pédagogique au cœur de la discipline qu'il enseigne, que ce soit celle du projet, discipline centrale, ou une autre ; il reste naturellement maître de ses choix, mais il semble important de lui apporter, à ses débuts mais aussi tout au long de son activité d'enseignant et quel que soit son statut (contractuel ou titulaire), la possibilité d'une formation pédagogique (cf. *supra* 1.9.2) moyennant un aménagement de son temps de travail et une valorisation des compétences acquises (cf. à ce sujet le 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).

Cette disposition concernant le corps enseignant des ENSA n'a pour visée que l'amélioration de l'efficacité des enseignements, des apprentissages et des évaluations, et doit pouvoir limiter les effets de surcharge de travail exprimés par de très nombreux étudiants.

Recommandation n° 16 : Développer la formation pédagogique des enseignants (MC/ENSA), notamment en assurant une formation initiale pour les enseignants titulaires et contractuels des ENSA.

2.3. LEVIERS D'ACTION CONCERNANT LE CADRE D'ÉTUDE DANS LES ÉCOLES

2.3.1. L'attention portée à la santé et à l'alimentation doit être renforcée

La question de la santé vient à passer au second plan pour certains étudiants débordés par le travail, et lorsqu'elle devient problématique, il arrive qu'une fois

encore par manque de temps, le recours aux praticiens de la santé soit négligé. Les horaires et délais de rendez-vous peuvent poser problème pour les étudiants aux emplois du temps surchargés.

Si la présence permanente de personnel médical au sein des écoles ne peut être que difficilement envisagée, il devrait être tout au moins possible, lorsqu'elle n'existe pas, de mettre en place une « *veille santé* » tenue par un personnel administratif et un étudiant délégué, formés aux premiers secours de santé mentale, qui pourraient relayer les besoins et demandes auprès des services de santé universitaires. En complément, une visite médicale obligatoire annuelle et un suivi médical, psychologique notamment, pourrait être envisagés⁶⁸.

Pour les mêmes raisons liées aux effets de la « *charrette* », la mission recommande aux écoles de renforcer l'attention sur l'alimentation, élément crucial pour l'équilibre physique et mental car nombreuses sont celles qui ne mettent pas à disposition des étudiants un véritable espace de restauration. Les contrats privés de restauration rapide ont la capacité de dépanner, mais leur offre reste limitée. Le CROUS pourrait ainsi être sollicité pour le fonctionnement et la gestion de restaurants/caféterias par du personnel professionnel dans des espaces adaptés.

2.3.2. Veiller aux bonnes conditions matérielles de travail

La visite de locaux réalisées dans la moitié des ENSA a révélé des disparités en termes d'équipement, d'espaces d'enseignement et d'étude, et donc de conditions matérielles de travail qu'il importe de maintenir au meilleur niveau possible (volumes des locaux, éclairage, ventilation, chauffage, ameublement, connexion à internet). Le matériel de travail est également un élément non négligeable (nombre d'imprimantes, de traceurs, de *lasercuts* adapté aux effectifs, les périodes de rendus pouvant provoquer une affluence accrue des élèves et finir par augmenter l'anxiété du compte à rebours et donc le phénomène de la « *charrette* »). Les personnels attachés aux centres de ressources (bibliothèques, matériauthèques...), aux ateliers bois, aux ateliers maquettes, etc., offrent une aide essentielle aux étudiants. Ils sont également souvent sollicités pour le fonctionnement et la maintenance des machines. Il est donc souhaitable de veiller au maintien d'un effectif suffisant des personnels responsables de ces centres de ressources et ateliers afin de garder la fluidité nécessaire dans l'usage qui en est fait par les étudiants.

2.3.3. Sensibiliser les étudiants aux risques psychosociaux

Il n'existe pas aujourd'hui de modules de formation des étudiants aux risques psychosociaux, formation qui leur sera pourtant indispensable pour leur vie professionnelle en agence et en entreprise. Il ne s'agit pas de consacrer des heures d'enseignement à cette matière, mais en revanche des conférences ponctuelles (cf. *infra*, recommandation n° 26 sur les cycles de conférences à vocation professionnalisante) pourraient sensibiliser (dès le premier cycle) les étudiants à ces sujets.

⁶⁸ Les initiatives de certaines ENSA de se rapprocher des SUMPPS (services universitaires de médecine préventive et de promotion de la santé) doivent être encouragées.

2.3.4. Encourager la participation / l'implication / la représentation étudiante / la vie associative (musique, sport, solidarité)

L'implication des étudiants dans les instances représentatives permet d'enrichir le dialogue avec les corps des enseignants et la direction, d'améliorer la circulation des informations, de participer de plus près à la vie de l'établissement. Les délégués de promotion jouent un rôle essentiel et apprécié, mais rarement valorisé par rapport à l'investissement en temps qu'il suppose. Il conviendrait donc de promouvoir les fonctions de délégués pour que leur nombre soit augmenté ; leur activité serait ainsi partagée et allégée pour chacun et ne serait plus considérée comme une charge supplémentaire de travail. Une présence généralisée de plusieurs délégués étudiants pour chaque promotion serait une avancée intéressante.

Recommandation n° 17 : Favoriser l'implication des étudiants dans la vie scolaire (ENSA), et recourir à la possibilité pour les écoles de rémunérer des étudiants de deuxième et troisième cycles comme moniteurs pour les étudiants de première année, en particulier pour les travaux d'atelier.

Toute aide apportée aux étudiants les moins avancés dans le parcours d'études - notamment les étudiants de première année - par les étudiants de deuxième cycle, plus aguerris et aux compétences et connaissances déjà solides, est bénéfique. Cette aide, lorsqu'elle existe dans certaines écoles, concerne souvent les travaux d'atelier. Il serait intéressant d'étendre cette forme de tutorat à la familiarisation avec les logiciels informatiques (logiciels de dessin, de modélisation, de retouche photographique, de mise en page, de BIM...) qui relève fréquemment d'un autodidactisme parfois difficile qui alourdit ou ralentit le travail des étudiants de première année. Il serait aussi logique que ce tutorat fasse l'objet d'une valorisation pécuniaire ou en ECTS.

En conclusion, un modèle de formation qui entraîne des phénomènes, parfois généralisés, de mal-être pour les étudiants doit être impérativement interrogé.

Aussi la mission estime-t-elle que l'identification et la prise de conscience collective du phénomène multifactoriel de la « charrette », ainsi que la volonté d'y mettre un terme relèvent de la responsabilité et du devoir de l'ensemble de la communauté des ENSA et de sa capacité effective à mobiliser des leviers concrets d'action. Plus généralement, cela relève aussi de l'implication de tous les acteurs de la formation des étudiants en école d'architecture.

III - ENSEIGNEMENT ET PROFESSIONNALISATION : LES CURSUS DES ENSA SONT-ILS EN PHASE AVEC LES EXIGENCES DE PROFESSIONNALISATION ?

3.1. LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT : UNE QUESTION DE PRINCIPES ?

La problématique de la professionnalisation de l'enseignement soulève, dans le cas des écoles d'architecture, un certain nombre de problèmes, sans doute spécifiques à l'enseignement de la discipline, que la mission a pu approfondir à l'occasion du dialogue qu'elle a eu avec les nombreux enseignants qu'elle a rencontrés, mais aussi avec les professionnels, qu'il s'agisse d'agences d'architecture de toute taille ou encore d'employeurs de diplômés en architecture, notamment dans le secteur de la construction.

Selon une partie des enseignants, la formation des architectes doit conserver une certaine distance avec les contraintes de la maîtrise d'œuvre ou encore avec les contraintes imposées par les employeurs potentiels des futurs diplômés en architecture.

Ces réactions ont été en particulier formulées lorsqu'au cours de ce dialogue ont été évoqués les termes de la lettre de mission (« *les améliorations à apporter à la formation initiale pour renforcer son adaptation à la réalité concrète de la maîtrise d'œuvre* »). En effet, certains enseignants pensent que l'enseignement de l'architecture, et en tout cas la formation initiale, ne doit pas « *être mis au service de la profession* » et que l'école d'architecture n'est pas « *le lieu de la formation professionnelle appliquée* ».

Il résulte de cette position de principe que l'enseignement de l'architecture devrait garder une certaine distance vis-à-vis des tendances et usages ou exigences professionnels, afin de promouvoir les caractéristiques intemporelles des fondamentaux de l'architecture, (en y incluant le savoir des grands penseurs de l'architecture : Vitruve, Alberti ou Palladio). Cette position plaide pour le maintien d'une diversité des disciplines constituant, autour de l'enseignement du projet, la formation des architectes en ENSA.

Un consensus semble ainsi s'établir autour de l'idée que les architectes ne sont ni à proprement parler des artistes-créateurs comme on pouvait le concevoir à l'époque où le lien avec les beaux-arts était étroit, ni, à l'inverse, des ingénieurs, mais que la spécificité de l'enseignement par le projet confère aux diplômés des écoles d'architecture des qualités très spécifiques, les préparant à l'exercice de la profession, mais aussi à l'exercice de bien d'autres métiers.

Beaucoup s'accordent à dire que la particularité des ENSA réside précisément dans le fait que « *la formation des architectes est exceptionnelle et différente de par sa nature de celle des ingénieurs, même si ceux-ci ont en partie copié les pratiques en introduisant dans les écoles la pédagogie par projet. L'architecte maîtrise l'art de trouver une réponse à un problème mal posé car ne pouvant fondamentalement*

l'être mieux. L'ingénieur sait résoudre n'importe quel problème à condition de bien le poser au départ, ce qui passe bien souvent par la simplification »⁶⁹.

Le maintien et l'attachement à ce qui fait les fondamentaux de l'architecture (le savoir architectural mis à l'épreuve et déployé dans le projet) permettraient ainsi aux architectes et à tous ceux qui se forment à la discipline, de répondre à tous les besoins sociétaux, comme par exemple une attention nouvelle et privilégiée aux questions de rénovation et de réhabilitation qui sont désormais les priorités en Europe alors que « *l'invention du neuf* » peut encore rester dominante dans d'autres continents. Si l'architecture (et donc son enseignement) demeure fidèle à sa vocation d'invention et de création, cela la rend apte à répondre tant aux défis de la rénovation qu'à la conception du neuf : « *l'architecture est donc un art à la fois et indissociablement de création et de maintenance, de maintenance par la création, de création par la maintenance* »⁷⁰

3.1.1. L'enseignement du projet, au cœur des préoccupations sur le programme pédagogique

La question de l'adaptation de l'enseignement dispensé par les ENSA à la réalité des métiers pouvant être accessibles à leurs diplômés n'a sans doute pas été une préoccupation aussi prioritaire qu'elle l'est, par exemple, dans les formations d'ingénieur, parce que, d'une part, la vocation principale (mais pas exclusive) des écoles est de former des praticiens de l'architecture exerçant en libéral ou en agence, ce qui demeure le débouché principal des diplômés d'ENSA ; et, d'autre part, parce que l'enseignement du projet étant principalement assuré par les praticiens, le lien entre les écoles et le milieu professionnel est ainsi supposé garanti.

Pourtant, le rapport Feltesse (2013) alertait déjà sur la nécessité de prendre en compte dans l'enseignement de l'architecture « *un certain nombre de mutations économiques, sociales, environnementales culturelles très profondes qui affectent la pratique de l'architecture et invitent à reconsidérer la manière dont elle est enseignée et étudiée en France* »⁷¹, en rappelant les problématiques de l'urbanisation, celles du réchauffement climatique et celles de la fabrique de la ville qui entraînent, de fait, à la fois une complexification et une diversification du métier d'architecte.

3.1.2. Les pistes d'amélioration de la professionnalisation de l'enseignement de l'architecture

Ce qui constitue la plus évidente spécificité de l'enseignement de l'architecture, et qui est un trait commun à toutes les ENSA, au-delà de leurs spécificités, à savoir l'enseignement du projet, qui débute dès la première année d'étude (L1) et se poursuit jusqu'à la fin de la cinquième année (M2), est à la fois le gage d'une teneur hautement professionnalisante des études d'architecture et pose en même temps des limites à cette professionnalisation.

⁶⁹ Benjamin Cimerman, « Réinvestir les questions techniques et repenser la maîtrise d'oeuvre » in *Bulletin n°56 de la Société française d'architecture*.

⁷⁰ Pierre Caye, « Durer, Elements pour la transformation du système productif », Paris, les Belles Lettres 2020, p.315

⁷¹ Vincent Feltesse, *concertation sur l'enseignement supérieur et la recherche en architecture*, 2013, p.5.

Ainsi, comme on l'a déjà mentionné plus haut, la très faible place réservée aux stages dans le cursus des cinq années d'étude (un cumul de trois mois de stages obligatoires sur les trois premières années de licence et de deux à quatre mois en master), est-elle révélatrice de ce fait que les enseignements de projet, assurés par des praticiens de l'architecture font aussi fonction d'apprentissage aux méthodes et ambiances de travail pratiquées dans les agences d'architecture.

Les ateliers d'enseignement de projet s'apparentent ainsi à la reconstitution - au sein même des écoles- par des professionnels, d'un environnement professionnel.

La moindre part prise par des enseignements de nature purement académique ou théorique dans l'ensemble du cursus d'études pourrait ainsi expliquer la place très réduite -en comparaison des évolutions récentes des maquettes de masters tant à l'université qu'en grande école, vers une généralisation des stages longs (6 mois) - qui est réservée à l'immersion professionnelle par la voie des stages. Sans forcer le trait on pourrait considérer que seule l'année d'habilitation laisse une place au stage (« *mise en situation professionnelle* ») demeurant accessoire ou très résiduelle au long des cinq années qui la précèdent.

On a vu que la pratique de l'année de césure permet- entre autres- aux étudiants de combler cette lacune et de s'engager dans des stages plus longs que ceux prévus par le cursus. Toutefois, le bénéfice de l'année de césure au sein du cursus académique est très amoindri par le fait que les étudiants ne peuvent pas- ou très partiellement- valoriser les stages qu'ils accomplissent dans le cadre de cette année hors école, contrairement à beaucoup de parcours académiques (notamment ceux des grandes écoles) où l'année de césure consacrée à des stages professionnalisants est pleinement intégrée au cursus et valorisée en tant que telle.

3.2. L'ENSEIGNEMENT DU PROJET ET L'INTERDISCIPLINARITÉ

Les compétences requises pour la connaissance de l'architecture et pour l'exercice du métier d'architecte imposent une formation très multidisciplinaire, dont l'enseignement du projet, porté par la matière « Théorie et Pratique de la Conception Architecturale et Urbaine », constitue le cœur, et singularise les écoles. Cet enseignement n'en est pas moins confronté à des interrogations sur sa pédagogie, son contenu, et son articulation avec les autres disciplines enseignées dans les écoles.

3.2.1. L'enseignement du projet caractérise et singularise la formation en architecture

L'enseignement du projet constitue la principale matière, et accompagne les étudiants tout au long de leur scolarité dans les écoles, dans des proportions et suivant des modalités propres à chaque ENSA. Le schéma le plus fréquent est, après l'enseignement des fondamentaux en première année, celui d'un renforcement de la place du projet dans les enseignements, au fur et à mesure de la progression des étudiants, jusqu'à l'année du diplôme en architecture, où il peut représenter 70% du temps des cours dans certaines écoles.

Cette progression dans le temps se double d'une orientation vers une spécialisation et une diversification plus grande à partir de la quatrième année.

Formation professionnalisante primordiale à destination des étudiants, l'enseignement du projet reste au cœur de la formation donnée dans les ENSA, pour plusieurs raisons :

- il développe à la fois les capacités de créativité et de maîtrise de la complexité, nécessaires à l'exercice de la profession d'architecte ;
- il couvre l'ensemble des champs de la conception architecturale, incluant aussi bien la conception et la construction du neuf, que la réhabilitation de l'ancien ;
- il donne les outils nécessaires aux futurs diplômés pour devenir les interlocuteurs privilégiés de l'ensemble des partenaires intervenant dans des projets de construction, d'aménagement ou de réhabilitation ;
- il constitue une valeur ajoutée déterminante des études d'architecture par rapport à d'autres formations intervenant dans le même champ, et en particulier par rapport aux formations d'ingénieurs. C'est un élément d'attractivité des ENSA pour les cursus croisés avec d'autres filières de l'enseignement supérieur, tant en licence et en master que dans le domaine de la recherche.

3.2.2. Il demande toutefois à être précisé dans sa pédagogie, dans son contenu, et dans son accompagnement

a) Une multiplicité de conceptions pédagogiques de l'enseignement du projet

Consubstantiel de l'enseignement de l'architecture, l'enseignement du projet est toutefois confronté à de multiples incertitudes.

Relevant d'écoles pédagogiques différentes et impliquant un processus créatif, les pratiques pédagogiques y sont par nature hétérogènes et reposent largement sur les conceptions et la personnalité des enseignants qui en ont la charge.

Ces différences portent tant sur la part de la formation théorique et intellectuelle directement liée au projet que sur l'équilibre entre l'exigence de production et l'exigence de conception demandées aux étudiants, ou également sur l'articulation de l'enseignement du projet en master avec la recherche.

Elles portent également sur les méthodes et les outils utilisés. À ce titre, dans des proportions et un séquençage variables, elles peuvent privilégier des pratiques plus traditionnelles s'appuyant sur le triptyque plan, élévation, coupe, qui stimule une intelligence de l'espace, ou les outils numériques. Sur ce dernier point, le choix des applications à utiliser par rapport à la pratique en agence et notamment la formation au *Building Information Modeling* (BIM) constituent une forte attente. De même, une pratique systématique de dématérialisation des rendus papier comporterait un triple avantage : gain de temps pour les étudiants, prise en compte des pratiques et usages professionnels en agence ; conformité aux exigences de développement durable.

Elles concernent enfin l'objet même des projets, et notamment la place qu'il convient de donner aux projets de réhabilitation par rapport aux projets de

constructions neuves, la part des seconds demeurant largement privilégiée dans nombre d'enseignements.

Si ces différences sont légitimes et salutaires, celles-ci sont néanmoins généralement peu explicitées dans les projets pédagogiques des écoles, et les fiches pédagogiques relatives aux enseignements. Elles apparaissent d'autant plus marquées qu'il n'existe pas de formation pédagogique continue des enseignants en la matière.

Il en résulte également que les critères d'évaluation des étudiants sont rarement précisés.

Ces différences de pédagogie se nourrissent naturellement des différences d'approche entre enseignants, et notamment de celles qui peuvent exister entre enseignants praticiens et enseignants-chercheurs.

L'apport des uns comme des autres apparaît nécessaire à la formation des étudiants et à la vitalité de la discipline : les enseignants praticiens apportent l'expérience irremplaçable de leur pratique quotidienne du métier, au contact des maîtres d'ouvrage, des clients, des collectivités publiques et des différents professionnels du secteur, tandis que les enseignants-chercheurs sont mieux à même d'intégrer les évolutions de la recherche et d'avoir la disponibilité nécessaire pour faire évoluer leurs pratiques pédagogiques, et également de s'impliquer dans la vie et dans la transformation des écoles.

L'étude de caractérisation des enseignants et enseignants-chercheurs réalisée par le Laboratoire Environnements numériques, Cultures Architecturales et Urbaines de l'ENSA Paris Val de Seine pour le compte du service de l'architecture au Ministère de la culture confirme l'existence de cette diversité dans les écoles, tout en mettant en évidence des situations différentes suivant les écoles. Elle constate également que la réforme de 2018 n'a pas jusqu'à présent bouleversé cet équilibre, au vu des deux premières générations d'enseignants recrutés.

Il restera toutefois à s'assurer que cet équilibre puisse être maintenu dans l'avenir, au regard de la perspective prévue dans les articles 34 et 51 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. Celui-ci portera à 70 % la proportion de postes ouverts dans les écoles, réservés à des titulaires d'un doctorat ou d'une habilitation à diriger des recherches (pour les maîtres de conférence), ou d'une habilitation à diriger des recherches (pour les professeurs).

Or, la période transitoire, ouverte par l'article 66 du décret précité et fixant cette proportion à 50%, s'achèvera en 2023.

Au regard de ces observations, il est souhaitable d'engager une réflexion de fond sur le sens, le contenu et la pédagogie de l'enseignement du projet. Cette réflexion, qui tiendrait compte des évolutions du métier, du poids croissant de la rénovation et de la réhabilitation, et des impératifs de la transition écologique devrait déboucher sur :

- un affinement des fiches pédagogiques, prenant en compte une grille de référence, afin de préciser les méthodes d'enseignement, les

critères d'évaluation et de notation des projets des étudiants, et notamment des projets de fin d'étude ;

- un développement de la sensibilisation et de la formation des enseignants à la pédagogie du projet.

Elle devrait s'accompagner d'un suivi régulier, sous l'égide du service de l'architecture, et dans le cadre du CNECEA⁷², de l'équilibre entre les enseignants praticiens et les enseignants-chercheurs dans les écoles, et d'un rendez-vous préalable à l'arrivée à échéance de la période transitoire prévue par le décret du 15 février 2018, afin de prendre toutes les garanties pour s'assurer des conditions du maintien de cet équilibre.

Recommandation n° 18 : Sur l'enseignement du projet, la mission recommande :

18-1- D'engager une réflexion de fond (MC/ENSA) sur le sens, le contenu et la pédagogie de l'enseignement du projet

18-2- De tenir compte des évolutions du métier, du poids croissant de la rénovation et de la réhabilitation, et des impératifs de la transition écologique.

18-3- D'élaborer une grille de référence précisant les critères d'évaluation des PFE

18-4- De créer plus de complémentarité et d'interaction entre les diverses disciplines autour de l'enseignement du projet, dès le premier cycle

18-5- De dématérialiser les rendus de projet afin d'éviter les pertes de temps liées à l'impression papier et se rapprocher des pratiques professionnelles

b) Une prise en compte nécessaire de la gestion du temps, des dimensions économiques, réglementaires, et de la pratique de l'anglais

L'enseignement du projet repose sur la capacité à prendre en compte une multiplicité de paramètres et de connaissances venant d'autres disciplines, et pourtant la gestion du temps est rarement intégrée dans les enseignements.

Or, la valeur reconnue au temps consacré à la conception est d'autant plus nécessaire qu'elle participe à la valorisation même de la profession d'architecte, et que le respect des délais est une contrainte majeure pour l'exercice du métier.

Il en est de même du contexte réglementaire et économique de l'exercice du métier, et plus généralement de la sensibilisation des étudiants à l'environnement professionnel, et aux rôles respectifs de la maîtrise d'ouvrage et de la maîtrise d'œuvre.

Si cet enseignement fait bien partie des programmes de formation à l'HMONP, d'une part tous les diplômés ne s'inscrivent pas en HMONP et donc risquent de ne pouvoir bénéficier à aucun moment de leur scolarité de cette formation pourtant nécessaire, d'autre part une sensibilisation de tous dans le cadre même de

⁷² Conseil national des enseignants-chercheurs des écoles nationales supérieures d'architecture.

l'enseignement du projet serait utile dès le master, d'autant plus que les étudiants y sont confrontés lors de leur stage professionnel.

Par ailleurs, l'anglais, et a fortiori d'autres langues étrangères, demeurent enseignés de manière périphérique dans les écoles, handicapant les futurs diplômés pour participer tant au développement international des agences et des structures dans lesquelles ils peuvent être conduits à travailler, que dans les structures de recherche dans lesquelles ils sont susceptibles de s'intégrer. Seules, certaines écoles, comme l'ENSA Lyon, ont imposé aux étudiants la préparation d'une certification en anglais⁷³.

Enfin, et avant même la question de la maîtrise des langues étrangères, l'attention de la mission a été appelée très fréquemment, tant par les enseignants que par les professionnels, sur le faible niveau des étudiants en français (expression écrite).

Celui-ci constitue un handicap clair pour les jeunes diplômés, en particulier vis-à-vis des diplômés d'autres cursus professionnels, et notamment des ingénieurs, aussi bien dans la vie professionnelle, que pour les étudiants qui se destinent à des études post-master et à la recherche.

Il n'est pas dans la mission et dans les moyens des écoles de prévoir des cours de soutien en français à destination des étudiants français ou francophones, mais en revanche, une attention plus soutenue et plus explicitement affichée à la qualité de l'orthographe dans les travaux rendus, et notamment dans les rapports de stage et dans les disciplines théoriques apparaît néanmoins indispensable.

