



HAL
open science

Qu'est-ce qu'un apprentissage professionnel à l'université? Le cas de la licence arts appliqués et la pédagogie de projet

Brigitte Auziol

► To cite this version:

Brigitte Auziol. Qu'est-ce qu'un apprentissage professionnel à l'université? Le cas de la licence arts appliqués et la pédagogie de projet. Colloque international: Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université, Groupe de recherche interdisciplinaire IDEFI-UM3D, Jun 2015, Montpellier, France. 10.21409/HAL-01277714 . hal-01277714

HAL Id: hal-01277714

<https://hal.science/hal-01277714>

Submitted on 23 Feb 2016

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

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



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

Qu'est-ce qu'un apprentissage professionnel à l'université ?

Le cas de la licence arts appliqués et la pédagogie de projet

Brigitte Auziol

Département Sciences et Arts, université de Nîmes, UMR 8562 Centre Norbert Elias, Équipe Culture et Communication, Université d'Avignon et des pays de Vaucluse.

Brigitte.Auziol@unimes.fr

Résumé

L'Université de Nîmes s'inscrit dans une démarche de formation qui vise clairement la professionnalisation des étudiants. A ce propos, notre réflexion porte sur la contribution de la démarche de projet à la formation professionnelle des designers.

Nous explorons d'abord la notion de compétence. Nous nous arrêtons ensuite sur le thème de projet. Issus de commandes professionnelles réelles, les projets construisent des isomorphismes entre l'activité dans le champ de formation et les pratiques professionnelles de conduite de l'action. Nous abordons à titre d'exemple un cas qui nous permet de présenter les différentes phases du process d'un projet mené par les étudiants de deuxième année de licence arts appliqués à l'occasion d'un partenariat avec une société. Nous précisons alors quelques caractéristiques de la genèse de compétences dans le cadre de la conduite du projet. A ce sujet, nous réactualisons le concept de réflexivité comme facteur d'apprentissage professionnel. Cette étude permet d'identifier quelques éléments importants des apprentissages professionnels mis en place dans le cadre universitaire.

Mots clés : Enseignement du design, compétences, situation d'apprentissage, projet, workshop, réflexivité.

Summary

The University of Nîmes offers a variety of opportunities for the professionalization of students. On that matter, we focus on the contribution of design management to the vocational training of designers. We first explore the concept of skill, then the concept of project. Projects, when issued from real professional orders, build isomorphisms between activity in the

training fields and professional practices. We illustrate this with a case and we present the different phases of the process of a project conducted by second-year students in design licence on the occasion of a partnership with a company. We then point out some characteristics of the genesis of skills in the context of project management. On that topic, we update the notion of reflexivity as a professional learning factor. This study identifies some important elements of professional learning set up by the university.

Keywords: design education, skills, learning situation, project, workshop, reflexivity.

Introduction

Notre réflexion s'inscrit dans le cadre des expérimentations pédagogiques concernant la professionnalisation des enseignements de l'Université de Nîmes. En effet, cette université affiche clairement son ambition d'être « une université professionnalisante ».

Nous nous intéresserons principalement à un dispositif pédagogique particulier, très présent dans la filière de formation des designers : l'atelier de projet¹. Nous montrerons que cette forme singulière rapproche le contenu des cours des pratiques professionnelles où le projet est aussi présent.

Pour préciser notre propos, nous débuterons cette réflexion par des considérations sur la notion de compétences qui est au cœur des discours contemporains sur la formation professionnelle. Nous tenterons de situer ce concept par rapport à d'autres (objectifs, performances, ...) et nous chercherons à expliquer les raisons de son émergence dans le champ de la formation aujourd'hui.

En prenant un exemple, nous préciserons ensuite les caractéristiques majeures de la notion de projet. Nous essayerons d'en distinguer les différentes phases.

Enfin, nous nous intéresserons à ce qui s'apprend dans le cadre de ce dispositif. Nous le ferons en convoquant et explicitant la notion de réflexivité, en nous interrogeant notamment sur l'intérêt de l'évaluation.

Nous concluons sur les possibilités et certainement aussi les difficultés de l'apprentissage professionnel à l'université.

1. Le cadre institutionnel et le dispositif pédagogique de projet

Nous avons déjà souligné l'importance de la perspective professionnelle adoptée par l'Université de Nîmes. Nous voulons maintenant préciser notre propos en nous arrêtant sur le diplôme concerné ou plus exactement la filière « design ». Il s'agit à travers une licence et des masters de former à la profession de designer.

