



Repenser l'enseignement du Design dans une approche par compétence : perspectives et enjeux d'un nouveau paradigme pédagogique.

Aysha Zriga

Docteure en Esthétique et Pratique des Arts – ISBAS

Affiliée au laboratoire LLTA - LR13ES16

Assistante contractuelle à l'ISAM de Mahdia

<https://orcid.org/0009-0003-7699-0610>

ayshazrigapro@gmail.com



Mots clés

Approche par compétence (APC) ; enseignement supérieur du Design ;
marché du travail ; contextualisation ; co-conception.



Cet article est soumis à une licence
Creative Commons.
Creative Commons Attribution 4.0
International License.

Organizing
Center For
ISBAT
Conferences
Series

Since 2024

Résumé

L'enseignement du Design dans les instituts en Tunisie- que ce soit dans les Instituts Supérieurs des Beaux-Arts ou les Instituts Supérieurs des Arts et Métiers - adopte communément l'approche par objectif. Certes, celle-ci est une méthode efficace en termes de structuration de l'apprentissage de la discipline du Design, toutefois, elle tend à privilégier la transmission des connaissances théoriques (savoirs) et techniques (savoir-faire) au détriment du développement de compétences disciplinaires et transversales. Dans cette perspective, l'approche par objectif se voit de moins en moins adaptée à préparer adéquatement les apprenants en Design aux défis contemporains du marché du travail.

Dans cette perspective, une alternative à cette approche classique, qui soit plus adaptée pour répondre aux attentes des employeurs, serait nécessaire afin de répondre à ces écarts auxquelles l'enseignement du Design est aujourd'hui confronté. Dans ce sens, l'approche par compétence serait une alternative dont nous allons explorer les potentiels et les apports.

Ainsi donc, à travers cet article, nous questionnons les potentiels de la transition de l'approche par objectif à une approche par compétence dans l'enseignement du Design dans le sens où cette dernière saurait aligner les apprentissages dans nos instituts avec les exigences actuelles du marché de travail. De même, nous discuterons les apports de ce nouveau paradigme pédagogique ainsi que les enjeux de cette transition.

Texte de l'article

L'enseignement de la discipline du Design a longtemps été marqué par des approches pédagogiques traditionnelles, tel que l'approche par objectif, visant un apprentissage à la fois théorique (savoir) et pratique (savoir-faire), qui sont certes indispensables. En revanche, la complexité du Design en tant que pratique professionnelle, ne le résume guère, aujourd'hui, à une accumulation de connaissances théoriques et à un perfectionnement d'un savoir-faire pratique. D'autre part, face à la mutation d'un domaine en perpétuelle évolution, qu'est celui du Design, le designer est appelé à manifester une évolution toute aussi conséquente en matière de compétences tant pratiques que transversales afin d'être capable de répondre aux défis du marché du travail. Ces écarts nous appellent à questionner la pertinence de ces approches pédagogiques traditionnelles, et éventuellement nous mène à les repenser afin d'aligner la formation académique au mieux avec les attentes et besoins du marché de travail dans l'optique de préparer au mieux l'apprenant – futur designer- pour la vie professionnelle.

Par soucis de contextualisation, il est nécessaire, de souligner ce qui anime l'intérêt que nous portons à la question de la pédagogie remonte tout d'abord, à notre thèse de doctorat qui comprend un volet pédagogique où l'on s'est penché sur la question des besoins de l'apprenant en termes de considération de ce dernier dans la conception de dispositifs d'apprentissage. D'autre part, axant nos travaux de recherche sur la conception centrée sur l'utilisateur (UCD), nous avons la conviction que tout projet design se doit d'offrir une expérience qui s'aligne avec la nature et les besoins intrinsèques de l'usager, tout en le mettant au centre de la conception. Par analogie, la conception d'un cours à enseigner, d'un programme pour une spécialité donnée ou encore d'une vision d'un diplôme, devrait pareillement suivre ce cheminement et prendre comme point culminant l'apprenant. Ce penchant a commencé à se concrétiser suite à la certification des deux cycles de formation en innovation pédagogique et numérique organisés par la cellule CIPEN de l'Université de Sousse et suite à la formation Se former pour enseigner dans le supérieur organisée par l'université de Rennes à l'initiative du Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, qui m'ont outillée afin d'expérimenter et de mettre en pratique notamment l'approche par objectif et l'approche par compétence (APC) dans la scénarisation de mes cours.

Dans cette perspective, l'articulation de l'enseignement de la discipline du Design autour des préoccupations de l'employabilité des apprenants, oriente notre intérêt vers un défi majeur : aligner les apprentissages dans nos instituts avec les exigences actuelles du marché de travail. Si l'approche par objectif a considérablement structuré ces formations - étant l'approche communément adoptée dans les Instituts Supérieurs des Beaux-Arts et les Instituts Supérieurs des Arts et Métiers en Tunisie - nous essaierons à travers cette recherche de discuter l'écart que présente cette approche dans l'enseignement du Design et ce en termes de compétences requises et acquises à travers ce modèle d'organisation des apprentissages et en termes d'adaptation au contexte professionnel.