Recommandation n°19 : S'agissant des programmes et contenus des enseignements, la mission recommande (MC/ENSA) :

19-1- D'intégrer une formation à la gestion du temps et à la prise en compte des coûts dans les enseignements du projet

19-2- De renforcer l'enseignement sur le contexte juridique du métier d'architecte en agence, y compris au regard de la protection de la propriété intellectuelle

19-3- De mieux préparer les étudiants à la pratique professionnelle de l'anglais et/ou d'autres langues étrangères et à l'obtention de certifications dans ces langues

19-4- De revaloriser et d'afficher explicitement le critère de la qualité de l'expression écrite en français, notamment à l'occasion des travaux présentés dans les disciplines théoriques et dans les rapports de stage.

c) Une juxtaposition des disciplines plutôt que la définition d'un objectif global

Si la discipline « *théorie et pratique de la conception architecturale et urbanistique* » (TPCAU est la discipline centrale des études d'architecture, il appartient aussi aux diplômés d'architecture d'avoir réuni suffisamment de compétences et de connaissances, afin de demeurer des interlocuteurs

⁷³ À compter de la rentrée universitaire 2021-2022 une certification en langue anglaise est obligatoire pour valider tout diplôme de premier cycle.

incontournables effectuant le lien avec les multiples intervenants dans la chaîne professionnelle du secteur, et notamment les bureaux d'études spécialisés.

Les écoles ont ainsi pour vocation de former des concepteurs susceptibles de se nourrir de différents savoirs, aussi bien dans le domaine des sciences humaines et sociales que dans celui des innovations scientifiques appliquées aux techniques utilisées dans la construction et la réhabilitation. Plus globalement, ils sont appelés à projeter une vision du monde, à acquérir une culture générale architecturale et à découvrir pendant leur scolarité un monde d'idées et de connaissances qu'ils ne soupçonnaient pas.

La pluridisciplinarité indispensable à la formation des architectes ne peut toutefois se traduire par une simple juxtaposition de savoirs. Or, alors qu'un lien devrait être établi entre ces disciplines, il apparaît trop souvent que cette juxtaposition se traduit par des rivalités et une concurrence entre les disciplines, sans qu'une stratégie pédagogique d'ensemble puisse se dégager.

Cette juxtaposition de disciplines ne permet souvent pas aux enseignants de se situer dans l'architecture globale des enseignements, et elle concourt à la surcharge du travail des étudiants. Sans une coordination forte, elle est susceptible de contribuer à un effet de surenchère entre les disciplines, qui exigent chacune des étudiants une quantité de travail qui peut aller bien au-delà de leur part d'ECTS dans le total global et au-delà du contenu même des fiches pédagogiques. Elle est d'autant plus marquée lorsque chacune de ces disciplines tend à faire travailler les étudiants également sur le mode projet.

d) des initiatives pour assurer plus d'interdisciplinarité

Aussi, au-delà de la nécessaire coordination entre enseignants pour lisser les rythmes scolaires, une transversalité sur le fond entre l'enseignement du projet et les autres disciplines apparaît indispensable, afin que celles-ci puissent se nourrir mutuellement et améliorer la qualité globale de l'enseignement dispensé dans les ENSA.

Cette transdisciplinarité a fait l'objet de multiples initiatives de mise en œuvre dans plusieurs ENSA.

Elle peut s'inscrire dans le cadre d'un projet global comme à l'ENSVT de Marne-la-Vallée, qui implique collégalement l'ensemble de l'équipe enseignante en master, introduisant un lien étroit entre les séminaires multidisciplinaires et l'enseignement du projet. Cette multidisciplinarité y est facilitée par la division des masters en quatre filières distinctes et autonomes dans la définition de leur programme et de leur rythme, et par la permanence de la même équipe pédagogique pendant deux ans.

L'ENSA de Paris-Belleville a également mis en œuvre un processus de coordination entre disciplines au niveau de la deuxième année de licence, et mis en place une journée où les autres disciplines participent au processus créatif du projet, impliquant la nécessité d'un travail d'équipe, et d'un fonctionnement plus collégial.

De même, l'ENSA de Lyon s'efforce de développer, à partir de parcours pluridisciplinaires, des cursus, mêlant le projet, les ressources nécessaires au projet, les savoirs, les expériences extérieures. Ces blocs de formation justifient une coordination et une communication forte entre les enseignants.

L'ENSA de Paris-Val-de-Seine tend à développer des semaines intensives et pluridisciplinaires autour du projet, qui participent à l'apprentissage des transversalités.

Dans la plupart des écoles, il s'agit davantage de collaborations ponctuelles entre enseignants à leur propre initiative, comme à l'ENSAP de Bordeaux. Celles-ci prévoient notamment le partage de situations de mise en projet, ou l'organisation du travail des étudiants sur des sites communs, dans le cadre de l'enseignement de TPCAU.

Ces convergences peuvent ainsi être génératrices d'économies d'échelle sur le temps passé, lorsque des enseignements de TPCAU et d'autres disciplines portent sur un même site.

Ces avancées ne concernent toutefois pas l'ensemble des écoles au même degré, et ne sont pas simples à mettre en œuvre. Elles trouvent en effet leurs limites à la fois dans les logiques d'autonomie propre à chaque discipline, mais aussi plus fondamentalement dans la nature même de l'enseignement du projet et notamment du rythme non linéaire du processus créatif inhérent au projet qui peut être compliqué à gérer pour les autres disciplines.

Aussi, il serait utile que soient répertoriées et mises en valeur l'ensemble des bonnes pratiques de transdisciplinarité existant dans les écoles. Ce recensement, coordonné par la SDESRA en lien avec les écoles, pourrait faire l'objet d'une présentation et d'un débat lors d'une prochaine édition des assises des écoles nationales supérieures d'architecture, dont la mission suggère qu'elles se déroulent désormais à rythme régulier (une édition tous les deux ans).

3.3. LA FORMATION À L'HABILITATION DE L'ARCHITECTE DIPLÔMÉ D'ÉTAT À L'EXERCICE DE LA MAÎTRISE D'ŒUVRE EN NOM PROPRE (HMONP)

3.3.1. La formation à l'HMONP s'est imposée comme une modalité privilégiée d'enseignement du métier d'architecte

La formation à l'habilitation de l'architecte diplômé d'État à l'exercice de la maîtrise d'œuvre en son nom propre (HMONP) est prévue par l'arrêté du 10 avril 2007. Pris en application du décret 2005-734 du 30 juin 2005 relatif aux études d'architecture, celui-ci s'inscrivait dans le cadre de la réforme instaurant le parcours Licence-Master-Doctorat en application du processus européen de Bologne.

Lors de sa mise en place, la formation à l'HMONP fit l'objet de vives critiques. Certains y voyaient une forme de pis-aller à la diminution du nombre d'années d'enseignements impliquée par la mise en place de la réforme et une opportunité offerte aux agences de disposer d'une main d'œuvre bon marché. Des professionnels dénoncèrent une volonté de l'État de « déléguer » la responsabilité d'une année d'étude aux agences et s'étonnaient de devoir rémunérer et former des jeunes diplômés en formation, susceptibles de devenir de futurs concurrents, en lieu et place de la formation antérieure d'architecte diplômé par le gouvernement (DPLG).

Au-delà de l'obligation juridique de suivre avec succès ce cycle pour porter le titre et exercer la profession d'architecte maître d'œuvre, et être inscrit au tableau de

L'Ordre des architectes, la légitimité de la formation à l'HMONP s'est largement imposée, pour plusieurs raisons :

- la nécessité reconnue de phases de mise en situation professionnelle dans la formation des architectes, qui aillent au-delà des stages, afin de compléter la formation reçue dans les écoles, et de découvrir le métier, pour les jeunes architectes diplômés d'État ;
- la qualité et l'utilité des formations professionnalisantes dispensées dans les écoles pendant la HMONP, leur adéquation aux contraintes réelles du métier, la diversité des intervenants pressentis, la recherche de pragmatisme sont reconnues ;
- la souplesse du dispositif qui lui permet d'évoluer : si des règles fixent la durée de la mise en situation professionnelle (6 mois au minimum) et celle des enseignements encadrés dispensés (150 heures minimum), les ENSA disposent d'une grande marge pour fixer les conditions d'admission des étudiants, faire évoluer les formations dans leur contenu, ou encore définir les formes de mise en situation professionnelle recherchées ;
- le suivi et la qualité de l'encadrement par les écoles du parcours de chaque diplômé.

L'enquête statistique du ministère de la culture fait état, logiquement, d'un taux d'insertion professionnelle après 3 ans des diplômés de 2013 munis d'une HMONP supérieur à celui de l'ensemble des architectes diplômés d'État (94% des diplômés HMONP, contre 85% pour les seuls architectes diplômés d'État), et encore plus pour les emplois stables en CDI (84% pour les diplômés HMONP, contre 71% pour les seuls architectes diplômés d'État).

De surcroît, au-delà de l'intérêt de l'HMONP pour chaque étudiant, l'organisation de la formation à l'HMONP présente l'avantage de préserver et enrichir des liens utiles entre les ENSA et les professionnels, et de permettre également aux enseignants de disposer d'un retour du monde professionnel, grâce au retour d'expérience de leurs étudiants en HMONP. L'implication des conseils régionaux de l'ordre des architectes, en lien avec les écoles dans plusieurs régions, participe au renforcement de ce lien.

Ces données positives sont également confirmées par l'étude coordonnée par le Laboratoire Espace Travail (LET) de l'ENSA Paris-La Villette⁷⁴ auprès des promotions HMONP de l'année 2018-2019, qui précise combien « *l'alternance est plébiscitée entre un accompagnement pratique et intellectuel, du côté des ENSA, et une immersion dans l'exercice professionnel, source d'apprentissage expérimental, du côté des structures d'accueil* ».

3.3.2 - Au-delà de ce constat d'ensemble positif, la HMONP fait toutefois l'objet de réflexions et d'observations quant à son déroulement.

Celles-ci portent sur plusieurs points.

⁷⁴ Référence à citer

- En premier lieu, il apparaît que la formation à l'HMONP est d'autant plus utile qu'elle est effectuée postérieurement à une expérience professionnelle.

L'enquête du Laboratoire Espace Travail montre que cette expérience professionnelle antérieure prédispose davantage les diplômés à profiter des enseignements donnés à l'école sur les conditions d'exercice du métier, et leur permet également de mieux profiter de leur mise en situation professionnelle, avec de meilleurs mémoires de mise en situation professionnelle.

Cette tendance s'est renforcée depuis la création de la formation à l'HMONP : l'enquête du LET comptabilise un tiers d'étudiants issus directement du diplôme, un tiers de diplômés ayant une expérience professionnelle d'une ou deux années, et un dernier tiers de 3 ans ou plus, la moitié des mises en situation professionnelles se déroulant dans des structures.

Elle chiffre à 9,6 mois la durée moyenne cumulée des stages ayant été effectués préalablement par les étudiants suivant une HMONP, soit bien plus que le minimum requis dans le cadre d'un diplôme d'État d'architecte.

À l'ENSA de Toulouse, la proportion d'étudiants suivant une formation à l'HMONP directement issus du diplôme est ainsi passée de 80% en 2008 à 30 % en 2017. L'ENSAP de Bordeaux recrute désormais maintenant 80% de ses étudiants après une ou deux années de salariat.

Eu égard au meilleur profit que tirent les étudiants d'une formation à l'HMONP après une expérience professionnelle, et compte tenu de l'affluence du nombre de candidats (entre 80 et 130 suivant les années, pour 60 places), l'ENSA de Strasbourg a décidé de réserver aux étudiants qui ont déjà une expérience professionnelle d'au moins un an, la possibilité de faire une formation à l'HMONP.

- En deuxième lieu, le rythme d'alternance entre la formation dans les ENSA et les mises en situation professionnelle est très variable en fonction des écoles ; l'alternance au sein d'une même semaine ou d'une même quinzaine entre des journées en agence et une journée d'enseignement est apparu peu optimal, ni pour les étudiants, confrontés à un rythme fatigant, ni pour les agences, qui subissent le manque de continuité de la présence du diplômé.

Le regroupement des périodes d'enseignement est apparu à beaucoup comme plus compatible avec l'organisation du travail en agence.

De surcroît, un rythme d'alternance rapproché conduit logiquement les étudiants à rechercher encore davantage les agences géographiquement les plus proches des ENSA, et à délaisser celles qui en sont plus éloignées.

Pour en tenir compte, nombre d'ENSA ont décidé de regrouper les cours sur des semaines entières, à raison d'une semaine par mois. Cette volonté de regroupement peut même, dans certaines ENSA, se concentrer uniquement sur deux sessions, l'une en début de cycle, l'autre en fin de cycle, mais avec cette fois le risque de fragiliser le lien qui doit exister avec l'école et le diplômé tout au long du cycle.

- En troisième lieu, ce décalage entre l'obtention du diplôme d'architecte diplômé d'État, et le suivi de la formation à l'HMONP ne rend que plus nécessaire la sensibilisation à certains éléments de la pratique

professionnelle avant la formation à l'HMONP, qu'il s'agisse notamment de la prise en compte des notions de coût, d'économie, de gestion du temps, de l'environnement juridique de base, et surtout la capacité à aller chercher l'information en la matière, qui fait souvent défaut aux jeunes diplômés lors d'une première expérience professionnelle.

Recommandation n° 20 : Pour ce qui concerne l'année d'habilitation (HMONP) la mission recommande :

20-1 - De conditionner l'accès à la formation en HMONP (MC/ENSA) à un minimum d'une année d'expérience professionnelle effective, soit effectuée postérieurement à l'acquisition du diplôme d'architecte diplômé d'État, soit effectuée dans le cadre de stages réalisés en cours de scolarité ou pendant l'année de césure

20-2 - D'inciter les écoles (MC/ENSA) à concentrer davantage les périodes de formation théorique en école dans le cadre de l'HMONP

3.4. LES STAGES PROFESSIONNELS CONTRIBUENT À LA FORMATION DES ÉTUDIANTS ET SONT APPRÉCIÉS

Le schéma des stages obligatoires dans les écoles s'aligne en général sur le minimum prévu par l'arrêté du 20 juillet 2005, à savoir, en premier cycle, un stage de chantier et un stage de « première pratique » pour une durée totale de 6 semaines (article 12), et, en deuxième cycle, un stage de « formation pratique » d'une durée minimale de 2 mois à temps plein ou 4 mois à mi-temps (article 16).

3.4.1. Les retours sur le déroulement des stages

Les retours reçus sur le déroulement de ces stages sont très positifs, sous de multiples aspects :

- les offres de stages, essentiellement en provenance des agences, sont en quantité suffisante, voire ne trouvent pas toutes preneurs dans certaines écoles ; les dispositions de la loi du 10 juillet 2014 plafonnant le nombre de stagiaires pour chaque entreprise ne semblent pas faire obstacle à cette offre ;
- la satisfaction des étudiants, y compris dès les stages ouvriers de première année ;
- le caractère exceptionnel des problèmes de déroulement de stages signalés tant par les agences que par les administrations des écoles ;

- l'appréciation très positive portée par les enseignants sur l'impact de ces stages sur le développement des compétences et de la personnalité des étudiants ;
- l'établissement de liens d'affinités entre les étudiants et les types de métiers ainsi qu'avec les structures qui les emploient, qui peuvent ainsi faciliter leur insertion professionnelle.

Ce succès est par ailleurs corroboré par l'appétence des étudiants à choisir d'ajouter des stages optionnels lorsqu'ils sont proposés dans certaines écoles, et à consacrer à des expériences professionnelles leur année de césure, voire de « négocier » un redoublement pour disposer du temps nécessaire à la réalisation de ces expériences professionnelles.

3.4.2. Le potentiel de formation propre aux stages demeure sous-exploité

Le succès même des stages est toutefois générateur d'interrogations:

- leur durée est jugée trop courte pour être pleinement profitable ; cette durée limitée ne leur permet pas d'acquérir la maîtrise des outils tels que le BIM, s'ils n'y ont pas été formés préalablement. L'exemple de la Suisse, où les étudiants sont invités à effectuer une année de césure consacrée à un stage après la première année est cité. Le risque existe toutefois qu'une durée trop longue ne constitue un facteur de déstabilisation pour le marché du travail à la sortie du diplôme ;
- leur valorisation dans les parcours de formation est de plus limitée : s'ils se traduisent par l'attribution d'ECTS, les rapports de stage, qui pourraient être l'occasion de stimuler les capacités de rédaction en français des étudiants, font l'objet, lorsqu'ils existent, d'une attention des plus limitée. Par ailleurs, l'encadrement de ces stages est le plus souvent inexistant, contrairement à ce qui existe pour les mises en situations professionnelles dans les formations à l'HMONP ;
- la pratique des écoles vis-à-vis des stages non obligatoires est variable, entre non-reconnaissance et encouragement à la pratique de ces stages notamment dans le cadre de l'année de césure, ou de redoublements « négociés » pour permettre à des étudiants d'avoir une expérience professionnelle plus marquée ;
- enfin, comme pour la formation à l'HMONP, la demande des étudiants se concentre sur les métropoles abritant des ENSA, beaucoup plus que sur les villes ou agglomérations plus éloignées.

3.4.3. Des initiatives à encourager : les juniors entreprises et les incubateurs

Dans certaines ENSA de l'échantillon, des dispositifs visant à la fois l'insertion professionnelle des étudiants et leur familiarisation avec le milieu professionnel ont été mis en place :

- ainsi à l'ENSA de Grenoble, les étudiants peuvent, par l'intermédiaire d'une junior entreprise (l'association « *Cutch* »), s'engager dans des missions d'études ponctuelles pour des professionnels de l'architecture ou d'autres organismes (collectivités locales, entreprises de conception-fabrication, etc.) ; CUTCH met en relation les étudiants et les professionnels et prend en charge les aspects financiers et administratifs des conventions conclues à cet effet.
- De même à L'ENSA de Marne - la - Vallée, un incubateur (« *Echelle 1* ») a été mis en place pour aider de jeunes architectes à créer leur agence grâce à un dispositif d'accompagnement. Dans plusieurs écoles, la réponse à des appels d'offres ou à des concours est évidemment un moyen de tisser des liens avec l'univers professionnels.

Des initiatives comparables pourraient avantageusement être mises en place dans toutes les ENSA et seraient de nature à renforcer la professionnalisation de la formation et faciliter l'insertion des étudiants.

3.5. LA MOBILITÉ À L'ÉTRANGER IMPLIQUE FORTEMENT LES ÉCOLES

La mobilité à l'étranger concourt activement à la formation des étudiants à la fois en les confrontant à des enseignements et des pédagogies différentes, et les sensibilisant concrètement à la dimension internationale de leur métier.

Si elle a évidemment été fortement impactée par la crise du Covid-19 en 2020-2021, les ENSA n'en sont pas moins fortement impliquées dans la mobilité de leurs étudiants à l'étranger, et plus particulièrement dans le cadre du programme Erasmus. L'enquête diligentée par l'IGAC dans le cadre du rapport (n°2018-04) sur l'évaluation du programme Erasmus+ dans l'enseignement supérieur culture, avait constaté que la moyenne de la part des étudiants des ENSA effectuant une mobilité à l'étranger au moins une fois au cours de leur scolarité s'établissait à 42% dans les ENSA, dont 26% au titre d'une mobilité *Erasmus +*, et 16% hors *Erasmus +*, soit sensiblement plus que la moyenne de l'enseignement supérieur, ou de l'enseignement supérieur culture. Cette moyenne recoupe toutefois des disparités marquées entre écoles, la proportion d'étudiants partant à l'étranger évoluant suivant les écoles entre 27% et 74%.

La majorité de ces mobilités a lieu au moment de l'année de M1, mais également en L3 ou en M2.

Les freins à cette mobilité tiennent à la fois dans l'organisation des études, la disponibilité des équipes administratives susceptibles de se consacrer à l'action internationale des écoles et plus spécifiquement dans la recherche de partenariats

avec des écoles ou universités étrangères et à la maîtrise par les étudiants des langues étrangères.

L'attention de la mission a également été appelée sur la difficulté que rencontreraient les étudiants ayant effectué une mobilité entre deux ENSA pendant leur parcours, pour solliciter ensuite une mobilité internationale auprès de leur ENSA d'accueil.

Recommandation n° 21 : Revaloriser la place des stages dans l'enseignement :

21-1 - En adaptant (ENSA) les parcours de scolarité individuels afin d'élargir la possibilité pour les étudiants de pratiquer des stages plus longs que le minimum prévu par l'arrêté du 20 juillet 2005

21-2 - En valorisant l'expérience acquise par les étudiants lors de leurs stages (ENSA), notamment pour l'évaluation des compte-rendu des stages obligatoires

21-3 - En fixant des objectifs chiffrés (MC/ENSA) dans les contrats pluriannuels avec les écoles, afin que chacune d'elle parvienne à ce qu'au moins la moitié des étudiants aient pu bénéficier d'une mobilité à l'international au cours de leurs études

3.6. LA FORMATION EN ALTERNANCE : UNE INITIATIVE QUI MÉRITERAIT D'ÊTRE DÉVELOPPÉE ET ENCOURAGÉE

La loi du 5 septembre 2018 relative à la « *Liberté de choisir son avenir professionnel* » a promu le développement de l'apprentissage et défini les modalités de la formation en alternance, y compris dans l'enseignement supérieur.

Des conditions de financement de l'apprentissage particulièrement incitatives pour les structures d'accueil ont complété ce dispositif et favorisé le choix de la formation en alternance tant à l'université, notamment pour les masters, que dans les grandes écoles. Les premières statistiques disponibles sur l'alternance dans l'enseignement supérieur au niveau du deuxième cycle ont montré une croissance très sensible du nombre d'alternants et de l'adhésion des milieux professionnels à la formule des contrats d'apprentissage et des contrats de professionnalisation.

3.6.1. Une expérimentation depuis 2019 à l'ENSA de la ville et des territoires de Marne-la-Vallée

La première école d'architecture à s'être engagée dans la formation en alternance est l'École d'architecture de la ville et des territoires à Marne-la-Vallée (ENSAVT).

C'est à la rentrée universitaire 2019, et avec l'appui de la sous-direction de l'enseignement supérieur et de la recherche en architecture (SDESRA) du ministère de la culture que l'ENSA de Marne-la-Vallée a lancé une formulation en alternance débutant en troisième année de licence (L3) et s'achevant en Master 2.

L'entrée dans la formation est sélective et ouverte à des élèves d'autres ENSA. 20 étudiants ont été admis chaque année en L3 depuis le lancement de la formation et de 16 à 24 en années de master. Depuis 2019, le nombre de candidatures, internes à l'école, mais aussi externe, a connu une constante progression : 35 candidats en 2019, 52 candidats pour l'année de L3 en 2021-2022.

Les écoles de Versailles (ENSAV) et Paris-Val-de-Seine (ENSAPVS) se sont également engagées dans la formation en alternance mais seulement pour le deuxième cycle (M1 et M2), avec néanmoins un programme de formation étalé sur trois années au lieu de deux.

3.6.2. Un programme allégé pour les étudiants en alternance

Le principe en est simple : les élèves en alternance sont 3 jours par semaine en apprentissage chez un employeur (dans la plupart des cas une agence d'architecture) et suivent des enseignements répartis sur les deux autres jours. Comme le montre la grille type ci-dessous, l'emploi du temps des heures encadrées des étudiants inscrits en alternance est très allégé par rapport à un cursus d'études traditionnel, puisque les heures encadrées sont concentrées sur 2 jours de la semaine.

Tableau n° 1 - Emploi du temps-type d'un master en alternance

Semestre 7 (automne)					Semestre 8 (printemps)				
Lundi	Mardi	Mercredi	Judi	Vendredi	Lundi	Mardi	Mercredi	Judi	Vendredi
Agence	Agence	Agence	Processus de conception	Projet S7	Agence	Agence	Agence	cours spécifique	Mémoire (travail perso)
			Méthodo					Anglais	
Agence	Agence	Agence	Séminaire S7	Projet S7	Agence	Agence	Agence	Séminaire S8	Mémoire (travail perso)

UE Projet UE Séminaire	Projet S7 + processus de conception Séminaire + méthodo	UE Séminaire UE cours	Séminaire Cours spécifique + anglais
---------------------------	--	--------------------------	---

Source : extrait maquette ENSA

Par ailleurs, les étudiants en alternance sont accompagnés par des tuteurs, avec une formule de suivi de leurs travaux et de leurs parcours très individualisée : un maître d'apprentissage pour le temps passé en agence ou en entreprise, qui définit les missions de l'alternant et suit ses travaux, et un tuteur académique à l'école, chargé de veiller à la concordance du parcours d'apprentissage avec l'objectif de formation, et de dialoguer avec le maître d'apprentissage, notamment lors de visites en entreprise.