Le design a pris une place très importante dans le monde contemporain comme activité de création au point de rencontre entre des enjeux de développement socio-économiques et des valeurs portées par des groupes sociaux ou des formations politiques. Parce qu'il doit prendre

¹ On désigne le plus souvent cette activité par un terme emprunté à l'anglais : « workshop ».

en compte ces aspects contextuels dans chaque projet, le designer est au cœur des changements et des innovations de la société. On comprend donc que la formation de nos étudiants dans ce secteur est loin d'être une question simple et qu'il s'agit d'être au plus près des pratiques professionnelles actuelles en évitant de les spécialiser trop tôt dans des secteurs ou sur des thèmes qui nécessairement apparaîtraient vite comme obsolètes.

C'est dans ce contexte que le cycle de licence fait la part belle² au dispositif de projet. Les étudiants travaillent le plus souvent en équipe sous forme d'atelier (workshop) en répondant à une commande exprimée par un professionnel.

Ces ateliers, qui en deuxième année ont encore une perspective d'initiation à la démarche de projet, prennent de plus en plus d'importance au fur et à mesure que l'on progresse dans le cursus de formation pour s'épanouir dans de véritables projets comportant toutes les dimensions du contexte professionnel lors des années de master³.

L'organisation du travail pédagogique en projet est typiquement un dispositif⁴ pédagogique. Cela signifie une forme d'organisation qui installe la pratique pédagogique dans le temps (un processus avec ses étapes) et dans l'espace (une situation arrangée selon un ordre qui distribue les objets mobiliers et les agents pédagogiques de manière volontariste). C'est aussi un ensemble de règles qui président à l'organisation des échanges et déterminent ce qu'il est possible ou interdit de faire dans ce cadre. Il a enfin une finalité générale : l'acquisition des compétences professionnelles.

Le dispositif de projet en licence et en master dérive directement de celui qui est mis en place dans le cadre professionnel. Pourtant il s'en différencie au moins sur certains points. Dans le cadre professionnel, la finalité du projet réside dans une production d'objets ou de services. Dans le cadre pédagogique, le but est un résultat de formation, ce que nous désignons sous le terme de compétences ; la conduite de projets génère des compétences.

²Plus de la moitié des heures de cours y sont consacrées en 3^{ème} année de licence Arts Appliqués.

³A Unîmes, le master Design Innovation et Société comporte une dimension sociale majeure, signe des enjeux qui déterminent la création contemporaine dans ce domaine.

⁴La notion de dispositif a été redéfinie dans la période récente par de nombreux auteurs en sciences humaines à partir de l'usage qu'en a fait Michel Foucault. Nous donnons ici une définition valable pour le dispositif pédagogique qui s'inspire de ces travaux.

Dans un ouvrage récent présentant le design, Stéphane Vial consacre un chapitre : « Le projet en design et sa méthode » à cette question (Vial, 2015, Chapitre 4). Comme pour tous les métiers qui tentent de répondre à une commande en utilisant les ressources de la créativité, le cœur de l'activité du designer s'organise sous la forme de projet : « Là, où l'artiste crée des « œuvres » pour des publics, le designer conçoit des « projets » pour des usagers. Tout se passe comme s'il existait un postulat fondamental et fondateur selon lequel « faire du design = faire du projet. » (Vial, 2015 : 80). Selon cet auteur, discutant les propositions du spécialiste du projet Jean-Pierre Boutinet, « le design n'est pas une culture du projet mais une discipline du projet » (Vial, 2015 : 82). On comprend que le projet est l'alpha et l'oméga du design.

Pour continuer à situer notre propos, nous retiendrons surtout que, dans la formation des futurs designers, l'apprentissage à la conduite de projet est un moment essentiel et qu'il passe nécessairement par le pilotage de projets à l'intérieur du champ pédagogique. Cela ne doit pas être compris comme une simple application de la règle du « learning by doing » selon la formule chère à Dewey mais comme la construction d'un isomorphisme entre une méthode de conception en design et un dispositif pédagogique qui se donne pour objectif un apprentissage de cette méthode. Le processus de conception est considéré « comme un *acte de projet*, fondé sur des méthodes rationnelles. » (Vial, 2015 : 85).

Dans nos travaux avec les étudiants, nous avons à faire, la plupart du temps, à une véritable commande externe à l'institution universitaire. Les étudiants mènent des opérations voisines de ce que font sur le terrain les designers aguerris. Simplement, ils ne sont pas soumis à la même obligation de résultats. Nous reviendrons plus loin sur les caractéristiques principales des situations de projet à l'Université et dans les métiers du design. On peut déjà émettre l'hypothèse qu'elles sont les éléments inducteurs de ce que l'on désigne sous le nom des compétences dont doit faire preuve les professionnels du design. Arrêtons-nous sur cette notion de compétence afin de l'éclairer et de mieux penser ainsi ses significations.

