



**HAL**  
open science

# Professionnalisation portée par les dispositifs de projet et la mobilisation des ressources pour l'enseignement du design

Magali Roumy Akue

## ► To cite this version:

Magali Roumy Akue. Professionnalisation portée par les dispositifs de projet et la mobilisation des ressources pour l'enseignement du design. Les ressources éducatives au prisme de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur, Oct 2022, Clermont-Ferrand, France. hal-04056804

**HAL Id: hal-04056804**

**<https://uca.hal.science/hal-04056804v1>**

Submitted on 3 Apr 2023

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

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



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

## **Professionnalisation portée par les dispositifs de projet et la mobilisation des ressources pour l'enseignement du design**

Magali Roumy Akue  
[magali.roumy@gmail.com](mailto:magali.roumy@gmail.com)

Laboratoire EDA - Université Paris Cité

**Résumé.** Le design est une discipline de projet. Ce terme polysémique renvoie dans ce contexte aux desseins de conception, au processus de conception ainsi qu'aux artefacts produits dans ce cadre. L'apprentissage du projet est au cœur de l'enseignement du design et nécessite dans l'optique d'une professionnalisation des étudiants, de leur faire expérimenter des situations de conception multiples et différentes à travers différents dispositifs de projet. Si la question de la professionnalisation est étudiée dans la littérature sur l'enseignement du design, les travaux n'abordent pas l'association des dispositifs de projet comme facteur de professionnalisation et ce que cela induit sur la mobilisation des ressources par les enseignants. Dans cet article, nous étudions cette problématique. Nous nous appuyons sur une étude qualitative et une triangulation des données nous permettant de repérer les dynamiques d'échange de ressources entre acteurs et de cerner les motivations singulières des enseignants quant à leur conception leur usage. Nos résultats montrent que cette association de dispositifs prépare les futurs professionnels aux différents contextes de travail dans lesquels ils seront plongés. Pour les enseignants, cela induit une gestion des ressources différente selon que le projet se déroule au sein de l'établissement de référence ou à l'extérieur, qu'il est mené par l'enseignant seul ou en collaboration.

Mots clés : ressources, enseignement supérieur, projet, design

### **Introduction et problématique**

Le design est une discipline de projet. Les formations de l'enseignement supérieur et les enseignants qui forment les futurs designers placent cette pratique de projet, proche des pratiques professionnelles, au cœur des apprentissages. Elles visent à former les futurs designers que sont les étudiants proches de la fin de leur cursus à différentes approches du design, différents contextes de travail et différentes méthodologies de projet.

Pour atteindre ces objectifs de professionnalisation, les enseignants s'appuient sur des dispositifs de projets multiples qui induisent la mobilisation de différentes ressources. Si la question de la professionnalisation est étudiée dans la littérature sur l'enseignement du design, les travaux n'abordent pas l'association des dispositifs comme facteur de professionnalisation et ce que cela induit sur la mobilisation des ressources par les enseignants. Or, cette question est centrale dans la mesure où les formes de design et les interlocuteurs dans le milieu professionnel auxquels se destinent les étudiants sont nombreux et où s'y intégrer nécessite un panel d'expérience de projet large dont l'impulsion et l'organisation s'appuient sur les enseignants. C'est pourquoi nous adoptons cet angle d'étude. Nous prenons en compte dans notre analyse, l'articulation des dispositifs de projet au sein des formations, l'internalité ou l'externalité du lieu du projet, sa durée, ainsi que la présence d'acteurs externes ou non dans le dispositif. Ces points ont en effet une incidence sur l'organisation du travail des enseignants, sur les émetteurs de ressources et le type de ressources convoquées.

Nous définissons les ressources comme :

« [Une] entité qui peut être matérielle ou immatérielle, sur laquelle l'enseignant s'appuie pour sa pratique d'enseignement, que cela concerne la préparation du travail de cours (conception du brief par exemple) et/ou l'échange avec les étudiants (phase de la critique par exemple). Les ressources peuvent faire écho à des contextes variés, du plus personnel au plus universel. Les ressources matérielles, dont les ressources numériques, sont constituées d'un assemblage de grains, qui comprennent des artefacts, des visuels, des vidéos, des documents, tandis que les

Communication au colloque "Les ressources éducatives au prisme de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur", 17 et 18 octobre 2022, Clermont-Ferrand

ressources immatérielles comprennent des informations échangées oralement. » (Roumy Akue, 2019, p.190).

## **Le design, une discipline de projet protéiforme**

Le terme design est un terme qui recouvre de nombreuses réalités. Les acceptions qui se réfèrent aux domaines « traditionnels » (Findeli, 2016) comprennent les conceptions de design graphique qui incluent la création de logos, affiches, sites internet par exemple, le design produit qui inclut la conception d'objets, et le design d'espace qui inclut des agencements et mises en espace. Les acceptions plus récentes introduisent des nuances définitoires et précisent le contexte d'intervention, les desseins, la technique ou le processus de conception. Comme exemples des formes de design les plus récentes (Roumy Akue, 2022) on peut citer, le design des politiques publiques (Julier, 2017) qui propose des conceptions qui s'inscrivent dans des projets intégrant la puissance publique, le design légal (Hagan, 2020) dans lequel le designer agit pour faciliter l'accès aux services de la justice, le design critique (Dune et Raby, 2013 ; Malpass, 2017) qui propose des alternatives discursives aux systèmes en place, le design social ou d'innovation sociale (Manzini, 2015 ; Tromp, 2013) qui poursuit le dessein d'adresser des problèmes complexes et sociaux et qui intègre les usagers dans le processus de conception. *In fine*, domaines traditionnels ou formes de design, ont en commun la conception par le projet qui recouvre tout à la fois le dessein de conception, le processus de conception et les artefacts produits (Vial, 2014), sachant que l'ambition de leur conception est d'améliorer les conditions d'habitabilité du monde (Findeli, 2010).