Enfin, la formule de l'alternance offre aussi aux étudiants un moyen de financer leurs études à partir du deuxième cycle, voire avant, puisqu'ils sont rémunérés par l'entreprise qui les accueille⁷⁵.

3.6.3. Premiers éléments d'évaluation de la formation en alternance

Il est évidemment trop tôt pour procéder à une évaluation de l'expérimentation, qui n'est pas parvenue au terme de la diplomation pour les élèves de Marne-la-Vallée ni pour ceux de Paris-Val-de-Seine, dont la deuxième des trois années de cursus débute seulement, et a fortiori à Versailles dont le programme vient de débiter à la rentrée 2021.

Toutefois, quelques premiers retours d'expérience sur la formule mise en place à Marne-la-Vallée peuvent être soulignés :

- le caractère, pour l'heure, expérimental de la formation en alternance explique qu'elle ne concerne pour le moment qu'un nombre réduit d'étudiants (avec un numérus clausus), mais les candidatures en hausse constante depuis le lancement de la formation, sont l'indice de son attractivité ;
- l'organisation du partage de la semaine de travail de l'alternant entre l'ENSA et le lieu de stage est semble-t-il satisfaisant à la fois pour les employeurs et les alternants ;
- l'évaluation du coût de la formation par l'accord de branche est semble-t-il peu incitatif pour les années de maîtrise dont le coût est sensiblement inférieur au coût de l'année de L3 (15000 € / 10 000€) ;
- le tutorat académique de suivi des alternants est confié à des enseignants des ENSA ou à des intervenants extérieurs et met en place une coordination de ceux-ci. Le suivi des alternants et plus généralement l'organisation spécifique de la formation entraînent un coût pédagogique et administratif pour l'école qui est compensé par les financements versés à l'école par l'organisme responsable de la formation (CFA)⁷⁶, mais qui se heurte au plafond d'emploi imposé à l'ENSA.

3.6.4. Avantages escomptés du développement de la formation en alternance

La mission voit dans le développement de l'alternance dans les écoles d'architecture, en premier lieu, un alignement de celles-ci sur une formule désormais couramment mise en place et en rapide développement dans le deuxième cycle universitaire et dans les grandes écoles.

En second lieu, l'alternance est aussi le moyen de renforcer les liens entre le monde professionnel et d'expérimenter de nouvelles initiatives pédagogiques, liées à la contrainte d'une réduction de la présence en école de l'étudiant-alternant, mais

⁷⁵ L'étudiant en alternance bénéficie d'un contrat de travail lui conférant le statut de salarié à temps plein (base temps plein de 151,67 heures), même s'il consacre une part de son temps de travail hebdomadaire à sa formation sur site en école. Les barèmes de salaire sont fonction de l'âge de l'apprenti ou alternant et évoluent de 815 € à 1200€/mois selon les années d'étude.

⁷⁶ À titre d'exemple l'ENSA de Marne - la - Vallée perçoit un financement d'un montant de 220 000 €/an pour les 65 alternants qu'elle forme actuellement.

aussi de la confrontation entre les exigences de la structure d'accueil et les compétences demandées à l'étudiant dans son environnement professionnel. Le dialogue entre tuteur académique et maître d'apprentissage peut, à cet égard, stimuler l'innovation pédagogique et faire évoluer le contenu des enseignements.

D'autres perspectives peuvent être ouvertes à partir du modèle de la formation en alternance :

- l'apprentissage en agence ou en entreprise est potentiellement un fort vecteur d'insertion professionnelle ;
- il favorise une meilleure association des employeurs au fonctionnement des ENSA et permet d'instaurer une relation de partenariat continue ;
- la mise en situation professionnelle des étudiants permet à ceux-ci d'acquérir une connaissance anticipée de l'environnement professionnel, en amont de l'HMONP, permettant d'envisager à terme un allègement de la forme et de la durée de celle-ci pour les diplômés alternants.

Recommandation n° 22 : Élargir, dès la rentrée 2022, l'expérience d'une formation en alternance (MC/ENSA) à au moins trois écoles en région (hors Île-de-France), sur la base d'un volontariat. Établir en 2023 un bilan complet de l'expérimentation menée à l'École d'architecture de la Ville et des territoires, en vue d'un développement de l'alternance dans toutes les ENSA dès l'année universitaire suivante.

3.7. LA DIVERSITÉ DES MÉTIERS DE L'ARCHITECTURE ET LES ATTENTES DES PROFESSIONNELS

3.7.1. Les différents débouchés offerts aux diplômés en architecture

Tant par les statistiques qu'elle a recueillies que par les témoignages et expertises qui lui ont été livrées au cours des entretiens qu'elle a eus avec l'ensemble de ses interlocuteurs, la mission a observé que désormais une part importante, évaluée par certains à 40 % des diplômés, n'exercent plus en agence d'architecture ou comme architectes libéraux, mais dans une grande diversité d'emplois dont la palette comprend des fonctions déjà bien recensées et connues, et d'autres nouvelles, et tendanciellement appelées à se développer.

Une dizaine de métiers sont ainsi recensés aujourd'hui : architecte dans un collectivité territoriale, architecte exerçant une assistance à la maîtrise d'ouvrage, architecte-programmiste, architecte salarié dans une entreprise de promotion ou construction immobilière, architecte d'intérieur, architecte paysagiste, urbaniste, architecte urbaniste de l'État, architecte conseil en CAUE (conseil d'architecture, d'urbanisme et de l'environnement) , architecte des bâtiments de France, architecte scénographe, architecte de l'urgence, médiateur architectural, concepteur d'environnement 3D, etc.

Ainsi, on trouve maintenant couramment des architectes - même si ceux-ci n'exercent pas forcément ce métier ni n'assument les responsabilités et contraintes déontologiques dévolues à la profession réglementée- dans des bureaux d'études, chez les maîtres d'ouvrage, voire chez les investisseurs (métiers de l'*asset management*). Pour certains de ces métiers, les diplômés d'écoles d'architecture sont en concurrence avec des diplômés d'autres formations (par exemple l'ENSAD et l'école Boule pour l'architecture d'intérieur, les formations d'urbanistes, comme l'école d'urbanisme de Sciences Politiques, etc.).

Les fonctions exercées par les architectes en agence se diversifient également à travers de nouvelles activités de conseil, d'expertise, d'assistance à la maîtrise d'ouvrage, de programmation, etc.

À cet égard, il est apparu à la mission que le niveau de sensibilisation et d'information des étudiants des ENSA sur les métiers et emplois accessibles aux diplômés était très inégal d'une école à l'autre, et en général assez insuffisant au regard des pratiques courantes dans les grandes écoles et universités. L'information des étudiants sur les métiers et leur diversification mériterait donc d'être développée dès le premier cycle, notamment à travers des événements du type conférence et invitation des professionnels dans les écoles, ou bourses de l'emploi.

Recommandation n° 23 : Mieux informer (MC/ENSA) les étudiants de premier et de deuxième cycles sur les métiers et débouchés auxquels les prépare leur formation : cycles de conférences par des professionnels non enseignants ; bourses ou forums de l'emploi dans les écoles

3.7.2. Les attentes des agences d'architecture

La mission a recueilli les attentes et témoignages des professionnels au sujet de l'adéquation de la formation dispensée par les ENSA au regard de leurs exigences actuelles.

Les agences d'architecture consultées par la mission ont, dans l'ensemble, exprimé leur satisfaction quant à la qualité de la formation des étudiants qu'ils recrutent, soit avant l'habilitation, soit après obtention de celle-ci.

Toutefois, elles formulent des attentes et suggèrent, pour la plupart, des améliorations à apporter à la formation initiale reçue par les diplômés pour l'adapter à la réalité actuelle et concrète de la maîtrise d'œuvre, marquée par une croissante division du travail et, de fait, un besoin de spécialisation accrue dans des domaines souvent très techniques. Or, les écoles sont jugées trop éloignées voire déconnectées du monde professionnel et encore trop imprégnées de la culture de la commande publique et du bâti au détriment de la rénovation.

Ainsi l'organisation des trois années de niveau licence est parfois critiquée, parce que les étudiants sont, dès la première année, plongés dans un ensemble d'enseignements théoriques peu accessibles et sans liaison entre eux ; de fait,

plusieurs observations ont été formulées lors des entretiens de la mission avec les professionnels :

- la première année gagnerait à devenir une année plus propédeutique, et préparatoire à la formation dispensée en L2 et L3 ; elle serait recentrée sur l'initiation au dessin artistique et technique, les cours de culture générale d'architecture et d'arts afin d'appréhender le processus de créativité (peu développé au lycée) avec également une sensibilisation aux métiers d'arts appliqués et aux métiers d'arts, pour mieux mettre en valeur l'aspect créatif du métier d'architecte ;
- les années de L2 et L3 devraient offrir une formation plus technique avec plus de lien entre cours théoriques et projets pratiques (ex : cours théoriques sur le structure bois : mise en pratique dans le projet avec le même professeur) ;
- y seraient notamment enseignées les données techniques et réglementaires comme des outils de conception et non comme des contraintes ;
- c'est aussi au cours de ces deux années que seraient évoquées les notions qui font partie de l'acte de construire (PLU, économie de la construction, bilan de surfaces, réhabilitation et rénovation, promotion immobilière, etc.) et que serait enseignée aux étudiants la capacité à appréhender le contexte des collectivités territoriales ;
- les formations de master gagneraient à se rapprocher de la profession, à être plus spécialisées après trois ans de formation généraliste, et ainsi à offrir aux étudiants plus de visibilité sur les débouchés des diplômés et à faire intervenir des professionnels sur un ensemble de questions comme l'histoire des projets et de leurs vicissitudes, la dimension d'entreprise de l'agence d'architecture, la connaissance de la diversité des acteurs de la maîtrise d'œuvre et des décideurs politiques, l'approfondissement de l'approche du projet à travers une vision d'intérêt public ;
- les stages sont, en nombre et en durée, inadaptés à la formation d'un architecte d'aujourd'hui à la différence de ce qui est pratiqué dans les écoles étrangères avec des durées de stages plus longues au cours de la scolarité ;
- les connaissances en gestion et en économie ne sont pas assez approfondies, à l'heure où les questions de coût de la construction deviennent essentielles ;
- les lacunes de l'expression écrite et orale des jeunes diplômés en architecture ont été également soulignées, celles-ci étant jugées pénalisante alors que la présentation orale et écrite soignée d'un projet est une des dimensions importantes du métier d'architecte, demandée aujourd'hui par les agences, celles-ci constatant que « *les ingénieurs rédigent souvent mieux que les architectes* » ;

- certaines agences ouvertes à l'international ont également pointé les insuffisances de la formation en langues étrangères des jeunes architectes, notamment pour l'anglais, et plus généralement le manque de participation des étudiants français à des voyages d'études ou à des ateliers/*workshops* internationaux, qui pourraient être très formateurs pour eux.

Les agences ne recrutent pas en fonction des écoles d'appartenance des candidats, et le critère principal de recrutement demeure le *book* présenté par le candidat à l'appui de sa candidature. Toutefois les agences estiment que les écoles devraient toutes faire un effort en vue de nouer des liens plus étroits avec la profession, et qu'il y a globalement un manque de partenariat des écoles avec le privé.

3.7.3. Les attentes d'autres types d'employeurs du secteur de la construction

La formation d'architecte semble particulièrement prisée désormais dans les métiers de la maîtrise d'ouvrage : que ce soit sous la forme d'emplois salariés au sein de moyennes ou grandes entreprises de promotion immobilière (par exemple, au sein de grands groupes comme Icade, SNCF Immobilier, avec lesquels la mission a pu échanger). À cet égard, les professionnels du secteur de la construction et de l'immobilier rencontrés ont assez unanimement manifesté l'intérêt qu'ils ont aujourd'hui à recruter des architectes de formation parmi leurs équipes, y compris pour des fonctions qui ne relèvent pas exclusivement de la compétence d'un architecte.

C'est notamment l'assistance à maîtrise d'ouvrage et à la maîtrise d'œuvre aussi bien que la programmation, qui peuvent être confiées à des diplômés d'ENSA particulièrement bien formés à ce type de missions.

Sont reconnues, en particulier, les capacités propres des diplômés d'école d'architecture à la communication, à la prise en compte (de plus en plus importante selon certaines grandes entreprises de promotion) des usages de l'habitat, de l'insertion dans les sites, et du dialogue avec toutes les parties prenantes à un projet. La culture constructive devenant de plus en plus complexe, l'architecte doit s'insérer dans une communauté réunissant des compétences très spécifiques.

Il est clair que les compétences propres de l'architecte sont désormais convoitées par les entreprises, mais que celles-ci développent aussi des exigences : la capacité à s'insérer dans une équipe pluridisciplinaire, une bonne maîtrise des outils numériques et une prise en compte des dimensions économiques d'un projet.

Pour autant, la mission n'a pas été en mesure d'évaluer la part des diplômés d'ENSA qui s'orientent vers ce type d'emploi, du fait des insuffisances analysées plus haut de enquêtes d'insertion professionnelle.

3.7.4. Les liens entre la recherche et la professionnalisation des écoles

Le développement de la recherche dans les ENSA est un des objectifs de la réforme statutaire intervenue en 2018, notamment à travers la création d'un statut d'enseignant-chercheur propre aux écoles d'architecture.

Dans les années à venir, la recherche, déjà accompagnée par la direction de l'architecture du ministère de la culture⁷⁷, devrait donc connaître un nouvel essor dans les ENSA, et l'un des enjeux de son développement est le lien qui doit être établi et entretenu entre les activités de recherche au sein des laboratoires de chaque école et les cursus de formation.

En effet, si une part de l'activité de recherche des ENSA a vocation à favoriser l'essor des écoles doctorales et la formation d'une part des futurs enseignants, ce qui l'inscrit pleinement dans la continuité des activités d'enseignement, une autre dimension de la recherche peut ancrer les ENSA dans l'innovation architecturale et constructive, et leur permettre ainsi de développer des partenariats notamment avec des entreprises ou des acteurs de la maîtrise d'ouvrage.

Aujourd'hui on dénombre 37 unités de recherche dans les ENSA et 6 unités mixtes de recherche (UMR), en collaboration avec le CNRS.

La mission a bien observé, dans les ENSA visitées, que la préoccupation de mieux relier recherche et formation, était largement partagée, et que le diagnostic (également formulé par les rapports d'évaluation du HCÉRES) selon lequel des progrès pouvaient être accomplis en ce sens était souvent évoqué.

C'est notamment à l'occasion de l'élaboration de leur dossier d'accréditation et/ou de leur contrat pluriannuel d'établissement que les ENSA manifestent le souci d'une meilleure valorisation et d'un développement de leurs activités de recherche. Elles voient aussi dans le renforcement des liens entre recherche et formation un moyen d'assurer l'actualisation permanente de l'enseignement et son alignement sur des pratiques avancées et sur l'innovation dans le champ architectural.

Parmi les exemples les plus remarquables que la mission a pu observer en termes de liens établis entre recherche et formation, avec un impact possible sur la professionnalisation des étudiants, on peut citer notamment l'ENSA de Versailles avec une porosité voulue entre les travaux et les thématiques d'études menées par l'unité de recherche Léa-V et l'enseignement de deuxième cycle. Notamment à travers la convergence entre les orientations de recherche du laboratoire et les groupes thématiques⁷⁸ des projets de fin d'études⁷⁹. De même à l'ENSA de Grenoble qui abrite trois équipes de recherche⁸⁰ la mission a noté que la recherche était à l'origine de multiples partenariats avec des acteurs extérieurs à l'école, mais aussi liée aux thématiques du DEA et ses quatre parcours⁸¹ ou du DSA « *Architecture de terre, culture constructives et développement durable* », et que l'école souhaitait consolider ce lien, en particulier à travers des master mention « recherche » et en s'appuyant sur ses chaînes partenariales (« *Digital RDL* » et « *Habitat du futur* »).

⁷⁷ En particulier par le Bureau de la recherche architecturale et paysagère (BRAUP) qui a pour mission de valoriser et diffuser les productions scientifiques des ENSA

⁷⁸ « Espace, structures, matières », « Processus expérimentaux et métropolisation », « Villes territoires, l'habitat, le paysage, la société » et « Culture architecturale et pratiques matérielles »

⁷⁹ Cette convergence entre orientations des laboratoires de recherche et thématiques des études au niveau master s'observe aussi à l'ENSA de Lyon avec 4 thématiques : « Architecture, héritage et durabilité ; architecture alternative, stratégies et pratiques émergentes ; Architecture, métropole, territoires habités ; Architecture et transition éco-constructives ». Ces choix thématiques proposés aux étudiants de deuxième cycle contribuent également à la coloration des ENSA en même temps qu'elles assurent un lien entre recherche et formation avec tous les bénéfices attendus de ce lien et de son renforcement.

⁸⁰ Labex AE et CC, Cresson et MHAevt.

⁸¹ « Architecture, ville, ressources » ; « Architecture, environnement et cultures constructives » ; « Architecture, ambiance et cultures numériques » et « Architecture, urbanisme, études politiques »

Il convient donc que cette volonté exprimée par quelques ENSA de renforcer les liens entre recherche et formation soit également à l'avenir, pour toutes les écoles, une opportunité de professionnaliser le parcours de formation des étudiants :

- soit par des thématiques (d'enseignements, notamment mais pas exclusivement en master) qui sont celles de la recherche actuelle, en lien avec les enjeux auxquels sont confrontés les métiers liés à l'architecture ;
- soit par les effets de synergie procurés par la recherche lorsque celle-ci est porteuse de partenariats entre les écoles et des acteurs extérieurs, qu'il s'agisse d'écosystèmes de recherche universitaire (et de grandes écoles) ou de partenariats avec des entreprises impliquées dans des initiatives de recherche et développement et susceptibles de soutenir des chaires partenariales et de participer au financement de la recherche des ENSA.

Recommandation n° 24 : Favoriser (MC/ ENSA) le développement de la recherche dans les ENSA en lien avec les besoins liés à l'évolution des métiers de l'architecture

3.8. LE DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION CONTINUE

L'élaboration d'une offre de formation continue semble aujourd'hui une demande exprimée par les architectes libéraux comme par les agences pour leurs collaborateurs sur des sujets en perpétuelle évolution tant sur le plan normatif que sur le plan technique comme les PLU, la sécurité incendie, l'acoustique, les façades les matériaux et leur adaptation aux exigences du développement durable ou de la décarbonation, etc.

Elle est aussi une obligation pour les architectes inscrits au tableau de l'ordre qui leur impose 20 heures de formation professionnelle annuelles (ou le cumul de 60h sur trois ans), ce qui constitue potentiellement un marché important (30 000 inscrits à l'ordre).

L'importance de la formation continue est largement reconnue par les architectes diplômés des écoles : l'enquête de l'ENSA Toulouse déjà citée plus haut, révèle que 89 % des diplômés estiment que c'est une nécessité, en particulier dans les domaines du développement durable (65%) et de la réhabilitation du patrimoine (45%). Par ailleurs, 46% d'entre eux déclarent avoir déjà suivi une formation complémentaire depuis l'obtention de leur diplôme.

Les ENSA ont naturellement vocation, à la fois par la compétence de leurs enseignants, mais aussi celle de leurs laboratoires de recherche, ainsi que par le cadre d'accueil qu'elles peuvent proposer, à être des acteurs majeurs d'une offre de formation professionnelle qui ne viserait d'ailleurs pas exclusivement les architectes, mais aussi éventuellement d'autres métiers directement ou plus indirectement intéressés par les thématiques de formation (maîtres d'ouvrages, urbanistes etc.). La formation continue peut aussi prendre la forme d'une modalité particulière d'accès au diplôme d'architecte selon un parcours différent de celui de

la formation initiale traditionnelle des bacheliers, principalement grâce à des horaires aménagés⁸².

De ce point de vue, les écoles semblent, dans l'ensemble, attirées par la perspective de développer une offre de formation continue pour les professionnels de l'architecture qui reste encore embryonnaire (elle est surtout consacrée à la formation diplômante) et demeure, pour elles, une activité très résiduelle⁸³. Du reste, la mission a pu constater qu'à l'étranger, les écoles d'architecture, jusqu'à présent modérément engagées - comme les écoles françaises- dans ce type d'offre de formation, commencent à la développer. Les ENSA, quant à elles, pourraient saisir cette opportunité pour déployer et développer leurs compétences dans ce domaine, alors même que d'autres structures (d'initiative privée) sont susceptibles de s'emparer de ce qui peut constituer à terme un important marché, qui plus est financé et soutenu par l'État et les branches professionnelles⁸⁴.

Or, le lien entre formation initiale et formation continue est le gage d'une meilleure articulation des ENSA avec l'environnement professionnel qui est le leur. Elle peut être également un moyen d'augmenter leurs ressources propres, et donc d'améliorer leur fonctionnement.

Toutefois, comme l'ont indiqué beaucoup de directeurs d'ENSA à la mission, ceux-ci se heurtent à plusieurs obstacles pour constituer une offre de formation continue :

- L'obstacle le plus couramment évoqué par les ENSA est celui de la rémunération des enseignants dans le cadre de la formation permanente ; en effet les enseignants titulaires des ENSA, à la différence de leurs collègues de l'université, ne peuvent pas être rémunérés pour des heures complémentaires ; ce qui réduit la marge des écoles dans le choix des enseignants assurant les formations permanentes. Il existe des moyens de contourner cet obstacle (par voie d'accord avec une université par exemple) mais qui relèvent malheureusement d'un « *bricolage administratif* » dont les ENSA devraient être dispensées.
- Un autre obstacle réside dans les besoins en personnels que requiert la gestion par une ENSA d'une offre de formation permanente dans un contexte⁸⁵ déjà tendu du fait de la rareté des dotations en personnels ATS ; à cet égard, l'organisation, le suivi et la gestion ainsi que de la commercialisation de l'offre de formation appellent des moyens humains dont les ENSA ne disposent que rarement, sauf par redéploiement, ce qui suppose de pouvoir alléger d'autres missions.
- La puissance de communication des ENSA et l'étendue de leur offre demeurent faibles face à un public de professionnels qui n'est pas toujours bien informé des offres proposées quand elles existent. Une des hypothèses

⁸² Par exemple, l'ENSA de Versailles a mis en place depuis 2018 une « formation professionnelle continue diplômante d'ADE » en quatre ans (deux ans de premier cycle et deux ans de deuxième cycle) avec des cours regroupés en fin de semaine tous les quinze jours.

⁸³ Actuellement entre 150 et 200 personnes suivent une formation continue diplômante pour obtenir les diplômes d'architecture (DEA et DEEA) tout en poursuivant une activité professionnelle.

⁸⁴ Comme l'a déjà suggéré le rapport de l'IGAC (N°2020-16) sur « Les incidences de la réforme de la taxe d'apprentissage sur les établissements d'enseignement supérieur culture » - Guy Amsellem et Nicole Phoyu-Yedid

⁸⁵ Déjà exploré dans le rapport de l'IGAC « Bilan d'étape de la mise en place de la réforme des ENSA » de novembre 2020.

pour faciliter le développement de la formation permanente et la rendre plus visible auprès de ses destinataires potentiels serait de mutualiser l'offre de plusieurs ENSA, par exemple au plan régional (ou interrégional selon les cas). Ainsi l'offre des 6 ENSA de la région Île-de-France constituerait un catalogue substantiel- alors que l'offre est aujourd'hui très morcelée et liée à la coloration ou aux compétences spécifiques (en recherche notamment) de chaque ENSA - et permettrait aux écoles de mieux communiquer sur cette offre. La constitution de pôles régionaux de formation⁸⁶ permanente regroupant plusieurs ENSA, pourrait donc être étudiée et serait de nature à faciliter le développement de la formation permanente dans les écoles.

Recommandation n° 25 : Encourager le développement d'une offre de formation continue par les ENSA (MC/ENSA), en levant les obstacles administratifs qui freinent aujourd'hui l'initiative dans ce domaine et en favorisant la création de pôles régionaux ou inter-régionaux mutualisant et fédérant l'offre des écoles sur un territoire, en association avec les Conseils régionaux de l'ordre des architectes et les Maisons de l'architecture

3.9. L'INSERTION DES DIPLÔMÉS ET L'OBSERVATION DE LEURS PARCOURS

Les écoles ont vocation à la fois à enseigner aux étudiants l'étude de l'architecture dans toutes ses dimensions, et à remplir la mission de former des professionnels prêts à entrer sur le marché du travail. L'observation des conditions d'insertion des diplômés dans le secteur et de leur parcours constitue dès lors un indicateur indispensable pour apprécier le degré d'adéquation entre la formation reçue et les besoins de la vie professionnelle.