2. Qu'entend-on par compétence professionnelle ?

Notons tout d'abord que ce terme a pris une place de plus en plus importante dans le champ des activités de formation ces dernières années. Si on s'intéresse aux situations de travail, le terme compétence est très employé avec une signification jamais totalement clarifiée, fonctionnant comme un allant de soi, une sorte de sens partagé bien que non explicité. La notion est très présente dans les discours des managers : les compétences sont souvent présentées comme un outil de Gestion des Ressources Humaines (GRH). Elles doivent servir

à rationaliser cette gestion. Pour l'enseignant, l'usage est un peu différent : la compétence désigne plutôt un complexe de savoir et de savoir-faire qu'il s'agit de faire acquérir ou de transmettre. Constatons qu'à travers cette formulation, nous ne sommes pas très loin de l'expression des objectifs de formation tels qu'ils ont été formulés et définis par Daniel Hameline (1992). Pour le citoyen ordinaire, le sens partagé renvoie aussi au contexte du monde du travail : être compétent, c'est être un bon professionnel. Notons que la notion de compétence fait référence ici à un état plutôt qu'à un agir, une sorte d'attribut de la personne.

L'origine du terme doit être cherchée dans le monde du droit : un tribunal est compétent pour juger une affaire, mais cette acception relativement ancienne semble peu utile pour éclairer l'usage contemporain.

Plus intéressant est certainement l'usage fait en linguistique. La notion de compétence issue de la grammaire générative de Noam Chomsky (1957/1969) mérite notre attention. Elle désigne le système de règles intériorisées qui permet de comprendre et de produire un nombre infini de phrases inédites. Pour reprendre les termes de René Amigues(2001) : « *Cette compétence grammaticale, à la fois innée et implicite, est partagée par tous les locuteurs appartenant à une même communauté linguistique et confère une dimension créatrice à la langue* ».

Si nous généralisons au-delà du champ linguistique, on pourra dire que la compétence désigne la capacité à réaliser de façon satisfaisante une tâche déterminée. On comprend que le contexte est dès lors déterminant. La définition d'une compétence s'accompagne nécessairement de la définition de la situation où elle se déploie. On pourrait dire qu'elle est singulière et située. Nous y reviendrons car, c'est selon nous deux caractéristiques que l'on retrouve dans le projet⁵.

Dans le champ de la psychologie de l'éducation, on a aussi tenté de définir la notion à la lumière des usages spontanés. Prenons deux exemples qui vont nous rapprocher de notre projet d'étude. Bernard Rey (2014)écrit : « *Qu'est-ce qu'une compétence ? En première analyse, on peut dire que c'est le fait de savoir accomplir un ensemble de tâches défini de manière large ou circonscrite* ». Cette définition ne nous permet guère de définir la chose

⁵Notons à ce propos que même si nous tentons de mettre un peu d'ordre à travers ces précisions, nous ne levons pas pour autant toutes les ambiguïtés résultant des usages linguistiques. On continue à parler de compétences générales ou transversales, ce qui est un sens très différent de celui que nous venons d'évoquer.

différemment d'un objectif, comme nous en avons déjà fait la remarque. Dans le cadre pédagogique, il y aurait quasi-identité entre les compétences et les objectifs. En effet, on peut constater que les énoncés sont les mêmes.

De son côté, Gérard Malglaive (1998) tente une définition plus précise : « *La compétence est la mise en œuvre dynamique d'une combinaison de savoirs théoriques, savoirs procéduraux, savoir-faire et savoirs pratiques dans la réalisation efficace d'une action précise, dans une situation donnée avec des moyens disponibles* ». Nous apprécions cette définition car nous y trouvons quelques mots-clés (action, combinaison, situation, dispositif) qui caractérisent aussi nos projets en design et que nous allons pouvoir corréler avec l'organisation pédagogique que nous pratiquons.

Si nous tentons d'ébaucher une synthèse des réflexions que nous avons conduites, nous pouvons noter :

- qu'il s'agit d'une notion à manier avec prudence, où se rencontrent évidence et complexité,
- qu'il s'agit d'un effet plutôt que d'un objectif,
- qu'elle est relative au dispositif de travail dans lequel on la rencontre,
- que nous trouvons peu d'informations sur la façon de l'obtenir, sur sa genèse (ce qui va être l'objet de la réflexion de notre quatrième partie).

Enfin, il nous semble acquis que s'intéresser aux compétences, c'est s'intéresser aux situations de travail, c'est donc s'intéresser au travail en projet. Il est certainement temps maintenant de décrire plus précisément ces ateliers où se concrétise la pédagogie de projet. Nous allons donc poursuivre cette réflexion sur le dispositif de projet en l'ancrant dans les pratiques mises en place dans le cadre de l'enseignement en licence Arts Appliqués.