Par ailleurs, à travers cet article nous tenterons d'explorer l'alternative de l'adoption de l'APC dans l'enseignement du Design qui serait à notre sens un nouveau paradigme pédagogique qui saurait s'aligner avec le paysage actuel de l'enseignement de la discipline du Design en Tunisie, tout en étudiant ses apports sur le plan pédagogique et en mettant en lumière les enjeux à considérer quant à son implémentation dans nos instituts.

— 1
B.Bloom (1971),
JT.Hastings, GF.Madaus,
Handbook on formative
and summative evaluation
of student learning,
New-York, Mc Graw-Hill.

— 1

Limites de l'Approche par objectif dans l'enseignement du Design

Nous souhaitons tout d'abord préciser que dans cette partie, nous abordons l'approche par objectif en ponctuant les limites de celle-ci quant à son rapport avec la problématique que nous avons posée, qui touche à la fois la cohérence de l'approche pédagogique dans l'enseignement du Design avec la complexité du Design en tant que profession et l'alignement de l'apprentissage qu'elle offre avec les exigences du marché du travail.

L'approche par objectif - qui est définie comme une méthode pédagogique qui organise l'apprentissage autour de résultats spécifiques et quantifiables que l'apprenant est censé atteindre - est communément adoptée dans les établissements enseignant le Design en Tunisie - que ce soient les Instituts Supérieurs des Beaux-Arts ou encore les Instituts Supérieurs des Arts et Métiers - est une méthode efficace, dans le sens où elle a permis de se centrer sur une tâche observable et mesurable. Selon Benjamin Bloom¹ en adoptant l'approche par objectif, l'enseignant doit définir ce que l'apprenant doit être capable de faire ou de connaître à l'issue de la séance ou du cours. Elle est donc une approche orientée vers la finalité, le résultat et non pas sur le processus. D'ailleurs, lors des évaluations, la note prépondérante est attribuée au résultat final. Cette méthode bien qu'elle soit logique pour certaines disciplines, à notre sens, elle ne l'est pas dans l'enseignement du Design, dans le sens où le Design dans sa pratique et dans sa réflexion est indissociable du processus. Mais encore, en se focalisant -comme l'indique Bloom- sur la transmission de savoir et savoir-faire donne à l'approche par objectif un timbre réductionniste cloisonnant le Design dans cette sphère tandis que la profession du Design exige bien plus que des connaissances théoriques et des habiletés pratiques comme nous l'avons souligné précédemment. Dans ce contexte, nous notons le témoignage des étudiants encadrés dans leurs stages de fin d'étude qui est le premier contact avec le monde professionnel du Design. Sur un groupe de 8 étudiants, cinq ont eu des soucis de communication et de gestion de conflits durant les deux premières semaines de leur intégration dans les établissements de stages. Pour certains, cette expérience à laquelle ils n'étaient pas préparés était un facteur de baisse de motivation à laquelle il fallait y remédier.

D'autre part, les étudiants qui étaient en contact direct avec le client au sein de l'établissement de stage ont exprimé leur incompetence à convaincre et persuader le client de certains choix tel que la palette de couleur adaptée, ou encore la typographie choisie non pas par manque de connaissances ou d'arguments quant à ce sujet, mais simplement parce qu'ils n'étaient pas confrontés à ce genre de situations auparavant et par conséquent, ils n'étaient pas en mesure de mobiliser les compétences nécessaires (savoir-être et savoir-agir complexe) pour gérer ces situations complexes.

D'autre part, le fait que ces objectifs soient définis en amont, dès le début de l'année universitaire dans une plaquette pédagogique structurant le déroulement du cours en fonction de ces objectifs prédéfinis accroît la rigidité de cette méthode et laisse peu de marges de changements et de rectifications en fonction des besoins de l'apprenant, en premier lieu, et des besoins des employeurs, en second lieu. Ce manque de flexibilité est conséquemment suivi par un manque d'adaptabilité de cette approche quant à l'enseignement de la discipline du Design puisque la mutation perpétuelle du monde professionnel du Design ainsi que celle des avancées technoscientifiques tel que les logiciels de conceptions, peuvent rendre certains objectifs obsolètes, empêchant les apprenants de bénéficier des dernières connaissances. À titre d'exemple, en guise d'appuyer les répercussions de ce manque de flexibilité, le cas de la matière conception digitale, enseignée aux étudiants de la 3^{ème} année spécialité Design graphique et 1^{ère} année Master Pro, qui suite à la fixation des objectifs de cette matière au début du semestre est enseignée via l'outil de conception Adobe XD, bien que Figma soit beaucoup plus demandé sur le marché du travail.