Au-delà de l'aspect quantitatif, l'observation des débouchés et des parcours des diplômés doit permettre également à l'ensemble des communautés des ENSA, et en premier lieu aux étudiants, de mieux mesurer la diversité des emplois auxquels peuvent aspirer les futurs diplômés, en identifiant les parcours des diplômés dans la durée.

En la matière, différentes enquêtes convergent pour souligner que la grande majorité des diplômés s'insèrent facilement dans le marché du travail et entrent, au sortir des écoles, dans les métiers de la conception architecturale, et plus particulièrement dans les agences d'architecture, pour la grande majorité d'entre eux.

Toutefois, ces résultats demeurent encore à la fois trop globaux s'agissant de l'enquête nationale, et partiels s'agissant des enquêtes propres qui ont pu être conduites par quelques écoles, pour être pleinement utiles aux stratégies de formation des écoles.

⁸⁶ Il existe déjà au niveau régional, via les CROA ou les Maisons de l'architecture des pôles de formation continue, comme le Pôle EVA-Adig en Ile de France, qui organisent et structurent une offre de formation permanente, mais distincte des ENSA.

3.9.1 - Les diplômés des ENSA bénéficient d'une insertion rapide dans les métiers de l'architecture et plus particulièrement dans les agences d'architecture

Plusieurs enquêtes sur l'insertion des diplômés ont été conduites, soit au niveau national par les services du ministère de la Culture (Enquête sur les diplômés de l'enseignement supérieur culture), soit par les écoles elles-mêmes.

Ces enquêtes convergent remarquablement pour mettre en évidence une insertion rapide des diplômés des écoles d'architecture dans la vie professionnelle, quelles que soient les écoles ou les régions, et pour une grande majorité des diplômés dans les métiers de la conception architecturale en agences.

L'enquête nationale sur les diplômés de l'enseignement supérieur culture est une déclinaison appliquée à l'enseignement supérieur culture, et placée sous la responsabilité du Département des Études, de la Prospective et des Statistiques du Ministère de la culture, de l'enquête SISE du ministère de l'enseignement supérieur.

La dernière édition complète, parue en 2018 sur l'insertion en 2016 des diplômés 2013, révélait un taux d'insertion de 89% dans la vie professionnelle, et de 85% dans les métiers qui relèvent de « l'architecture, du patrimoine bâti et de l'urbanisme ».

Les diplômés travaillent, pour la plupart, dans leur cœur de métier en rapport avec leur formation : 84% déclarent travailler dans la conception architecturale, 35% dans la réhabilitation et l'entretien de bâtiments. Ils exercent avant tout des missions de maîtrise d'œuvre (92%) et de suivi de chantiers (42%). Près de 80% avaient trouvé un emploi dans les 6 mois suivant leur sortie de l'école.

Ces taux sont encore plus marqués pour les détenteurs d'une HMONP, dont le taux d'insertion dans le métier s'élève à 94%.

En grande partie salariés, la majorité des diplômés s'est insérée dans les agences d'architecture, pour 74% d'entre eux. Et 76% d'entre eux travaillent dans le cadre d'un contrat à durée indéterminée, dans les 3 ans.

Le bilan de l'adéquation entre leur formation et leur métier est jugé favorablement par eux : 90% des diplômés estiment que leur activité principale est en rapport le diplôme qu'ils ont obtenu 3 ans plus tôt, 70% d'entre eux déclarent que leur formation les a bien préparés à exercer leur activité.

Ces données semblent corroborées par les premiers résultats de la nouvelle édition de l'enquête, portant sur l'insertion professionnelle des diplômés de 2017, après 3 ans : le taux d'insertion professionnelle en 2020 est resté quasiment stable, à 88%, alors même que l'économie était touchée par la crise de la Covid-19.

Plusieurs ENSA ont par ailleurs conduit des enquêtes relatives à l'insertion de leurs propres diplômés, qui portent généralement sur leurs générations fraîchement sorties des écoles. Leurs conclusions confirment largement ces résultats.

Dans l'enquête conduite par l'ENSA de Strasbourg, 89% des diplômés de 2020 avaient trouvé un emploi après 7 mois, dans leur très grande majorité dans le domaine de l'architecture, dont les trois quarts dans des agences d'architecture. Par ailleurs, 95% des diplômés ayant répondu se montraient satisfaits de leur emploi. En revanche, après 7 mois, la part de CDI était limitée à 32%.

L'ENSA de Toulouse relève également, dans son enquête 2020-2021 auprès des diplômés de 2007 à 2020, une insertion dans le champ pour lequel ils ont été formés : 86% exercent dans le champ architecture, patrimoine, urbanisme, et 72% dans des agences d'architecture.

L'ENSA de Paris-Belleville, dans son enquête 2020, réalisée dans le cadre de l'enquête de la Conférence des grandes écoles, relève un taux net d'emploi de 93% de ses diplômés 2017, de 83% au bout de trois mois. La durée moyenne de recherche s'est élevée à 1,3 mois, le taux d'emploi en CDI s'élève progressivement avec l'ancienneté, passant de 31% pour les diplômés de 2019, à 82% pour les diplômés de 2017.

Enfin, les résultats de l'enquête conduite en 2019 par l'ENSA de Versailles sur les diplômés des promotions sorties de 2012 à 2015 sont très convergents avec les résultats précédents : 90% des diplômés déclarent exercer une activité professionnelle. Ceux-ci y exercent des métiers pour 79% dans la création architecturale, et 46% dans la réhabilitation et l'entretien de bâtiments. Ils travaillent, pour 75% dans la maîtrise d'œuvre, pour une majorité d'entre eux en CDD à la sortie du diplôme, et sont employés, pour 93% d'entre eux, dans des agences d'architecture.

Ces bons taux d'insertion des diplômés ne doivent toutefois pas masquer la faiblesse des rémunérations des diplômés de 2016 en début de carrière : 22 929 € de revenu net annuel pour un temps complet dans le domaine de l'architecture selon l'enquête 2019 du ministère de la Culture.

3.9.2. L'observation n'est toutefois pas généralisée au niveau de chaque école, de surcroît lorsqu'il s'agit d'appréhender l'insertion et les parcours des diplômés sur le moyen terme

a) L'enquête nationale sur les diplômés de l'enseignement supérieur culture

Celle-ci constitue un outil irremplaçable. Ses résultats sont toutefois, par construction, partiels : ils donnent un éclairage global, se concentrant sur l'insertion des diplômés à l'échéance de 3 ans, avec une grille commune à l'ensemble de l'enseignement supérieur culture.

Elle ne peut en effet, à elle seule, rendre compte de l'insertion et du parcours des diplômés :

- elle ne touche qu'une partie des diplômés (le taux de réponse à l'enquête de 2016 était de 54%, ce qui est déjà substantiel) ;
- elle ne donne pas d'information sur ce que deviennent les diplômés au-delà de l'année n+3 suivant l'obtention de leur diplôme. Or, si la plupart d'entre eux entrent en agence au sortir de leur diplôme, l'enquête ne rend pas compte des stratégies de diversification qu'ils peuvent adopter ultérieurement, qui peuvent les conduire vers d'autres types de structures (collectivités territoriales, aménageurs, constructeurs et plus globalement organismes de la filière du bâtiment et des travaux publics) ;

- l'enquête nationale n'est pas en mesure de rendre compte de manière fine de la distribution territoriale de l'insertion des diplômés.

Or, la localisation des écoles joue un rôle majeur dans la géographie des choix d'insertion des jeunes diplômés : il apparaît que ceux-ci se concentrent naturellement en priorité dans les territoires proches de l'ENSA dans laquelle ils ont fait leurs études, tandis que les agences situées dans les autres agglomérations et dans les territoires plus ruraux peinent davantage à recruter des jeunes diplômés. Cette constatation s'applique à fortiori aux métropoles des régions dépourvues d'ENSA, en Bourgogne-Franche-Comté et en Centre-Val de Loire, ainsi qu'à la Corse et à l'Outre-mer, où les taux d'architectes sont en net retrait par rapport à ceux dans les régions dotées d'ENSA.

De telles informations, qui relèvent d'une approche territoriale et sont essentielles pour orienter la politique de formation en matière d'architecture, ne peuvent être fournies qu'au niveau de chaque école, dans leurs enquêtes sur l'insertion et les parcours de leurs propres architectes diplômés.

b) Les efforts d'observation des écoles sont partiels

Les écoles, fortement contraintes sur leurs moyens administratifs, n'ont pas toutes été en mesure de se doter d'observatoires de l'insertion, et de suivre les parcours de leurs diplômés. Leurs services sont souvent essentiellement mobilisés en la matière par les demandes résultant de l'enquête nationale sur l'enseignement supérieur culture.

Les associations d'*alumni*, d'anciens élèves des écoles, qui auraient pu y contribuer activement comme dans d'autres secteurs de l'enseignement supérieur à l'exemple des écoles d'ingénieurs, sont pour la plupart inexistantes. Lorsqu'elles existent, elles ont le plus souvent une activité intermittente ou des ambitions restreintes, malgré des tentatives de certaines de créer des sites sur les réseaux sociaux ; elles ne disposent pas des moyens qui leur permettraient de tenir un annuaire des anciens élèves afin de suivre leurs parcours.

Par ailleurs, les écoles qui ont pu dégager des moyens propres, sont confrontées à de nombreux défis : ceux-ci concernent en premier lieu la reconstitution d'annuaires actualisés d'anciens élèves ; en deuxième lieu, la construction d'une méthodologie d'enquête ; en troisième lieu, l'obtention de taux de réponses significatifs ; enfin, en quatrième lieu, l'exploitation et l'analyse de ces résultats.

La continuité dans la durée est à cet égard un facteur déterminant : l'ENSA de Versailles a créé un observatoire des débouchés dès 2009 et conduit des enquêtes auprès des architectes sortis de l'école, des années 2010 à 2017, avec un taux de réponse croissant remarquable, qui atteint 70 %.

L'ENSA de Toulouse a eu recours, pour la mise en œuvre de son « *Observatoire des métiers et de l'insertion professionnelle* », à l'implication d'enseignants bénéficiant de décharges horaires, assistés d'étudiants désirant y prendre part dans le cadre de leur engagement citoyen. Elle a été en mesure de conduire une enquête sur une cohorte de diplômés plus large remontant jusqu'à 2007 et d'apprécier les évolutions de 2010 à 2020. Cet Observatoire, au-delà de la réalisation des enquêtes d'insertion, s'est également attelé à la mise en place d'un projet d'annuaire des diplômés de l'école, et à une mission de veille scientifique des travaux d'expertise

et de recherche portant sur l'évolution des métiers et des pratiques professionnelles dans la région.

Le travail commun avec d'autres instances de l'enseignement supérieur est une opportunité pour les écoles : l'ENSA de Paris-Belleville s'appuie sur la méthodologie de l'enquête de la Conférence des Grandes Écoles ; l'ENSA de Strasbourg et l'ENSAP de Bordeaux ont pu travailler en lien avec les services communs aux institutions universitaires, dédiés au suivi des anciens étudiants. Cette dernière avait notamment signé en 2016 un protocole avec la COMUE de Bordeaux, débouchant sur la mise en place d'un observatoire. Elle a développé un dispositif d'observation, sur l'insertion professionnelle des étudiants à 30 mois après leur sortie de l'école. Elle peine toutefois à exploiter ces résultats faute de moyens alors même que le taux de réponses obtenues, de 60 %, est très significatif.

Plusieurs écoles ont également souhaité resserrer les liens avec les conseils régionaux de l'ordre des architectes (CROA) dans la perspective de mieux suivre les parcours des diplômés.

Les données des conseils régionaux de l'ordre des architectes ne peuvent toutefois qu'être partielles puisqu'elles ne prennent en compte que les diplômés ayant réussi le cycle de formation à l'HMONP, soit environ 60% des diplômés des écoles, et que ceux-ci ne s'inscrivent pas tous pour autant au tableau de l'ordre des architectes. Il ne rend surtout pas compte de la diversité des carrières qui n'ont pas emprunté le parcours classique de conception architecturale dans le cadre des agences.

Enfin, chaque école est conduite à inventer sa propre méthodologie, faute de mutualisation des expériences ou de trame nationale. Les réunions plénières organisées par le service de l'architecture au ministère de la culture, deux fois par an, qui regroupent l'ensemble des cadres en charge des études dans les écoles, ont de fait une vocation plus générale, que l'échange de méthodologie entre les écoles.

La mission formule dès lors plusieurs propositions, sachant que la mise en œuvre de celles qui relèvent des écoles suppose l'ajustement des effectifs administratifs des écoles, qui a été préconisé dans le rapport de l'IGAC 2020-20, portant sur le bilan d'étape de la réforme des ENSA.

En premier lieu, il conviendrait sous l'égide de la Direction générale des patrimoines et de l'architecture / Service de l'architecture, en lien avec le Département des études de la prospective et de la statistique et la Délégation générale à la transmission au développement et à la démocratie culturelle, de constituer un groupe de travail entre quelques responsables et experts de l'insertion dans les écoles déjà très impliqués sur ces questions. Ceux-ci auraient pour mission d'élaborer et de proposer un cadre méthodologique commun pour aider les écoles à mettre en place et exploiter des enquêtes sur l'insertion et les parcours des diplômés.

En deuxième lieu, sous l'égide du service de l'architecture du ministère de la Culture et du Conseil national de l'ordre des architectes (CNOA), il serait souhaitable de généraliser les échanges et la mutualisation d'information pour mieux suivre l'insertion et les parcours sur les courts moyens et longs termes des diplômés des écoles d'architecture.

En troisième lieu, le Conseil national de l'Ordre des Architectes doit être conforté dans son projet d'ouvrir le tableau des architectes- suivant des modalités à

déterminer- à l'ensemble des diplômés des écoles exerçant dans des domaines où les compétences en architecture sont requises. Cette ouverture rendrait d'autant plus précieuse et utile cette collaboration, afin de mettre en valeur la diversité des parcours, de responsabiliser les acteurs, et de revaloriser l'architecture en tant que discipline d'excellence, quel que soit le parcours suivi.

En quatrième lieu, en s'inspirant des modèles existants dans d'autres secteurs de l'enseignement supérieur, les écoles devraient être encouragées à sensibiliser les anciens et futurs diplômés à l'intérêt de s'impliquer dans la création ou le développement d'associations d'*alumni*, dans l'objectif de favoriser l'insertion professionnelle des diplômés et l'observation de leurs parcours, et à terme de concourir aussi à la levée de fonds en faveur des écoles. Enfin, les associations d'*alumni* permettent de disposer d'un vivier élargi d'intervenants professionnels dans les parcours de formation.

Recommandation n° 26 : Afin d'améliorer l'observation de l'insertion et des parcours professionnels des étudiants la mission recommande :

26-1 - De constituer (MC/ENSA) un groupe de travail en vue de l'élaboration d'un cadre méthodologique d'enquête commun sur l'insertion et les parcours des diplômés

26-2 - De généraliser (MC/ENSA) les échanges et la mutualisation d'information sur ces sujets

26-3 - D'inciter (MC) le Conseil national de l'ordre des architectes à ouvrir, selon des modalités à définir, le tableau à tous les diplômés ce qui permettrait un suivi statistique plus exhaustif de l'emploi de ceux-ci.

26-4 - De développer ou relancer (ENSA) dans chaque école les associations d'*alumni* en vue notamment de favoriser l'insertion professionnelle

IV - ANALYSE PROSPECTIVE : ÉVOLUTION DES EFFECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE DANS UN HORIZON DE 15 ANS

4.1. ANALYSE PROSPECTIVE DES BESOINS DE FORMATION DE DIPLÔMÉS EN ARCHITECTURE À L'HORIZON 2030

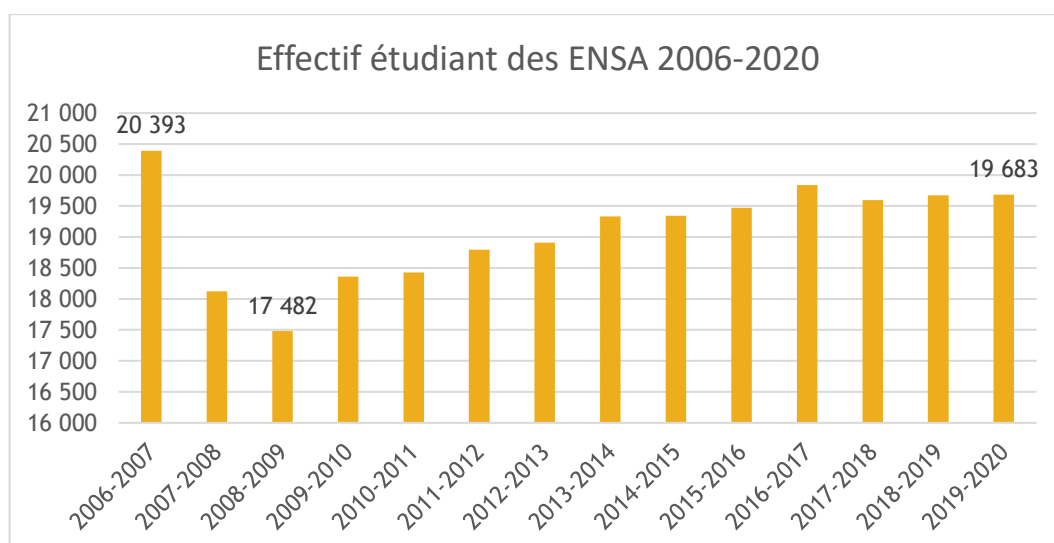
La mission dont c'était l'un des objectifs, a tenté de déterminer si, dans un horizon de quinze ans, il serait nécessaire d'envisager et de permettre la croissance du nombre d'étudiants diplômés en architecture et d'estimer les moyens nécessaires afin d'y parvenir. Elle a, à cet effet, évoqué ce sujet avec la totalité de ses interlocuteurs et réuni un ensemble de données statistiques dans une démarche prospective.

4.1.1. Depuis 20 ans une forme de « *numerus clausus* » de fait s'applique pour l'accès des bacheliers aux ENSA

Depuis plus de 20 années, une forme de *numerus clausus* de fait s'est imposé pour le nombre d'élèves admis annuellement dans les 20 ENSA.

L'historique du nombre d'étudiants inscrits montre, en effet, une stabilisation des effectifs au cours de cette période.

Graphique n° 1 : Effectif des étudiants en ENSA



Source : mission d'après les données SDESRA

Ce *numerus clausus* implicite, qui n'a d'ailleurs jamais découlé d'instructions ministérielles est, de l'avis général, lié aux capacités physiques d'accueil des écoles, notamment celles d'entre elles qui, prévues à l'origine pour accueillir entre 500 et 700 étudiants, en forment désormais entre 800 et un millier.

Mais la stabilisation observée depuis 20 ans est également liée aux conditions de dotation budgétaire de l'enseignement supérieur de l'architecture, qui, tant en termes de plafond d'emploi des personnels enseignants et administratifs, que de

moyens de fonctionnement et d'investissement n'ont pas permis aux écoles d'ouvrir leur recrutement à un nombre plus élevé d'étudiants.

Elle est indéniablement liée aussi aux possibilités objectives de développement de la profession d'architecte, dans un contexte et un environnement juridique et économique que certains estiment peu favorables en France, au regard d'un indicateur simple, le nombre d'architectes par habitant, qui serait l'un des plus bas d'Europe : 0,4 pour 1000 habitants contre une moyenne de 1,1 pour l'ensemble de l'Union européenne⁸⁷. Ce chiffre place ainsi la France très loin derrière l'Italie (2,6), le Portugal (2,2) le Danemark (1,8) et l'Allemagne (1,3).

C'est aussi le constat bien connu de Joseph Belmont⁸⁸ affirmant qu'« *il y a trop d'architectes pour faire ce qu'ils font, mais pas assez pour faire ce qu'ils doivent faire* ». La question des effectifs d'étudiants en formation est donc en grande partie liée aussi à la question du rôle confié à l'architecte par le cadre législatif et réglementaire et la place qu'il occupe dans la société et dans l'économie de la construction en France.

4.1.2. Une demande croissante des bacheliers souhaitant s'orienter vers les écoles d'architecture

Or, on constate parallèlement une nette croissance des candidatures à l'entrée en premier cycle, comme en témoignent les données collectées auprès de Parcoursup, qui révèlent, entre 2020 et 2021, une progression de 12 % des vœux exprimés pour l'entrée en ENSA.

Tableau n°2 : Données Parcoursup sur les candidatures aux ENSA⁸⁹

Nombre de vœux exprimés sur Parcoursup pour l'entrée en ENSA
2020 : 42 144
2021 : 47 125 (+ 12%)

Source : données MESRI

Or, depuis plus de vingt ans en cantonnant l'effectif des étudiants formés dans les 20 ENSA à un nombre inférieur à 20 000 (entre 18 500 et 20 000 selon les années) l'enseignement de l'architecture n'a connu une progression que de l'ordre de 10% de ses effectifs alors que, dans le même temps, le nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur a progressé de 17 % en moyenne dans l'enseignement public (et a doublé dans l'enseignement privé).

C'est dans les 14 écoles implantées hors Île-de-France que la progression a été la plus nette avec une croissance de 12% des effectifs étudiants en dix ans, alors que les 6 écoles d'Île-de-France n'ont accueilli que 4,9% d'étudiants supplémentaires sur la même période.

Les effectifs de l'enseignement de l'architecture ont donc décroché des progressions statistiques de la démographie scolaire et universitaire observées tant au niveau du nombre d'élèves admis au baccalauréat, que des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur, tous secteurs confondus.

⁸⁷ Source : Eurostat 2018.

⁸⁸ Architecte, directeur de l'architecture (1978-1981), auteur de nombreux ouvrages sur l'architecture.

⁸⁹ Cf. infra p. 50.

Ainsi, un interlocuteur de la mission a-t-il très justement observé que, si au début des années 90 le rapport entre étudiants inscrits en école d'architecture et étudiants inscrits en école d'ingénieurs était de 1 pour 4 (16 000 élèves ENSA / 58 000 élèves ingénieurs), ce rapport est passé à 1 pour 11 en 2018 (18 226 en ENSA et 164 200 élèves ingénieurs).

L'absence d'initiative privée pour créer de nouvelles écoles (durant ces 20 années, si l'on excepte une tentative de création d'école à Lyon-Confluences, qui finalement n'a pas prospéré⁹⁰, l'École spéciale d'architecture -ESA- demeure depuis sa création en 1865, la seule école privée, signataire d'une convention avec le MC, dans le domaine de l'enseignement supérieur de l'architecture) est sans doute l'indice que le marché du travail n'a pas suscité la création de formations supérieures privées, que ce soit pour la formation initiale ou la formation continue.

Par comparaison, pour rester strictement dans le périmètre de l'enseignement supérieur culture, l'initiative et la concurrence du secteur privé se sont notablement développées dans le domaine des écoles d'art, comme le notait encore récemment la Cour des comptes⁹¹. Et la progression de 100% en vingt ans (comme mentionné plus haut) de l'enseignement supérieur privé, toutes formations confondues, montre bien que l'offre de formation dans l'enseignement supérieur s'adapte rapidement aux besoins exprimés par les milieux professionnels, tant par l'élargissement de la capacité d'accueil du secteur public que par l'initiative privée.

La question peut être donc légitimement être posée de savoir si le plafond de 20 000 étudiants n'a pas correspondu, jusqu'à aujourd'hui, aux limites de développement de l'emploi dans la filière de l'architecture.

À titre d'exemple, en Grande-Bretagne où le nombre d'architectes recensés en exercice (57 300)⁹² est très supérieur à celui recensé par le CNOA (30 000), le nombre d'étudiants en formation supérieure d'architecture est encore légèrement inférieur à celui enregistré en France (18 900 contre 19 700 quoiqu'en augmentation régulière depuis 10 ans (+ 21 %), le nombre d'entrants en première année d'études étant de 4 400 en 2020 contre 3 772 en 2015 soit *une augmentation de plus de 16% en 5 ans*.

Dès lors, l'analyse prospective demandée à la mission appelle donc une analyse reposant sur l'examen de plusieurs paramètres.

Or, il apparaît vite que plusieurs facteurs, de portée contradictoire, peuvent inciter à la réflexion sur la nécessité ou non d'une augmentation du nombre d'étudiants en architecture sur les dix prochaines années.