3. L'apprentissage par projet en licence, retour sur un exemple

La licence arts appliqués⁶ comprend huit Unités d'Enseignement(UE) consacrées à l'apprentissage de la démarche de projet, réparties sur la 2^{ème} et 3^{ème} année. Ces ateliers ont des objectifs pédagogiques spécifiques, c'est-à-dire que chacun d'entre eux aborde l'apprentissage de la démarche de projet dans son ensemble mais en insistant sur un aspect particulier du projet. En 2^{ème} année, les quatre UE « projet et conception » (40 h chacune) insistent sur un aspect particulier du processus : les méthodes de créativité, le rôle du procès de fabrication dans la création, l'importance de l'étude du contexte, la prise en compte de l'utilisateur... ce qui permet aux étudiants d'acquérir des méthodologies. En 3^{ème} année, les quatre UE « Atelier de design » (60 h chacune) abordent des thématiques précises : les matériaux, le numérique, l'éco-conception, ... qui permettent d'analyser des champs plus spécifiques du design et d'acquérir des connaissances dans ces domaines. Des partenariats avec des entreprises ou des institutions permettent d'introduire le contexte professionnel dans ces apprentissages.

Nous allons principalement nous intéresser au premier atelier de design de la 3^{ème} année de licence arts appliqués. Il est consacré à l'étude d'un matériau. L'objectif de ce projet est de permettre aux étudiants de comprendre comment et pourquoi l'analyse d'un matériau dans ses dimensions esthétiques, techniques, symboliques, peut être une ressource créative dans un projet. Moholy-Nagy, qui fut enseignant au Bauhaus écrivait : *« Quiconque a acquis une expérience impliquant l'utilisation d'un matériau particulier sera capable, s'il a compris les mécanismes de sa tâche, d'appliquer cet acquis au travail d'autres matériaux. Chaque matériau demande en effet la même démarche : il s'agit avant tout d'en comprendre les propriétés et par là même de déterminer l'utilisation spécifique qui peut en être faite. Il en découle que certaines formes, justifiées et valables dans un matériau donné, ne peuvent être transposées de façon satisfaisante dans un autre matériau, même si la fonction de l'objet reste identique. »*(Moholy-Nagy, 1922-1947 : .273-274). Nous avons choisi comme terrain pédagogique l'entreprise Ekobo dont le savoir-faire principal est la fabrication d'objets en bambou.

⁶ Selon le texte d'introduction de la maquette habilitée pour 2011-14 : « La licence arts appliqués vise la maîtrise opérationnelle des bases de la conception en design et la maîtrise théorique et pratique des champs en arts appliqués ».

Le projet se développe en plusieurs phases⁷ que nous allons brièvement⁸ rappeler.

Phase 1 : découverte du contexte de travail

Elle consiste à découvrir le contexte du travail. Il s'agit d'analyser les dimensions historiques, culturelles, symboliques et technologiques en s'inscrivant dans le monde contemporain. Il faut d'abord bien identifier l'organisation : son identité, ses valeurs, ses savoir-faire. Le fondateur et directeur d'Ekobo est venu présenter l'entreprise aux étudiants. Depuis 2003, l'entreprise associe design et savoir-faire traditionnel afin de développer une activité durable pour les communautés artisanales du Vietnam⁹ et encourager un mode de consommation écologiquement responsable.

À l'issue de cette présentation, les étudiants doivent livrer leur propre représentation de la société Ekobo. L'objectif est de rechercher des caractéristiques de la société qui soient en accord avec les produits à créer. Une réflexion est menée sur les stratégies de l'entreprise¹⁰. Elle débouche sur la réalisation de planches écrites et graphiques au format A3 où les étudiants présentent leurs conclusions.

⁷ Nous avons choisi une présentation détaillée en six phases, ce n'est pas une norme. Il est évidemment possible d'en distinguer plus ou moins, par subdivision ou au contraire regroupement en fonction des situations particulières de développement des projets.

⁸ Il est difficile de rendre compte d'un projet qui se poursuit sur quarante heures en quelques lignes. Afin de ne pas lasser le lecteur, nous avons présenté l'essentiel de manière relativement courte en retenant que ce qui est le plus susceptible de favoriser la compréhension.

⁹Ekobo privilégie des savoir-faire et des techniques traditionnelles. La production des objets de style contemporain est réalisée par des artisans qui pratiquent leur métier tout en améliorant leurs conditions de vie.

¹⁰ Les consignes sont les suivantes : Définition de l'identité et des stratégies expressives de l'entreprise :

- Valeurs (adjectifs et mots-clés) et spécificités, caractéristiques esthétiques : il s'agit de repérer les éléments fondamentaux qui sont l'essence de la marque et de ses produits.