Notons aussi que l'approche par objectif, bien qu'elle soit centrée sur l'apprentissage et loin des modèles pédagogiques scolastiques dont le point culminant est l'enseignant et l'enseignement tel qu'annoncé dans ce passage de la revue Distances : " L'approche par objectifs a le mérite de se centrer sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement" ⁻², elle est axée sur le contenu du cours et non pas sur les besoins spécifiques des apprenants. Dans ce sens, nous voyons en cette approche un manque d'intérêt porté sur l'individu, c'est-à-dire l'apprenant et ses besoins. Dans cette même perspective, le fait que dans l'approche par objectif l'apprentissage est souvent conçu de manière linéaire, un passage d'un objectif atteint à un autre à atteindre selon des séances prédéfinies n'engage pas la personnalisation de l'évolution de chaque apprenant à son rythme et le fait qu'il n'y ait pas d'itération dans ce processus rend la considération de cette personnalisation de l'apprentissage encore moins minime.

Sur le plan pédagogique, l'approche par objectif est une méthode d'organisation pédagogique fractionnée, qui s'insère dans une approche cours, où ces objectifs d'apprentissage sont spécifiques à la matière enseignée. Nous constatons que cette méthode se base sur une vision individualiste de l'enseignement, où le partage de responsabilité est pareillement fragmenté. Cela dit, depuis peu d'années, nous constatons un jaillissement d'initiatives de réforme de l'organisation de l'enseignement de la discipline du Design dans nos instituts qui va à l'encontre de cette fragmentation, et qui opte de plus en plus vers la coordination que ce soit horizontale ou verticale.

— 2

H. Bilodeau,
M. Provencher, (Uqat),
L. Bourdages, A. Deschênes
(Télé-Université), M. Dionne
(Uqar), P. Gagné, C. Lebel
(Télé-Université),
A. Rada-Donath (Uqac),
" Les Objectifs Pédagogiques
Dans Les Activités
D'apprentissage De
Cours Universitaires À
Distance " Distances Vol3, N°2,
Université de Québec
en Abitibi -Témiscamingue.
[Http://Tecfaetu.unige.ch/Staf/
Staf-K/Cadillo/Staf177/\(Les%20
Objectifs_pedagogiques_dans_
les_activites\).Pdf](http://Tecfaetu.unige.ch/Staf/Staf-K/Cadillo/Staf177/(Les%20Objectifs_pedagogiques_dans_les_activites).Pdf)

— 2

Qu'est-ce qu'une compétence ? Qu'est-ce que l'approche par compétence (APC) ?

— 3

Professeur émérite
de l'Université de Sherbrooke
(Québec, Canada), Département
de pédagogie de la Faculté
d'éducation.

— 4

TARDIF, J (2023), définition
de la compétence, Former
pour enseigner en supérieur,
Univeristé Sherbook.
[https://cnam.scenari-
community.org/
siteWebBienDemarrer_220403/
res/T6V1_Tardif.pdf](https://cnam.scenari-community.org/siteWebBienDemarrer_220403/res/T6V1_Tardif.pdf)

— 5

Fiche de synthèse et pratique
sur la motivation des étudiants
produite par la DACIP
de l'université de Lorraine :
[https://sup.univ-lorraine.fr/
files/2022/09/la_motivation_des_
etudiants.pdf](https://sup.univ-lorraine.fr/files/2022/09/la_motivation_des_etudiants.pdf)

Quant à l'approche par compétence, qui fait l'objet de ce travail de recherche, afin de saisir sa définition, il est nécessaire d'aborder la notion de compétence en pédagogie. Bien que cette notion ait suscité l'intérêt de plusieurs personnes tel que Romainville ou Perrenoud, nous nous référons à la définition de Jacques Tardif⁻³ étant la plus exhaustive et claire à notre sens, et qui est la suivante : "Certaines personnes parlent d'être, d'autres parlent de schèmes, mais ce qui est important pour moi c'est que la compétence qu'on définit comme un savoir-agir-complexe demande de prendre en compte lorsqu'elle est mise en œuvre l'ensemble des ressources (un ensemble de savoirs ; de savoir-faire, de savoir-être) pour que la mise en œuvre soit judicieuse, réfléchie et réponde à la question et à la problématique"⁻⁴. En d'autres termes, une compétence est la mobilisation de ressources (connaissances théoriques et pratiques, valeurs, etc.) adéquates en fonction d'une situation donnée. Nous en distinguons deux types ou bien disciplinaire ou bien transversale.

Toutefois, il est nécessaire de ne pas confondre savoir-faire et savoir-agir-complexe. La distinction entre ces deux notions est que le savoir-faire est souvent procédural, que l'on peut automatiser, il passe souvent sous le seuil de la conscience à l'accoutumance de le faire (geste technique). Quant à la compétence, elle permet la résolution de situations complexes par la mise en œuvre de ressources, dont le savoir, le savoir-être et le savoir-faire où l'étudiant est constamment en train de réfléchir et il en est conscient. C'est la réflexion dans l'action ce qui lui confère son caractère dynamique, complexe et multidimensionnel, qui s'exprime dans des contextes authentiques. D'autre part, une compétence, même en étant sollicitée qu'après de longues périodes de son apprentissage, est facilement remémorée. Son évolution, quant à elle, se caractérise par un schéma de construction puisqu'elle est en perpétuel développement tout au long de la vie et s'enrichie de la variété de contextes et situations.