⁹⁰ L'institut « Confluences », qui lui a succédé, a ouvert ses portes à Paris en septembre 2019 et forme une centaine d'étudiants.

⁹¹ La part des étudiants inscrits dans des établissements privés pour ce qui concerne les écoles supérieures artistiques et culturelles (hors architecture) en 2020, atteint 74,5%, soit 50 700 étudiants sur un total de 68 000 étudiants recensés dans les statistiques du MESRI (source : RERS 2021).

⁹² D'après les statistiques du Royal Institute of British Architects (RIBA), (qui publie un recueil annuel collectant des données détaillées sur la formation au métier d'architecte - Education statistics) équivalent britannique de l'Ordre des architectes. Il est vraisemblable que le périmètre de comptabilisation des architectes en exercice pour le RIBA ne corresponde par terme à terme aux effectifs dénombrés par le CNOA liés aux règles et critères d'inscription au tableau. Il est à noter aussi qu'à nombre d'étudiants à peu près égal, le nombre de structures de formation en Angleterre dépasse 45 universités et écoles supérieures, soit plus du double de la France et avec un maillage dense du territoire.

Parmi les facteurs les plus favorables figurent :

- des facteurs démographiques (augmentation de la population de bacheliers ; augmentation de la demande de logements liée à l'augmentation de la population etc.) ;
- des facteurs géographiques, liés à la cartographie des écoles (plusieurs territoires sont encore dépourvus de structures de formation à la profession d'architecte) ;
- un ensemble de facteurs plus qualitatifs liés à l'évolution des politiques du logement ou de la rénovation urbaine (demande accrue de savoir-faire dans des domaines où les architectes sont qualifiés : qualité du bâti ou de la rénovation, décarbonation de la construction, utilisation de nouveaux matériaux, notamment bio-sourcés, rénovation urbaine, etc.).

Inversement, d'autres paramètres peuvent appeler à la prudence quant à la nécessité de former à l'horizon 2030 un nombre plus important de diplômés en architecture :

- les indicateurs récents ne montrent pas, à l'évidence, une progression de l'activité libérale, et le contexte normatif actuel (loi Elan) ne favorise pas particulièrement le développement de cette activité ; le métier n'est pas « *en tension* » en termes de recrutement ;
- sur le plan de la démographie de la profession, le nombre de départs en retraite reste limité pour plusieurs années encore et ne nécessite pas forcément un accroissement rapide et sensible du nombre de diplômés pour assurer le remplacement des professionnels cessant leur activité ;
- enfin, les difficultés budgétaires rencontrées par les ENSA depuis plusieurs années, pour accomplir pleinement leur missions et les transformations que la réforme statutaire des écoles et de leur corps enseignant a mis en place, rendent inenvisageable une progression de leurs effectifs en l'état de leur dotation.

La mission a donc souhaité, dans un contexte où beaucoup de ses interlocuteurs et notamment les personnels enseignants et administratifs des écoles se sont montrés favorables à l'augmentation du nombre d'étudiants en ENSA, approfondir l'analyse de ces paramètres afin d'élaborer des scénarios d'évolution à l'horizon 2030.

4.1.3. Les facteurs favorisant une croissance à terme du nombre des étudiants en architecture

Plusieurs paramètres jouent en faveur d'une évolution à terme du nombre d'élèves admis et formés dans les écoles durant les quinze prochaines années :

- La croissance du nombre de bacheliers, qui devrait se poursuivre au cours des prochaines années. Le ministère de l'éducation estime qu'en 2029, l'effectif des étudiants de l'enseignement supérieur devrait atteindre 2,86 millions (il s'établissait à 2,785 millions en 2020). Or, selon certains interlocuteurs de la mission l'hypothèse du maintien de la proportion

d'étudiants en architecture à son niveau actuel (autour de 0,8% du total des étudiants de l'enseignement supérieur ces dernières années⁹³), devrait entraîner mécaniquement une hausse de l'ordre de 1 000 étudiants (soit, en moyenne, 50 étudiants de plus par école tous cycles confondus) compte tenu de l'attractivité de cette filière de formation (cf. *infra*).

- Les besoins nouveaux de recrutement d'étudiants formés en architecture issus d'une diversification des débouchés (plus d'une dizaine de métiers ou fonctions recensés à ce jour, dont certaines sont liées à de nouveaux besoins), bien au-delà de l'exercice de la maîtrise d'œuvre, en nom propre ou pas. Par ailleurs, en 10 ans, le nombre d'agences d'architecture est passé de 5 890 en 2007 à 10 880 en 2018 (80% des agences ayant moins de 5 employés).
- Les études d'architecture sont plébiscitées : comme déjà mentionné plus haut, les candidatures à l'entrée sont en constante augmentation (cf. *supra* tableau n° 2) et le taux de sélection de plus en plus exigeant (de l'ordre de 4 à 8 % selon les écoles⁹⁴) ce qui contribue selon la plupart des observateurs rencontrés par la mission à la qualité du recrutement opéré dans les écoles ; en outre, une récente enquête d'opinion⁹⁵ a révélé que les études d'architecture se situaient au cinquième rang, sur une échelle de quarante, des préférences formulées par les parents d'élèves pour les choix de formation de leurs enfants. Ce qui atteste du prestige et de l'attractivité - qui demeurent grandes - du métier d'architecte.
- Un nombre non négligeable de bacheliers ont opté pour l'inscription dans une école étrangère : c'est en particulier en Belgique que le nombre d'étudiants français semble le plus élevé : 33 % des étudiants en architecture de l'Université libre de Bruxelles (ULB) sont de nationalité française⁹⁶ (soit 600 étudiants sur un effectif total de 1 800 étudiants, selon le doyen de la faculté d'architecture ; et la proportion de ceux-ci s'élèverait à plus de 80 % des 450 étudiants en architecture de la faculté de Tournai, proche de la frontière française. On trouve également des étudiants français inscrits dans les écoles espagnoles, italiennes et suisses. Les particularités du système de sélection français (Parcoursup, mode de sélection à l'entrée des ENSA, *numerus clausus* de fait) figurent parmi les explications avancées de ce choix d'une formation initiale à l'étranger dès la L1⁹⁷, et les responsables des écoles d'accueil soulignent souvent la qualité des candidatures d'étudiants français et leur réussite dans le parcours d'études proposé. Ce constat montre que l'offre actuelle des écoles françaises, même si cela ne concerne qu'un nombre réduit d'étudiants, n'est pas en adéquation avec la demande.
- Sur un autre plan, et dans une optique volontariste, le déséquilibre que l'on constate entre le nombre d'architectes par habitant dans la plupart des pays

⁹³ Mais cette proportion était de 0,9% en 2005.

⁹⁴ Compte tenu des multicandidatures, les écoles acceptent plus de candidats qu'elles n'en accueillent effectivement ; les taux réels d'acceptation des candidatures évoluent donc plutôt entre 9% et 24% (données Parcoursup).

⁹⁵ Source : Harris Interactive pour le magazine Challenges - septembre 2021. La profession d'architecte recueille un taux de 77% de souhaits après celle d'ingénieur (81%) de médecins (79%) de vétérinaire (79%) et de professions scientifiques (79%), mieux cotées à cette aune que les professions de financier (55%), de consultant (54%) ou de communicant (49%).

⁹⁶ Ce qui semble une proportion particulièrement élevée puisque la moyenne des étudiants français inscrits à l'ULB, toutes disciplines confondues, s'élève à 12,4% soit un total de 4300 étudiants.

⁹⁷ Cf. à ce sujet l'enquête détaillée du journal Le Monde (20 octobre 2021).

d'Europe et la situation en France, comme déjà évoqué, pourrait s'avérer à terme un handicap pour la France, alors que bien des questions sur lesquelles la compétence de l'architecte est directement impliquée, sont autant de priorités politiques et sociétales : développement durable et transition écologique, rénovation urbaine, politique du logement, etc. De nombreux professionnels ainsi que les analyses menées dans le cadre des rapports et concertations menées autour de l'architecture ces dix dernières années convergent vers cette analyse d'un besoin d'architectes.

- Dans le même ordre d'idées, la fragilité de la France dans la compétition internationale sur les concours d'architecture a été soulignée, notamment sous l'angle de la taille critique des agences susceptibles de concourir pour les grands projets. L'architecture est, en effet, un marché mondial ; et si en Europe la rénovation prime sur le nouveau bâti, il est d'autres régions du monde (notamment le Moyen-Orient et l'Asie) où la commande de projets demeure soutenue et ouverte à l'international. Or, si l'excellence française continue d'être reconnue (l'attribution en 2021 du prestigieux prix Pritzker à Anne Lacaton et Jean-Philippe Vassal en est encore un témoignage récent et parlant), la capacité des agences françaises à être présentes sur les grands concours internationaux est régulièrement interrogée (la première agence française AREP, filiale de SNCF-Immobilier réalise un chiffre d'affaires annuel qui représente à peine 6% du CA réalisé par la première agence mondiale - l'américain Gensler- selon le classement de la revue britannique *Building Design*).

4.1.4. L'accroissement du nombre d'étudiants est-il nécessaire en fonction des besoins prévisibles ?

Plusieurs difficultés apparaissent qui ne rendent pas aisée une réponse claire à cette question.

Elles sont d'abord liées à une difficulté croissante à appréhender le nombre réel d'architectes en exercice. Les statistiques issues de l'Observatoire de la profession d'architecte (*Archigraphie*, recueil statistique publié tous les deux ans, et réalisé avec le CREDOC) recensent en effet les architectes inscrits au tableau de l'ordre, puisque c'est la population la mieux connue et dont le dénombrement est le plus sûr.

À s'en tenir à ces chiffres, on constate, depuis une vingtaine d'années, une stabilisation du nombre d'architectes, qui est en parfaite cohérence avec les chiffres de la formation : de 25 900 architectes en exercice en 1990, on atteint 29 034 en 2019. Sur 30 années, la progression est donc de 12%, mais en recul au cours des 10 dernières années puisqu'un pic à plus de 30 000 inscrits a été enregistré en 2009. Les chiffres les plus récents invitent donc à penser que les effectifs de la profession se stabilisent, mais n'évoluent plus à la hausse, comme cela a été le cas entre 2000 (27 000) et 2010 (30 000).

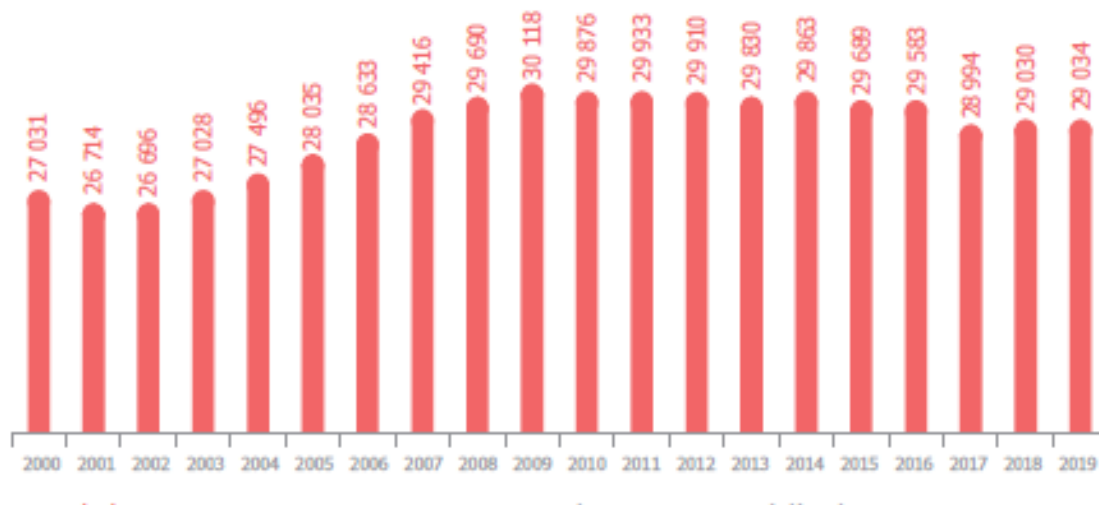
Plusieurs interlocuteurs de la mission estiment, quant à eux, que la part des diplômés des ENSA, tous diplômes confondus, non-inscrits au tableau du CNOA pourrait représenter jusqu'à 40 % des diplômés d'une année (actuellement un peu moins de 3 000) soit 1200 diplômés. Le chiffre de 100 000 diplômés d'architecture

en exercice a été avancé, soit trois fois le nombre d'inscrits⁹⁸ à l'Ordre national des architectes. Un autre ordre de grandeur a été mentionné par l'étude du Boston consulting group pour la préfiguration de l'Observatoire économique de l'architecture, qui estime que le nombre de diplômés non-inscrits à l'ordre se situe dans une fourchette de 15 000 à 30 000. La variété de ces estimations - qui s'accordent néanmoins toutes à révéler l'ampleur du nombre de diplômés échappant aux statistiques recueillies et traitées par le CNOA - atteste bien des problèmes que soulève le recensement des débouchés professionnels et de l'activité des anciens étudiants des ENSA.

Nonobstant cette première difficulté d'ordre méthodologique, les besoins d'architectes peuvent être appréhendés sous plusieurs angles. Le premier est le comblement des départs en retraite lié à la pyramide des âges de la profession.

À cet égard, les statistiques disponibles montrent d'une part que les effectifs des inscrits à l'Ordre se sont stabilisés depuis plusieurs années et ne montrent pas de signe de croissance : d'une certaine manière, les effectifs de la profession (si on la limite aux seuls inscrits au tableau de l'Ordre) ont la même physionomie que ceux des écoles d'architecture. Cela vérifie la corrélation étroite entre formation et effectifs professionnels réels. Dans la mesure où, en effet, on n'a pas formé un nombre croissant d'architectes au cours des vingt dernières années, le nombre de ceux-ci est demeuré constant (cf. graphique n° 2).

Graphique n° 2 : Évolution sur 20 ans du nombre d'architectes inscrits à l'Ordre (2000-2019)

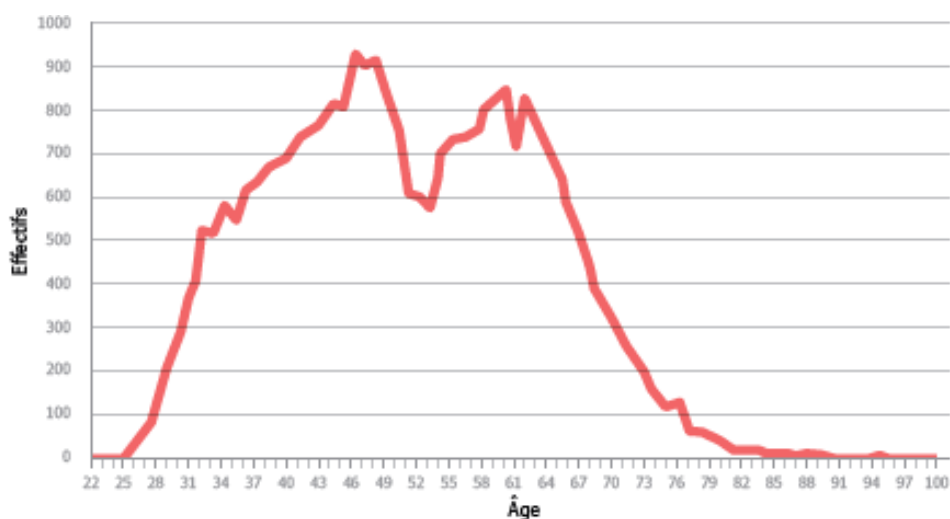


Source : CNOA, Archigraphie 2020.

Par ailleurs, l'analyse de la pyramide des âges des architectes inscrits au Conseil national de l'Ordre et le volume des départs à la retraite prévisibles dans les 15 années à venir ne révèlent pas un besoin accru de formation de nouveau diplômés.

⁹⁸ L'inscription au tableau de l'ordre est obligatoire pour exercer la profession sur le territoire national ; le titre d'architecte est réservé aux seules personnes physiques inscrites à un tableau régional de l'ordre des architectes

Graphique n° 3 : Pyramide des âges des architectes inscrits à l'Ordre

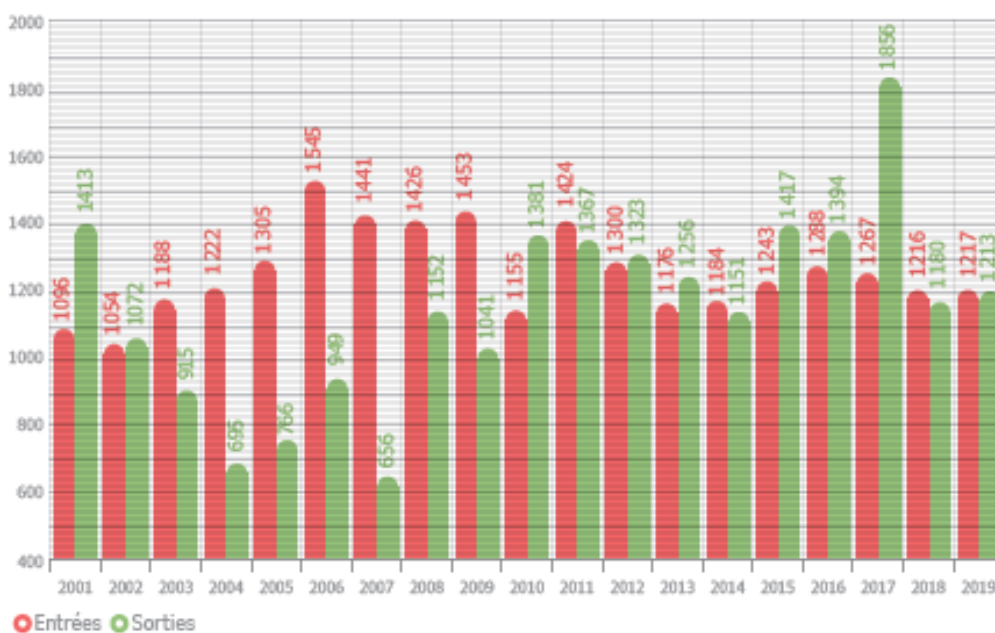


Source : CNOA, Archigraphie 2020.

Comme l'indique le graphique ci-dessus, ce n'est qu'à l'horizon, encore lointain, où les architectes âgés de 42 à 49 ans quitteront la profession, soit dans une vingtaine d'années, qu'il faudra combler d'importants départs, même si la pyramide des âges atteste globalement d'un vieillissement de la population des architectes inscrits à l'ordre.

Et, pour l'heure, si l'on compare le nombre de sorties de l'ordre (cf. graphique n° 4 ci-dessous), et le nombre de diplômés sortis chaque année des ENSA (HMONP, et *a fortiori*, les diplômés d'État- cf. graphique n° 5), la démonstration est loin d'être faite que les cessations d'activité ne sont pas comblées par les nouveaux entrants, bien au contraire.

Graphique n° 4 : Entrées et sorties de l'Ordre des architectes (2001-2019)

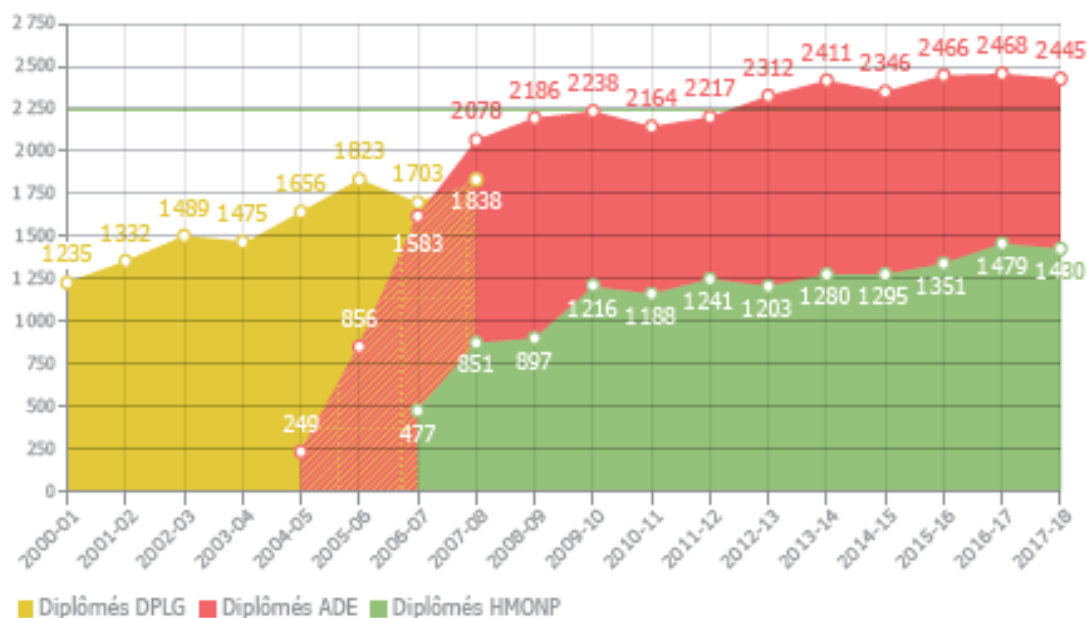


Source : CNOA, Archigraphie 2020.

En effet, même si le nombre de sorties de l'Ordre s'est accru au cours des dix dernières années, il s'est récemment stabilisé en deçà de 1400 (si l'on excepte l'année 2017, atypique).

Or, le nombre de diplômés par an reste sensiblement supérieur à celui des sorties comme l'indique le graphique ci-dessous :

Graphique n°5 : Évolution de l'effectif des diplômés en architecture (2000-2018)



Source : CNOA, Archigraphie 2020.

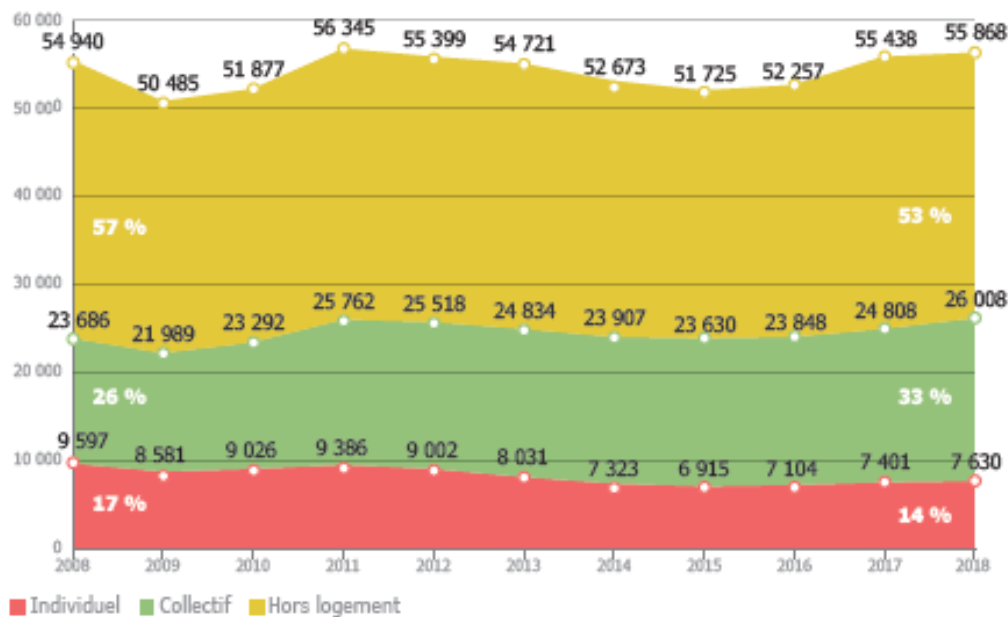
Le nombre de titulaires annuels de l'habilitation à exercer la maîtrise d'œuvre en nom propre (autour de 1 400 ces dernières années) est en bien en correspondance avec le nombre de sorties de l'ordre) et le nombre de diplômés d'État, qui lui est très supérieur (près de 1 000 diplômés en plus), semblent indiquer que 40% des diplômés sortants aujourd'hui ne sont pas inscrits à l'Ordre des architectes.

Et ces derniers chiffres exposent la difficulté d'une prévision adéquate des besoins de formation à l'horizon des dix prochaines années, tant que les seules statistiques fiables ne concerneront que la population des architectes inscrits à l'ordre et non l'emploi des architectes diplômés - quel que soit leur statut au regard de la formalité de l'inscription au tableau- dans leur ensemble.

De fait, il est aujourd'hui difficile d'évaluer les besoins de recrutement d'architectes hors agence dans la multiplicité des métiers qui constituent les débouchés professionnels possibles des architectes diplômés, après leur sortie de l'école.