- Positionnement d'un/des produit(s) Ekobo sur un « mapping » par rapport aux objets de différentes marques qui lui sont proches du point de vue esthétique mais aussi parfois éthique : Muuto, Ferm Living, Norman Copenhagen, Iittala, Adonde,

Phase 2 : étude du matériau et de ses possibilités de mise en œuvre

Elle porte sur l'étude du matériau et de ses possibilités de mise en œuvre. Cela prend la forme de l'élaboration de plusieurs bases de données sur un espace pédagogique numérique. C'est un travail à visée collaborative qui permet à chacun de bénéficier des recherches des autres. Chaque étudiant doit déposer dans la base trois réalisations en bambou sous la forme d'images et y inscrire un descriptif précis selon un modèle fourni.

Phase 3 : analyse de la demande

Il s'agit d'approfondir l'analyse de la commande ; Ekobo souhaite élargir sa gamme de produits dans trois domaines : le repas de l'enfant, les luminaires et l'univers de la salle de bains. Chaque équipe d'étudiant choisit un des trois thèmes de travail et doit faire une recherche sur : le thème lui-même et les productions existantes dans ce domaine. L'objectif est de définir un cadre de travail tout en élargissant au maximum l'horizon des opportunités d'action et de constituer des ressources auxquelles pourront être confrontées les futures propositions créatives¹¹. Les étudiants doivent également identifier une clientèle susceptible d'être intéressée par ces productions et en cerner les caractéristiques. L'objectif est de définir un usager-modèle¹² dont les attitudes, le style de vie sont compatibles avec les l'identité et les valeurs de l'entreprise.

Phase 4 : avant-projets

La quatrième phase va permettre de faire émerger les avant-projets. Il s'agit de proposer par équipe, trois pistes différentes d'avant-projets qui s'inscrivent dans une des directions suivantes :

1. Insertion dans une gamme : création d'une solution reprenant les caractéristiques formelles d'une série de produits existants,
2. Adjonction à la gamme par une solution qui permettrait d'utiliser un ou des produits déjà existants,

¹¹ Les consignes sont les suivantes : dans le domaine d'intervention choisi, repérer les objets et équipements existants, analyser les usages, faire un bilan critique. Identifier et rendre compte des tendances actuelles et des innovations en termes de styles et de modes de vie, les repérer sur un « mapping » pour les caractériser.

¹² Dans un premier temps, il faut faire un portrait de la personne : son profil socio-professionnel, son style de vie, son univers. Il s'agit ensuite de décrire un scénario d'usage qui illustre son profil : pourquoi, quand et comment utilise t-elle le type de produit concerné ?

3. Création d'une nouvelle gamme avec son identité propre. L'objectif est de proposer des hypothèses suffisamment détaillées. Il s'agit de concevoir et représenter un objet et d'argumenter les choix formels en fonction des possibilités techniques envisagées. Pour chacune de ses idées, il faut expliquer en quoi, cette solution est en cohérence avec les valeurs d'Ekobo et peut être un produit pertinent à développer. Le système-produit est à présenter dans sa totalité : circuit de distribution, promotion, fabrication...

Phase 5 : mise au point d'un des avant-projets

Cette cinquième phase se donne pour objectif de représenter l'objet à l'aide de vues en perspectives et en couleur, de réaliser des plans côtés et une maquette, de concevoir une planche témoignant de ces investigations. L'objectif est de valider les proportions de l'objet à taille réelle et d'en vérifier l'ergonomie.

Phase 6 : valorisation du projet

Enfin, la sixième et dernière phase du travail porte sur la réalisation de documents et maquettes permettant d'exposer l'ensemble de la démarche de projet afin de permettre son évaluation par le commanditaire.

En faisant référence à ce dispositif, nous allons tenter de montrer comment il contribue à l'acquisition des compétences professionnelles de designer.

4. Le projet, facteur d'apprentissage professionnel

Nous allons essayer de montrer que la formation en projet est l'outil majeur de la professionnalisation des futurs designers. Dans un article intitulé justement « les voies nouvelles de la professionnalisation » Jean-Marie Barbier (2006) considère que le projet est une des voies, des formes concrètes de la professionnalisation. Il lui donne un autre nom celui de *formation-action*, mais à travers la définition qu'il propose, on voit bien qu'il s'agit de la même chose : « *La notion désigne, [...], la transformation en occasion de formation de situations de résolutions de problèmes par les acteurs eux-mêmes qui y font face et « en vraie grandeur ». Cette transformation suppose une activité de formalisation individuelle et collective de la perception de la situation d'action (setting problem) et de l'évolution possible de cette action (solving problem).* »

C'est de ce point de vue que nous allons partir. Ce que Jean-Marie Barbier (2006) nomme « *activité de formation* » individuelle et collective, caractérise selon nous les pratiques de nos étudiants en atelier de projet de design. Il s'agit en effet non seulement de faire,

d'entreprendre des recherches sur l'existant pour aboutir à une création, mais aussi d'échanger en argumentant ces choix au sein des groupes de travail.