## **La centralité de l'enseignement du projet en design pour la professionnalisation**

### ***Le projet, activité prépondérante dans l'enseignement du design***

Faire du design, c'est donc faire du projet, et ce, quel que soit le domaine ou la forme d'intervention. Mais qu'est-ce qu'enseigner le projet en design ?

Il est admis que « Les programmes d'enseignement en architecture et en design sont traditionnellement orientés vers l'enseignement en studio<sup>1</sup> et l'apprentissage par projet » (Parsons, 2007, Yürekli, 2007 in Steino & Khalid, 2017, p.24). Enseigner le design induit donc de pratiquer le projet.

Dans cette partie, nous nous attachons à montrer comment cette pratique de projet irrigue les maquettes de plusieurs types de formations françaises à la profession de designer. Nous nommons les dispositifs dans lesquels cette pratique s'inscrit et comment la professionnalisation y est articulée. Cela nourrira l'analyse de nos données.

Nous présentons quelques éléments issus de référentiels et maquettes de formation appartenant à l'enseignement supérieur en EPLE et à l'université.

Dans un premier temps, nous présentons le positionnement du projet dans le référentiel de Diplôme Supérieur des Arts Appliqués (DSAA), puis dans une maquette d'un Master Design à titre d'exemple qui sont deux types de formation de niveau Master 2<sup>2</sup>.

Dans un deuxième temps, nous présentons le positionnement du projet en Diplôme National Métiers d'Art et du Design (DNMADE) qui est une formation de niveau Licence 3 proposée au sein d'EPL. Cette maquette de formation succède à celle de Brevet de Technicien Supérieur (BTS).

Les référentiels des Diplômes Supérieur des Arts Appliqués articulent le pôle général, le pôle artistique et le pôle professionnel. Ce dernier représente 57% des heures cours sur l'ensemble de la formation. Dans ce pôle, tous les cours sont tournés vers le projet<sup>3</sup> de fin d'étude (qui comprend le macro-projet et le mémoire attendant), à l'exception du stage en entreprise de première année.

En outre, les cours des autres pôles doivent nourrir le macro-projet et le mémoire de recherche attendant. Le référentiel décrit l'activité professionnelle comme conception-création allant de « l'invention à la

---

<sup>1</sup> Studio est le terme anglophone qui était auparavant également utilisé dans les référentiels et qui a été remplacé par le terme atelier.

<sup>2</sup> Une partie de nos données ayant été recueillies dans cette formation, il nous semble pertinent de la présenter.

<sup>3</sup> Le terme de projet apparaît quant à lui plus de 151 fois dans le référentiel.

Communication au colloque "Les ressources éducatives au prisme de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur", 17 et 18 octobre 2022, Clermont-Ferrand

diffusion et à la communication du projet » (Réf. DSAA, Annexe1, 2012, p.7). Cette activité engage les enseignants à former les étudiants « à assumer la responsabilité de la démarche « de mise en œuvre du projet » (*Ibid*). Le texte appuie sur la nécessité de « connecter les projets à un univers concret » et de leur déroulement au sein « d'ateliers de conception » (p.9).

Le terme concret est rapproché des optiques et du dialogue avec différents acteurs (Annexe 1, p.9) que sont « designers, artisans, artistes, chercheurs, ingénieurs, techniciens... » (Réf. DSAA, Annexe 2, p.30).

Prenons maintenant l'exemple d'une formation universitaire<sup>4</sup> en Master design qui aboutit à l'obtention d'un Bac+5, tout comme le DSAA que nous venons de présenter. Elle place le mémoire-projet et l'environnement de projet au cœur de l'enseignement. La pratique de projet représente 62% de la formation sur deux ans.

La formation vise à consolider les méthodologies de projets acquises au niveau licence 3 et travailler les capacités de coordination « d'équipes pluridisciplinaires » et « interculturelles » dans le cadre de projets ». Ce travail est mené durant des ateliers de création de type ateliers hebdomadaires ou de type workshops et un dispositif appelé Thema qui comprend une journée d'étude et un workshop attendant. Le master affiche une volonté d'articuler recherche et professionnalisation à travers des collaborations avec des professionnels et des enseignants issus de différentes disciplines. L'enseignement est dès lors fondé sur l'apprentissage du projet et s'inscrit dans un ensemble de dispositifs et l'intervention d'acteurs internes et externes à l'université. Nous pouvons noter des similitudes avec l'organisation en DSAA, l'importance donnée au projet de fin de cycle et la présence d'acteurs externes durant les enseignements. Dans les référentiels des formations de Diplôme National de Design et Métiers d'Art (DNMADE) qui donnent accès au niveau licence 3, la pratique du projet<sup>5</sup> est également centrale. Son enseignement est placé dans les enseignements pratiques et professionnels et comprend du micro-projet, de la communication et médiation de projet, de la démarche de recherche en lien avec le projet.

Le texte qui décrit la formation affiche l'ambition « de renouer avec les fondements historiques où l'esprit et le geste ne font qu'un et les processus de fabrication sont des lieux vertueux de la mise à l'épreuve concrète et réelle de projet [...] Cela place les « ateliers de création » au « centre du processus de fabrication et de conception. » (Annexe 3, référentiel de formation, p.11).

Soulignons deux points, d'une part, la volonté d'instaurer des situations « réelles de projet » qui s'accompagnent dans le texte de l'acquisition de connaissances et savoir-faire à un niveau professionnel » qui aboutissent à la fabrication d'artefacts et qui ne restent pas à l'état d'hypothèse, et d'autre part, le fait que cette pratique a lieu durant les ateliers de création.