Si l'on recherche un indicateur plus général, notamment les données relatives au marché du logement, et notamment à la part du montant de travaux confiés aux architectes ces dix dernières années, on ne constate pas d'augmentation sensible, en tout cas de nature à augmenter la demande de maîtrise d'œuvre.

Graphique n° 6 : Évolution des montants de travaux selon les types d'ouvrage confiés aux architectes (2008-2018) en M€.



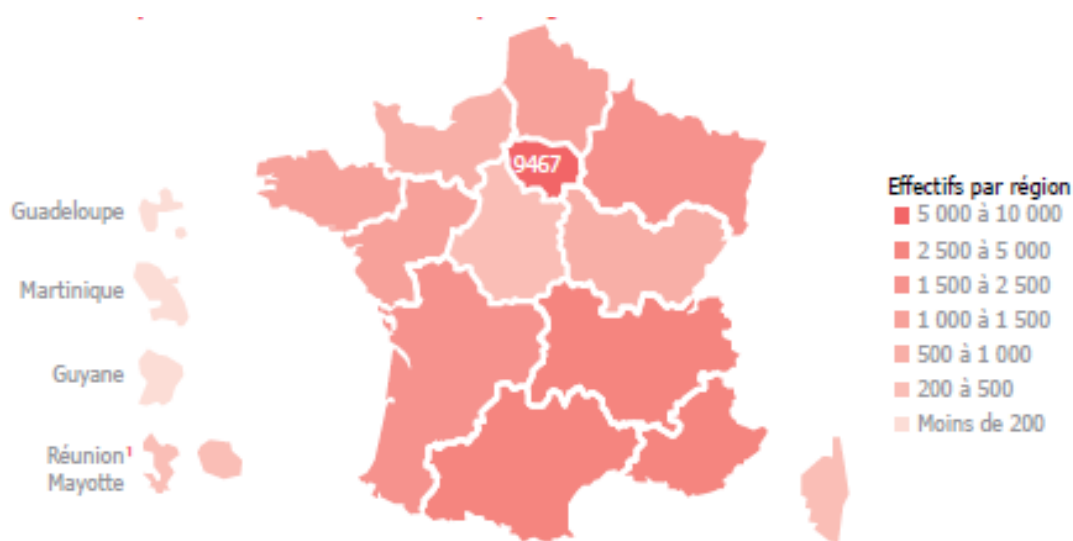
Source : Archigraphie 2020

Les montants de travaux retracés sur une longue période n'ont pas non plus connu de hausse sensible et la tendance à la stabilisation, observée depuis deux ans se poursuit. Ces données statistiques ne permettent pas d'anticiper une augmentation sensible des travaux confiés aux architectes pour les dix prochaines années, même si la part décroissante du logement individuel et la baisse continue en valeur absolue des travaux liés à celui-ci sont compensés par la croissance des travaux de logement collectif, tendance qui, si elle se confirme, voire s'amplifie, pourrait être favorable à l'activité de maîtrise d'œuvre.

4.1.5. Un indicateur géographique parlant : la répartition des architectes sur le territoire est liée à la cartographie des ENSA

Si l'on appréhende la question du besoin de formation de nouveaux diplômés en architecture indépendamment des indicateurs démographiques généraux et des indicateurs économiques, pour prendre en compte des données géographiques, on constate une forte coïncidence entre la carte d'implantation des architectes sur le territoire métropolitain et dans les DOM et la cartographie des écoles.

Graphique n°7 : Effectifs d'architectes par région

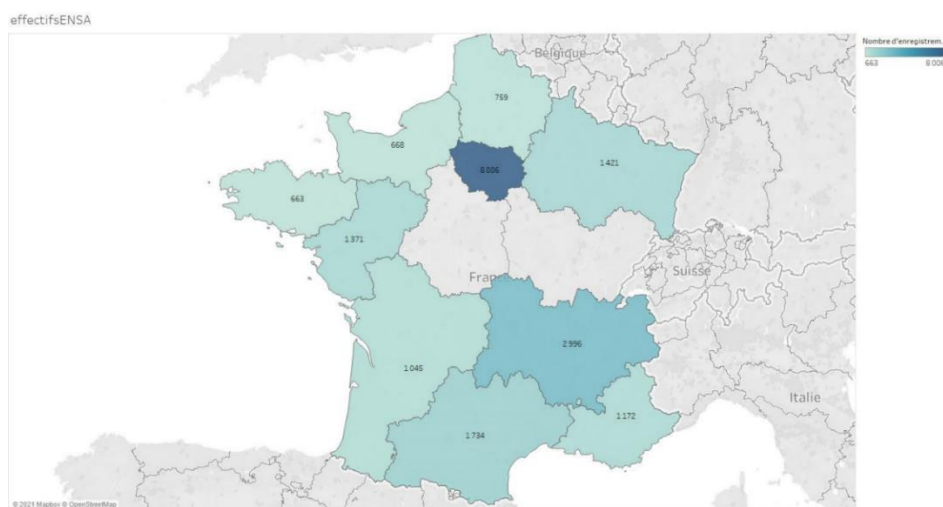


Source : Archigraphie 2020

En effet, comme cela apparaît dans le graphique ci-dessus, le Centre-Val-de-Loire et la Bourgogne-Franche-Comté qui sont les deux régions métropolitaines dépourvues d'écoles d'architecture sont aussi les deux régions caractérisées par le plus faible nombre d'architectes inscrits à l'Ordre et par la plus faible proportion d'architectes pour 100 000 habitants (18 pour la région Centre-Val de Loire, alors que la moyenne nationale s'établit à 45). De même pour les DROM, La Réunion, seul territoire ultramarin où il existe une formation à l'architecture, totalise un plus grand nombre d'architectes inscrits que chacun des trois autres DROM, qui en sont dépourvues.

Ces données correspondent bien aux caractéristiques de la cartographie actuelle des ENSA avec des régions dotées de plusieurs écoles et d'autres qui en sont totalement dépourvues, ce qui entraîne une répartition très contrastée des étudiants selon les régions.

Graphique n° 8 : Répartition géographique des effectifs d'étudiants en architecture



Source : données SDESRA

La comparaison entre les effectifs d'architectes par région et la cartographie des étudiants en architecture semble indiquer clairement l'impact de l'absence d'offre de formation au plan local sur le nombre d'architectes en exercice.

Il en résulte que l'augmentation de la démographie étudiante pour la formation en architecture pourrait d'abord prioritairement procéder par la création d'écoles dans ces zones géographiques. Il pourrait s'agir d'établissements calibrés pour gérer des effectifs comparables à ceux des plus petites écoles implantées en région, et, éventuellement, dans un premier temps exclusivement pour une formation de premier cycle.

4.2. DEUX HYPOTHÈSES PROSPECTIVES D'AUGMENTATION À TERME DE L'EFFECTIF ÉTUDIANT DES ENSA

La mission n'a pas retenu l'hypothèse du *statu quo* et du maintien des situations existantes, conformément au cadre dressé par la lettre de mission quant à une analyse prospective à 15 ans, et a donc exploré deux scénarios d'augmentation de l'effectif étudiants et de la couverture territoriales des ENSA

4.2.1. Vers une couverture plus complète du territoire par les écoles ?

Il serait, en effet, intéressant à tous égards (et notamment sur le plan budgétaire) d'envisager la possibilité de création d'antennes régionales d'écoles déjà existantes, plutôt que des créations ex-nihilo, sur le modèle de la multiplication des campus locaux déjà expérimentée pour les grandes écoles⁹⁹, permettant notamment la mutualisation de services administratifs, dans un souci d'économie de moyens.

Ainsi, un premier scénario pourrait-il prévoir, dans un horizon de dix à quinze ans, la création progressive d'une antenne à Tours ou Orléans, d'une antenne à Dijon¹⁰⁰ ou à Besançon, et d'une antenne en Corse, ainsi que d'une antenne aux Antilles, à Fort-de-France (avec toutes les spécialisations qu'appelle la construction tropicalisée).

4.2.2. Une autre option : l'augmentation progressive des étudiants dans les 20 ENSA à l'horizon 2029 pour aligner l'enseignement de l'architecture sur l'évolution démographique de l'enseignement supérieur

Hormis cette hypothèse de rééquilibrage de l'offre de formation parmi les territoires, qui est évoquée depuis longtemps déjà, un autre scénario - moins coûteux à tous égards que la création de nouvelles écoles - pourrait consister à augmenter le nombre d'étudiants dans chaque ENSA pour suivre l'évolution démographique prévisible de la population étudiante à l'horizon 2029, telle qu'elle est estimée actuellement dans les projections du MESRI¹⁰¹, qui s'établirait à une croissance de 5,2% par rapport à 2019. Soit, comme indiqué plus haut, pour

⁹⁹ Ou sur le modèle déjà expérimenté à La Réunion, de l'antenne de l'école de Montpellier.

¹⁰⁰ L'attention de la mission a été appelée sur un projet de création d'école à Dijon, à l'initiative de la Métropole. Le projet serait d'ouvrir une antenne dijonnaise de l'Ecole spéciale d'architecture (école privée située à Paris) avec un financement mixte privé public, impliquant notamment la Métropole et la Région Bourgogne Franche-Comté.

¹⁰¹ Note d'information du SIES- avril 2021.

l'effectif des ENSA, une croissance de l'ordre de 1000 étudiants supplémentaires en huit ans (les écoles augmentant ainsi leur effectif de quelques dizaines par an).

En l'absence de données exhaustives et fiables sur l'emploi des diplômés que pourront en partie combler les efforts menés par les ENSA pour suivre l'insertion de leurs étudiants et l'observatoire de l'économie de l'architecture dont la mise en place par le ministère de la culture et ses partenaires est imminente, la mission préconise donc que les ENSA, au cours des prochaines années universitaires, soient en mesure d'élargir très légèrement leur recrutement (dans la limite de 0,6% par an, en conformité avec les projections du MESRI), dans l'attente d'une prévision plus fine qui pourrait être établie sur la base des nouveaux outils d'observation mis en place.

En tout état de cause, cette légère progression ne pourra être envisagée qu'au prix d'un effort budgétaire. Or, les questions budgétaires pèsent depuis longtemps dans la fixation implicite du *numerus clausus à travers la limitation des capacités d'accueil*. Faute d'une progression de leurs moyens, tant en fonctionnement (personnel enseignant et administratif) qu'en investissement (maintenance, agrandissement des locaux) - dans un contexte où elles auront, au cours de ces prochaines années à mettre en œuvre réformes et modernisations (dont celles préconisées par le présent rapport), les écoles ne seront assurément pas, sans effort budgétaire en leur faveur, en mesure d'élargir leur public. Toutefois, les marges éventuellement dégagées par une réorganisation des horaires d'enseignement encadré, en particulier pour le premier cycle, préconisées par la mission (cf. *supra* recommandation n°2), pourraient contribuer à financer l'élargissement des effectifs préconisé par la mission.

Il importe donc d'abord et avant tout -à la fois pour poursuivre la modernisation des écoles et leur permettre d'élargir -fût-ce modestement- leurs effectifs étudiants, d'envisager une véritable programmation budgétaire qui, en toute logique, devrait à l'avenir, selon la mission, témoigner d'une augmentation du financement public en faveur de l'enseignement de l'architecture. Autrement dit, l'objectif d'une augmentation de 5% du nombre d'étudiants dans un délai de 8 ans devrait s'accompagner d'une augmentation de l'ordre d'1M€ par an du budget alloué aux écoles (hors nouvelles dépenses liées au développement de la recherche).

Recommandation n° 27 : Sur l'évolution possible des effectifs d'étudiants des ENSA (MC), la mission recommande d'envisager :

- un objectif de progression de 5 % des effectifs d'ici 2029
- une meilleure couverture territoriale par les ENSA

V - ANALYSE D'EXEMPLES ÉTRANGERS : BELGIQUE, ESPAGNE, SUISSE

À des fins comparatives, notamment pour cerner le caractère plus ou moins universel du phénomène de la « charrette » dans les écoles d'architecture, hors de France, et aussi dans le but d'explorer des initiatives innovantes en matière de pédagogie et de formation à l'architecture, la mission a pu mener des entretiens avec plusieurs responsables d'écoles d'architecture étrangères en Belgique, Espagne et Suisse, et s'est déplacée à Madrid pour une visite de l'ESTAM, l'école polytechnique madrilène d'architecture.

5.1. LES TRAITS REMARQUABLES DES ÉTABLISSEMENTS ÉTRANGERS

Il a résulté de ce dialogue un certain nombre de traits saillants de l'enseignement de l'architecture à l'étranger, en particulier :

- L'appartenance des écoles à des entités d'enseignement supérieur (université, regroupement ou fédération d'école) qui leur procure un grand nombre d'avantages, tant en termes de support (budget, effectifs enseignants et administratifs, locaux, vie étudiante) qu'en termes de collaboration transdisciplinaire (à la fois pour l'enseignement et pour la recherche) et pour favoriser les passerelles entre les disciplines, au bénéfice des étudiants. Cette appartenance n'affecte, par ailleurs, en rien leur autonomie tant sur le plan pédagogique que pour la recherche.
- L'absence de *numerus clausus* à l'entrée et un nombre d'étudiants formés important dans des écoles aux effectifs élevés, ces caractéristiques étant liées à la place de l'architecte dans la société et les usages.
- L'absence de procédure spécifique de sélection à l'entrée en premier cycle, la sélection s'opérant par les examens de fin de première année.
- Une place de l'enseignement du projet certes éminente (toutes les écoles revendiquant l'enseignement du projet comme une spécificité forte de l'enseignement de l'architecture), mais très variable d'une école à l'autre et aussi selon les semestres d'étude.
- Une place accordée aux matières scientifiques (géométrie, mathématiques, physique) plus importante qu'en France, notamment pour la première année d'études, y compris pour les écoles dont l'origine était, comme en France, liée à l'appartenance de l'architecture aux Beaux-arts.
- L'existence, en premier cycle, d'enseignements d'expression écrite et orale et de langues étrangères.
- Une place accordée aux stages dans la scolarité des premiers et deuxième cycles beaucoup plus importante qu'en France.

- Une structuration de l'organisation et de la conduite des programmes d'enseignements beaucoup plus poussée qu'en France : structuration en départements disciplinaires, enseignants responsables d'activités diverses et exerçant des tâches de coordination ou d'encadrement, etc.
- Une recherche développée et valorisée, en relation harmonieuse avec les enseignements.
- Un début d'engagement dans l'offre de formation continue des architectes.
- Des liens avec les ordres nationaux représentatifs de la profession d'architecte.

5.2. BEAUCOUP DE POINTS COMMUNS ET DE DIFFICULTÉS PARTAGÉES AVEC LES ENSA FRANÇAISES

Inversement, la mission a également relevé beaucoup de points communs entre les écoles étrangères et les 20 ENSA françaises :

- Un problème de surcharge de travail en premier cycle (même s'il n'est pas identifié comme le phénomène de la charrette, mais illustré par des images tout aussi parlantes, comme « *le camp d'entraînement des marines* »), parfois difficilement vécu par les étudiants, identifié comme un trait spécifique à l'enseignement de l'architecture et lié à la multiplicité des compétences exigées pour l'exercice du métier.
- Un corps enseignant composé de praticiens et de théoriciens, de titulaires et de contractuels avec les problèmes de culture propre à ces différents profils.
- Une faible visibilité de l'insertion et des débouchés offerts aux étudiants. Des associations d'*alumni* peu actives.
- Une très faible motivation des étudiants à procéder à l'évaluation des enseignements, bien qu'ils y soient systématiquement invités.
- Des relations internationales inégalement développées, mais un désir partagé d'échange et de partenariat plus systématique avec des établissements étrangers.
- Une volonté d'ouverture vers le monde professionnel (au-delà des interlocuteurs institutionnels que sont les ordres des architectes), notamment pour la création de chaires partenariales, mais aussi pour l'adaptation des enseignements aux nouveaux défis qui se posent à l'architecte aujourd'hui, et pour la diversification des formations.

De fait, au-delà de modèles de fonctionnement qui peuvent avoir valeur d'exemple pour les ENSA ou pour le moins susciter une réflexion (notamment pour tout ce qui concerne l'organisation et la structuration des enseignements, au-delà des normes

communes de Bologne), les écoles étrangères partagent beaucoup de questions et de difficultés auxquelles les écoles françaises sont également confrontées. C'est pourquoi la mission suggère que la tutelle des écoles ait l'initiative d'encourager la mise en place d'un réseau des écoles destiné spécifiquement à des échanges et à l'élaboration d'une réflexion commune sur des problèmes communs. La France pourrait avoir ainsi l'initiative d'insérer un volet européen dans l'organisation des assises des écoles d'architecture, qui serait de nature à favoriser ce type d'échange.

Recommandation n° 28 : inclure régulièrement dans le programme des assises des écoles nationales supérieures d'architecture un volet de discussion et d'échange avec des écoles européennes ou étrangères d'architecture.

5.3. TROIS EXEMPLES ÉTRANGERS : L'ÉCOLE POLYTECHNIQUE DE LAUSANNE, L'ÉCOLE TECHNIQUE SUPÉRIEURE D'ARCHITECTURE DE MADRID, LA FACULTÉ D'ARCHITECTURE DE L'UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES

Encadré n° 2 : L'enseignement de l'architecture à l'étranger : Suisse - L'École de Lausanne

L'École polytechnique fédérale de Lausanne - ENAC, section architecture

L'école d'architecture de Lausanne est une des trois sections de la Faculté de l'environnement naturel architectural et construit (ENAC), qui est elle-même une des 7 facultés et collèges que comprend l'école fédérale polytechnique de Lausanne (EPFL).

La faculté réunit trois disciplines principales : sciences et ingénierie de l'environnement, architecture et génie civil.

Cette insertion de l'enseignement de l'architecture dans une faculté à dimension scientifique (comme l'est à l'origine l'École polytechnique de Lausanne) permet des liens notamment avec la recherche et l'enseignement dans les domaines, affichés comme axes stratégiques, du changement climatique, de la digitalisation et de l'urbanisation.

Ce contexte original explique une dominante assez scientifique dans la composition du cursus d'études en architecture, même si la place des enseignements scientifiques a été rééquilibrée au profit de cours plus directement adaptés aux besoins de formation des architectes, comme la modélisation 3D. Il n'y a pas de sélection à l'entrée, et tout titulaire du baccalauréat peut entrer à l'ENAC. En revanche, pour les étudiants étrangers, il existe une sélection sur dossier (et les coûts de scolarité s'élèvent pour un étudiant étranger à 3 000 €/an, dont 1 500€ de frais d'inscription). À la fin de la première année, 160 étudiants sont admis à poursuivre le 1^{er} cycle d'études sur 300 admis en première année. La sélection s'opère en grande partie sur les matières scientifiques (mathématiques et physique), mais le projet est enseigné dès la 1^{re} année, et complété par une approche de la gestion du projet en deuxième et troisième années de *Bachelor*. Il représente ainsi 10 ECTS sur 30 en premier cycle et 13 sur 30 en deuxième cycle. Les étudiants sont également formés à la gestion et au droit dès le premier cycle, et le programme correspond à des directives gouvernementales.

L'ENAC inclut dans le cursus d'étude une césure obligatoire d'un an après l'obtention du *Bachelor*, qui doit être consacrée à un stage d'au moins six mois en agence d'architecture ou dans une entreprise, l'entrée en master étant subordonnée à la validation d'un stage. La durée des études est donc, au total, de 6 ans.

L'inclusion dans l'univers de l'ENAC permet d'offrir aux étudiants des enseignements pluridisciplinaires avec des ingénieurs.

Encadré n° 3 : L'enseignement de l'architecture à l'étranger : Espagne - l'école de Madrid

L'ETSAM (École technique supérieure d'architecture) de Madrid

L'école supérieure d'architecture de Madrid, est une des plus anciennes d'Europe. Elle trouve ses origines dans l'académie des beaux-arts (*Tres nobles artes*, incluant l'architecture, la peinture et la sculpture), créée par Philippe II d'Espagne en 1752. Mais la création d'une école autonome d'architecture au sein de l'Université de Madrid remonte à 1857. Tant par son histoire que par le nombre de ses étudiants, elle est la première des écoles d'architecture d'Espagne, qui compte 33 écoles supérieures, publiques (19) et privées (14) réparties dans les communautés autonomes, dont sortent annuellement 2000 diplômés pour une population d'architectes inscrits à l'ordre qui s'élève à 49 270 (et un nombre de diplômés en exercice estimé entre 75 000 et 80 000).

L'effectif des principales écoles d'architecture en Espagne (Madrid, Barcelone, Valence notamment) dépasse 3500 étudiants, sont des établissements d'une dimension très différente de celles des ENSA françaises (qui accueillent de 600 à un peu plus de 2000 étudiants, avec une moyenne légèrement inférieure à 1000). Ainsi l'ETSAM de Madrid compte près de 4500 étudiants (dont 60% d'étudiantes), soit plus du double de l'effectif de l'ENSA Paris-La-Villette qui compte 2130 étudiants. Cela en fait la plus grande par ses effectifs des écoles composant l'université polytechnique de Madrid. Elle est installée au cœur de la cité universitaire de Madrid dans un bâtiment édifié en 1936 auquel a été ajouté une construction plus récente et dispose d'une surface utile de 42 000 m² (contre 14 000 m² pour la plus grande des ENSA, celle de Paris-Val-de-Seine).

L'effectif enseignant comprend 400 enseignants, titulaires et contractuels, et l'administration comprend une centaine d'agents (soit un ratio de 1/45 étudiants, supérieur au ratio le plus élevé constaté en ENSA qui est de 1/37 étudiants, la moyenne s'établissant en France à 1/28 étudiants).

La gouvernance repose sur un directeur élu (pour un mandat de 4 ans, renouvelable) par un collège de votants comprenant enseignants, personnels administratifs et étudiants ; il préside également le conseil d'administration (*Junta*). Le budget de l'école est alloué par l'université polytechnique, elle-même financée par la communauté autonome (région) de Madrid, qui a la tutelle de l'enseignement supérieur. Il n'y a donc pas de lien budgétaire avec le ministère en charge du logement (MITMA : ministère du transport des mobilités et de l'urbanisme, qui comprend une direction de l'architecture), mais des relations liées à l'implication de l'école dans la formation des architectes, ainsi qu'un dialogue sur les textes et normes régissant le métier d'architecte (en lien avec l'ordre espagnol des architectes). Une nouvelle loi sur l'architecture est en préparation en Espagne, qui devrait notamment permettre le cumul des activités d'architecte et d'enseignant aujourd'hui possible seulement pour les enseignants associés.

Le recrutement des étudiants se fait sur la base d'un examen général d'entrée à l'université (EVAU). Les droits de scolarités sont ceux de l'université (environ 1300 €/an). 460 étudiants sont inscrits chaque année en 1^{re} année et le taux d'échec à la fin de la première année est de 15 %.

Le cursus d'études, élaboré de manière totalement autonome par l'école, et validé par une instance nationale, se déroule sur 6 années : cinq années organisées en 10 semestres d'étude et une année de master (2 semestres) qui confère l'habilitation à la profession d'architecte et au cours desquels 8 ECTS peuvent être validés par un stage en agence ou en entreprise.

La maquette des enseignements est marquée par une dominante importante de sujets techniques et scientifiques (géométrie, calcul, mécanique et physique) alliés au développement d'une culture artistique (dessin architectural), où le projet (qui n'est enseigné qu'à partir du second semestre) tient une place plus réduite qu'en France (passant progressivement de 6 ECTS au semestre 2 à 12 ECTS au semestre 6). La dominante des études demeure, tout au long de la scolarité, à coloration technique et scientifique, l'école délivrant un titre d'ingénieur-architecte.

Les champs de connaissance ; au nombre de 8, sont - comme en France avec les groupes de disciplines - définis et distingués, mais ils sont également structurés administrativement avec des départements (et des enseignants chefs de départements, bénéficiant de primes pour charges administratives et de bureaux) : projet, construction, composition, urbanisme, structures, dessin et graphisme, mathématiques, langues.

L'école a développé des relations avec des entreprises afin de développer des chaires partenariales (notamment sur les matériaux de construction : une chaire céramique, une chaire ciment, une chaire acier).

Elle a ouvert récemment un master spécialisé en direction d'entreprise de construction et d'immobilier.

L'ETSAM est également très engagée dans la recherche avec un bon équilibre entre sujets de recherche sur la technique et sur l'artistique (« *la rose et le compas* »). 300 étudiants sont inscrits en école doctorale et l'école d'architecture est de toutes les écoles composant l'université polytechnique de Madrid, celle qui produit le plus de thèses de doctorat.