Ce temps de réflexion est essentiel pour que s'accomplisse un véritable apprentissage. Il a été pour la première fois conceptualisé par Donald Schön sous le nom de réflexivité (Schön 1983/1994). Dans son ouvrage « Le praticien réflexif », l'auteur s'intéresse plus précisément au fonctionnement intellectuel du designer quand il poursuit un projet devant déboucher sur une réalisation. S'interrogeant sur le « *savoir caché dans l'agir professionnel* », il distingue deux types de réflexions qu'accomplit le professionnel.

- Le premier type consiste en une réflexion encours d'action. Donald Schön attire l'attention sur l'effet de surprise, d'étonnement que rencontre le praticien quand les gestes intuitifs, spontanés ne produisent pas les résultats escomptés : « *Le designer est tenu de réfléchir sur son ratage involontaire* » (Schön 1983/1994 : 84). Cette réflexion, parce qu'elle est située, doit prendre en charge tous les éléments qui sont à la source de la surprise. Il va devoir penser la réalité à laquelle il se confronte dans toute sa complexité. Il n'y a certainement pas de meilleur apprentissage que cette confrontation à la complexité. Cet apprentissage est facilité par la bonne connaissance de tous les paramètres de la situation qui ont été inventoriés dans les premières phases du projet (comme nous venons de le signaler à propos du cas Ekobo).

- Le deuxième type de réflexion porte plus précisément sur l'action. Le praticien professionnel est conduit à réfléchir sur l'action. C'est un spécialiste qui rencontre répétitivement certaines situations. Quand les phénomènes qui se présentent à lui ont un caractère un peu singulier, ce professionnel est naturellement conduit à repenser ce qu'il avait d'abord compris du phénomène, à s'auto-critiquer et à construire une nouvelle perspective de questionnement. Il cherche alors à vérifier si ses nouvelles hypothèses sont plus satisfaisantes du point de vue de l'explication de l'action en cours. Cela prend généralement du temps car ces compétences sont longues à mûrir.

Ainsi nos étudiants qui dans un premier temps avaient négligé certaines contraintes liées au matériau bambou sont conduits à revoir leur point de vue en prenant en compte les difficultés pouvant se poser pour des productions à réaliser dans les milieux humides des salles de bains. Si le dispositif pédagogique de projet ménage des temps de retour réflexif sur ces erreurs de conception, il permet de construire au-delà d'un savoir en acte dont les étudiants ont fait preuve au cours de l'élaboration du projet, un savoir d'ordre plus théorique, susceptible d'être transposé dans des situations différentes mais présentant des analogies avec cette situation vécue.

Jean-Pierre Astolfi (1997) a bien mis en évidence ces démarches d'apprentissage qui consistent à apprendre de ses propres erreurs et qui sont très fréquentes dans les dispositifs pédagogiques de projet. Elles consistent à identifier l'erreur en distinguant bien causes et effets, à effectuer une recherche raisonnable des causes et à mettre au point des stratégies d'amélioration (solutions). Nous insistons sur le fait que ces démarches sont parfaitement identiques pour le projet en situation professionnelle et pour celui qui est mis en place dans la situation de formation.

Nous venons de recenser quelques aspects du dispositif de projet qui sont inducteurs d'apprentissage professionnel. D'autres éléments du dispositif doivent être soulignés. Comme le rapportent Emmanuelle Begon et Philippe Mairesse (2013), lorsque l'activité professionnelle est de type créative, le travail en coopération doit prendre une grande place. C'est le cas des projets de design où la quasitotalité des résultats sont le fruit d'une approche collective. La collaboration dans les activités est une source de richesse fondamentale pour inventer des solutions nouvelles.

Savoir travailler à plusieurs est donc une compétence explicitement visée par le projet. Elle est nommée « dialogique » par ces deux auteurs qui la définissent comme « *une coexistence de logiques hétérogènes.* » (Begon, Mairesse 2013 : 48). Par ailleurs, l'existence d'une commande externe à l'institution de formation a bien évidemment l'intérêt de faire travailler les étudiants sur des contextes de développements pertinents. Cela permet aussi de générer des compétences d'adaptation à des situations nouvelles qui sont un des aspects particuliers du métier de designer. Celui-ci doit en effet très vite se familiariser avec des environnements la plupart du temps inédits pour lui. Cette capacité à prendre connaissance très rapidement du contexte est aussi une compétence professionnelle visée par la démarche de projet. Les professionnels partenaires du projet pédagogique sont particulièrement attentifs à cette capacité de l'étudiant à épouser des problématiques dont il ne connaissait rien au départ.

