



**HAL**  
open science

## Agir en couteau suisse : compétence transversale du designer ?

Christophe Moineau, Eric Tortochot

### ► To cite this version:

Christophe Moineau, Eric Tortochot. Agir en couteau suisse : compétence transversale du designer ?. *Éducation permanente*, 2019, *Quelle reconnaissance des compétences transversales?*, 1 (218), 10.3917/edpe.218.0119 . hal-02085131

**HAL Id: hal-02085131**

**<https://hal.science/hal-02085131v1>**

Submitted on 30 Jun 2022

**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.

## Agir en couteau suisse : compétence transversale du designer ?

Christophe Moineau

Chercheur au sein de l'équipe d'accueil 4671, ADEF / Aix-Marseille Université. Chercheur associé à l'équipe d'accueil 7447, PROJEKT / Unîmes

Docteur en sciences de l'éducation. Maître de conférences associé à l'Université de Nîmes.

Designer associé au sein de l'agence Echelle1.

christophe.[moineau@wanadoo.fr](mailto:moineau@wanadoo.fr) - Rue Amiral de Brueys. 30700 Uzès – 06 09 05 55 18

Éric Tortochot

Maître de conférences, co-responsable du programme de recherche « Geste créatif et activité formative » au sein de l'EA 4671, ADEF / Aix-Marseille Université. Responsable du parcours « STI - Design » du Master MEEF de l'ESPE d'Aix-Marseille

Email : [eric.tortochot@univ-amu.fr](mailto:eric.tortochot@univ-amu.fr). Aix-Marseille Univ – ADEF – ÉSPÉ – 32 rue Eugène Cas CS 90279 - 13248 Marseille Cedex 04.

---

Résumé :

L'étude d'une formation initiale en alternance au design de produit montre l'ambiguïté des textes prescripteurs qui s'appuient sur des « cœurs de métiers » tout en visant à décloisonner les champs du design (e.g. produit, espace, graphisme). Parce que les frontières entre compétences transversales, transférables et spécifiques restent floues, les étudiants « bricolent » pour répondre aux demandes diverses de leurs entreprises d'alternance et pointent un besoin ultérieur de formation continue.

---

Les professions du design ont émergé en tant que telles au début du 20<sup>ème</sup> siècle avec la création d'écoles pour former des professionnels dotés « d'une nouvelle compétence de conception » (Lebahar, 2008). Alors que le nombre de formations et d'étudiants est croissant (IGEN, 2015), les compétences nécessaires à l'exercice de la profession font l'objet de représentations aussi floues que galvaudées : de la créativité trop souvent réduite à un ensemble de méthodes ou à un don inné. Une approche reposant sur l'activité de professionnels en situation est nécessaire ; d'une part pour caractériser des pratiques en constante évolution abordant des champs d'application multiples (produits, service, social, etc.) ; d'autre part pour tenter de circonscrire la compétence de conception, faisceau de savoir-faire, de capacités, etc., mis en œuvre et développés en situation.

Cet article présente une étude de cas centrée sur une formation initiale en alternance au design de produit. Après avoir présenté les dimensions sociologiques de la profession du designer, puis une approche psychologique de l'activité en situation, l'étude met en regard une prescription nationale déclinée localement et l'activité menée par des étudiants-apprentis en entreprise. Il s'agit de faire émerger et de caractériser les compétences visées ou mobilisées grâce à l'analyse des observables recueillis (référentiels nationaux et locaux, soutenances, entretiens) qui montre l'ambiguïté des textes prescripteurs nationaux s'appuyant sur des « cœurs de métiers » (*i.e.* des compétences spécifiques) mais visant à décloisonner les champs d'intervention des designers.

### 1. Des métiers du design mal définis

#### 1.1. Cartographier l'activité des designers professionnels ?

Une profession est définie sociologiquement à partir de composants qui constituent sa spécificité (Champy, 2011) : l'identité, caractérisée par un nom (qui peut recouvrir différentes

activités) et une culture ; le produit de l'activité ; l'apprentissage sous toutes ses formes ; des contraintes et des compétences (savoirs, savoir-faire communs, spécialisés ou techniques). En ce sens, les designers appartiennent à un groupe professionnel qui collabore avec d'autres groupes professionnels dans le but de créer, concevoir, développer et produire des artefacts. Ils peuvent aborder de nombreux champs d'applications qui questionnent les compétences communes ou propres, nécessaires à chaque pratique.