Dans un autre contexte, la délégation d'accompagnement à la créativité, l'ingénierie et la pédagogie (DACIP) de l'Université de Lorraine dans le but de déterminer les facteurs de motivation des étudiants fait référence entre autres à la compétence en tant qu'un besoin de l'étudiant et le définit en tant que tel : " Le besoin de compétence reflète le désir de faire l'expérience de l'efficacité. Dans un contexte d'apprentissage, la perception qu'a l'étudiant de sa compétence est le jugement qu'il porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate l'activité pédagogique qui lui est proposée."⁻⁵

De manière globale, bien que les définitions du terme soient divergentes, il est évident que la notion de compétence et action sont liées. Plus encore, la compétence a comme fondement l'action. D'ailleurs, dans ce sens, Jacques Tardif souligne dans cet extrait la jonction entre ces deux notions : " Dans l'ensemble des définitions, on considère que toute compétence est nécessairement de l'ordre de l'action ". –⁵

Ainsi donc, nous définissons l'approche par compétence comme une organisation de l'apprentissage qui se base sur la notion que nous venons de définir, qu'est la compétence, et part du principe de la validation d'un diplôme en évaluant les compétences et non seulement les connaissances. L'APC est fondée sur l'acquisition et le développement de savoir-agir complexe chez l'apprenant en les incitant à mettre en œuvre différentes ressources : savoir, savoir-faire et savoir-être, à travers la contextualisation. D'autre part, la jonction entre compétence et action donne le pouvoir d'agir et de décider à l'apprenant, et de ce qu'il va privilégier pour atteindre les objectifs fixés et qui lui permettront éventuellement de réaliser une tâche définie.

Son objectif est de solliciter l'apprentissage et l'acquisition de savoir-agir-complexes disciplinaires et transversaux chez l'apprenant, qui sont nécessaires à son intégration dans la vie professionnelle. D'autant plus qu'elle s'insère dans une approche programme qui est globale et qui nécessite collaboration et co-conception des cours indépendamment de la matière et du niveau. Elle constitue de la sorte un changement de paradigme tant dans l'intérêt qu'elle porte sur l'apprenant, dans sa focalisation sur l'employabilité, et dans son aspect continu de l'organisation de l'apprentissage.

— 6

TARDIF.J (2017),
" Chapitre 1. Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation ",
Ouvrage " Organiser la formation à partir des compétences " Sous la direction de Marianne Poumay, Jacques Tardif et François Georges,
De Boeck Supérieur, p.19.

— 3

La contextualisation : l'APC au profit de l'enseignement situé du Design

Si le design se bifurque en deux volets l'un en tant que discipline et l'autre en tant que profession, l'enseignement du Design, lui, doit considérer ces deux volets, et non uniquement le Design en tant que discipline. Toujours est-il que la finalité du cursus académique en Design pose la question de la capacité de l'étudiant à l'intégration dans la vie professionnelle. D'ailleurs, dans ce parcours, plus particulièrement en licence et en master professionnel, nos étudiants sont confrontés à un stage d'intégration à la vie professionnelle qui clôture ces deux phases. Dans cette perspective, notre devoir en tant qu'enseignant en Design est de les préparer au mieux à cette étape et celle qui suit qui est l'obtention d'un poste dans une boîte de communication, un bureau d'architecture, etc.

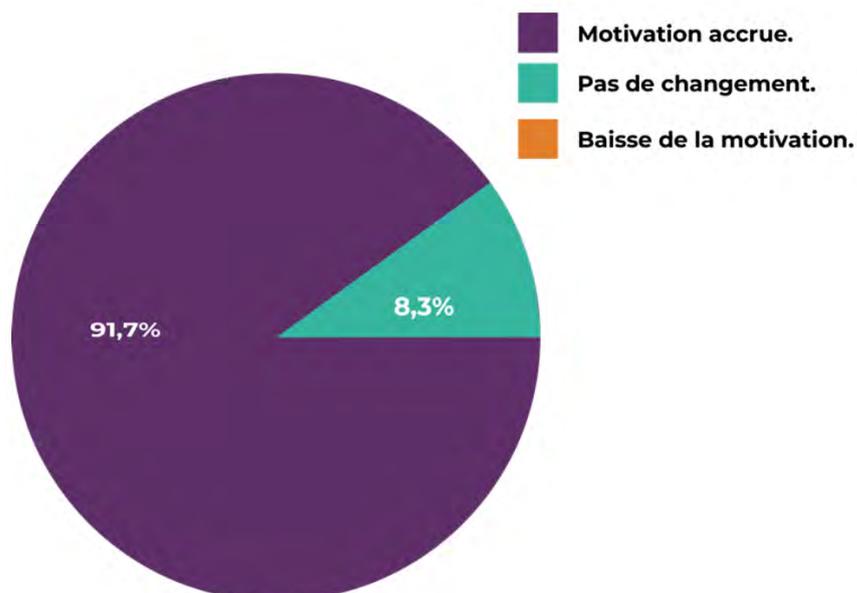
Par conséquent, afin de répondre aux attentes de la profession de designer et aux besoins de l'employabilité, la contextualisation dans l'enseignement du Design s'est imposée en tant que moyen pédagogique porteur d'authenticité qui favoriserait cette préparation de l'apprenant.