Nous souhaitons reprendre ici à la suite de Gaston Pineau (2013) le titre de l'introduction d'un livre de Philippe Perrenoud (2001) « La pratique réflexive est la clé de la professionnalisation du métier ». Ce moment réflexif qu'offre la conduite de projet permet de poser des questions simples au départ mais qui vont permettre d'ouvrir le monde de la complexité du projet : « Sur quoi, comment, pour quoi réfléchir ? ». Élaborer une réponse à ces questions suppose le repérage du contexte d'intervention du designer. Ce moment de découverte de l'environnement du projet est un temps privilégié de la formation.

Enfin nous formulerons une remarque sur la pratique d'évaluation du projet. Soulignons qu'elle est de type formative, c'est-à-dire qu'elle a pour objectif de contribuer aux apprentissages (Auziol¹³, 2015), plutôt que de valider un niveau de connaissance ou de compétence (même si ce point de vue n'est pas totalement abandonné). On trouvera en annexe une partie du matériel utilisé pour l'évaluation dans le cas Ekobo. La grille de critère présentée¹⁴ permet de recueillir séparément trois points de vue : celui de l'équipe d'étudiants, celui des enseignants et enfin celui du professionnel partenaire. La comparaison nourrit une discussion ancrée sur les écarts de résultats. Cela permet d'explicitier les représentations que les différents acteurs ont des critères de jugement sur l'action et d'accéder à travers les échanges à une meilleure compréhension des caractéristiques des compétences professionnelles.

5. Conclusion

La question de la professionnalisation est à la fois une idée ancienne et une idée neuve à l'université. Celle-ci forme des enseignants depuis de longues années. Par ailleurs, les IUT ont une longue expérience de la formation professionnelle. C'est pourtant une idée neuve si on considère les enjeux qui pèsent sur les formations de l'enseignement supérieur à une époque où les diplômés professionnels sont plus souvent à construire qu'à simplement recenser.

Le champ des formations du design est à ce titre un terrain d'expérience exemplaire depuis plusieurs décennies. Jusqu'à présent, l'Université y était peu présente. La formation des designers a nécessairement un caractère singulier afin de répondre au niveau d'exigence des compétences professionnelles qui sont visées.

Nous avons essayé d'en présenter quelques caractéristiques majeures. Bien des aspects sont certainement transposables dans d'autres cycles de formations professionnelles où l'on rencontre des logiques voisines.

¹³Auziol, B. (2015, janvier). *Didactique du design : l'exposition comme dispositif d'évaluation*. Communication présentée au 27^{ème} colloque international de l'ADMEE Europe : à la lumière des contextes et des disciplines, Bruxelles, Belgique.

¹⁴ La grille présentée permet d'évaluer la phase d'avant-projet. Trois autres grilles ont été utilisées au cours du projet pour évaluer : la phase de découverte du contexte et du matériau, la phase de mise au point du projet, la phase de communication du projet.

Références

- Livre :

Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.

Chomsky, N. (1957/1969). *Structures syntaxiques* (traduit par M. Braudeau). Paris : Éd. du Seuil.

Hameline, D. (1992). *Les objectifs pédagogiques: en formation initiale et en formation continue* (10^e éd.). Paris : ESF éditeur.

Malglaive, G. (1998). *Enseigner à des adultes: travail et pédagogie* (3^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Moholy-Nagy, L. (1922-1947/2007). *Peinture, photographie, film: et autres écrits sur la photographie* (traduit par C. Wermester, J. Kempf et G. Dallez). Paris, France : Gallimard.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison pédagogique*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditions.

Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation: enjeux et problèmes*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Schön, D. A. (1983/1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit par J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : les Éditions Logiques.

Vial, S. (2015). *Le design*. Paris : Presses universitaires de France.

- Article de périodique :

Barbier, J.-M. (2006). Les voies nouvelles de la professionnalisation. Dans *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 67- 82). Québec : Presses de l'Université de Laval.

Begon, E. et Mairesse, P. (2013). Réflexivité et capabilité : la part de création dans l'activité. *Education permanente*, 3(196), 39- 51.

Pineau, G. (2013). Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif. *Education permanente*, 3(196), 9- 24.

- Article en ligne :

Amigues, R. (2001). Compétences, capacités, savoirs. Brèves de concours. Aix-Marseille : IUFM Aix-Marseille.