La modélisation d'un ensemble de pratiques en situation est une tâche complexe, en général, attribuée à des organismes professionnels représentatifs. L'alliance France Design (AFD) résume la difficulté à circonscrire une identité de l'activité de designer :

Designer : une seule profession, composée de disciplines transdisciplinaires ou spécialisées par domaines d'activités. On associe au nom *design* un *adjectif* pour désigner une discipline spécialisée, ou un domaine d'étude [...]. Ces adjectifs et ses disciplines sont donc appelés à évoluer aussi constamment et à dépasser leurs cloisonnements. Certains designers sont pluridisciplinaires, d'autres sont spécialisés dans une discipline. (AFD, 2018)

Les rapports rédigés par l'Agence pour la Promotion de la Création Industrielle (APCI) (Boutin, Clutier, & Verilhac, 2011), la Mission Design (Cadix, 2013), l'éducation nationale (IGEN, 2015) ou les enquêtes menées par l'AFD tentent de recenser les activités des designers, en fonction de leurs modes d'exercice (indépendant, salarié d'agence ou intégré à une entreprise) mais également les champs d'application qu'ils abordent. La très grande diversité constatée engendre un manque de lisibilité de l'activité elle-même (Tableau 1). De plus, la pratique de la majorité des designers aborde plusieurs champs d'application (graphisme + produit, graphisme + packaging, etc.). Comment, face à cette complexité et cette multiplicité, définir des invariants ou des pratiques de référence pour structurer des formations (Tortochot & Lebahar, 2008, p.169) ? Quelles compétences pour quelles activités ? Quelles sont les compétences communes (transférables) ou spécifiques à une activité donnée ?

## 1.2. Les métiers du design au regard des intitulés de formations

Concernant les diplômes sous la tutelle de l'éducation nationale (EN), l'IGEN (2015) recense, 8 spécialités pour les BTS « design » et 4 « mentions » pour les diplômes supérieurs d'arts appliqués (DSAA) « spécialité design ». Pour ce dernier diplôme, l'analyse des 41 intitulés laisse apparaître une volonté de transposition de la « transdisciplinarité » déjà évoquée, par exemple « Mode, média & éditorial », mais également une grande diversité de champs d'application : du plus large (« Territoires Habités »), au plus précis (« design et illustration scientifique »). Le tableau 1 met ces intitulés en regard des pratiques et champs d'application recensés.

Sources	APCI* (2011) *Agence de promotion de la création industrielle	Mission design (Cadix 2013)	AFD* – adhérents (2010-2015) *Alliance France Design	Rapport Design et métiers d'arts (2015) Formations de l'éducation nationale	
				BTS design	DSAA* design * Diplôme supérieur en arts appliqués
<b>Domaines mentions</b>	<b>16 activités de la profession</b>	<b>8 champs du design</b>	<b>3 domaines 23 disciplines spécialisées</b>	<b>8 spécialités</b>	<b>4 mentions :</b> Graphisme, espace, produit mode
	- Graphisme - Identité visuelle et corporate - Signalétique - Multimédia - Interface et interactif - Design sensoriel - Design Sonore	- Design de l'image - Design interactif	- <u>Domaines spécialisés des messages</u> Design : . graphique . interactif . d'illustration . graphique animé . graphique environnemental . photographique . numérique . sensoriel . sonore . de textes . web	Design graphique, - option communication & médias imprimés - option communication & médias numériques	- Mention Design graphique - Design éditorial multisupport - Design interactif - Concepteur créateur option communication visuelle - Communication visuelle (print et web) - Design et stratégies de communication - Design typographique - Design et création numérique - Design et illustration scientifique - Design spécialité communication de marques : espace et volume - Graphisme (imprimé et numérique) - Design graphique multimédia
	- Aménagement d'espace	- Design d'espace	- <u>Domaines spécialisés des espaces</u> Design : . d'intérieur . d'espace commercial . scénique . scénographique . lumière . paysager	Design : - d'espace - de communication, espace et volume	- Mention Espace, dominante « événement » - Événementiel et médiation, mention Espace - Mention Espace dominante « cadre bâti » - Alternatives urbaines » « ALT-U », Paysages et modes de vie urbains, prospectives - Design/éco-conception - Territoires habités, mention Espace
	- Produit - Design culinaire  - Styliste - Textile	- Design de produit  - Design matériaux / textile	- <u>Domaines spécialisés des produits</u> Design : . d'objet . industriel . culinaire . de mode . textile	Design de produits  Design : - de mode, textile et environnement, option mode - de mode, textile et environnement, option textile, matériaux, surface  - Concepteur en art et industrie céramique	- Mention Produit - L'objet (création industrielle)  - Design mention mode – majeure mode et environnement - Design mention mode – majeure image média & éditorial - Mode et textile - Créateur concepteur textile - Mode et innovation textile
	- Étude et conseil - Design de service - Packaging  - Autre	- Design de service - Management stratégique - Recherche en design	- <u>Disciplines transdisciplinaires</u> Design : . thinking . collaboratif . de service . packaging . signalétique . Écodesign		
<b>Nombre d'activités pratiquées</b>	- 1 : 18% - 2 à 3 : 57% + de 3 : 25%		- 1 : 10% - 2 ou + : 96%		

Tableau 1 : Définitions et recensement des activités des designers.

