



HAL
open science

Former au design par l'alternance, en France : entre modèles conformistes d'apprentissage et exception du dispositif

Eric Tortochot, Christophe Moineau

► To cite this version:

Eric Tortochot, Christophe Moineau. Former au design par l'alternance, en France : entre modèles conformistes d'apprentissage et exception du dispositif. Philippe Gauthier; Sébastien Proulx; Fabienne Munch. Ateliers de la recherche en design (ARD) 10. Transformer, Innover, Dérégler, Oct 2015, Montréal, Canada. Design et société, 2019, Transformer, Innover, Dérégler actes des 10e Ateliers de la recherche en design, Montréal, Québec, 21-24 octobre 2015, 978-2-9817497-2-7. hal-02151358

HAL Id: hal-02151358

<https://hal.science/hal-02151358>

Submitted on 8 Jun 2019

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.

FORMER AU DESIGN PAR L'ALTERNANCE, EN FRANCE : ENTRE MODÈLES CONFORMISTES D'APPRENTISSAGE ET EXCEPTION DU DISPOSITIF

Éric Tortochot, Université Aix-Marseille
Christophe Moineau, Université Aix-Marseille/Université de Nîmes

Introduction

Le diplôme supérieur d'arts appliqués (DSAA) spécialité Design est singulier dans le paysage de l'éducation en France, parce qu'il repose sur une prescription institutionnelle nationale à destination d'établissements du second degré (des lycées technologiques ou des écoles d'arts appliqués). Afin de s'adapter aux mutations de la profession, cette prescription, élaborée en partenariat avec des designers, a évolué à deux reprises (1993, 2012) depuis la création du diplôme (MEN, 1983). Le DSAA est inscrit dans une histoire politique et économique des beaux-arts appliqués à l'industrie perpétuant un modèle de concepteur déterminé socialement, ayant assimilé les consignes et les contraintes, pour aborder la conception d'un artefact dont l'esthétique emporte le consommateur vers un quotidien meilleur (Laurent, 1999; Le Boëuf, 2006).

La modification du décret (MEN, 2011) a offert une opportunité de faire évoluer un diplôme situé historiquement mais mal positionné, peu lisible et difficile à articuler à l'enseignement supérieur du design depuis l'instauration de la réforme licence-master-doctorat (LMD), adoptée par les écoles d'art et design publiques ou privées.

Cette communication présente, à partir d'une étude curriculaire, les spécificités actuelles du DSAA. Une première partie décrit le diplôme à travers les textes réglementaires, le curriculum de l'éducation nationale. Une seconde partie aborde l'expérimentation d'un DSAA en alternance dans sa dimension curriculaire locale sous l'angle de son autonomie vis-à-vis du curriculum formel national. L'objectif est de montrer comment des enseignants du DSAA interprètent et singularisent l'injonction institutionnelle.

Le DSAA design : pluralité des discours prescriptifs

Du curriculum formel au curriculum prescrit : les injonctions de l'institution

Le curriculum est une conception, une programmation, une structuration, une diffusion et une organisation de contenus d'enseignement (Jonnaert, 2011). Le « curriculum formel » est mis en œuvre dans un cadre réglementaire et institutionnel défini (Paquay *et al.*, 2014); le « curriculum prescrit » est écrit par des experts. Le curriculum du DSAA entremêle donc le prescrit et le formel : il est élaboré par des experts, puis adapté et mis en œuvre dans les établissements scolaires de façon autonome par des enseignants ou des professionnels (Roegiers, 2006; Périsset, Bagnoud *et al.*, 2006).

Selon le décret de 2011, le titulaire du DSAA :

[...] maîtrise les savoirs technologiques, artistiques et généraux, les techniques et savoir-faire relevant de la spécialité et permettant d'exercer des fonctions requérant une haute compétence en matière de conception.
(MEN, 2011, art. 1)

La définition a le mérite d'énoncer un objectif de qualification. Positionné après un brevet de technicien supérieur (BTS, c'est-à-dire bac+2), le DSAA est affiché à bac+4, au niveau I tel un master. Toutefois, il est délivré dans des lycées et non dans les écoles d'art ou les universités, et donne droit à 120 crédits ECTS (*European credits transfer system*) permettant une poursuite d'études dans le cadre du parcours LMD. Le jury du diplôme, présidé par un inspecteur du second degré et par un enseignant-chercheur, associe enseignants et professionnels. La figure 1 présente le DSAA parmi les différents cursus d'études en design en France.