Source : <https://www.aide.ulaval.ca/wp-content/uploads/2015/11/competences-capacites-savoirs.pdf>

Annexes

1. Énoncé de la commande du cas EKOBO

Atelier de design matériau

EKOBO

Licence 3 semestre 5,

Objectif :

Approfondir la construction d'une démarche de projet de design dans le cadre d'un atelier centré sur une problématique de mise en œuvre d'un matériau. Ce travail a été commandité par Bruno LOUIS, fondateur de la société Ekobo, qui est venu apporter son expertise en matière de mise en œuvre du bambou.

Matériau écologique car renouvelable et peu coûteux à produire, le bambou s'intègre peu à peu dans notre environnement quotidien. Cette plante originaire d'Asie intéresse de nombreux designers car elle offre de larges possibilités de création en mobilisant tout l'éventail de ses propriétés.

« Explorer & développer des pistes de nouveaux produits valorisant la filière bambou »

Cette problématique posée par Ekobo a été déclinée plus particulièrement autour de trois thématiques de travail baptisées : « Food, Light, Spa »

Food

Il s'agit de concevoir une famille de produits dédiés au moment du repas de l'enfant, explorant les caractéristiques du bambou et s'inscrivant dans l'univers de l'entreprise Ekobo.

Le jeune enfant est un être en devenir, curieux du monde qui l'entoure, mettant en exercice ses aptitudes, recherchant ses limites et expérimentant le jeu dans ses activités quotidiennes.

Light

L'univers du luminaire oscille entre la dimension fonctionnelle et la dimension symbolique. Il convoque le pouvoir de l'imaginaire. Malgré l'existence d'une offre à caractère pléthorique, il est certainement possible de proposer une approche qui soit davantage centrée sur des luminaires que nous définirions plus « actifs ». C'est-à-dire des objets lumineux capables d'entretenir un rapport particulier avec notre quotidien qui soit autre que celui d'un bel objet « décoratif ». Le besoin d'appropriation, l'idée de mobilité, de modularité, la production d'objets sans fil qui s'adaptent aux envies et à la situation du moment, dessine les tendances possibles de ces « objets de lumière ».


Spa

En cette période de crise, cette thématique de travail, s'inscrit dans un courant porteur d'évolution de la société. On doit pouvoir y lire une aspiration générale au confort, au plaisir et à la santé. En effet, face aux différentes sources d'inquiétudes du présent (chômage, instabilité des marchés financiers, ...), l'être humain cherche à se rassurer et tend à se préserver. S'occuper de soi, prendre soin de son corps deviennent des priorités à l'intérieur de la bulle confortable qu'est la maison.

La conception des produits Ekobo s'inscrit dans une perspective de développement durable. Les enjeux de ce projet seront de continuer à porter les valeurs de cette société, de valoriser la filière bambou. On mettra en avant l'origine du produit, la traçabilité des matériaux éventuellement associés, un savoir-faire spécifique «géolocalisé» et la transmission d'éléments culturels porteurs d'identité et d'imaginaire. Les différents panneaux présentés proposeront une lecture globale de la démarche de projet menée par les étudiants

2. Exemple de grille de critères d'évaluation pour la phase d'avant-projet

Enseignants encadrants le projet : Brigitte AUZIOL / Christian CORDAT / Elisabeth VIDAL LICENCE AA - Année universitaire 2011/2012

WORKSHOP "MATERIAU" : BAMBOU(s)		PROJET 1
- Evaluation 5 - 3 propositions > AVANT-PROJETS		NOM DU GROUPE : <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div>
NOM :	PRENOM :	
NOM :	PRENOM :	
NOM :	PRENOM :	
NOM :	PRENOM :	
CRITERES D'EVALUATION		
Pertinence, cohérence et intérêt des propositions par rapport à l'axe de création choisi: Cahier des charges > contexte, cible, environnement, esprit de création, problématique...		
PROPOSITION 1		
PROPOSITION 2		
PROPOSITION 3		
Originalité & cohérence (formelle, fonctionnelle & technique...) des propositions - capacité à exploiter les propriétés du matériau et des techniques associées - justifications/argumentation		
PROPOSITION 1		
PROPOSITION 2		
PROPOSITION 3		
Qualités de communication : mise en page, clarté/ lisibilité des visuels (texte et images) qualités graphiques/plastiques des illustrations, orthographe, propreté, soin dans la composition		
Présentation orale : Posture, clarté du popos, concision, respect du temps imparti....		
<small>Commentaires généraux et/ou détaillées complémentaires : 9 planches d'esquisses pour 3 avant-projets (x 3 planches/piste)</small>		
retard		
coef		Note
3	moyenne	20