Ce bref état des lieux montre le travail d'analyse d'activités nécessaire pour « comprendre la manière dont se constitue initialement une compétence professionnelle » (Rogalski, 2004) et caractériser les compétences communes de designers exerçant plusieurs métiers connexes aux frontières floues.

## 2. L'activité du designer en situation

La conception est généralement considérée comme une activité de résolutions de « problèmes mal définis », « mal structurés », de recherche de compromis (Visser, 2009) ou encore comme une activité créative d'élaboration de représentations successives du modèle d'artéfact à concevoir (*idem*). Les passages d'un état de représentation à un autre, nécessitent des interactions avec d'autres acteurs (usagers, techniciens, ingénieurs, etc.) qui mobilisent des compétences sociales ou la créativité qui permet de composer entre « originalité et satisfaction des contraintes » (Lubart & Georgsdottir, 2004).

Pour Lebahar (2007), afin de réaliser une tâche de conception, le designer-sujet concepteur (SC) « a affaire à », « co-agit avec » (Mayen, 2012) une « situation de conception » présentée par la figure 1 :

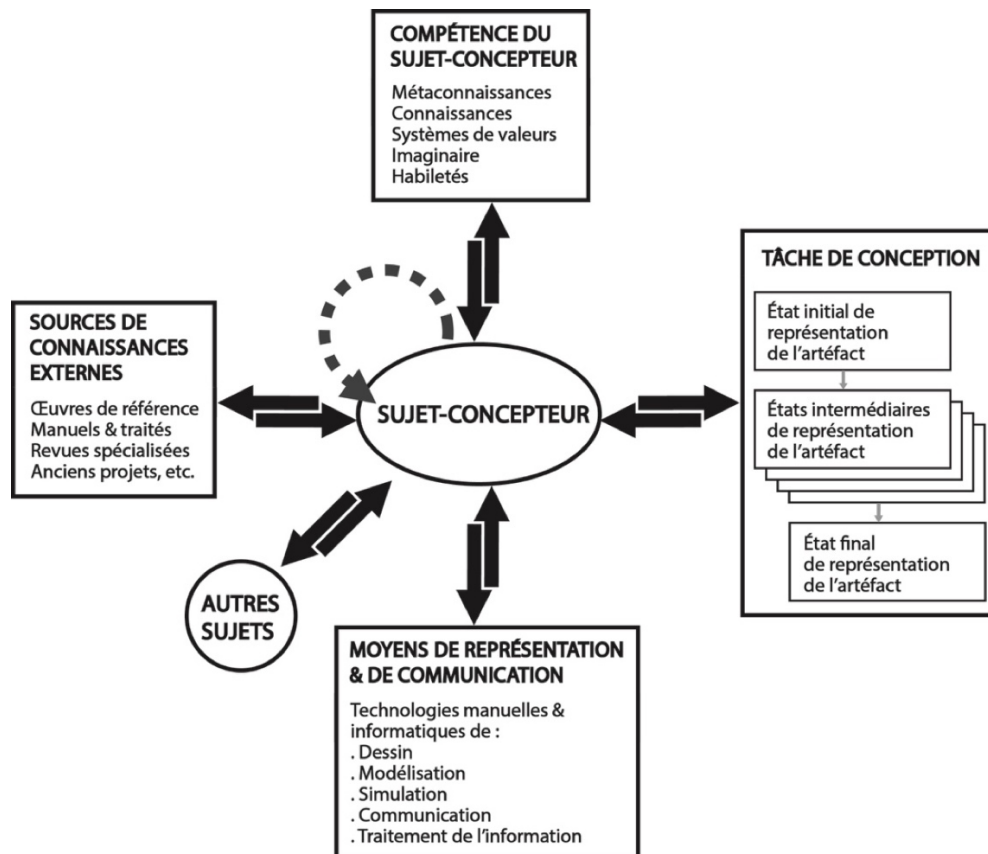


Figure 1 : La situation de conception (d'après Lebahar, 2007, p. 31)

Lebahar décrit un SC confronté à une tâche de conception et placé au centre d'un système complexe d'interactions impliquant différents pôles, dont sa propre compétence intégrant des métaconnaissances, connaissances, systèmes de valeurs, imaginaires, habiletés (*idem*, 2007). Ces notions de natures diverses invitent à revenir sur la notion de compétence.

### 3. Compétences et activités de conception

#### 3.1. L'architecture complexe et dynamique de la compétence

Pour Lebahar, la compétence de conception est de nature hétérogène et « se compose de fonctions cognitives de connaissances exprimées sous forme de schèmes, représentations, concepts, schémas, procédures, etc. » (2007, p. 180) mais aussi des ressources nécessaires à la prise en charge et à la régulation de la complexité de la situation elle-même.