Encadré n° 4 : L'enseignement de l'architecture à l'étranger : Belgique -L'école de Bruxelles (ULB)

La faculté d'architecture de l'Université libre de Bruxelles

La faculté d'architecture de l'université libre de Bruxelles est l'une des quatre écoles d'architecture de Belgique francophone. Elle est le résultat de la fusion de deux écoles d'architecture : l'école Victor Horta et l'école La Cambre qui ont été, comme les autres écoles d'architecture, intégrées à l'université libre de Bruxelles en 2009. Elle forme 1800 étudiants en architecture (dont 600 de nationalité française, issus de plusieurs régions ou villes de France, selon une géographie liée à « *la filière Ryanair* »).

Avec 4000 étudiants en architecture pour 11 millions d'habitants, la Belgique forme, en valeur relative, plus d'architectes que la France, ce qui s'explique entre autres par une législation qui impose le recours à l'architecte pour tous types de travaux sans surface minimale.

En termes de gouvernance, la faculté est administrée par un doyen et par 4 vice-doyens chargés chacun d'un domaine de compétences (recherche, enseignements, relations

humaines, administration) et de commissions constituées par voie de représentation de tous les corps : enseignants, étudiants, administratifs. Les services administratifs sont placés sous l'autorité d'un directeur. Le calendrier des études et des examens est délibéré dans la commission des enseignements et un président de jury de délibération est désigné pour chaque année d'étude, qui a la charge de surveiller l'organisation et le déroulement des évaluations.

Il n'y a pas de sélection à l'entrée de la faculté, ni de numéris clausus, et la sélection se fait essentiellement à la fin de la 1^{re} année dans un cursus de 5 ans d'enseignements (3 ans de Bachelier et 2 ans de Master) auxquels il faut ajouter 2 années de stage obligatoire (parrainé par l'ordre des architectes) assorties d'un enseignement complémentaire pour la délivrance du titre d'architecte. La durée normale des études est donc de 7 ans pour l'exercice de la profession libérale. Des masters spécialisés préparent aussi au métier d'architecte-paysagiste, d'urbaniste et de management territorial, ou encore une spécialisation en conservation/restauration du patrimoine culturel immobilier. La faculté propose également un double cursus d'ingénieur-architecte.

L'enseignement du projet représente 20 crédits sur 60 pour dans le cursus des 5 années d'études.

Une des spécificités de l'enseignement de l'architecture à l'ULB est la spécialisation des années de master dont le programme est composé pour un tiers par l'enseignement du projet, pour un autre tiers de cours communs et un dernier tiers de cours optionnels qui permettent à chaque étudiant de donner une coloration particulière à son master. 10 colorations sont possibles autour de 30 modules différents, l'objectif poursuivi étant de parvenir à une formation comprenant une partie généraliste (bachelier en 3 ans) et un mastère plus spécialisé (2 ans).

La recherche est développée principalement par les enseignants académiques, et à dominante sciences humaines. La formation continue commence à se développer notamment sur des thématiques comme le BIM (certificat), la photogrammétrie ou le patrimoine architectural (*executive master*). L'organisation de la formation continue est très différente de celle de la formation initiale en ce qu'elle peut faire appel à d'autres enseignants que ceux de la faculté, et fait appel à d'autres moyens de financement.

La faculté entretient des relations avec les milieux professionnels, principalement à travers des institutions comme l'ordre des architectes, les associations professionnelles (avec lesquelles elle peut être en concurrence pour la formation professionnelle). Les relations avec l'université sont également profitables à la faculté car elles facilitent la recherche et les collaborations avec d'autres facultés dans un esprit pluridisciplinaire.

CONCLUSION

La mission conjointe de l'inspection générale des affaires culturelles et de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche s'inscrit dans la continuité du rapport relatif au bilan d'étape de la mise en œuvre de la réforme de 2018 dans les ENSA qui inscrivait les écoles dans une vision prospective à long terme.

L'analyse des facteurs constitutifs du phénomène de « *la charrette* » a permis de mettre en exergue et d'objectiver les éléments contribuant à la surcharge de travail perçue par les étudiants. À cet égard, la mission a mis en évidence des facteurs structurels liés à l'organisation des études dont la compression de la durée des études, l'insuffisance de coordination d'un enseignement pluridisciplinaire et la nécessité d'une réflexion concertée en matière de pédagogie. Cette prise de conscience autour des pratiques de « *charrette* » pouvant s'appuyer sur des leviers d'action concernant le cadre d'étude dans les écoles.

Les réformes des études architecturales de 2005 constituent un dispositif réglementaire encore très structurant pour les études d'architecture qui encadre fortement et sécurise leur offre de formation et leur activité en matière de pédagogie et de recherche.

Si globalement les ENSA ont réussi à mettre en œuvre la réforme L.M.D et procéder d'une manière continue aux modifications de leur offre de formation et de leurs maquettes pédagogiques, la mission a constaté que des améliorations et des progrès pouvaient être faits notamment autour des questions relatives à l'organisation de l'année universitaire, de la prise en compte du temps de travail étudiants ou de la période de césure et de l'évaluation des enseignements. Certaines avancées dans l'enseignement supérieur, telles que la mise en œuvre des référentiels d'activités, de compétences et d'évaluation ou la formation obligatoire dispensée aux maîtres de conférences stagiaires, sont, à ce jour, non transposées dans l'enseignement du projet architectural.

Les ENSA gagneraient à mieux valoriser dans leurs projets stratégiques et dans leurs projets pédagogiques les spécificités de leurs enseignements et la « coloration » de leur offre de formation et de recherche et à mieux expliciter leurs offres de formations complémentaires.

À ce titre la mission a pu constater en quoi la procédure d'évaluation et d'accréditation du HCÉRES contribuait à l'amélioration de la gouvernance stratégique des établissements, à la qualité de leur autoévaluation et à la réflexion autour des contenus et des objectifs pédagogiques ainsi que la modification en qualité des maquettes de formation.

La mission a analysé dans quelle mesure les cursus des ENSA pouvaient se trouver en phase avec les exigences de professionnalisation et quelles pouvaient être les pistes d'amélioration en la matière notamment en termes d'enseignement de l'architecture.

Au regard de la diversité des métiers de l'architecture et des différents débouchés offerts aux diplômés en architecture, la mission a pu recenser les attentes des professionnels, principalement ceux des agences d'architecture mais aussi ceux d'autres types d'employeurs du secteur de la construction, afin de les mettre en

parallèle avec les enjeux et les questionnements qui sous-tendent l'offre de formation architecturale.

Dans cette perspective le rapport soulève des questions touchant à l'enseignement du projet et à l'interdisciplinarité. De même l'exercice de la maîtrise d'œuvre en nom propre (HMONP) fait l'objet de réflexions et d'observations quant à son déroulement.

La portée formatrice des stages est démontrée même si leur potentiel de formation demeure sous-exploité. Il en va de même pour les formations en alternance et le développement de la formation continue qui apparaissent à la mission comme des dispositifs et des initiatives qui mériteraient d'être mieux développée et encouragées au sein des ENSA.

Des améliorations sont nécessaires en matière de suivi de l'insertion professionnelle des diplômés et de l'observation de leurs parcours et de l'exploitation qui peut en être faite par les ENSA.

Dans cette perspective, la mission s'est efforcée à l'analyse prospective des besoins de formation des diplômés en architecture dans un horizon de quinze ans en interrogeant les différents constats mais surtout les hypothèses rendant possibles l'évolution maîtrisée des effectifs d'étudiants dans les ENSA.

Enfin, la mission s'est attachée à formuler une quarantaine de recommandations diverses, qu'elle a voulu détaillées et opérationnelles, autour du contenu des enseignements, de l'organisation des enseignements et des rythmes universitaires et de l'évaluation des enseignements.

Le présent rapport a vocation à nourrir la réflexion commune autour des compétences et connaissances à acquérir au cours d'une formation en architecture et plus généralement de prendre part à la manière dont les ENSA intègrent les valeurs spécifiques de l'architecture dans leurs stratégies d'établissement et la manière dont elles participent à l'actualisation du rôle de l'architecte dans la société.

LISTE DES PERSONNES RENCONTRÉES

Personnes rencontrées (en présentiel ou en distanciel)

MINISTÈRE DE LA CULTURE :

Cabinet de la ministre

Jean-Baptiste de FROMENT, conseiller spécial, chargé du patrimoine, de l'architecture et de la prospective

Pierre OUVRY, conseiller en charge de l'action territoriale, de l'éducation artistique et culturelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche

Direction générale des patrimoines et de l'architecture

Jean-François HEBERT, directeur général

Auréliе COUSI, directrice, chargée de l'architecture

Corinne LANGLOIS, sous-directrice de l'architecture, de la qualité de la construction et du cadre de vie

Frédéric GASTON, sous-directeur de l'enseignement supérieur et de la recherche en architecture

Isabelle PHALIPPON-ROBERT, cheffe du bureau des enseignements

Nicolas NOGUE, chargé de mission au bureau des enseignements

Délégation générale à la transmission, aux territoires et à la démocratie culturelle

Noël CORBIN, délégué général

Secrétariat général- Département des études de la prospective et des statistiques (DEPS)

Frédérique PATUREAU, chargée d'études, Stéphanie MOLINERO, chargée d'études

Conseil national des enseignants chercheurs des écoles d'architecture (CNECEA)

Richard KLEIN, Président

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION :

Jean-Michel JOLION, conseiller en charge des politiques de sites et des relations entre la science et la société

ECOLES NATIONALES SUPERIEURES D'ARCHITECTURE

ENSAP de Bordeaux

Camille ZVENIGORODSKY, directrice

Catherine CHIMITS, directrice adjointe, Delphine GASSIOT-CASALAS, secrétaire générale, Marie-Elisabeth DUBOURTHOUMIEUX, responsable du service formations initiales, international et vie étudiante, Sandra NAUD, responsable du service insertion professionnelle et parcours spécialisés

Jean-Jacques SOULAS, Président du Conseil d'administration

Christophe BOURIETTE, Président du CPS

Réunions avec des enseignants des formations architecture et paysage, et des élus étudiants

ENSA de Grenoble

Marie WOZNIAK, directrice

Philippe GRANDVOINNET, directeur des études

Marie ZANITOWSKI, présidente du CPS

Réunions avec des enseignants et des représentants des étudiants

ENSA de Lyon

Nathalie MEZUREUX, directrice

Eric GUILLLOT, directeur des études et des formations

Boris ROUEFF, président du conseil d'administration

Réunion avec l'administration, des enseignants, et les élus étudiants

EAVT de Marne-la-Vallée

Amina SELLALI, directrice

Claire MINART, cheffe du département du pilotage stratégique, Inbal BISMUTH-HADDAD, coordinatrice pédagogique, Sylvain FACOMPRES, chargé de communication

Marc MIMRAN, président du conseil d'administration

Eric LAPIERRE, président du CPS

Réunions avec des enseignants et les élus étudiants

ENSA de Paris-Belleville

François BROUAT, directeur

Florence IBARRA, directrice adjointe, Murièle FRECHEDE, directrice des études

Jean-François RENAUD, Président du Conseil d'administration

Solenn GUEVEL, Présidente du CPS

Réunion avec l'administration, des enseignants, et des élus étudiants

ENSA de Paris Val de Seine

Philippe BACH, directeur

ENSA de Paris-La Villette

Caroline LECOURTOIS, directrice

Vincentella de COMARMOND, directrice adjointe, Frédéric SALLET, secrétaire général, Thomas ELEFTERIOU, enseignant conseiller pour les questions immobilières

Anne d'ORAZIO, Présidente du conseil d'administration

Philippe DEHAN, Président du CPS

Gérald GRIBE - enseignant et membre du bureau du CA

Philippe BOURDIER, membre du CA

Catherine MAUMI, vice-présidente du CPS

Bendicht WEBER, membre du CPS

Alessia DE BIASE, membre du CPS

Réunions avec des enseignants et des représentants des étudiants

ENSA de Normandie

Raphael LABRUNYE, Directeur

Alina CHISILIAC, Directrice des enseignements et de la recherche, Yacine FELAHI, Responsable du Service Immobilier, Marylène DUBOIS, Responsable du Service Pédagogie et Formation

David LAFON, président du CPS

Réunions avec des enseignants, et avec des représentants des étudiants

ENSA de Strasbourg

Philippe CIEREN, directeur

Anne-Sophie HOMMEL, directrice des études, France QUEMAREC, chargée de l'insertion professionnelle et de la formation continue, Frédérique JEANROY, responsable de la communication et du développement

Thierry REY, Président du CA

Michel SPITZ, Président du CPS

Réunions avec des enseignants, et avec des représentants des étudiants

ENSA de Toulouse

Clotilde KASTEN, directrice adjointe,

Corinne SADOKH, enseignante chargée de mission HMONP, Isabelle FORTUNE, enseignante chargée de mission incubateur, Samuel BALTI, enseignant chargé de mission observatoire des débouchés

ENSA de Versailles

Jean-Christophe QUINTON, directeur

Amal LAHLOU, directrice adjointe, Jeanne-Marie PORTEVIN, directrice des études et de la recherche, Marie-Hélène AMIOT, Directrice du développement, des partenariats et de la communication

Emeric LAMBERT, président du CPS

Réunions avec les enseignants coordinateurs pédagogiques, et avec les élus étudiants

CONSEIL NATIONAL DE L'ORDRE DES ARCHITECTES :

Christine LECONTE, Présidente, enseignante à l'ENSA Versailles

Olivier CELNIK, élu au CNOA, fondateur et directeur associé de Z.Studio

ACADÉMIE D'ARCHITECTURE :

Pablo KATZ, Président, architecte fondateur de l'agence Pablo Katz architecture

SOCIÉTÉ FRANÇAISE DES ARCHITECTES :

Olivier GAHINET, président, enseignant à l'ENSA Strasbourg

Karim BASBOUS, chargé des affaires culturelles, enseignant à l'ENSA Paris Val de Seine

Pascal HOFSTEIN, ancien président, enseignant à l'ENSA Paris La Villette

RESEAU DES MAISONS DE L'ARCHITECTURE :

Anne-Sophie KEHR, présidente, enseignante à l'ENSA de Strasbourg

CGT - SNEA :

Bénédicte MOREAU, - secrétaire générale du SNEA CGT, ENSA de Paris-Val-de Seine
- membre du Conseil d'administration,

Dominique DEHAIS, ENSA Normandie, membre suppléant du CNECEA, ancien secrétaire général du SNEA

Marion DEVILLERS, ENSA Montpellier, membre titulaire au CNECEA,

Olivier GAHINET, ENSA Strasbourg - membre titulaire au CNECEA,

CFDT CULTURE :

Michèle DUCRET, secrétaire générale CFDT Culture,

Guillemette MOREL-JOURNEL, ENSA de Paris-Malaquais, membre du Comité technique des ENSA (CT ENSA)

SUD CULTURE :

Marianne VEILLEROT, ENSA de Grenoble, membre du CT ENSA,

François NOWAKOWSKI, ENSA de Lyon

COLLECTIF DES ENSEIGNANTS CONTRACTUELS

Olivier CELNIK, président, enseignant à ENSA Paris-Val de Seine

June ALLEN, vice présidente, enseignante à l'ENSA Paris Val de Seine

Caroline BIRGHOFFER, vice-présidente, enseignante à l'ENSA de Strasbourg

UNION NATIONALE DES ETUDIANTS EN ARCHITECTURE ET PAYSAGE :

Lise LE BOUILLE, Présidente, étudiante à l'ENSA de Bretagne

Romain ROBINET Vice-président à la vie étudiante, étudiant à l'ENSA de Paris-la-Villette

UNION NATIONALE DES JUNIORS ARCHITECTES (UNJA) :

Julian BELFILS, Président, étudiant à l'ENSA de Grenoble

Florian CHERAUD, Vice-président, étudiant à l'ENSA de Paris Malaquais

Marie- Myriam JOLY, Secrétaire générale, étudiante à l'ENSAP de Lille

AGENCES D'ARCHITECTURE :

Agence Emmanuelle Colboc et associés

Emmanuelle COLBOC, architecte gérante

Agence Architecture Studio

Gaspard JOLY, Romain BOURSIER, Marie Caroline PIOT, architectes associés, Gregory AZAR, architecte partenaire, Isabelle GUNASENA, responsable des ressources humaines

Agence Franklin Azzi architecture

Franklin AZZI, architecte fondateur, Delphine MIGEON, directrice d'agence, Annette POEHLMANN, directrice de la stratégie et du développement

Atelier d'architecture Brenac et Gonzalez et Associés

Xavier GONZALEZ, architecte associé, Emmanuel PERSON, architecte associé

Atelier d'architecture et d'ingénierie Carrière-Didier-Gazeau

Alma GAZEAU, architecte associée, Clément CARRIERE, ingénieur architecte associé, Nicolas DIDIER, ingénieur architecte associé

ENTREPRISES INTERVENANT DANS LA MAITRISE D'OUVRAGE :

SNCF IMMOBILIER

Katayoune PANAHI, directrice générale de SNCF Immobilier

ICADE

Carine ROBERT, directrice synergies urbaines, Hélène EL AIBA, directrice générale adjointe résidentiel Ile de France du pôle promotion, Caroline VAUBOURGOIN, directrice générale adjointe tertiaire Ile de France du pôle promotion, David BRUCHON, directeur technique national du pôle promotion, Jeanne-Claire DELAHAYE, directrice juridique.

ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR :

Établissements partenaires des ENSA

Université Gustave EIFFEL

Jean-Bernard KOVARIK, Vice-président

Sciences Po de Paris-École Urbaine

Patrick LE GALES, directeur, Marco CREMASCHI, directeur du cycle d'urbanisme

Sciences Po Grenoble

Simon GODARD, directeur des études du premier cycle

École nationale des ponts et chaussées (ENPC)

Bernard VAUDEVILLE, président du département génie civil et construction

École supérieure des travaux publics (ESTP)

Joël CUNY directeur général

École de la nature et du paysage - INSA du Centre-Val de Loire, Blois

Olivier GAUDIN, maître de conférences

INSA de Strasbourg

Romuald BONÉ, directeur

Alexandre GRUTTER, directeur du département architecture

ETABLISSEMENTS ETRANGERS D'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE :

Faculté d'architecture de l'Université libre de Bruxelles

Pablo LHOAS, doyen, Jean-Didier BERGILEZ, vice-doyen à l'enseignement

École polytechnique fédérale de Lausanne

Dieter DITZ, directeur de la section architecture

Escuela técnica superior de arquitectura de Madrid

Manuel BLANCO, directeur

Fernando Julio VELA COSSIO, vice-recteur, chargé de la stratégie

Pilar RODRIGUEZ MONTEVERDE CANTARELL, sous-directrice

Escuela de arquitectura de la Universidad nacional de la Matanza, Buenos Aires

Arnoldo RIVKIN, directeur

CHERCHEURS ET CRITIQUES DE L'ARCHITECTURE :

Pierre CAYE, philosophe et directeur de recherches au CNRS

Françoise FROMONOT, auteure, et enseignante à l'ENSA de Paris-Belleville

Soline NIVET, chercheuse et enseignante à l'ENSA de Paris-Malaquais

GLOSSAIRE

DÉFINITIONS	
ANR	Agence nationale de la recherche
ATS	Personnels administratifs, techniques et de service
AUE	Architectes urbanistes de l'État
BAIP	Bureaux d'aide à l'insertion professionnelle
BIM	Building Information Modeling
CAPA	Cité de l'architecture et du patrimoine
CEAA	Certificat d'études approfondies en architecture
CAUE	Conseil d'architecture, d'urbanisme et de l'environnement
CFA	Centre de formation à l'apprentissage
CFVE	Commission des formations et de la vie étudiante (composante du CPS)
CIFRE	Convention industrielle de formation par la recherche
CNECEA	Conseil national des enseignants-chercheurs des écoles nationales supérieures d'architecture
CNOA	Conseil national de l'ordre des architectes
CROA	Conseil régional de l'ordre des architectes
COMUE	Communautés d'universités et d'établissements
CPR	Commission de la pédagogie et de la recherche
CPS	Conseil pédagogique et scientifique
CR	Commission de la recherche (composante du CPS)
DEA	Diplôme d'État d'architecte
DEEA	Diplôme d'études en architecture
DGP	Direction générale des patrimoines
DPEA	Diplôme propre aux écoles d'architecture
DREST	Département de la recherche de l'enseignement supérieur et de la technologie
ECTS	<i>European credit transfer system</i>

ENSA	École nationale supérieure d'architecture
ENSAP	École nationale supérieure d'architecture et de paysage
EPA	Établissement public à caractère administratif
EPCSP	Établissement public à caractère scientifique et professionnel
ERASMUS	<i>European action scheme for the mobility of university students</i>
IDEX	Initiative d'excellence
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 nom propre
INSA	Institut national des sciences appliquées
LABEX	Laboratoire d'excellence
LMD	Licence -maîtrise-doctorat
MC	Ministère de la Culture
MENJS	Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports
MESRI	Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation
PFE	Projet de fin d'études
RAE	Rapport d'autoévaluation
RNCP	Registre national des certifications professionnelles
SDESRA	Sous-direction de l'enseignement supérieur et de la recherche en architecture (DGP)
TAIGA	Logiciel de gestion de la scolarité des ENSA
TD	Travaux dirigés
TPCAU	Théorie et pratique de la conception architecturale et urbaine
UE	unités d'enseignement
UP	Unités pédagogiques
VAE	Validation des acquis de l'expérience



GOUVERNEMENT

*Liberté
Égalité
Fraternité*

ANNEXES

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Récapitulatif des modalités d'admissibilité et d'admissions 2021, ensa de l'échantillon

Annexe 2 : Données vœux parcoursup

Annexe 3 : Enquête sur la santé et le bien-être des étudiants en architecture (réalisée par l'union nationale des étudiants en architecture et paysage)

Annexe 4 : Stratégie nationale pour le bien-être et la santé dans les écoles d'architecture (2020-2025)

Annexe 5 : Plan d'action pluriannuel en faveur du bien-être et de la santé des étudiants des ensa(p) (2021-2025)

ANNEXE 1 : RÉCAPITULATIF DES MODALITÉS D'ADMISSIBILITÉ ET D'ADMISSIONS 2021, ENSA DE L'ÉCHANTILLON

ENSA	Modalités Admissibilité	Modalités Admission
ENSA de Paris-Belleville	<p>Examen du dossier scolaire et du projet de formation motivé :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Calcul de la moyenne générale des candidats à partir des notes des bulletins des 3 trimestres de première, des 2 premiers bulletins de terminale et des épreuves anticipées du baccalauréat, sans application de coefficient et classement des candidats sur cette moyenne. - Sélection automatique pour la seconde étape des 300 meilleurs dossiers. Cette sélection automatique peut être supprimée si le service des études de l'Ecole se trouve dans l'impossibilité matérielle de gérer cette sélection dans le délai contraint. Dans ce cas le classement ne sert qu'à départager les exæquos en fin d'étapes. - Examen des dossiers -dossiers scolaires et projets de formation motivés- par un correcteur, notation sur 20, aboutissant à la sélection pour la seconde étape d'un nombre de dossiers compris entre 500 et 600 si la sélection automatique a été possible, de 600 à 900 si elle n'a pas été possible. <p>Les éléments pris en compte pour l'évaluation du dossier scolaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Excellence du dossier scolaire - 1 ou 2 matières d'excellence, capacité d'investissement dans le travail, dynamisme, participation, aptitude à la réflexion et un projet de formation motivé de qualité (original, personnel, argumenté...). 	<p>Entretien :</p> <p>Entretien avec 2 enseignants, d'une durée de 10 mn dont 5 mn de conversation sur un support graphique et 5 mn de questions. Aucune production personnelle ne peut être présentée devant le jury.</p> <p>Le jury composé de 2 enseignants s'attache à repérer les qualités suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation orale : structuration des idées, capacité d'analyse et pertinence, imagination - Ouverture sur le monde : sens de l'observation, centres d'intérêts - Démarche d'orientation : motivation, intérêts pour les études d'architecture - Qualités personnelles : maturité, expression, réactivité, dynamisme <p>Notation sur 20, aboutissant au classement des 400 meilleurs dossiers (les exæquos sont départagés grâce à la moyenne générale de leur dossier scolaire).</p> <p>Le classement final est réalisé à partir de la note de l'entretien, les exæquos étant départagés par la moyenne générale de leur dossier.</p>
ENSAP de Bordeaux	<p>Examen du dossier scolaire et du projet de formation motivé :</p> <p><i>Pour la voie générale : notes en Français (oral et écrit) - notes en Enseignements scientifiques - notes</i></p>	<p>Entretien :</p> <p>entretien de motivation de 20 minutes devant un jury</p>