Le DSAA peut être obtenu par quatre voies différentes. La plus répandue est la voie scolaire (39 classes, ou « sections », sur 41). Les autres sont : l'apprentissage, qui concerne en 2015 deux classes proposées dans un seul établissement (dont il sera question plus loin) ; la formation professionnelle continue ; la validation des acquis de l'expérience.

Au-delà du texte de loi (le décret), plusieurs arrêtés et annexes ont été publiés, précisant le curriculum du DSAA : une structure d'enseignement de type académique, jalonnée de métaphores et de références à la recherche académique.

Le référentiel du DSAA : vers un étudiant-designer-chercheur au sein de laboratoires ?

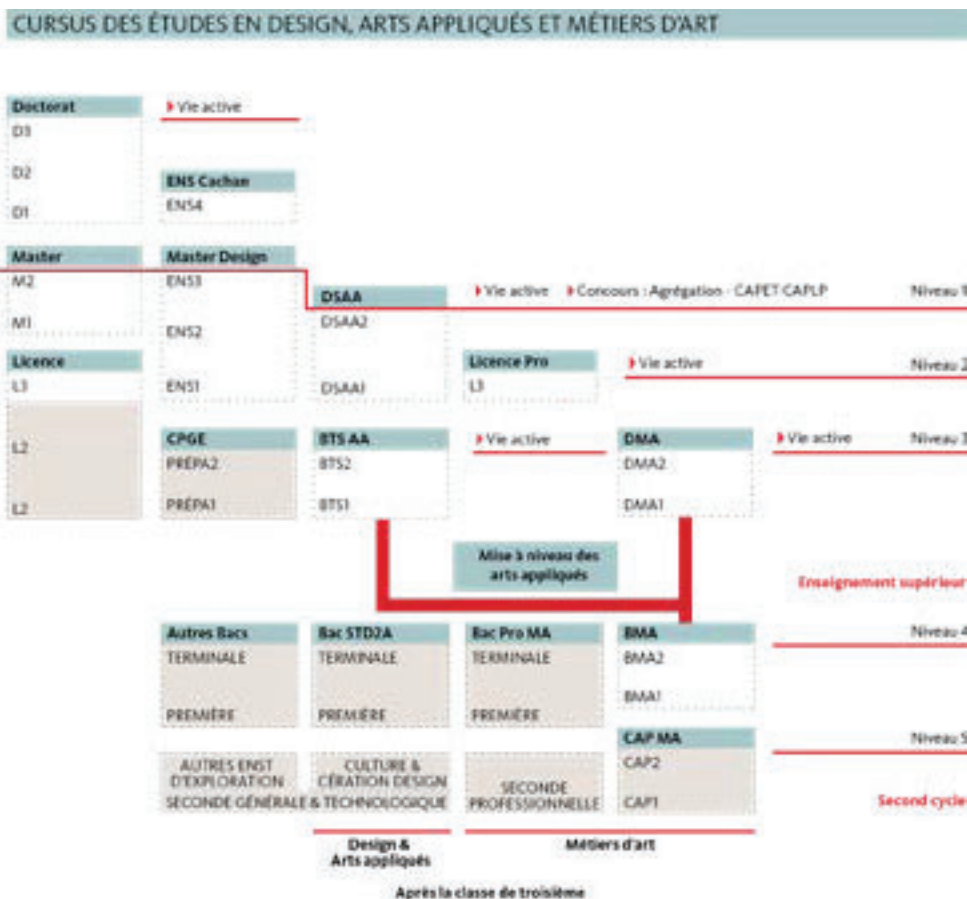
Astier (2007) décrit les référentiels d'activités, de formation, de certification, les objectifs pédagogiques, les fiches emploi et de descriptions de métiers ou les projets pédagogiques comme des

« artefacts à fonction de référence », des éléments qui, dans le curriculum formel, relèvent d'une prescription dictée aux enseignants pour faciliter la mise en œuvre du décret.