La notion de compétence est l'objet d'une littérature pléthorique, et de controverses (Crahay, 2006). Pour autant, elle est un objet central de la didactique professionnelle dont elle est à la

fois l'objet d'étude et l'objectif (Rogalski, 2004). En adaptant différentes approches, la compétence de conception mettrait en œuvre un réseau dynamique de ressources internes (cognitives, affectives, conatives ou corporelles) et externes (sociales, contextuelles, spatiales ou temporelles) pour faire face à un type ou une classe de situations de conception opérationnelle ou didactique. Les spécificités et composantes des compétences professionnelles sont caractérisées notamment en fonction de leur nature ou des situations au sein desquelles elles sont mobilisées (savoirs en usage, savoirs actionnables, savoirs d'action, techniques).

### 3.2. Les compétences transférables : des compétences transversales ancrées ?

Pour Jonnaert (2009), seule une capacité, par sa structure cognitive stabilisée, peut avoir un caractère transversal, par opposition à une compétence « spécifique ». Tardif et Dubois (2013) citent comme exemple de compétences transversales : « communiquer de façon efficace », « travailler en équipe collaborative » qui, si elles peuvent apparaître comme génériques revêtent toutefois un « ancrage disciplinaire » et ne convoquent pas les mêmes ressources pour un designer et un pompier. Au sein d'une même discipline, cette « compétence » dépendra de la situation (Rey, 1996) et de la posture, c'est-à-dire des « rapports à... » contenus dans les capacités transversales (les savoir-être, savoir-agir, etc.) mobilisées par la compétence en situation professionnelle. Selon Mourier (2011), les compétences transférables sont liées à un contexte professionnel particulier mais mobilisables dans un autre métier ou, au sein d'un même métier, dans un contexte professionnel différent. La pertinence d'une distinction entre compétence transférable et transversale ancrée est interrogée par cette recherche.

### 3.3. La compétence : outil de programmation et de certification

La compétence est aussi un objet de reconnaissance professionnelle « certifiable » et son évaluation en est le révélateur (Dolz & Ollagnier, 2002). La mise en œuvre et le développement, en situation de la compétence professionnelle interroge, d'une part, les procédures de sa modélisation (Champy-Remoussenard, 2007 ; Pastré, 2004), d'autre part, les objets supports et les modalités de son évaluation (Métral, 2012) qui s'appuient principalement sur des « référentiels de certification », formes de représentation du professionnel compétent (Marcel, 2007 ; Champy-Remoussenard, 2008).

Les curriculums qui englobent la conception, la structuration, la programmation, l'organisation et la diffusion des contenus d'enseignement s'appuient sur des documents prescriptifs (Jonnaert, 2011) tels des « référentiels d'activités professionnelles », rédigés en termes de capacités. Ainsi la notion de compétence et de l'usage qui en est fait dans un contexte programmatif sous-tend l'ingénierie mise en œuvre pour développer, transmettre, puis certifier des compétences.

### 3.4. Quelles compétences pour quelles activités de conception ?

Ce bref état de la recherche sur la notion de compétence, sur les définitions des professions du design par leurs champs d'activités ou par les intitulés de formations, interroge sur les compétences qui caractérisent et permettent de certifier le designer compétent. En tant qu'hypothèse de travail, il sera considéré que la compétence en situation professionnelle de conception constitue un ensemble de compétences combinées ou juxtaposées : des compétences transversales, dans un premier temps, qualifiées de « génériques », des compétences transférables et des compétences spécifiques en lien avec le domaine d'intervention et l'artéfact conçu.

Ces questions et hypothèses ont guidé les choix méthodologiques de l'étude présentée dont l'un des objectifs est de contribuer à caractériser l'architecture de compétences de conception des métiers du design. La partie suivante propose un cadre méthodologique permettant de mettre

en regard les compétences visées par les documents prescripteurs et celles mises en œuvre par des apprentis en entreprise.

#### 4. La situation et les observables

Cette étude repose, dans un premier temps, sur l'analyse de textes prescriptifs mis en œuvre par l'EN et par les enseignants pour une formation en alternance conduisant au Diplôme Supérieur d'Arts Appliqués (DSAA), spécialité Design, de niveau Bac + 4. Les textes analysés sont des référentiels nationaux (d'activités professionnelles, des savoirs associés ou de certification), un projet pédagogique d'établissement et un livret d'apprentissage.

Il s'agit ensuite de mettre en regard ces textes et les activités de création-conception menées par les apprenti-designers intégrés en entreprise. La synthèse des résultats présentée s'appuie sur l'analyse d'énonciations verbales de deux étudiants recueillies lors des « soutenances du rapport d'alternance » assimilables à des « récits d'expérience » (Astier, 1999) et d'entretiens semi-directifs.