Nous retenons que, selon les référentiels et maquettes, le projet est l'activité prépondérante dans l'apprentissage de la profession de designer. Cette activité met en œuvre les différentes phases de conception qui doivent être pensées dans un univers « concret », décrit comme en lien avec des acteurs internes ou externes à l'établissement d'enseignement et débouchant sur la conception d'artefacts. Le projet se pratique durant des ateliers de conception. Nous notons qu'il est fait référence à plusieurs types de dispositifs que nous allons définir.

### ***Un ensemble de dispositifs de projet au service de la professionnalisation***

Les référentiels et maquettes citent plusieurs dispositifs tels que le studio ou atelier de conception et le workshop. Les dispositifs induisent à la fois un lieu, une temporalité et des acteurs. Le dispositif du studio ou atelier de création est « [...] ce qui singularise l'enseignement du design c'est la pratique pédagogique de l'atelier (ou studio). En tant que lieu où, en principe, s'enseigne et s'apprend l'acte de design et la conduite du projet de design, l'atelier (ou studio) est considéré comme un endroit stratégique et sensible dans toutes les écoles de design » (Findeli & Boubasci, 2005, p.3). Ce terme renvoie simultanément aux modalités d'enseignement du projet avec ses phases de création (Soliman, 2017), à l'exploration et l'expérimentation et la présence des « critiques » qui sont les retours des enseignants et des pairs durant le processus de projet (Zehner, et al. 2009). Il renvoie également à l'espace dans lequel

---

<sup>4</sup> Étudiée dans notre thèse de doctorat. Ce ne peut être qu'un exemple puisque chaque formation universitaire produit sa maquette.

<sup>5</sup> 169 occurrences, le plus grand nombre du référentiel.

Communication au colloque "Les ressources éducatives au prisme de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur", 17 et 18 octobre 2022, Clermont-Ferrand

le projet se déroule et est décrit comme propice à stimuler les activités de conception et le suivi de projet (Zehner, et al. 2009 ; Obeidat & Al Share, 2012). Le lieu de l'atelier peut accueillir au besoin un autre dispositif tel que le workshop. Par rapport aux cours de projet en ateliers hebdomadaires, le workshop se déroule sur un temps court, habituellement entre deux jours à une semaine, et engage la coopération (Werler, 2018) avec d'autres acteurs qui partagent leurs expériences et savoir-faire durant le projet. Il peut se dérouler dans l'établissement de référence ou à l'extérieur. Il amène les équipes à réorganiser le temps de travail pour consacrer l'ensemble des heures de cours au projet. Les étudiants peuvent être également amenés à participer à des hackathons<sup>6</sup>. Ce dispositif se déroule à l'extérieur de l'établissement d'enseignement et peut avoir lieu en dehors des heures de cours habituelles. Les activités de conception peuvent avoir lieu le week-end et se poursuivre la nuit et les participants rester sur place. La présence des enseignants n'y est pas primordiale. Le projet associe des personnes issues d'horizons divers, le temps est contraint et le travail doit rapidement mener au prototypage.

Quel que soit le dispositif, le déroulement du projet nécessite toujours la définition d'une incitation ou d'un thème de travail et un suivi des étudiants<sup>7</sup>, durant le processus de projet.

Nous venons de montrer comment le projet et les dispositifs sont présentés dans les programmes et maquettes, mais comment la recherche aborde-t-elle la notion de professionnalisation dans l'enseignement du design et son corolaire qu'est la gestion des ressources pour le projet ?

### ***L'enseignement de la professionnalisation en design***

La littérature témoigne de approches de la question de la professionnalisation des étudiants, futurs designers. On retrouve comme cela était évoqué dans les programmes et maquettes, le souhait d'inscrire l'enseignement dans des réalités concrètes. Les recherches affirment également l'importance de l'auto-critique et la nécessité de faire appel à des compétences professionnelles durant les projets par le biais de personnes intervenant dans le suivi de projet.

La nécessité d'aborder la réalité concrète des métiers que le champ du design recouvre est communément admise et parfois nommé « pédagogie de la signature » (Shulman, 2005 ; Tovey, 2015, 1561/5512.). « [...] Chaque élève-designer doit êtreindre « la réalité rugueuse » en vue de proposer un projet à la fois singulier et cohérent » (Guisset, 2019, p.310). Mais comme souligne très bien Dean (2015) et Orr et Shreeve (2018), l'intention de rendre l'apprentissage « réel » ou concret est paradoxale. En effet, l'université<sup>8</sup> étant un lieu d'apprentissage et de déploiement d'activités de recherche, avec ses règles, règlements et pratiques, il ne peut être assimilé au milieu professionnel. Même lors de la participation à un concours ou un projet rémunéré, le cadre demeure toujours un peu différent et demande une transposition et une recontextualisation de la pratique.

Une des façons d'approcher cette problématique du lien de l'enseignement du design à l'univers concret est d'utiliser des objets totalement aboutis ou partiellement finis et de demander aux étudiants de les analyser et de comprendre les processus de conception et les pratiques professionnelles induites (Orr et Shreeve, 2018). L'étude de cas peut également être utilisée (Guisset, 2019 ; Tovey, 2018). Il s'agit de « Réfléchir par l'exemple » et cela « [...] semble nécessaire à des métiers dont les processus de création (et donc de travail) ne sauraient être rationalisés, systématisés et théoriquement restitués » (Guisset, 2019 p.319).