En effet, confronter ce dernier à des situations que ce soit véridiques ou des situations simulées en cours, est un moyen pertinent pour stimuler l'apprentissage de compétences qui lui seraient nécessaires.

Cette démarche qui s'insère dans l'approche par compétence, fait de la contextualisation un outil qui se développerait sous différentes ressources pédagogiques tel que : les enquêtes de terrain, les simulations, les stages de fin d'études, etc. dont nous exposerons deux exemples que nous adoptons dans nos ateliers et nous ponctuerons leurs apports respectifs. La première serait l'approche projet généralement employé comme approche pédagogique de l'atelier de spécialité et où l'énoncé placerait l'étudiant au cœur de l'expérience concrète de conception avec des contraintes diverses tel que : une problématique au cœur de l'actualité, la contrainte temps, la collaboration avec d'autres étudiants voire d'autres spécialités, des brainstormings, un affichage convenable, une présentation orale, un débrief de l'avancement du projet, etc. cette approche est fondée sur le fait que la compétence s'actualise dans une boucle d'adaptation à chaque famille de situations semblables. C'est dans ce sens que l'approche projet qui place nos étudiants dans une situation simulée leurs permet tout de même d'être prêt à une situation similaire concrète une fois sur terrain. Multiples sont les avantages de ces cours-projets dont nous retiendrons deux qui sont à nos yeux les plus importants : le premier est que la contextualisation dans ce sens permet à l'étudiant d'avoir une idée sur l'ampleur des enjeux du métier de designer. Quant au deuxième point c'est l'influence de cet apprentissage situé sur la motivation ⁷ des étudiants. Dans ce sens, et dans le cadre d'une enquête élaborée sur google forms où nous avons questionné une trentaine d'enseignants de Design en Tunisie les résultats qui concerne la question portée sur les conséquences de l'approche projet sur la motivation 91,7% des réponses sont positives quant à la croissance de la motivation des apprenant contre 8,3% des réponses qui affirment ne pas constater de changement et 0% qui ont constaté la baisse de la motivation des étudiants, sachant que 88,6% des réponses adoptent l'approche projet dans l'enseignement du Design.

— 7
 KOZANITIS, Anastassis. (2010).
 L'influence d'innovations
 pédagogiques sur le profil
 motivationnel et le choix de
 stratégies d'apprentissage
 d'étudiantes et d'étudiants
 d'une faculté d'ingénierie. Revue
 internationale de pédagogie
 de l'enseignement supérieur,
 (26-1) : <http://ripes.revues.org/385?lang=en>

— Figure 1
Résultat de l'enquête effectuée sur google forms en réponse à la question de la constatation de changements sur la motivation des étudiants en adoptant l'approche par projet.



Le deuxième exemple de ressource pédagogique qui implique la contextualisation est la classe inversée suivie d'une évaluation par les paires. Cette méthode est non seulement un bon exercice pour les étudiants visant éventuellement l'enseignement du Design comme carrière, mais aussi c'est un exercice d'autonomie puisque la préparation du cours est totalement léguée à l'étudiant. C'est un moyen de mettre en pratique les qualités communicationnelles et oratoires de l'étudiant. D'autre part, avec l'évaluation par les paires cette activité devient une occasion pour les étudiants qui ont déjà fait leurs exposés pour s'autocritiquer en se comparant aux performances de leurs camarades, et pour les étudiants qui n'ont pas encore exposé leurs présentations c'est une occasion de s'autoréguler grâce aux remarques données. En outre, cet exemple est la mise en pratique de la méthode du " learning by teaching " qui est une méthode des plus efficaces à la fois pour la motivation des étudiants que pour l'assimilation des connaissances. Dans la même enquête effectuée sur google forms, les réponses quant à l'assimilation des savoirs dans ce contexte est de 100% d'enseignants du design qui ont choisi la réponse " assimilation accrue ".

Nous remarquons que ces différentes méthodes de contextualisation, pas uniquement les deux exemples mentionnés ultérieurement, sont fondés sur le constructivisme. D'emblée, à travers l'accomplissement de ces activités pédagogiques nous avons des étudiants actifs dans la construction du savoir et savoir-faire, et dans l'acquisition de savoir-agir-complexes grâce à l'apprentissage par l'action, et par l'expérience (learning by doing). Ils sont impliqués tant intellectuellement que par l'action, créant ainsi une synergie, une interaction au sein de la classe et de la motivation accrue chez les étudiants qui se reflète et sur le taux d'absentéisme et dans leurs évaluations.

— 4

Enjeux de l'implémentation de l'APC dans l'enseignement du Design

Quand on adopte une approche par compétence, nous sommes d'emblée dans une culture d'interdépendance, puisqu'elle s'insère dans une approche programme définie en opposition à l'approche cours par Prigent et al, comme tel : "projet de formation" élaboré et poursuivi de manière collective et longitudinale par le corps professoral et les leaders responsables de l'enseignement, dans un esprit de constante collaboration et collégialité" –⁸. En effet, il s'agit d'un parcours qui lie à la fois tous les semestres, et dans chaque semestre toutes les matières enseignées. On n'est plus dans la segmentation des semestres et des niveaux d'études ou dans le cloisonnement des matières. Au contraire, on est dans la continuité, ce qui fait que les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir-complexes se prolifèrent dans une vision à la fois d'extension et de construction qui prépare l'étudiant à la vie professionnelle.