L'analyse d'un corpus de données aussi disparates que nombreuses nécessite une approche transdisciplinaire qui emprunte à la linguistique, la psychologie, l'ergonomie cognitive, la didactique professionnelle et la sociologie des professions.

#### 5. Résultats

##### 5.1. Les prescriptions et curriculums

###### 5.1.1. La compétence transversale : une source de confusion

Le diplôme comporte quatre mentions majeures (espace, graphisme, mode et produit) rassemblées au sein d'une seule spécialité « design » (MESR, 2012). L'objectif affiché est de favoriser le développement de « compétences transversales » grâce au travail en équipe d'étudiants « issus de filières différentes mais complémentaires relevant des champs du design ». Ce choix a été guidé par le « contexte professionnel » caractérisé par « une porosité accrue entre les secteurs du design » et l'émergence de « nouveaux champs de d'action et de création » qui nécessitent « une approche plus globale » (*idem*).

Pour le référentiel national, quel que soit le champ du design abordé, l'activité du « professionnel de synthèse » regroupe : une activité de « conception-crédation » qualifiée d' « évolutive et transversale », basée sur des « processus » et des « techniques appliquées », et une activité de « conception et développement » ancrée dans « le projet ». La prescription nationale engendre ainsi la confusion : la transversalité dont il est question induit le développement de compétences transférables au sein ces différents métiers du design auxquels prépare le diplôme, voire à d'autres métiers de la conception (ingénierie). En revanche, les « qualités humaines [...] » dont il est fait mention peuvent être effectivement considérées comme des compétences transversales.

###### 5.1.2. Entre décloisonnement et focalisation sur un cœur de métier

Le diplôme repose sur « une architecture commune » qui fédère des « mentions majeures » et sert de cadre prescrit aux équipes de chaque formation pour définir un « projet pédagogique ». Ce dernier inscrit le diplôme dans un « cœur de métier » au sein de la « mention majeure ». Ce cœur de métier est caractérisé par des « compétences culturelles, méthodologiques et techniques » propres (des compétences spécifiques) mais également par un « secteur d'activité particulier » et des « objets d'études ». Des « champs d'application » peuvent être ajoutés à la mention majeure afin de refléter le choix d'« orientation professionnelle » choisi par l'équipe pédagogique (Figure 2).

Pour le référentiel, les mentions « représentent des secteurs professionnels spécifiques [...], rapprochés de plus en plus par des situations de création communes et transversales » (MESR,

2012, p. 10). Il est donc question, de façon implicite, de compétences transversales, transférables, mais également spécifiques.

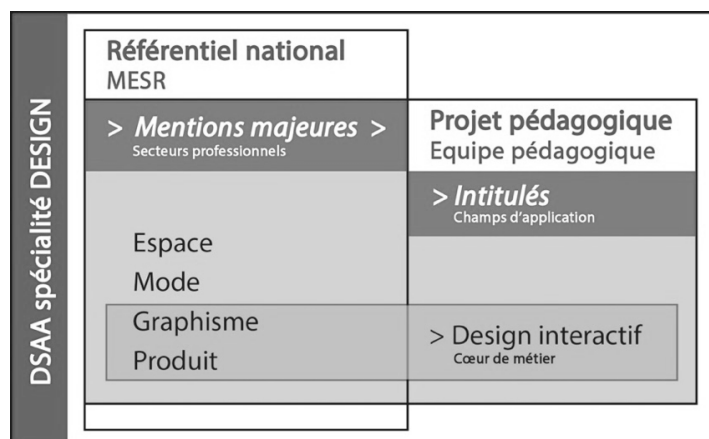


Figure 2 : Exemple de liens entre « mentions majeures » et intitulés des formations conduisant au DSAA design

Pour l'exemple présenté en figure 2, l'intitulé de la formation est à la croisée de deux mentions majeures : produit et graphisme. Si l'équipe d'enseignants suit en cela la prescription du référentiel qui encourage des « porosités » entre les mentions, le diplôme délivré ne peut faire état que d'une seule mention.

### 5.1.3. Quelles bases pour élaborer les textes prescripteurs ?

En revenant aux fondements de la didactique professionnelle il a été tenté d'extraire des documents prescriptifs analysés, des traces d'une « analyse du travail pour la formation » (Mayen, 2012), d'une transposition et d'une modélisation de la tâche et de l'activité de conception (Vidal-Gomel, 2013). L'analyse de ces textes interroge le « fil méthodologique » de leur élaboration qui, par manque de pratiques professionnelles de référence identifiées, multiplie les attermolements entre décloisonnement, nécessaire à une pratique généraliste du métier de designer, et focalisation sur des cœurs de métiers qui ne sont pas caractérisés.