Un autre des impératifs évoqués est celui de l'indépendance d'esprit dont l'étudiant doit faire preuve dans l'optique de s'intégrer au milieu professionnel. « Il importe que chaque étudiant sache faire retour sur ses conduites de projets ou plus largement encore qu'ils soient tous capables de réaliser le bilan de leurs apprentissages » (Tovey, 2018 ; Ying, 2019, p.302). Cela peut être favorisé par les échanges avec les enseignants et avec les professionnels. La pluralité d'approches en particulier par l'intermédiaire de la présence d'équipes plurielles est valorisée comme facteur de professionnalisation. Stéphanie Cardoso (2014), dans son article « La problématique des designs : interdisciplinarité, pluralité, formation » pose que c'est la « synergie des chercheurs et praticiens » qui prépare à la professionnalisation en développant des « approches multidimensionnelles du projet ». Il s'agit selon elle de développer les

---

<sup>6</sup> Ce dispositif bien qu'utilisé n'est pas cité dans les référentiels et maquettes.

<sup>7</sup> Souvent appelé « critique » dans la littérature

<sup>8</sup> Orr et Shreeve s'expriment dans ce cadre, mais leur proposition peut être transposée aux établissements et formations de l'enseignement supérieur.

Communication au colloque "Les ressources éducatives au prisme de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur", 17 et 18 octobre 2022, Clermont-Ferrand

« capacités d'adaptabilité réflexives », l'anticipation « des futurs improbables » et la possibilité de « concevoir des innovations de rupture. Elle souscrit à l'idée que nous avons déjà développée d'un design multiforme et polysémique. Stéphanie Cardoso avance également que la compréhension des évolutions des communautés est un facteur important pour la pratique et affirme l'importance de la présence d'une « équipe pédagogie plurielle et d'un groupe d'étudiants mixte (architecte, ingénieur, designer, plasticien) (Cardoso, 2014, p.225). Tovey (2015), dans son article « Development in design Pedagogy » évoque à ce sujet la simulation de situations professionnelles par le biais du projet mais également la présence de compétences venant des personnels enseignants qui peuvent avoir une activité parallèle de designer ou plasticien. En cela il rejoint les positions de Orr et Shreeve (2018) qui évoquent également un phénomène oscillatoire entre la position d'enseignant et de praticien du design. Elles font en effet remarquer que les enseignants ont souvent une activité parallèle de design. Tovey plébiscite aussi les partenariats avec des professionnels permettant d'intégrer des communautés de pratique, point crucial pour les apprentissages. Ruedi Baur propose lui aussi une pédagogie valorisant la collaboration avec d'autres designers, permettant d'explorer différents « domaines d'expérimentation » et différentes problématiques. Il plaide pour la compréhension des milieux et « l'écoute et l'élaboration commune avec l'ensemble des concernés » (Baur, 2019, p. 37).

Ces différentes recherches nomment des approches de l'enseignement du design dans l'optique de professionnaliser les étudiants. Du point de vue de la mobilisation des ressources, cela induit l'identification de projets pour les exemplifications, la présence de ressources humaines dans le cadre du projet en design, mais cette question n'est pas abordée spécifiquement. Par ailleurs, l'articulation des dispositifs et l'organisation des enseignants n'est pas non plus évoquée dans la littérature. C'est pourquoi dans la suite de notre travail, nous étudierons ces différents points.

## **Méthodologie**

Afin d'étudier les dispositifs de projet et les variations d'usage de ressources, nous nous appuyons sur une étude qualitative et une triangulation des données. Cette méthodologie nous a permis de repérer les dynamiques d'échange de ressources entre acteurs et de cerner les motivations singulières des enseignants quant à leur conception et leur usage.

Pour ce faire, nous avons procédé à des observations participantes dans trois établissements durant trois ans selon différentes modalités (immersion durant certains événements et phases de travail, immersion annuelle à plein temps) ; des entretiens avec quatorze enseignants d'une durée totale de 20 heures ; l'étude des ressources présentées dans les cinquante-huit briefs de projet, qui présentent les conditions du projet, l'incitation, la temporalité du déroulement, les références et les modalités de rendu.

Les observations participantes nous ont permis d'accéder aux fonctionnements quotidiens, à l'alternance des dispositifs et d'observer les ressources locales et échangées entre enseignants, partenaires et étudiants ; les entretiens nous ont permis d'accéder aux motivations quant à l'articulation des dispositifs, l'organisation du travail et du choix des ressources. Nous citons dans nos résultats, Yoann (DSAA), Anne (BTS et DSAA), Johan (DSAA), Renaud (BTS et DSAA), Aymeric (BTS et DSAA), Élisabeth (BTS et DSAA) et Amèle (Licences et Masters Design) ; les briefs nous ont donné accès aux conditions des projets et aux ressources incitatives proposées aux étudiants. Ce corpus, nous a permis de repérer les modalités de recueil et d'échange de ressources en fonction des différents dispositifs et les liens à la professionnalisation.

## **Résultats**

Dans notre recherche, nous identifions plusieurs situations de dispositifs de projets qui induisent des spécificités dans la mobilisation des ressources. Toutefois, avant de les détailler, nous souhaitons souligner que pour atteindre l'objectif de professionnalisation, les enseignants articulent différents dispositifs qu'ils convoquent comme des modalités de travail de l'environnement professionnel et dans

Communication au colloque "Les ressources éducatives au prisme de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur", 17 et 18 octobre 2022, Clermont-Ferrand

lesquels les partenaires<sup>9</sup> professionnels interviennent plus ou moins. Ce point, comme nous venons de le voir n'est pas identifié dans les recherches antérieures.