— 8

PRÉGENT, R., BERNARD, H., KOZANITIS, A. (2011). Enseigner à l'université dans une approche-programme. Canada : Presses internationales Polytechnique.

Dans l'enseignement du Design, qui comme nous l'avons signalé, va déjà dans le sens de la coordination, la mise en pratique de l'APC impliquerait deux points majeurs qui sont mis en jeu : le premier est la co-conception du parcours. Précisément, en termes de design du programme, il s'agit certes de coordination entre les matières et les niveaux dans le cadre de réunions impliquant tous les enseignants tout en discutant la visée de chaque matière et l'organisation de leurs contenus pour qu'il n'y ait pas de redondance et pour qu'il y ait davantage une continuité entre elles. Mais pas uniquement cela. Cet échange pédagogique contribue à la définition d'un référentiel d'évaluation précis et concis. De manière plus concrète, cela consiste en l'élaboration d'une grille d'évaluation définissant les compétence générale et précises et leur développement tout au long du parcours de l'apprenant qui tient compte des matières enseignées, du besoin du marché, et de la vision du diplôme. Dans le même contexte de la collaboration pédagogique, la manifestation de celle-ci dans l'enseignement du design, à notre sens pourrait être envisagé dans le déroulement du cours même. D'ailleurs, cette idée que j'ai partagé ma collègue Dr. Meriem Khelifa nous l'avons explorée dans l'initiative d'une co-animation d'un atelier dans le cadre de la matière atelier de spécialité enseignée aux étudiants de la deuxième année Publicité Graphique à l'Institut Supérieur des Arts et Métiers de Mahdia en combinant nos deux classes pour intégrer le concept d'expérience et de design expérientiel à leurs projets. Dans ce contexte, la conception de la séance s'est effectuée sur trois étapes, nous avons commencé par la définition des compétences que nos étudiants étaient censés acquérir ou développer. Nous avons par ailleurs scénarisé l'atelier sous forme de trois table rondes hétérogènes, impliquant réflexion, recherche, discussion, communication, débats, et collaboration entre apprenants. Et finalement, l'étape de l'évaluation qui s'est faite sur deux volets individuelle en groupe.

La résultante de cette démarche était inopinément positive quant à la synergie entre nos deux méthodes d'enseigner, la dynamique au sein de la classe et les échanges très fructueux entre enseignants-étudiants et étudiant-étudiant, dont les conséquences en termes de créativité et application du design expérientiel -qui est l'objet de cette séance- s'est concrétisé dans les projets finaux semestriels.

— Figure 2
**Atelier " Application
 du design expérientiel
 dans le projet " coanimé
 en collaboration
 avec Dr. Meriem Khelifa.**



D'autre part, et comme évoqué précédemment, le Design étant à la fois discipline et profession et dans la perspective de le l'APC qui est un engagement dans la formation professionnalisant, la co-conception du parcours académique ne peut se faire sans la composante professionnelle qui est le corps métier du Design. Notamment, en enseignant dans la filiale College of Art and Design au Collège de Paris-Sousse, qui est un exemple concret et pertinent quant à l'efficacité de cette approche puisque depuis 1961, le CAD Brussels adopte l'APC dans l'organisation de l'enseignement - ce qui donne en chiffre 98% des diplômés qui trouvent des emplois dans les 4 mois qui succèdent leurs graduations - nous nous sommes entretenus avec le directeur, Monsieur Eric Vanden Broeck lors de sa visite pour nous expliquer davantage les rouages de l'enseignement des différents niveaux et matières à Bruxelles afin de suivre le même exemple. Entre autres, la question de l'implication du corps métier du design fut évoquée, et en réponse M. Vanden Broeck a confirmé que les matières enseignées sont en constante évolution dépendamment des besoins du marché. En effet, il a insisté sur le fait que définir le programme d'un trimestre est fait en discussion, en amont, avec le corps métier de la spécialité enseignée. D'ailleurs, en conséquence, un ajout d'une matière d'un trimestre à un autre est souvent nécessaire suite aux discussions avec les professionnels et experts du métier de Design.

Le second point mis en jeu est une conséquence au premier point. Il s'agit de la complémentarité entre matières. En effet, la jonction entre matières et entre niveaux est fortement établie grâce à un projet de formation. Les matières s'entrecroisent, se chevauchent, se juxtaposent dans une cohésion et cohérence. Nous notons à titre d'exemple les deux matières enseignées aux étudiants de la 3ème année Publicité Graphique : la matière atelier de spécialité qui est une matière principale et la matière marketing qui à cause de son coefficient réduit ne suscite pas forcément l'intérêt des étudiants. En revanche, le Design en tant que profession est sans aucun doute en relation étroite avec le marketing. L'importance de la communication dans la profession du Design implique des qualités oratoires et exige du designer d'être un bon marketeur à la fois pour vendre sa production que pour se vendre lui-même, tel que le souligne Vial dans cet extrait : " Ce n'est pas seulement que les designers doivent eux aussi vendre leurs produits, leurs idées, leurs compétences (ce qu'ils font déjà) mais c'est que, "bien souvent, il ne s'agit plus de vendre tel ou tel produit, mais bel et bien de se vendre" comme si le signifiant du designer était devenu lui-même un objet de consommation " -⁹. Faire la jonction explicite entre ces deux matières qui sont complémentaires se reflèterait par un engagement de l'apprenant et une implication de sa part dans les deux matières en dépit de leurs coefficients respectifs.