## 5.2. Compétences mobilisées et évaluées en entreprise

### 5.2.1. La polyvalence des apprentis en entreprise

Pour compléter l'analyse des textes prescripteurs, l'analyse des soutenances de mémoire d'alternance et les entretiens renseignent sur les tâches qui ont été confiées aux étudiants en entreprise et sur les connaissances et compétences qu'ils jugent avoir développées et mobilisées pour les réaliser. Ces données sont compilées et classés au sein du tableau 2.



Tâches de conception	Tâches connexes	Autres tâches	« Compétences » jugées mobilisées ou développées
<b>Design opérationnel</b> (pratique) - Concevoir le panneau solaire - Concevoir le packaging - Créer une image de marque - Créer une gamme de produits - Réaliser une charte graphique - Imaginer des services autour du stand <b>Projet de recherche</b> [prospectif] - l'internet des objets	- Étude de marché - Benchmark - Planning de projet - Conception mécanique - Mission de pédagogie sur le design : « Réussir à introduire le design dans les équipes existantes »	- Préconisations de positionnement de l'entreprise à montrer aux clients. - Réalisation des propositions commerciales - Mission [de recrutement], de la prospection jusqu'à la sélection finale	- Polyvalence - Organisation - Initiative - Autonomie et responsabilité - Recherche de l'information - Travail en équipe - Apprendre de chacun - Confiance, affirmation - Réflexion - Prise de recul - Des compétences professionnelles : . le savoir-vivre en entreprise . le savoir être en entreprise - La communication en interne et avec le client - Vocabulaire autour du monde économique - Entreprise de services - Familiarisation avec l'industrie - Méthodologie - Conception industrielle - Vocabulaire technique - Objets connectés et interactifs - Packaging
<b>Artéfacts conçus</b> - Ampoule connectée - Télécommande - Smart Glass - Module lumineux - Panneau solaire - Propositions de valeurs - Logos - Charte graphique - Packaging - Outils d'aide à la vente			

Tableau 2 : Les tâches réalisées et compétences jugées acquises par les deux étudiants en entreprise et présentées lors de la soutenance de rapport d'alternance et dans le cadre des entretiens

Si l'on considère l'activité de conception par son motif, produire un modèle d'artéfact, une partie seulement des activités présentées par les étudiants est effectivement centrée sur des « tâches de conception » (de télécommandes, d'objets connectés, d'une charte graphique). Les étudiants prennent également en charge des tâches connexes à l'activité de conception (étude de marché, conception technique), en amont ou en aval de cette dernière. Ils abordent aussi des champs d'application qui ne sont pas ceux de la mention majeure du DSAA qu'ils préparent (« produit ») et pour lesquels ils ne se considèrent pas comme « experts » (le graphisme, le packaging). La tâche principale de l'un des étudiants a même consisté à « réussir à introduire le design dans les équipes existantes ». Face à cette variété, les étudiants soulignent la nécessité de s'adapter, d'être polyvalents : en entreprise, un designer est « multitâche, une espèce, presque de couteau suisse », ou encore « il m'a fallu être polyvalente aussi pour répondre aux diverses missions qui allaient du graphisme au design produit [...] m'adapter à des nouveaux métiers que je ne connaissais pas ».

Concernant les tâches effectuées, la « porosité accrue entre les secteurs du design » évoquée par le référentiel national pour fonder le DSAA design est donc effective. Concernant les compétences développées en entreprise, les étudiants font surtout référence aux compétences transversales génériques, communes à toutes les situations professionnelles. L'analyse de leur discours sur leurs expériences interroge sur des compétences transversales ancrées, propres à la pratique du designer intégré, compétences recensées par le livret d'apprentissage en vue de leur évaluation en situation.

### 5.2.2. Les compétences en situation de travail

Le projet pédagogique de la formation observée envisage les compétences à développer en entreprise à l'aune de leur co-évaluation par le « maître d'apprentissage et le tuteur pédagogique ». Le livret d'apprentissage est conçu comme un « document d'aide à

l'évaluation » qui énonce des compétences, des capacités, des postures. Le tableau 3 les met en regard des compétences, extraites du tableau 2, jugées acquises et/ou mobilisées par les étudiants au sein de l'entreprise.