### ***Des dispositifs de projet ayant des proximités avec la profession***

Anne, une enseignante de BTS et DSAA, explique mobiliser des fonctionnements proches de ceux pratiqués en milieu professionnel tant sur le plan de l'organisation du travail, « On commence de plus en plus à ressembler à une espèce d'agence qui fait qu'on est tout le temps charrette et en retard sur tout et que du coup, la matérialisation du cours heu se fait moins », que concernant la structuration des sujets, « on copie un peu le principe d'une copie-strat<sup>10</sup>, qu'on va trouver donc en agence [...] ». Ici, la formalisation des ressources documentaires et la structure hiérarchique mise en œuvre durant l'atelier s'apparentent à celle utilisée dans le cadre professionnel.

Il s'agit également d'initier des collaborations avec des acteurs avec lesquels les futurs designers, que sont les étudiants, sont susceptibles de travailler.

Yoann, enseignant en DSAA explique que les enseignants initient par exemple, « [...] des situations collaboratives si possible avec des métiers qui seront des métiers avec lesquels les étudiants seront peut-être amenés à travailler ensuite, des métiers voisins, des développeurs, des photographes, des imprimeurs, des relieurs, des architectes, des ingénieurs, voilà tous les métiers qui ne sont pas dans le champ du design mais pas si éloignés de ça non plus, de potentiels collaborateurs ensuite ». Dans ce cas, les enseignants misent sur le rapprochement avec les environnements professionnels possibles des futurs designers, ce qui correspond aux approches habituelles de l'enseignement du design.

### ***Une association de dispositifs de projet tout au long de la formation***

Les enseignants articulent plusieurs situations de projet afin de préparer les étudiants à la diversité des situations professionnelles à venir, Johan enseignante en DSAA dit : « on essaie de faire en sorte comme je l'expliquais de leur proposer des situations de travail de nature, de format très divers et alors là les méthodes changent à chaque fois, [...] puisqu'on pense que c'est important qu'ils sachent qu'ils peuvent être dans une situation comme ça ».

Les enseignants font varier le temps du projet, de l'organisation des groupes de travail, de l'incitation initiale. Yoann : « Des situations très courtes, de type vraiment sprint, moyennement longues, d'autres très longues, qui courent sur l'année. Des situations de travail où ils sont en solo, des situations de travail où ils sont en binômes, des situations de travail où ils sont jusqu'à 12 à réfléchir sur une même heu voilà, pour apprendre à travailler en groupes, des situations complètement fictives, voire fantasques [...] ».

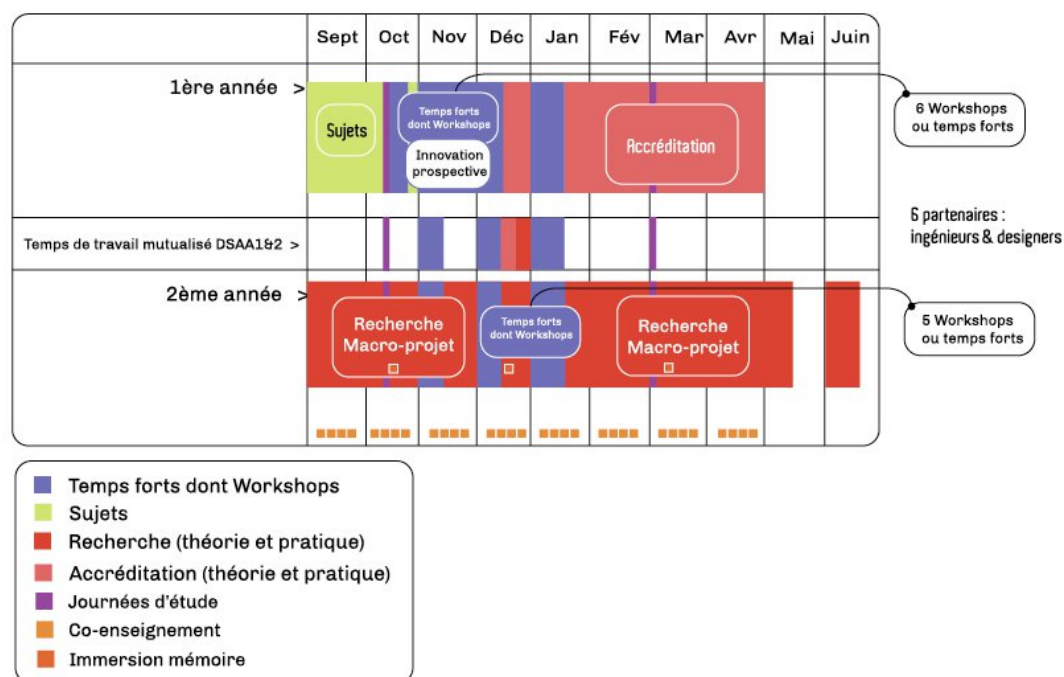
Nous présentons ici un exemple de l'articulation des dispositifs de projet d'une formation de DSAA pour une année (Figure 1 : Articulation des dispositifs de projet d'une formation de Diplôme Supérieur des Arts Appliqués pour une année.).

En première année, les enseignants proposent un atelier interne en co-enseignement, puis des workshops, une journée d'étude, en deuxième année, des formules orientées vers le mémoire-projet.

---

<sup>9</sup> Nous considérons comme partenaire un acteur extérieur à l'établissement de référence qui mène un projet avec les étudiants.

<sup>10</sup> Équivalent du brief. Le terme est utilisé en agence.



*Figure 1 : Articulatio des dispositifs de projet d'une formation de Diplôme Supérieur des Arts Appliqués pour une année.*

Professionnaliser par la pratique de projet suppose donc pour les enseignants d'alterner des situations présentant des variations relatives au temps, à l'organisation des groupes de travail, au choix des incitations, aux types de rendus et aux acteurs impliqués. C'est ce qui est valorisé dans le discours des enseignants et donne l'image d'une formation professionnalisante.