Par le biais de cette continuité, nos étudiants ont d'autant plus de visibilité sur leur formation dans sa globalité ce qui, à notre avis, joue un rôle important sur leur motivation puisqu'ils prennent conscience de l'importance de chaque maillon de cette chaîne. Par conséquent, il y aurait moins d'ambiguïté sur l'apport de telle ou telle matière, grâce à cette vue globale et claire du processus académique, ce qui se reflète indubitablement sur le taux d'absentéisme et l'investissement des étudiants.

— 9

VIAL.S (2014), Le design, un acte de communication ?
La Revue Hermès, Université de Nîmes Institut ACTE UMR 8218 – Université Paris 1 Sorbonne/CNRS, p.176.

Comment procurer plus de visibilité à nos étudiants ? La réponse est une sorte de contrat entre nous, enseignants et nos étudiants, c'est le *syllabus* ¹⁰. Personnellement, le fait de fournir un document imprimé à mes étudiants me semble caduc dans le sens où il finirait dans une pile de documents. Tandis qu'il s'agit d'un document fréquemment consultable. Le recours à une alternative numérique était plus judicieux à notre sens, surtout que les étudiants pouvaient le consulter sur leurs smartphones. Dans cette perspective, nous avons opté pour l'utilisation d'un tableau sur *padlet* ¹¹ qui englobe tous les points du règlement, du plan du cours, le calendrier, les modalités d'évaluation et notamment les compétences visées.

— 10

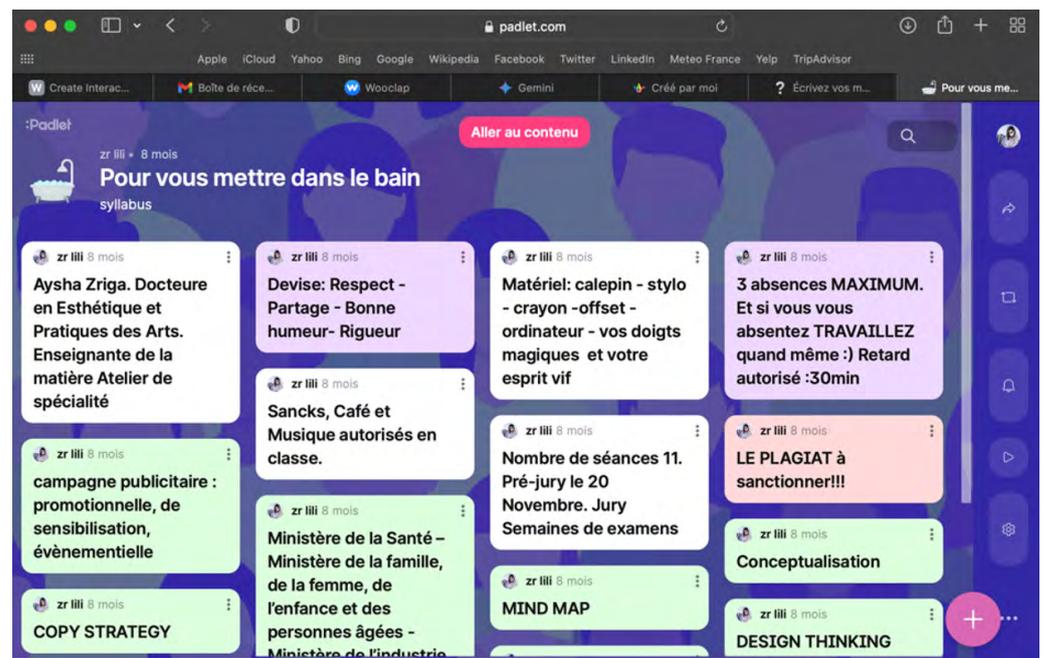
ALTMAN, H., & CASHIN, W. (1992). Writing a syllabus. Kansas State University : Center for Faculty Evaluation and Development.

— 11

Padlet (anciennement Wallwisher) est une start-up de technologie éducative basée à San Francisco offrant une plate-forme Web collaborative en temps réel : <https://padlet.com>.