« Compétences »	Livret d'apprentissage	« Compétences » jugées mobilisées ou acquises par les étudiants
<b>Transversales génériques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posture professionnelle dans l'entreprise</li> <li>. Assiduité, ponctualité, réactivité</li> <li>- Adaptabilité...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Polyvalence</li> <li>- Organisation</li> <li>- Initiative</li> <li>- Autonomie et responsabilité</li> <li>- Réflexion</li> <li>- Travail en équipe</li> <li>- Confiance, affirmation</li> <li>- Des compétences professionnelles :               <ul style="list-style-type: none"> <li>. le savoir-vivre en entreprise</li> <li>. le savoir être en entreprise</li> </ul> </li> </ul>
<b>Transversales ancrées</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Élaborer des supports de communication...</li> <li>- Présentation d'un projet conduit en entreprise</li> <li>- Comprendre de la structure et du fonctionnement de l'entreprise.</li> <li>- Avoir conscience des ressources : techniques (et outils) ...</li> <li>- Organiser et structurer son discours</li> <li>- Capacité à adopter une posture critique et réflexive</li> <li>- Savoir mettre en œuvre une réflexion structurée et démonstrative</li> <li>- Maîtrise de l'anglais : Comprendre et s'exprimer...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Travail en équipe</li> <li>- Communication en interne et avec le client</li> <li>- Recherche de l'information</li> </ul>
<b>Transférables</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opérationnalité en situation professionnelle</li> <li>- Présentation d'un projet conduit en entreprise</li> <li>- Capacités créatives et culture de l'innovation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiarisation avec l'industrie</li> <li>- Conception industrielle</li> <li>- Vocabulaire technique</li> </ul>
<b>Transférables aux métiers du design</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Légitimer/ crédibiliser l'action du design dans l'entreprise</li> <li>- Capacité à positionner une démarche en regard de l'actualité du design</li> <li>- Capacité d'anticipation et de création...</li> <li>- Élaborer des supports de communication...</li> <li>- Conduite de projet</li> <li>- Maîtriser des notions et concepts liés au projet...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Méthodologie</li> </ul>
<b>Spécifiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Culture compétences techniques               <ul style="list-style-type: none"> <li>. Faire preuve de curiosité technique</li> <li>. Prendre en compte et comprendre les données techniques du projet...</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulaire technique</li> <li>- Packaging</li> <li>- Objets connectés et interactifs</li> </ul>
<b>Connexes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compétences relevant de la stratégie marketing et juridique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conception industrielle</li> </ul>

Tableau 3 : Classement et mise en regard des compétences évaluées en entreprise et des compétences jugées acquises par les étudiants

Deux points sont ainsi mis en évidence : la formulation linguistique de la compétence (capacité, etc.) requiert de la finesse afin d'être opératoire dans l'usage (construction d'un curriculum, évaluation en vue d'une certification) ; la notion d'ancrage est pertinente dès que l'on remet la compétence en situation pour tenter de la classer dans une catégorie. Par exemple, la compétence transversale ancrée « élaborer des supports de communication » pourrait être considérée comme une compétence transversale commune à beaucoup de professions. Pour autant, elle ne sera pas évaluée sur les mêmes critères pour un expert-comptable et un designer, ni au sein des professions du design s'agissant d'un designer produit ou d'un graphiste. Ce point montre la fragilité de la notion de compétence transversale qu'il semble pertinent de réserver à des capacités très génériques (ponctualité, assiduité). La tentative de classement présentée montre que les distinctions entre transférable, transférable ancré ou spécifique ne trouvent leur pertinence que replacées au sein d'une cartographie précise des activités d'un groupe professionnel et d'une architecture de la compétence qui doit y être attachée.

## 6. Modéliser une architecture des compétences ?

La confusion entre types de compétence (transversales, transférables, ancrées) est représentative de l'absence de modélisation structurée du réseau complexe et hétérogène de

ressources qui constitue la compétence de conception désirée en fin de cursus. Le référentiel national ne propose qu'une juxtaposition de compétences (techniques, spécifique, transversales, etc.), de capacités à, de culture, de savoir-faire, de maîtrises, de qualités... qui dessine les contours de la compétence à certifier du professionnel « capable d'agir » (MESR, 2012, p.7). Sans offrir de cadre opérationnel, la prescription nationale laisse aux équipes pédagogiques le travail de caractérisation des compétences transférables (nécessaires au décloisonnement) et spécifiques pour répondre aux attentes de la profession (le cœur de métier visé). À défaut d'un corpus de connaissances significatif, que pourrait fournir une didactique professionnelle de la conception, ces textes compilent des capacités et des savoirs opératoires et tentent de les rendre compatibles avec des grilles horaires héritées des apprentissages disciplinaires.

## 7. Un socle de compétences commun aux métiers du design ?

Deux constats peuvent venir conclure la présentation des extraits de cette recherche. D'une part, la volonté d'envisager une architecture commune à tous les DSAA design reste bridée par le cadre historique de l'offre de formations de l'EN : des BTS centrés sur des champs d'application et reposant sur des compétences spécifiques et des DSAA conçus comme des poursuites d'études qui peinent à mettre en œuvre une porosité effective sur le terrain. Ainsi, une approche par compétences approximative ne permet pas de mettre en cohérence l'architecture de l'ensemble de la formation (2+2 ans) avec une architecture des compétences professionnelles de création-conception.