Une fois cette articulation posée, revenons sur les étapes cruciales que nous avons identifiées, que sont celles de la préparation et de l'écriture du brief qui est le point de départ du projet, puis le suivi de projet. Nous distinguons les différents dispositifs en montrant les spécificités de chacun concernant la gestion des ressources durant les phases de préparation et de suivi.

Nous aborderons successivement l'atelier hebdomadaire, le workshop, et évoquerons le hackathon. Nous choisissons de présenter ces dispositifs de projet parce qu'ils présentent des variations caractéristiques dans la gestion des ressources.

### ***L'atelier hebdomadaire, un besoin de concertation entre enseignants***

Durant la préparation, une anticipation du recueil des ressources

L'atelier hebdomadaire porté par des enseignants **seuls ou en co-enseignement**

- Dans cette configuration, lorsqu'un enseignant seul conduit le projet, il a la responsabilité de la conception du brief et de l'apport de ressources au cours du moment de la critique. Il a donc seul la charge de l'identification des ressources à toutes les étapes. Cette configuration est rare, les enseignants se succèdent le plus souvent à partir du même thème de travail.
- Lorsque l'atelier est pris en charge en co-enseignement, la responsabilité de conception peut être partagée et les ressources mutualisées.

Par exemple Anne explique : « Aymeric rédige le sujet, va chercher d'autres types de références, on partage les choses, on se dit toi tu fais ça, moi je fais ça et ensuite ben la personne qui écrit le sujet récupère toutes les références ».

La tâche de formalisation des sujets de briefs peut également être alternées, « par exemple Aymeric a écrit le sujet sur la Beat Generation et moi j'ai écrit le sujet sur Commelade ».

Une anticipation du choix des thèmes de travail conduit les enseignants à récolter des ressources destinées à être mutualisées au moment de l'écriture du brief ; Renaud explique : « Voilà et donc là-



Communication au colloque "Les ressources éducatives au prisme de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur", 17 et 18 octobre 2022, Clermont-Ferrand

dedans il y a des idées, on a des idée à thème, on a des références et donc on se retrouve pendant un jour ou deux demi-journées et on met en commun toutes les idées de ce que l'on veut faire l'an prochain [...] chacun pendant les vacances et donc du coup on fait nos recherches chacun de notre côté, qui prend la recherche, en charge la recherche du corpus, qui prend le côté plutôt dico etc., et au début de, dans les premiers jours de la rentrée on a quasiment tout de prêt, après on formalise en fonction des énergies quoi ».

Les ressources peuvent aussi être conservées pour être utilisées ultérieurement, Renaud : « les projets qui ne sont pas mûrs, ils ne sortent pas. Je veux dire ils sont, ils sont gardés pour l'an prochain ou l'année d'après ».

Durant le suivi, une collaboration qui exige une coopération permanente

Ces phases d'accompagnement sont le plus souvent conduites successivement par les enseignants. Il arrive cependant qu'il y ait un co-enseignement effectif lorsque les cours sont placés en barrettes sur deux niveaux. Dans notre échantillon, c'est le cas d'une formation de DSAA. Dans le cas d'un suivi successif, les enseignants trouvent des solutions pour communiquer sur les avancées de chacun des étudiants.

Par exemple, Yoann explique, «il y a un document qui est une espèce de journal qui est un suivi, un document de suivi qui permet en fait par exemple quand on rencontre un étudiant, on prend des notes, dans lesquelles on intègre les notes à posteriori de secrétariat, dans ce document là aussi, donc c'est plus sous une forme un peu plus brute, mais au moins le contenu est là qui intègre en fait la nature et le contenu de l'échange pour que les collègues qui n'auraient pas pu être là, puissent consulter ce document et savoir ce qui s'est dit ».

L'équipe utilise un drive<sup>11</sup> dans lequel ils placent des dossiers par étudiants et des fiches nommées « journal » dans lesquelles sont placés par dates, les résumés des échanges avec les enseignants et les professionnels. Le journal comprend l'ensemble des projets en cours mené par l'étudiant au cours de l'année.

Ce mariage des notes issues des différents suivis dans le même document montre que la succession des projets est considérée comme un ensemble d'expériences cohérentes pour la formation de l'étudiant.

### ***Le workshop, la présence des acteurs professionnels comme facteur de professionnalisation***

Durant la préparation, la valorisation du profil singulier de l'intervenant

Le workshop est porté par un ou plusieurs professionnels dans l'établissement de référence ou mené en extérieur. C'est un dispositif ponctuel, mais récurrent dans les formations durant lequel la grille des cours est modifiée pour consacrer les heures au projet. Nous avons identifié plusieurs configurations de leur genèse et leur construction, ce qui a des conséquences sur la gestion des ressources. C'est un dispositif que les enseignants valorisent particulièrement par rapport au besoin de professionnalisation.

La construction du workshop peut être collaborative, l'enseignant et le designer construisent ensemble l'incitation et les modalités du déroulement où, les enseignants la confient. Amèle, enseignante en Licence et Master Design explique que les enseignants donnent : « [...] une carte blanche à un designer où on va faire juste de la logistique [...] mais après je dirais que c'est quand même le designer qui pilote sa semaine, qui impulse la dynamique [...] ». Selon les cas, c'est l'enseignant ou l'intervenant qui rédige le brief et place les références. Il s'agit en tout cas, selon Éliisa, enseignante en Brevet de Technicien Supérieur (BTS) puis DNMADE et DSAA de valoriser la « singularité du profil » de l'artisan ou du designer.