Le référentiel d'activités professionnelles du DSAA précise qu'un designer est

[...] un professionnel de synthèse capable d'entreprendre une démarche de recherche fondée sur l'exploitation de systèmes d'analyse et la mise en œuvre de valeurs éthiques, signifiantes et esthétiques. (MESR, 2012, p. 7)

Cette définition est ensuite transposée en une juxtaposition de disciplines au sein de trois domaines : « culture », « recherche et création en arts visuels », « recherche et création en design ». Le mot *recherche* est récurrent ainsi que le qualificatif *chercheur*. Les noms donnés aux contextes d'enseignement sont l'indice d'une volonté de permettre



► Figure 1 : Les cursus de design en France (<http://designetartsappliques.fr/content/cursus-des-etudes-en-design-arts-appliqués-et-métiers-dart>).

Groupes	Critères	Nbs sur 41 classes	Exemples
Les « bons élèves »	Respectent les intitulés des 4 mentions majeures du diplôme proposées par le référentiel national	24	DSAA Design mention Espace, graphisme, mode ou produit
Les « bons élèves en quête d'autonomie »	Complètent, précisent ou qualifient les intitulés des mentions proposées par le référentiel national	7	DSAA Espace-événement, DSAA Design mode et environnement
Les affranchis	Décloisonnent et s'affranchissent des domaines privilégiés par le référentiel national	3	« L'INSITU LAB est le nom du DSAA de l'académie de Strasbourg »
Les « autonomes assumés »	Créent des intitulés de mentions parfois peu explicites ou ne laissant pas apparaître la mention majeure du référentiel national	7	DSAA Alternatives urbaines, DSAA Design interactif, DSAA Communication de marques : espace volume

► **Tableau 1 : Les intitulés de diplômes, indices d'appropriation du référentiel par les équipes pédagogiques.**

à l'étudiant-designer-chercheur d'expérimenter au sein d'un « laboratoire d'expérimentation et de recherche », d'un « laboratoire de conception et de création » ou encore d'un « laboratoire de recherche et création design ou au macro-projet ».

D'un côté, le référentiel du DSAA apparaît comme un dispositif accolant des disciplines et, de l'autre, il semble préconiser que l'étudiant soit un chercheur en sciences expérimentales. Cette dualité complique un peu plus encore la reconnaissance du diplôme par la profession comme par l'université.

L'appropriation du référentiel par les équipes pédagogiques : accommodements et affranchissements

Les équipes pédagogiques s'approprient les référentiels pour les traduire en projets pédagogiques, dans des territoires différents (par exemple, Paris, la Souterraine), en fonction des conditions et besoins locaux et de l'histoire qui a présidé à la création de la classe. L'analyse des intitulés de mentions de diplôme fait apparaître quatre tendances plus ou moins émancipatrices faisant écho au référentiel qui mentionne que « Les intitulés des champs d'application peuvent varier selon les domaines professionnels cités et faire l'objet d'une volonté pédagogique propre à chaque [classe] » (MESR, 2012, p. 10). Le tableau 1 présente ces quatre tendances.

Au-delà des intitulés, certaines équipes modifient profondément les éléments prescripteurs. C'est le cas de la classe du lycée Vinci situé à Villefontaine, en région Rhône-Alpes. Le choix est ici d'organiser le DSAA en alternance en plaçant les étudiants, pendant les deux tiers de la deuxième année de formation, en entreprise et en confiant à cette dernière une partie importante de la certification.

Le DSAA face à la diversité des pratiques pédagogiques : l'alternance comme « laboratoire de recherche »

Les dimensions novatrices du DSAA en alternance : porosité des champs du design et co-évaluation

Le dispositif mis en place au lycée Vinci est, pour l'heure, unique au niveau du DSAA. Parmi les motivations qui conduisent à adopter l'alternance dans une formation de qualification élevée, certaines puisent dans les mutations du monde professionnel et des compétences requises pour aborder un emploi. Ces mutations complexifient le contexte professionnel : par exemple, le décloisonnement des professions, les technologies, la mondialisation des échanges (Clénet et Demol, 2002, p.100).