Le deuxième point découle de ce premier constat. L'état actuel de la recherche sur l'activité de conception au sein des différents métiers du design, trop lacunaire, ne permet pas d'en extraire les points communs et les différences. De plus, les recherches existantes et notamment la modélisation de l'activité de conception proposée par Lebahar (2007), irriguent trop peu l'élaboration des textes prescripteurs, qu'elles permettraient pourtant de structurer. Le développement d'une didactique professionnelle des métiers du design doit permettre la caractérisation d'une architecture et d'un socle commun et structuré de compétences professionnelles de conception. Les tentatives de distinctions entre compétences (transférables, transversales, ancrées) ne trouvent leur légitimité qu'en situation d'évaluation ou par les questions qu'elles soulèvent qui permettrait de mieux structurer les formations.

Au-delà de la construction des formations initiales, une connaissance structurée des activités effectives des designers permettrait de mieux répondre au besoin de formation continue que pointent implicitement les activités des apprentis en entreprise et que confirment les enquêtes en cours menées par l'AFD auprès de ses adhérents sur ces mêmes besoins.

## Références

- AFD (2018). Alliance France design : design, designers : définitions. <http://www.alliance-francaise-des-designers.org/definition-du-design.html>
- Astier, P. (1999). Activité et situation dans le « récit d'expérience ». *Education Permanente*, (139 / 1999-2), 87-97.
- Boutin, A.-M., Clutier, D., & Verilhac, I. (2011). *L'économie du design*. APCI-Cité du design-IFM, Ministère de l'Industrie des finances et du budget - Direction Générale de la Compétitivité de l'Industrie et des Services.
- Butlen, M., & Dolz, J. (2015). La logique des compétences : regards critiques. *Le français aujourd'hui*, 2015/4(191), 3-14.
- Cadix, A. (2013). *Pour une politique nationale du design*. Paris, France: Ministère du redressement productif - Ministère de la culture et de la communication. Consulté à l'adresse
- Champy, F. (2011). *Nouvelle théorie sociologique des professions*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Champy-Remoussenard, P. (2007). Mesurer les compétences ou produire de la connaissance sur les situations de travail ? Enjeux épistémologiques. In D. Lemaître, M. Hatano, & P. Champy-Remoussenard (Éd.), *Usages de la notion de compétence en éducation et formation* (p. 27-47). Paris : Harmattan.
- Champy-Remoussenard, P. (2008). Incontournable professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 51-61. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0051>
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, (154), 97-110.
- Dolz, J., & Ollagnier, E. (Éd.). (2002). *L'énigme de la compétence en éducation* (1. éd). Bruxelles: De Boeck Université.
- Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (56), 135-145.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- IGEN (2015). *Design et métiers d'art* (No. 2015-077) (p. 181). Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Lebahar, J.-C. (2007). *L'activité de conception en architecture et en design industriel. Désir, pertinence, coopération et cognition*. Paris: Lavoisier.
- Lebahar, J.-C. (2008). *L'enseignement du design industriel*. Paris: Hermès science publications : Lavoisier.
- Lubart, T., & Georgsdottir, A. S. (2004). Créativité, haut potentiel et talent. *Psychologie française*, 49(3), 277-291.
- Marcel, J.-F. (2007). Compétences et développement professionnels de l'enseignant. In D. Lemaître, M. Hatano, & P. Champy-Remoussenard (Éd.), *Usages de la notion de compétence en éducation et formation* (p. 145-168). Paris: Harmattan.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67.
- MESR. (2012). *Arrêté du 30 juillet 2012 portant définition et fixant les conditions de délivrance du diplôme supérieur d'arts appliqués « design »*. Paris: Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Métral, F. (2012). Evaluation de la compétence professionnelle, travail réel et formation initiale. In *Actes du 24 eme colloque de l'Admée - Europe* (p. 1049-1059). Université de Luxembourg.

- Mourier, P.-F. (2011). “*Compétences transversales*” et “*compétences transférables*” : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles (Note d’analyse No. 219) (p. 12). Paris: Centre d’analyse stratégique.
- Pastré, P. (2004). Introduction. Recherche en didactique professionnelle. In R. Samurçay & P. Pastré (Éd.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 1-14). Toulouse: Octares.
- Perrenoud, P. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions. *Activites*, 01(2). <https://doi.org/10.4000/activites.1259>
- Tardif, J., & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu’à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII(1/2013), 29-45.
- Tortochot, E., & Lebahar, J.-C. (2008). D’une noosphère traversée par les conflits, à une stabilité de 25 ans : l’enseignement du design industriel en France. In J.-C. Lebahar (Éd.), *L’enseignement du design industriel* (p. 137-171). Paris: Lavoisier.
- Vidal-Gomel, C. (2013). Retour sur la notion de « structure conceptuelle de la situation » et de son usage en didactique professionnelle à partir d’une recherche-action. Présenté à Congrès AREF 2013, Montpellier.
- Visser, W. (2009). La conception : de la résolution de problèmes à la construction de représentations. *Le travail humain*, 72(2009/1), 61-78.