C'est pourquoi il est intéressant pour les enseignants de faire travailler les étudiants avec différents intervenants. Un des enjeux principaux est celui de l'identification des professionnels susceptibles d'intervenir. Cela représente une recherche de « ressources humaines » importante. Yoann explique s'appuyer sur un réseau construit dans le temps et étendu. Le cas échéant les invités non disponibles

---

<sup>11</sup> Auquel nous avons eu accès.

Communication au colloque "Les ressources éducatives au prisme de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur", 17 et 18 octobre 2022, Clermont-Ferrand

proposent parfois « par ricochet » d'autres partenaires. D'autres enseignants font part de la difficulté de faire venir des partenaires en raison du peu de financement dédié.

Durant le suivi, des bénéfices contrastés : des besoins pédagogiques négligés

Certains enseignants plébiscitent aussi la venue de professionnels, tel Aymeric (BTS et DSAA), qui « apportent plein d'anecdotes liées au monde professionnel » et le « désacralisent »

Selon Johan (DSAA), les intervenants amènent également « plein de lien surtout, plein de ressources » et sont susceptibles de faciliter l'insertion professionnelle.

Cependant, il arrive fréquemment que leur voix « déstabilise ». Aymeric fait référence à la production d'une vidéo ou le « professionnel interagit en disant va à l'efficacité » et prend en compte la demande du client comme incontournable alors que les enseignants demandent à l'étudiant de quoi il a besoin dans son book, « de 40 secondes de film alors que peut-être 10 secondes pourraient être suffisantes pour montrer tout un ensemble de choses. Donc, [...] comment on fait ? Est-ce qu'il faut privilégier la quantité ou la qualité ? ».

Nous repérons ici une tension entre la volonté de professionnalisation et les objectifs du diplôme qui précède. Enseignant et étudiants se trouvant sur une ligne de crête articulant deux réalités différentes qui coexistent.

Nous avons également identifié l'utilisation des dispositifs de hackathon qui présente l'avantage d'être un apport un peu dissocié de la formation, lui conférant une plus-value en termes de projection vers un monde professionnel en tant que designer à part entière.

### ***Le hackathon, des enseignants connecteurs***

Le hackathon est un dispositif externe à l'établissement de référence. La présence des enseignants n'y est pas impérative. Ils ne conçoivent pas les briefs mais se mettent en connexion avec les organisateurs et introduisent la présence des étudiants. Les ressources sont alors des ressources humaines.

D'ailleurs, selon le témoignage d'un étudiant de DSAA, les étudiants travaillent avec différents corps de métiers, l'occasion « d'apprendre à travailler avec des développeurs, des ingénieurs et des commerciaux et à se positionner comme designer dans une équipe aux méthodologies de travail différentes ». Il y a dans ce cas une forme d'externalisation de la responsabilité de professionnalisation. La mobilisation des ressources se reportant sur l'identification de l'événement et la connaissance du réseau des participants.

## **Conclusion**

Dans cet article, nous avons traité de la professionnalisation portée par les dispositifs de projet en design et la gestion et la mobilisation des ressources associées. Nous avons travaillé à partir de données recueillies auprès d'enseignants en design dans l'enseignement supérieur.

Nous avons tout d'abord montré que le projet est le dispositif central de l'enseignement du design. Les enseignants de notre échantillon souhaitent faire expérimenter plusieurs dispositifs de projet que les étudiants pourront rencontrer dans leur vie professionnelle. Ils valorisent ces expériences comme facteurs de professionnalisation dans la mesure où ces expériences les préparent à la multiplicité des formes de design, des contextes de travail, des acteurs avec lesquels interagir et des processus de projet. Cela induit que c'est cette articulation qui projette les étudiants dans l'univers concret auquel nous faisons référence.

Ces différents types de dispositifs induisent des différences dans l'organisation des enseignants et la variation dans la mobilisation des ressources. Nous proposons des questionnements permettant de discriminer les situations de projet qui induisent une gestion des ressources différente :

- Le projet est-il mené dans l'établissement de référence ou à l'extérieur ? Cela induit une gestion des ressources différente, dans le premier cas, les enseignants s'appuient sur des ressources locales, par exemple la présence ou l'absence de certaines machines, dans l'autre cas, les ressources sont fonction du lieu du déroulement du projet.

Communication au colloque "Les ressources éducatives au prisme de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur", 17 et 18 octobre 2022, Clermont-Ferrand

- Le projet est-il mené par un enseignant seul ou par des enseignants en co-enseignement ? Cela a une incidence sur l'écriture du brief et le partage de l'activité de recherche de ressources ainsi que sur les modalités d'accompagnement et de suivi.
- Le projet inclut-il des partenaires ? Cela a une incidence sur la recherche de partenaires susceptibles d'intervenir et ouvre la possibilité de l'externalisation de l'écriture du brief et de l'apport de ressources professionnelles durant le suivi.

Dans l'ensemble de nos résultats, nous avons repéré une nécessité de concertation pour la préparation et le suivi des projets, en interne ou en externe. Une anticipation dans l'acquisitions des ressources et la planification de leur recueil.

Nous avons également repéré que l'identification de partenaires pour les workshops est un enjeu important et permanent pour les enseignants. Cependant, la présence des partenaires apporte des points de vue et des pratiques professionnelles mais qui sont parfois contradictoires avec les objectifs visés par les enseignants et les attendus du diplôme.

Finalement, la recherche de ressources humaines et de profils susceptibles d'enrichir la trajectoire de formation des étudiants est cruciale, et c'est une activité qui nous apparaît importante et permanente pour les enseignants. Une perspective de ce travail pourrait d'ailleurs être d'étudier les dispositifs de projet dans d'autres types de formation et de questionner la place des ressources humaines dans ces contextes.