Pour construire l'alternance, l'équipe d'encadrement doit composer avec les préconisations du référentiel national. Le projet pédagogique (DSAA Villefontaine, 2013) et le livret d'apprentissage (DSAA Villefontaine, 2012) proposés par le lycée Vinci s'en affranchissent rapidement. Après avoir intégré la définition (trop) générale proposée par le référentiel pour définir l'évolution des métiers du design, puis rappelé les compétences visées par le diplôme, le projet pédagogique affiche les objectifs spécifiques de la classe. La suite du document entérine le fait que le référentiel national autorise la « porosité » entre les quatre domaines du design (espace, graphisme, mode et produit) (MESR, 2011, p. 10) en présentant une mention Design produit et une mention Design interactif, auxquelles le référentiel ne fait qu'indirectement mention à propos des « nouveaux média » (*ibid.*, p. 11).

Par rapport au curriculum formel national, l'équipe pédagogique se positionne ainsi :

1) l'intitulé de la mention est une posture en soi (acceptée par le référentiel) ;

2) le décloisonnement (préconisé par le référentiel) est mis en œuvre ;

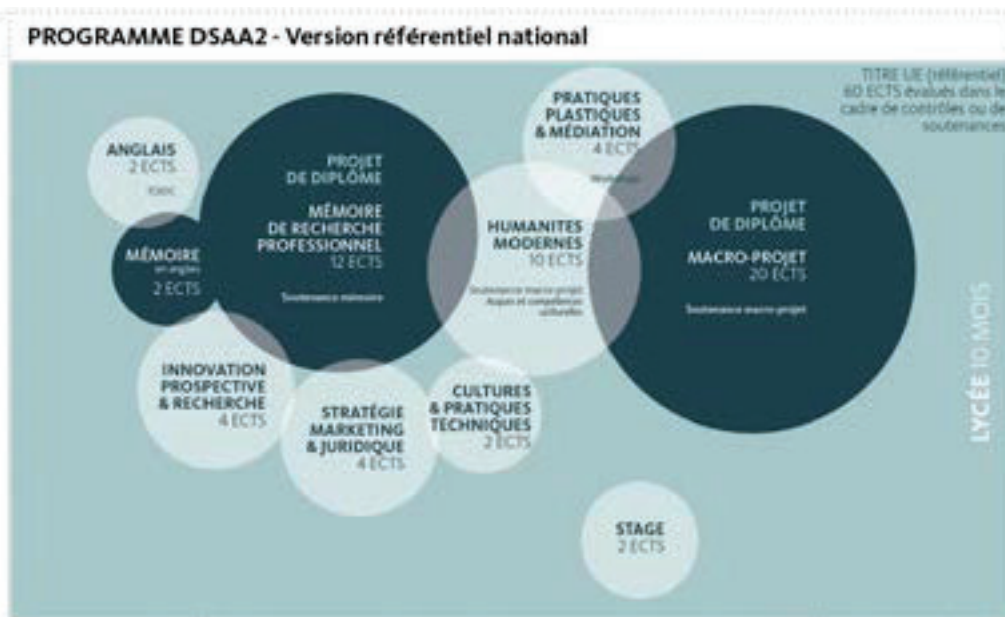
3) l'apparence de la structure pédagogique est conservée ;

4) les objectifs d'acquisition de compétences du référentiel sont affichés et enrichis.