	<p><i>en Philosophie - notes en Histoire-Géographie - Notes en Langues vivantes. Le coefficient appliqué aux enseignements communs sélectionnés est 2. Toutes les spécialités sont retenues avec un coefficient 3. Toutes les options sont retenues avec un coefficient 2.</i></p> <p>- Pour les candidats en Terminale : les notes du baccalauréat (épreuves anticipées de français oral et écrit ; les notes des 3 enseignements communs de 1^{ère} ; la note de la spécialité de 1^{ère} ; les notes des 2 spécialités de Terminale) o les notes des bulletins de 1^{ère} et terminale pour les autres enseignements - Pour les candidats déjà bacheliers : Les notes du baccalauréat</p> <p><i>Pour la voie technologique : notes en Français (oral et écrit) - notes en Mathématiques - notes en Philosophie - notes en Histoire-Géographie - Notes en Langues vivantes. Le coefficient appliqué aux enseignements communs sélectionnés est 1. Les spécialités des séries STI2D et STD2A sont retenues avec un coefficient 2. Toutes les options sont retenues avec un coefficient 1.</i></p> <p>Idem voie générale</p> <p><i>Pour la voie professionnelle : notes en Français (oral et écrit) - notes en Mathématiques - notes en Histoire-Géographie - Notes en Langues vivantes. Le coefficient appliqué aux enseignements sélectionnés est 1. Trois spécialités sont retenues avec un coefficient 2. Les autres spécialités avec un coefficient 1.</i></p> <p>Fiche avenir</p> <p>Autonomie et capacité à s'investir</p> <p>Rubrique « Activités et centres d'intérêt »</p> <p>Engagement citoyen</p> <p>Projet de formation motivé</p>	<p><i>Qualité de la présentation orale</i></p> <p>Entretien de motivation</p> <p><i>Ouverture d'esprit et curiosité intellectuelle</i></p> <p>Entretien de motivation</p>
ENSA de Grenoble	Commission d'examen des vœux Critères généraux d'examen des vœux :	Pas d'entretien indiqué en 2021*

	<p>Résultats académiques : Moyenne générale de Première et de Terminale</p> <p>Engagement et acquisition des méthodes de travail</p> <p>Savoir être : Savoir-être, rigueur et efforts attestés dans les appréciations des professeurs</p> <p><i>Motivation et cohérence du projet :</i></p> <p>Cohérence du projet de formation au regard des aptitudes du candidat et de l'offre de l'établissement</p> <p><i>Ouverture d'esprit :</i> Ouverture d'esprit et curiosité manifestées dans les activités et centres d'intérêt, capacité à construire un récit et à partager un univers personnel propre.</p>	
ENSA de Lyon	<p>Critères généraux d'examen des vœux :</p> <p><i>Français :</i> bac généraux et techno : notes des épreuves anticipées écrit et oral - bac pro : moyenne des notes de première et terminale - pour les bacheliers note obtenue au bac</p> <p><i>Matière scientifique :</i> bac généraux : moyenne des notes obtenues en première</p> <p><i>Mathématiques :</i> bac techno et pro : moyenne des notes en première et terminale -pour les bacheliers, note obtenue au bac</p> <p><i>Anglais :</i> moyenne des notes de première et terminale - pour les bacheliers note obtenue au bac</p> <p><i>Philosophie :</i> bac L : note obtenue au bac si aucune note en maths</p> <p><i>Spécialités :</i> notes de première et de terminale des deux disciplines suivies en terminale</p> <p><i>Enseignement technique et professionnel :</i> moyenne des notes de première et de terminale - pour les bacheliers, note obtenue au bac</p> <p><i>Aptitudes à la rédaction en français pour les candidats préparant ou titulaire d'un diplôme d'enseignement secondaire étranger équivalent bac et DAEU :</i> Orthographe, grammaire, syntaxe,</p>	Note à l'entretien (après admissibilité)

	<p>vocabulaire, qualité de l'argumentation et de l'inventivité</p> <p><i>Motivation, connaissance de la formation, cohérence du projet, engagements, activités, centres d'intérêt</i></p>	
ENSA de la Ville et des Territoires de Marne-la-Vallée	<p>Critères généraux d'examen des vœux :</p> <p><i>Moyenne générale à partir des notes de première.</i></p> <p>Bulletins incluant toutes les matières. A noter que les candidatures comportant une moyenne inférieure à 7/20 dans l'une des matières ne seront pas retenues.</p> <p><i>Moyenne générale à partir des notes de terminale</i></p> <p>Bulletins incluant toutes les matières. A noter que les candidatures comportant une moyenne inférieure à 7/20 dans l'une des matières ne seront pas retenues.</p> <p><i>Moyenne générale à partir des notes des épreuves anticipées du baccalauréat</i></p> <p>Notes épreuves anticipées du baccalauréat. A noter que les candidatures comportant une moyenne inférieure à 7/20 dans l'une des matières ne seront pas retenues.</p> <p><i>Qualités rédactionnelles</i> : Résultats des épreuves anticipées de français du baccalauréat Champ « Méthode de travail » de la fiche Avenir</p> <p><i>Méthode de travail</i> : Champ « Méthode de travail » de la fiche Avenir</p> <p><i>Autonomie dans le travail</i> : Appréciation des professeurs sur les bulletins de première et de terminale</p> <p><i>Implication</i> : Appréciation des professeurs sur les bulletins de première et de terminale</p> <p><i>Motivation</i> : Projet formation motivé</p> <p><i>Curiosité</i> : Fiche avenir</p>	Pas d'entretien indiqué en 2021.

	<p><i>Engagements</i> : Champ « Engagement citoyen » de la fiche Avenir Rubrique « Activités et centres d'intérêts »</p>	
ENSA de Normandie	<p>Critères généraux d'examen des vœux :</p> <p><i>Résultats de toutes les matières sans application des coefficients pour toutes les filières :</i></p> <p>Bulletins de première et de terminale ou notes du baccalauréat (pour les candidats bacheliers)</p> <p><i>Capacité d'expression orale et écrite en français</i> : Résultats sur les bulletins en français ou notes du baccalauréat des épreuves de français (pour les candidats bacheliers)</p> <p><i>Fort engagement et une capacité de travail individuelle, autonome, et collective</i> : Appréciation des professeurs sur les bulletins de première et de terminale</p> <p><i>Capacités d'observation, de rédaction, d'argumentation</i> : Appréciation des professeurs sur les bulletins de première et de terminale</p> <p><i>Motivation</i> : Projet de formation motivé</p> <p><i>Ouverture d'esprit, la curiosité intellectuelle, le goût pour les questions sociales, environnementales, techniques et culturelles</i> : Rubrique « activités et centres d'intérêts » de la fiche avenir</p> <p><i>Goût pour la création, l'invention, la fabrication, le projet</i> : Rubrique « activités et centres d'intérêts » de la fiche avenir</p>	Pas d'entretien indiqué en 2021.
ENSA de Paris-La Villette	<p><i>Examen du dossier</i> :</p> <p><i>Notes et classement (terminale)</i> : Ensemble du dossier académique et en particulier les notes et classement des deux premiers trimestres de terminale.</p> <p><i>Notes aux épreuves anticipées de français au baccalauréat</i> : Les notes anticipées aux épreuves de français du baccalauréat</p> <p><i>Notes du baccalauréat pour les étudiants l'ayant déjà obtenu</i> : Les</p>	<p>Entretien :</p> <p><i>Faire preuve d'intérêt pour l'Architecture et la Ville</i></p> <p>Parcours et intérêt personnel exposés au travers de l'entretien</p> <p><i>Disposer de solides compétences organisationnelles et méthodologiques, en rapport avec la démarche pédagogique</i></p> <p>Résultats académiques et parcours personnel exposés au travers de l'entretien.</p>

	<p>notes du baccalauréat pour les candidats ayant déjà obtenu le baccalauréat</p> <p><i>Notes et classement des années postbac pour les candidats ayant déjà obtenu leur baccalauréat</i></p> <p>Les notes et classement des années postbac pour les candidats ayant déjà obtenu leur baccalauréat</p> <p><i>Appréciations des enseignants :</i></p> <p>Les appréciations et commentaires des enseignants figurant dans les bulletins de notes.</p> <p><i>Disposer de compétences en matière d'expression écrite et orale afin de défendre un argumentaire précis et présenter un projet :</i> Résultats obtenus au baccalauréat de français ainsi que pour les matières littéraires durant les années de lycée (français, philosophie, histoire, sciences économiques et sociales)</p> <p><i>Disposer d'une bonne culture générale, faire preuve d'ouverture d'esprit et de sensibilité aux enjeux de la société</i></p> <p>Résultats académique généraux. Engagements associatifs. Activités Extrascolaires pertinentes</p> <p><i>Faire preuve d'intérêt pour l'Architecture et la Ville</i></p> <p>Parcours et intérêt personnel exposés au travers du « projet de formation motivé »</p> <p><i>Disposer de solides compétences organisationnelles et méthodologiques, en rapport avec la démarche pédagogique</i></p> <p>Résultats académiques et parcours personnel exposés au travers du « projet de formation motivé »</p> <p><i>Disposer de sens pratique et disposer d'une capacité à être autonome, à s'adapter, à faire des choix, de savoir les justifier, et d'agir en conséquence :</i> Appréciations académiques. Parcours personnel exposé au travers du « projet de formation motivé »</p> <p><i>Disposer d'une capacité affirmée à travailler en équipe :</i> Parcours</p>	<p><i>Disposer de sens pratique et disposer d'une capacité à être autonome, à s'adapter, à faire des choix, de savoir les justifier, et d'agir en conséquence :</i> Appréciations académiques. Parcours personnel exposé au travers de l'entretien</p> <p><i>Disposer d'une capacité affirmée à travailler en équipe :</i> Parcours personnel exposé au travers de l'entretien.</p> <p><i>Être capable d'expliquer ses attentes vis à vis de la formation offerte par l'école d'Architecture :</i> Attentes exposées au travers de l'entretien</p> <p><i>Être en capacité d'appréhender la multiplicité des modalités pédagogiques</i></p> <p>Parcours personnel exposé au travers de l'entretien.</p> <p><i>Faire preuve d'une appétence pour les apports théoriques et pratiques portés par la discipline architecturale :</i> Parcours personnel exposé au travers de l'entretien</p> <p><i>Engagements ou participations associatives :</i> Parcours personnels exposés au travers de l'entretien</p> <p>Parcours personnel exposé au travers de l'entretien.</p> <p><i>Faire preuve d'une appétence pour les apports théoriques et pratiques portés par la discipline architecturale :</i> Parcours personnel exposé au travers de l'entretien</p> <p><i>Engagements ou participations associatives :</i> Parcours personnels exposés au travers de l'entretien</p> <p><i>Pratiques Artistiques :</i> Appréciations Académiques. Parcours personnel exposé au travers de l'entretien</p>
--	--	---

	<p>personnel exposé au travers du « projet de formation motivé »</p> <p><i>Être capable d'expliquer ses attentes vis à vis de la formation offerte par l'école d'Architecture :</i> Attentes exposées au travers du « projet de formation motivé »</p> <p><i>Être en capacité d'appréhender la multiplicité des modalités pédagogiques</i></p> <p>Parcours personnel exposé au travers du « projet de formation motivé »</p> <p>Faire preuve d'une appétence pour les apports théoriques et pratiques portés par la discipline architecturale : Parcours personnel exposé au travers du « projet de formation motivé »</p> <p><i>Engagements ou participations associatives :</i> Parcours personnels exposés au travers du « projet de formation motivé »</p> <p><i>Pratiques Artistiques :</i> Appréciations Académiques.</p> <p>Parcours personnel exposé au travers du « projet de formation motivé »</p>	
ENSA de Strasbourg	<p>Critères généraux d'examen des vœux : Cette phase repose sur l'analyse des résultats scolaires des candidats.</p> <p>Pour les candidats en préparation du baccalauréat : prise en compte des résultats de 1^{ère} et de terminale et des épreuves anticipées du baccalauréat</p> <p>Pour les candidats en réorientation : prise en compte des résultats du baccalauréat et des résultats obtenus dans les formations supérieures en rapport avec l'architecture (le cas échéant).</p>	<p>Entretien : la durée de l'entretien est de 20 minutes (5 minutes de préparation, 15 minutes d'échange avec le jury). L'entretien s'appuie sur « le projet de formation motivé » renseigné par le candidat sur Parcoursup et sur un support graphique (photographie, dessin...) ou un texte proposé par les membres du jury.</p> <p>L'entretien a vocation à mesurer la motivation du candidat, sa culture générale et sa capacité à s'engager dans une formation longue et exigeante. Il débute par le commentaire d'images. Ce mode de recrutement ne nécessite pas de prérequis de la part des étudiants dans le domaine des études architecturales.</p>
ENSA de Toulouse		
ENSA Paris-Val- de-Seine	<p><i>Examen du dossier scolaire :</i> le classement est fondé sur la moyenne des notes disponibles : notes obtenues aux E3C suivantes : enseignement scientifique (filière générale) ou mathématiques (filière technologique) ; histoire-géographie ; langue vivante 1 ; spécialité de Première non retenue</p>	<p>Entretien :</p> <p><i>Aptitudes à appréhender la spatialité et intérêt pour l'expression graphique, base scientifique :</i> Entretien de motivation</p> <p><i>Capacités de travail :</i> Entretien de motivation</p> <p><i>Ouverture d'esprit, curiosité intellectuelle, goût pour les questions sociales,</i></p>

	<p>en Terminale notes obtenues aux épreuves terminales du bac : français (coefficient 2) ; 2 enseignements de spécialité retenus en Terminale. Pour les candidats ayant déjà obtenu leur baccalauréat, c'est soit la moyenne aux épreuves du baccalauréat qui sera retenue, soit la moyenne obtenue au cours d'une formation post-bac diplômante (reconnue par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche).</p> <p><i>Bonne capacité d'expression orale et écrite en français et une bonne culture générale</i> : Résultats des épreuves anticipées de français. Notes de français, Histoire-géographie et LV1 de Première et premier trimestre de Terminale. Projet de formation.</p> <p><i>Aptitudes à appréhender la spatialité et intérêt pour l'expression graphique, base scientifique</i> : Projet de formation, Notes de mathématiques et physique de Première et premier trimestre de Terminale</p> <p><i>Capacités de travail</i> : Projet de formation</p> <p><i>Ouverture d'esprit, curiosité intellectuelle, goût pour les questions sociales, environnementales, techniques et culturelles</i> : Projet de formation.</p> <p><i>Envie de mettre en pratique les savoirs scientifiques</i> : Projet de formation</p> <p><i>Goût pour la création, l'invention, la fabrication, le projet</i> : Projet de formation</p> <p><i>Motivation pour les études d'architecture</i> : Projet de formation.</p> <p><i>Curiosité et ouverture d'esprit</i> : Projet de formation</p> <p><i>Originalité du parcours ou de la présentation permettant d'assurer la diversité des profils retenus</i> : Projet de formation.</p> <p><i>Intérêt pour l'ENSAPVS</i> : Projet de formation</p>	<p><i>environnementales, techniques et culturelles</i> : Entretien de motivation</p> <p><i>Envie de mettre en pratique les savoirs scientifiques</i> : Entretien de motivation</p> <p><i>Goût pour la création, l'invention, la fabrication, le projet</i> : Entretien de motivation</p> <p><i>Motivation pour les études d'architecture</i> : Entretien de motivation</p> <p><i>Curiosité et ouverture d'esprit</i> : Entretien de motivation</p> <p><i>Originalité du parcours ou de la présentation permettant d'assurer la diversité des profils retenus</i> : Entretien de motivation</p> <p><i>Intérêt pour l'ENSAPVS</i> : Entretien de motivation</p>
ENSA de Versailles	Critères généraux d'examen des vœux	Pas d'entretien indiqué en 2021.

	<p><i>Résultats scolaires</i> : Bulletins, notes des épreuves anticipées, appréciations des enseignants.</p> <p>Cohérence du projet personnel de formation, matières optionnelles suivies, stages réalisés. Participation à des projets locaux d'aménagements.</p> <p><i>Connaissance de la formation</i></p> <p>Expression d'une sensibilité à l'architecture, la ville, le paysage, l'écologie, ...</p> <p><i>Activités et centre d'intérêt extra-scolaires</i></p> <p>Pratique artistique, plastique, littéraire, musicale. Engagements associatifs.</p>	
--	---	--

Source : mission d'après informations établissements sur Parcoursup

* La crise sanitaire a contraint certaines ENSA à ne sélectionner que sur dossier.

ANNEXE 2 : DONNÉES VŒUX PARCOURSUP

École	Taux d'accès	Nombre de places proposées 2021	Nombre de vœux formulés 2021	Nombre de vœux formulés 2020	Nombre de Candidats ayant reçus une proposition en 2020	% de bac généraux	% de bac technologique	% de bac professionnel
ENSA de Strasbourg	16%	116	2560	1797	261	82%	13%	5%
ENSA de Paris-La Villette	14%	165	3062	2499	321	58%	26%	16%
ENSA de Normandie	24%	110	1675	1184	248	74%	12%	15%
ENSA de Marseille	23%	160	2716	2175	451	78%	16%	6%
ENSA de Saint-Etienne	11%	92	1380	1416	148	86%	11%	3%
ENSA de Bretagne	17%	90	2166	1773	291	78%	21%	2%
ENSA de Montpellier	11%	110	2862	2579	271	63%	31%	6%
ENSA de Paris-Belleville	9%	130	2669	2694	227	77%	19%	4%
ENSA de Versailles	13%	130	1983	2340	130	87%	8%	5%
ENSA de la ville et des territoires Marne-la-Vallée	19%	100	1816	1505	229	87%	9%	4%

ENSA de Clermont-Ferrand	15%	95	1787	1553	209	85%	13%	2%
ENSA de Lyon	13%	100	3526	2532	282	90%	9%	1%
ENSA de Paris-Val-de-Seine	17%	250	3124	3523	544	89%	7%	4%
ENSA de Nantes	16%	110	2622	2195	259	85%	9%	6%
ENSA de Grenoble	21%	120	2434	2235	357	88%	8%	4%
ENSA de Toulouse	16%	100	2822	2243	271	74%	13%	13%
ENSA de Paris-Malaquais	15%	115	2897	2247	291	90%	7%	3%
ENSA de Nancy	22%	110	1690	1286	249	89%	8%	3%
ENSAP de Bordeaux	12%	90	1889	2382	201	75%	21%	4%
ENSAP de Lille	24%	100	1415	1986	278	86%	10%	4%

(Source : mission d'après Parcoursup)

Tableau n° 3 : récapitulatif données primo-entrants 2021 :

ENSA	Pourcentage de femmes parmi les candidats acceptés	Pourcentage de néo-bacheliers parmi les candidats acceptés	Pourcentage de néo-bacheliers parmi les candidats acceptés ayant obtenu une mention très bien	Pourcentage de boursiers parmi les candidats acceptés	Origine géographique des candidats ayant été retenus. Pourcentage issus de la même académie que l'ENSA
ENSA de Bretagne	60%	92%	65%	7%	48%
ENSA de Normandie	61%	82%	30%	14%	47%
ENSA de Strasbourg	62%	90%	49%	17%	37%
ENSA de la ville et des territoires de Marne-la-Vallée	56%	82%	31%	13%	52%
ENSA de Lyon	70%	79%	69%	15%	23%
ENSA Paris-Val-de-Seine	64%	63%	36%	19%	54%
ENSA de Versailles	60%	80%	35%	12%	58%
ENSA de Paris-La Villette	61%	61%	14%	24%	70%
ENSA de Grenoble	69%	85%	35%	17%	34%
ENSA de Paris-Belleville	68%	73%	84%	14%	48%
ENSAP de Bordeaux	64%	90%	43%	20%	57%
ENSA de Toulouse	75%	82%	46%	17%	51%

ENSA de Paris-Malaquais	61%	94%	51%	12%	63%
ENSA de Nancy	65%	55%	38%	21%	54%
ENSA de Marseille	70%	70%	33%	19%	34%
ENSA de Saint-Etienne	67%	81%	55%	18%	29%
ENSAP de Lille	66%	77%	55%	14%	55%
ENSA de Clermont-Ferrand	61%	82%	17%	19%	21%
ENSA de Nantes	65%	93%	68%	11%	31%
ENSA de Montpellier	69%	87%	57%	19%	36%

Source : Mission d'après données opendata parcoursup 2020. Site data.enseignementsup-recherche.gouv.fr

ANNEXE 3 : ENQUÊTE SUR LA SANTÉ ET LE BIEN ÊTRE DES
ÉTUDIANTS EN ARCHITECTURE (RÉALISÉE PAR
L'UNION NATIONALE DES ÉTUDIANTS EN
ARCHITECTURE ET PAYSAGE)

https://www.architectes.org/sites/default/files/atoms/files/synthese_enquete_sante_etudiants_en_architecture_uneap.pdf

(cette enquête est citée par l'Ordre des architectes - Conseil national) :

<https://www.architectes.org/actualites/la-sante-des-etudiants-en-architecture-en-danger>

ANNEXE 4 : STRATÉGIE NATIONALE POUR LE BIEN ÊTRE
ET LA SANTÉ DANS LES ÉCOLES
D'ARCHITECTURE (2020-2025)

https://www.architectes.org/sites/default/files/atoms/files/strategie_nationale_pour_le_bien_etre_et_la_sante_uneap.pdf

ANNEXE 5 : PLAN D'ACTION PLURIANNUEL EN FAVEUR DU BIEN ÊTRE ET DE LA SANTÉ DES ÉTUDIANTS DES ENSA(P) (2021-2025)

- **Renforcer la prévention et la sensibilisation en matière de santé étudiante et d'hygiène de vie**

- Action 1 - Généraliser les actions de sensibilisation, en lien avec les Services universitaires de santé, en matière de santé et d'hygiène de vie

- Action 2 - Communiquer sur les dispositifs, les actions et les acteurs en matière de santé étudiante auprès de l'ensemble des communautés

- **Améliorer le suivi médical, psychologique et social des étudiants**

- Action 1 - Améliorer le suivi médical et psychologique et l'accès aux soins des étudiants

- Action 2 - Développer la prise en charge et le suivi des étudiants en situation de handicap

- Action 3 - Améliorer le suivi social des étudiants

- **Favoriser les activités physiques, sportives, culturelles et de détente**

- Action 1 - Encourager les activités physiques et sportives

- Action 2 - Proposer aux étudiants des activités de détente, de gestion du stress et du sommeil

- Action 3 - Sanctuariser une demi-journée libre pour des activités physiques, sportives ou culturelles

- **Assurer une offre de restauration satisfaisante en termes de qualité et de coût dans toutes les ENSA(P)**

- Action 1 - Élaborer un état des lieux de la restauration dans les ENSA(P) par le ministère de la Culture.

- Action 2 - Inciter les ENSA(P) dépourvues de restaurant universitaire à négocier avec les CROUS pour établir une convention de restauration

- Action 3 - Sanctuariser une plage dédiée à la restauration dans les emplois du temps

Il est également prévu par ce Plan que :

« Les choix stratégiques de chaque école en matière de santé et de vie étudiante feront l'objet d'indicateurs partagés avec la tutelle au sein des contrats pluriannuels d'établissement dès la rentrée 2021-2022. Un bilan des actions en faveur de la santé étudiante sera présenté chaque année devant les commissions des formations et de la vie étudiante des écoles, puis devant leur conseil d'administration et auprès de la tutelle lors de l'évaluation à mi-parcours de leur contrat d'établissement. Chaque école devra aussi évaluer les résultats de sa politique en matière de santé étudiante dans le cadre de la préparation du dossier d'autoévaluation communiqué au HCERES.

Enfin, le ministère réunira chaque année le groupe de travail pour assurer un suivi de l'avancement des actions et poursuivre le partage d'expériences et de bonnes pratiques ».

**Plan d'action pluriannuel en faveur du bien-être et de la santé des étudiants des Ensa(p)
2021-2025, p.1**



GOUVERNEMENT

*Liberté
Égalité
Fraternité*

IGÉSR

INSPECTION GÉNÉRALE
DE L'ÉDUCATION, DU SPORT
ET DE LA RECHERCHE

IGAC

Inspection générale
des affaires culturelles

MINISTÈRE DE LA CULTURE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION

DÉCEMBRE 2021