## Bibliographie

BAUR, R. (2019). Le design de l'enseignement des "designs" in Bihanic, D. (2019). *Design en regards : recueil de textes, d'entretiens et témoignages*. Art Book Magazine.

CARDOSO, S. (2014). La problématique des designs : interdisciplinarité, pluralité, formation, dans DARRAS, B & FINDELI, A., *Design : savoir & faire, savoir pour lieux faire et faire pour mieux savoir*, Lucie éditions, Nîmes.

DEAN, P., (2015). *Undergraduate Media Studies in England: A Discourse Analysis*. Unpublished EdD Thesis. University of Bedfordshire.

DUNNE, A. and RABY, F. (2013). *Speculative everything: design, fiction, and social dreaming*. MIT Press.

FINDELI, A. (2010). Searching For Design Research Questions: Some Conceptual Clarifications. In Chow R. (Ed.). *Questions, Hypotheses & Conjectures: discussions on projects by early stage and senior design researchers* (pp. 286-303). iUniverse, Bloomington.

FINDELI, A. (2016). *Le design social*. [http://www.sfeasso.fr/sites/default/files/document/le\\_design\\_social\\_par\\_alain\\_findeli.pdf](http://www.sfeasso.fr/sites/default/files/document/le_design_social_par_alain_findeli.pdf).

FINDELI, A., BOUSBACI, R. (2005). L'éclipse de l'objet dans les théories du projet en design. *The Design Journal*, 8(3), pp. 35-49.

GUISSET C. (2019). Apprendre par l'exemple. in Bihanic, D. (2019). *Design en regards : recueil de textes, d'entretiens et témoignages*. Art Book Magazine.

HAGAN, M. (2020). Design as a Thing: A Theory of Change and a Set of Methods to Craft a Human-Centered Legal System. *Design Issues*, 36(3), 3-15.

JULIER, G. (2017). *Economies of design* (1ère Éd.). Sage Publication.

MALPASS M. (2017). *Critical design in context: History, theory, and practices*. Bloomsbury Publishing.

MANZINI, E. (2015). *Design, when everybody designs: An introduction to design for social innovation*. MIT Press.

Communication au colloque "Les ressources éducatives au prisme de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur", 17 et 18 octobre 2022, Clermont-Ferrand

OBEIDAT, A., & AL-SHARE, R. (2012). Quality learning environments : Design-studio classroom . *Asian Culture and History*, 4(2), pp. 165. <https://doi.org/10.5539/ach.v4n2p165>

ORR S. & SHREEVE, A. (2018). *Art and Design Pedagogy in Higher Education* (Routledge Research in Higher Education) (pp. 100-101). Taylor et Francis. Édition du Kindle.

PARSONS, P.W. (2007), A Pedagogue's Two Principles for Teaching Architectural Design Studios in *The Design Studio: A Black Hole*, ed. G. Sağlam, 1st edn, YEM Yayın, pp. 35-54. In STEINO, N., & KHALID, M. S. (2017). The hybrid studio: Introducing Google+ as a blended learning platform for architectural design studio teaching. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 5 (1).

RÉFÉRENTIEL DN MADE (2018). MESR, Arrêté du 18 mai 2018 relatif au diplôme national des métiers d'art et du design.

RÉFÉRENTIEL DE DSAA (2012). MESR, 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. [https:// www. legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000026321491](https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000026321491).

ROUMY AKUE, M. (2019). *Dynamique de veille des enseignants en design à l'échelle individuelle et collective pour la réactualisation des ressources au service de la conception* (Thèse de doctorat). Université Paris-Cité.

ROUMY AKUE, M. (2022). La veille des enseignants en design : l'identification des changements et le renouvellement des ressources pour l'enseignement du design. *Sciences du design*, (15), 98-102.

SHULMAN, L. S., (2005). Signature Pedagogies in the Professions. *Daedalus*, 134(3), pp. 52-59.

SOLIMAN, A. M. (2017). Appropriate teaching and learning strategies for the architectural design process in pedagogic design studios. *Frontiers of architectural research*, 6 (2), pp. 204-217. <https://doi.org/10.1016/j.foar.2017.03.002> .

STEINO, N., & KHALID, M. S. (2017). The hybrid studio: Introducing Google+ as a blended learning platform for architectural design studio teaching. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 5 (1).

TOVEY, M. (2015). *Design Pedagogy*. Taylor and Francis. Édition du Kindle, Londres. <https://doi.org/10.4324/9781315576695>.

TROMP, N. (2013). *Social Design: How Products and Services Can Help Us Act in Ways That Benefit Society* (Thèse de doctorat). Delft : TU Delft.

VIAL, S. (2015). *Le design*. Presse Universitaire de France.

WERLER, T. (2018). Workshop-Didaktik for Cooperation in a *Contingent World*. In G.-E. Torgersen (Ed.), *Interaction: 'Samhandling' Under Risk. A Step Ahead of the Unforeseen* (pp. 75–90). Oslo : Cappelen Damm Akademisk. DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.36.ch4>.

YING, G. (2019). Enseigner, rechercher, créer. De la technologie comme matière active. In Bihanic, D. (2019). *Design en regards : recueil de textes, d'entretiens et témoignages*. Art Book Magazine.

ZEHNER, R., FORSYTH, G., MUSGRAVE, E., NEALE, D., DE LA HARPE, B., PETERSON, F., & WATSON, K. (2009). *Curriculum development in studio teaching. STP Final Report. Australian Learning and Teaching Council, Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations*.