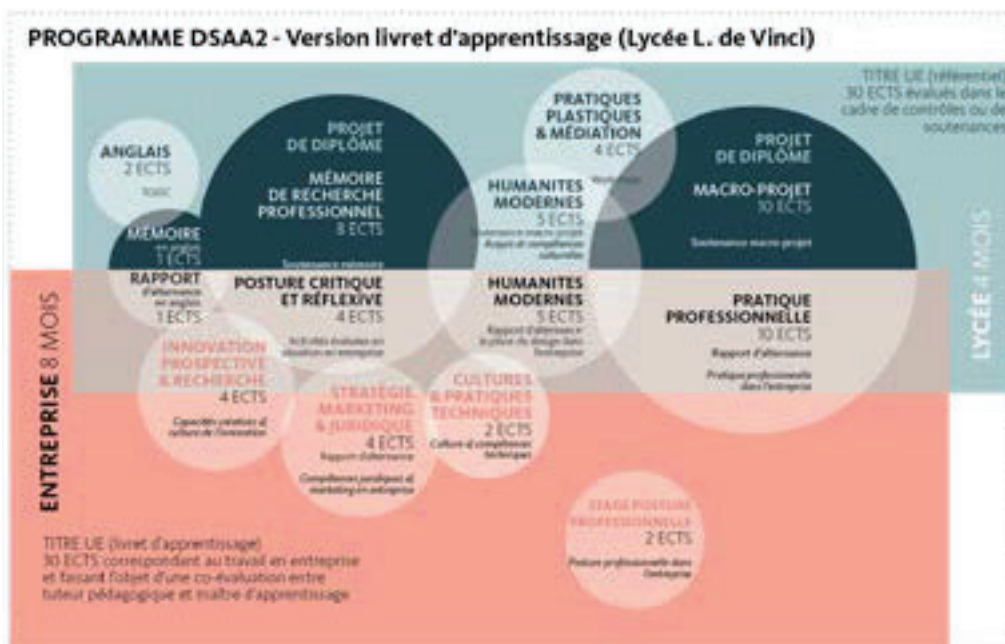
Toutefois, la forte implication de l'entreprise dans l'évaluation ainsi que le nombre important d'ECTS attribués par l'évaluation du « travail en entreprise »

(DSAA Villefontaine, p. 12) modifient significativement les pondérations du référentiel de certification national (voir figures 2 et 3).

Le livret d'apprentissage : adaptation organisationnelle du référentiel, planification et modalités d'évaluation
Si le livret d'apprentissage manifeste une volonté d'adaptation organisationnelle du référentiel (planification et modalités d'évaluation), l'objectif des



► Figure 2 : L'organisation pédagogique de l'année de DSAA2 traditionnel.



► Figure 3 : L'organisation pédagogique de l'année de DSAA2 en alternance.

Spécificités	DSAA référentiel national	DSAA en alternance Lycée Vinci
UE de DSAA2 co-évaluées par l'entreprise d'accueil d'apprentissage	0/11 UE	9/11 UE
Pourcentage des ECTS de DSAA2 attribués en co-évaluation avec l'entreprise	0 %	50 %
ECUE spécifiques créées pour les ECTS co-évalués par l'entreprise	-	Pratique professionnelle Posture professionnelle Rapport d'alternance Posture critique et réflexive
ECTS attribués par le projet de diplôme (mémoire anglais + mémoire de recherche professionnel + macro-projet)	34 ECTS	19 ECTS
ECTS attribués par le rapport et la soutenance de stage ou d'alternance	2 ECTS	14 ECTS (co-évalués)

► **Tableau 2 : Le poids de la co-évaluation dans l'attribution des ECTS de l'année de DSAA 2.**

périodes en entreprise n'est pas clairement explicité au sein du projet pédagogique du DSAA, pas plus que les compétences censées y être acquises ou développées. Seules les huit fiches « d'évaluation en entreprise » informent sur ce point. Elles font référence à des compétences (deux fois seulement), mais plus souvent à des « capacités », des « activités », des « pratiques » ou même des « postures ». Ce n'est qu'au travers de l'évaluation que le livret précise ce que le « travail en entreprise » doit apporter à la formation de l'apprenti.

Le projet pédagogique « utilise » l'entreprise de deux façons distinctes. Soit comme « objet » d'études de cas prenant la forme d'audits (« juridique et financier », « marketing » et « design ») se conformant sur ce point au référentiel (MESR, 2011, p. 23) préconisant l'alternance entre « un enseignement magistral [...], et un enseignement pratique visant à étudier des cas précis [...] ». Soit comme terrain de « transfert de connaissances au service d'un projet professionnel » (DSAA Villefontaine, 2013, p. 36), s'inscrivant en parallèle ou en prolongement de la prescription nationale.

Deux cursus superposés sont ainsi mis en évidence, laissant peu de place aux échanges, si ce n'est dans le cadre de l'évaluation. Les « évaluations en entreprise » pondèrent, de façon importante, l'évaluation globale, donc la certification, comme le présente le tableau 2. Sur ce point particulier, le DSAA en alternance ne validerait pas les mêmes compétences qu'un DSAA « traditionnel », si toutefois on considère l'ensemble des DSAA comme homogènes.

Les « apprentis concepteurs » : acteurs forcés ou co-construteurs du dispositif d'alternance ?

Les étudiants en design ne sont pas experts et ne peuvent pas remplacer les designers dans l'entreprise

qui les accueille. Certaines d'entre elles, TPE ou PME, n'ont pas de designer. Selon Clénet et Demol (2002), il convient de réfléchir à une appropriation par l'apprenti du sens des apprentissages afin qu'il ne soit pas un « acteur forcé » de la formation. Considérer le livret d'apprentissage comme un « outil de travail de l'apprenant » (Villefontaine, 2013, p. 4) semble aller dans ce sens. En revanche, confier la réalisation d'un diagnostic design à un apprenti, interroge, même si déterminer la « place du design dans l'entreprise » peut permettre à ce dernier de trouver la sienne.

Les étudiants-apprentis vivent une situation transitoire : ils sont « déplacés » et pour le moins inexpérimentés. Il leur faut trouver une place, ce qui peut être source de tensions. Il leur faut engager des relations personnelles et professionnelles, ce qui est source d'émotions. Ils doivent accepter de mener une expérience complexe et ambivalente : entre projet de soi pour soi et projet de soi pour autrui (Merhan Riiland, 2009, p. 258-264). Le « rapport d'activité » les place devant un double projet de soi pour autrui : ils doivent réaliser un projet pour l'entreprise mais également un projet de promotion du design conduit par l'équipe pédagogique.

Dans cette situation complexe, les étudiants-apprentis doivent trouver un accommodement entre la rédaction d'un mémoire, un projet de conception fictif au sein d'une situation didactique et des situations opérationnelles de conception au sein de l'entreprise : il s'agit en quelque sorte d'une « assimilation opérative d'une compétence de conception », vers un « état désiré de l'artefact » par juxtaposition de tâches fictives, réelles ou hybrides (Tortochot, 2007 ; Lebahar, 2008 ; Moineau, 2011).

La forte implication des entreprises dans le processus d'évaluation et de certification des apprentis peut être interprétée comme l'indice d'une volonté

de « collaboration didactique » entre l'école, « institution de formation », et l'entreprise, « institution productive » (Veillard, 2012, p. 63). Une étape supplémentaire pourrait être franchie en y associant les apprentis, comme pour leur attribuer une « place désirée » (Balas et Riem, 2014, p. 14). À travers l'élaboration du livret pédagogique, par exemple, ces derniers pourraient décrire « subjectivement » les activités professionnelles (Astier, 2007).

Discussion

L'occasion d'un meilleur positionnement du DSAA a-t-elle été saisie par les institutions ? Le projet, contraint par des structures inadéquates, celles du supérieur court installé dans les lycées, a été éloigné de toute prospective ou réflexion sur les besoins de la formation et de la profession (Lanique, 2015). Ainsi, le schéma d'organisation hebdomadaire d'enseignement de disciplines scolaires semble peu adapté aux spécificités de l'enseignement professionnel du design.

Les enseignants tentent toutefois d'innover, mais le carcan institutionnel s'impose pourtant, dépassant celui de la seule gouvernance éducative. Lorsque le lycée Vinci propose un dispositif de formation par alternance qui lui semble adapté à la situation locale, il est contraint par les modalités traditionnellement imposées à ce type de dispositif. Or la littérature souligne que l'alternance dans l'enseignement supérieur n'a pas su évoluer avec les besoins spécifiques des étudiants.

Le DSAA en alternance ne se distingue pas par une remise en cause du référentiel, interprété différemment par toutes les équipes, mais par les adaptations de ce dernier aux contraintes de l'alternance, et plus encore par la place confiée à l'entreprise dans l'évaluation et la certification des étudiants. Il s'agit d'un pas vers une

[...] alternance intégrative [qui] repose sur la co-construction de dispositifs pédagogiques permettant aux apprenants d'opérer ce retour réflexif sur leur pratique, aussi bien dans le cadre de la formation que dans celui du stage. Elle suppose l'établissement de relations de coopération entre les équipes pédagogiques et les équipes tutorales. (Labruyère et Simon, 2014, p. 1)

Enfin, il est possible de se questionner sur l'apprentissage comme seule « situation de transition » efficiente et d'imaginer un « contrat de formation en alternance permettant à un jeune en fin de cursus de formation, ou juste après ce cursus, d'effectuer, sous contrat de travail, une formation complémentaire à vocation directement professionnelle » (Merle et Théry, 2012, p. 18). Les écoles d'architecture ont mis en œuvre un dispositif de ce type : l'habilitation à la maîtrise d'œuvre en son nom propre (HMONP) qui permet d'obtenir une qualification professionnelle reconnue. Ce dispositif mériterait d'être analysé.

RÉFÉRENCES

- Astier, P. (2007), « Alternance construite, prescrite, vécue », *Éducation permanente*, 3 (172), p. 61-72.
- Balas, S. et P. Riem (2014), « Conception de référentiels et pédagogie de l'alternance des formations d'ingénieur », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30 (3), repéré à <http://ripes.revues.org/872>.
- Clénet, J. et J.-N. Demol (2002), « Recherches et pratiques d'alternance en France : des approches et des orientations », dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches*, Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 83-108.
- DSAA Villefontaine (2012), *Livret d'apprentissage*.
- DSAA Villefontaine (2013), *Projet pédagogique*.
- Jonnaert, P. (2011), « Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, p. 135-145.
- Labruyère, C. et V. Simon (2014), « L'alternance intégrative : de la théorie à la pratique », *Bref du CEREQ*, 328, p. 1-4, repéré à <http://www.cereq.fr/publications/Cereq-Bref/L-alternance-integrative-de-la-theorie-a-la-pratique>.
- Lanique, J. (2015), *Enseignement du design : l'IGAENR réfléchit au passage de la filière au système LMD*, repéré à <http://www.aef.info/abonne/depeche/502204>.
- Laurent, S. (1999), *Les arts appliqués en France : genèse d'un enseignement*, Paris : C.T.H.S.
- Le Bœuf, J. (2006), Jacques Viénot (1893-1959), pionnier de l'esthétique industrielle en France, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lebahar, J.-C. (dir.) (2008), *L'enseignement du design industriel*, Paris : Lavoisier.
- MEN (1983, 16 octobre), Décret n° 83-913 du 14 octobre 1983 portant création et fixant les conditions de délivrance des diplômes supérieurs d'arts appliqués, Paris : *Journal officiel de la République française*, repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORF-TEXT00000689051>.
- Merhan Rialland, F. (2009), *La construction de l'identité professionnelle chez des étudiants en formation universitaire par alternance (thèse de doctorat inédite)*, Genève : Université de Genève, repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:18565> (FPSE 430).

- Merle, V. et M. Théry (2012), « Un projet politique pour les formations en alternance », *Éducation permanente*, 190, p. 9-29.
- MESR (2011, 25 août), Décret n° 2011-995 du 23 août 2011 relatif au diplôme supérieur d'arts appliqués, Paris : Journal officiel de la République française, 0196, repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024497809&categorieLien=id>.
- 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, repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000026321491&dateTexte=20150724>.
- Moineau, C. (2011), Incidence de la présence d'un partenaire industriel dans une situation didactique de conception : analyse de l'activité de conception d'étudiants en design industriel dans le cadre de situations didactiques de conception intégrant une entreprise industrielle (mémoire de master de recherche), Aix-en-Provence : Université de Provence, Aix-Marseille 1.
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., Desjardins, J. et R. Etienne (dir.) (2014), *Travail réel des enseignants et formation*, France : De Boeck.
- Périsset Bagnoud, D., Gather Thurler, M. et M.-A. Barthassat (2006), « De l'obligation de résultats aux résultats de l'obligation : de nouveaux paradigmes pour de nouveaux paradoxes », dans M. Crahay, F. Audigier et J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles : De Boeck, p. 231-248.
- Roegiers, X. (2006), « Les logiques d'élaboration d'un curriculum dans les champs de l'éducation et de la formation », dans Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Québec : Les presses de l'Université Laval, p. 167-190.
- Tortochot, E. (2007), *La formation des designers à l'éducation nationale. Le DSAA : un laboratoire de l'activité de conception depuis 20 ans*, communication présentée aux Ateliers de la recherche en design 2, Nancy.