— 12

BACHELARD. G (1967), La formation de l'esprit scientifique, Librairie philosophique J. VRIN, 5e Edition, p.22



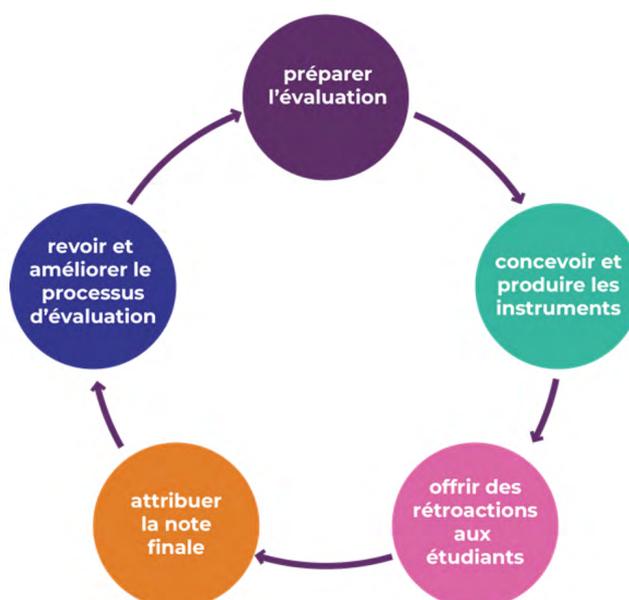
— Figure 3
Syllabus sur Padlet

Bien que nos prédécesseur, enseignants, optaient peu, voire jamais, pour le changement comme le souligne dans cet extrait Bachelard : " Au cours d'une carrière déjà longue et diverse, je n'ai jamais vu un éducateur changer de méthode d'éducation. Un éducateur n'a pas le sens de l'échec précisément parce qu'il se croit un maître. Qui enseigne commande." ¹². Aujourd'hui l'on n'est plus dans un apprentissage scolaire, transmissif et vertical. La posture même de l'enseignant a muté, il n'est plus la source de tout savoir, il est plutôt le guide, le formateur, l'accompagnateur, le motivateur, etc. Ce qui est avantageux dans cette posture c'est la flexibilité et l'acceptation de changements. L'enseignant, dans certains cas, est lui-même provocateur et catalyseur de ces mutations. Ce changement de paradigme d'une approche par objectif à une approche par compétence est aujourd'hui particulièrement nécessaire dans l'enseignement de la discipline du Design, puisque comme évoqué dans l'introduction, le cadre pédagogique est propice à cette mutation. Toutefois, adopter une approche par compétence nécessite un engagement de la part du corps enseignant et exige la présence de différentes ressources.

Cela ne se résume nullement à l'adoption de ressources pédagogiques - appelées aussi activités pédagogique - impliquant la contextualisation, puisque dans le design d'un enseignement il faut absolument qu'il y ait un alignement pédagogique impliquant le trinôme : objectif, activité et évaluation. Dans ce sens, il est nécessaire de se fixer des objectifs relatifs aux compétences visées par telle matière dans tel niveau. Il est aussi nécessaire de garder à l'esprit l'idée de construction et de continuité dans l'approche par compétence, afin de pouvoir créer des objectifs atteignables par les étudiants. Effectivement, une compétence est cumulable, il serait donc absurde de se fixer un objectif d'un niveau excellent dans une compétence choisie et s'attendre à ce que l'étudiant atteigne ce niveau dès la première ou la deuxième activité pédagogique. Il s'agit donc d'une vision à long terme.

Concernant l'évaluation, dans une approche par compétence il est nécessaire comme le souligne Christian Chauvigné et Jean-Claude Coulet dans l'article

L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? publié dans la Revue Française de Pédagogie, de " commencer par définir les modalités d'évaluation des compétences (et pas seulement des connaissances) censées être développées chez les étudiants" –¹³. Ceci se concrétise par l'élaboration d'un référentiel qui soit clair et rigoureux qui définirait les compétences visées par les activités pédagogique employées durant les séances. Pour ce faire, Prégent et al. ont schématisé un processus cyclique et non pas classique linéaire du processus de l'évaluation.



Grâce à son aspect itératif, cette vision de l'évaluation suit- elle aussi - une mutation dans sa structuration, ce qui permettrait d'ajuster continuellement la grille ou le référentiel d'évaluation. D'autre part, la présence de rétroactions permettrait quant à elle une autorégulation de la part de l'étudiant-même, que ce soit à titre de remarques ou d'évaluation formative, cette composante de l'évaluation est à notre sens essentielle.

— 13

CHAUVIGNÉ, C et COULET, J.C, (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire. Revue française de pédagogie n°172, p.21.

— 14

FONTAINE, S., & Loye, N. (2017). L'évaluation des apprentissages : une démarche rigoureuse. Pédagogie Médicale, 18(4), 1p.193.

— Figure 4
Processus d'évaluation des compétences en situation authentique (Prégent et al.) –¹⁴

Dans ce sens, dans notre enseignement nous avons essayé l'évaluation formative par quinzaine, par le biais de quizz instantanés effectués sous forme de jeu sur la plateforme Wooclap et ce pour le cours théorique " histoire de la publicité " enseigné aux étudiants de la 2ème année Publicité Graphique à l'Institut Supérieur des Arts et Métiers de Mahdia durant le deuxième semestre et ce afin d'animer la séance, sachant que la présence à ce cours magistral était de 20 à 25 étudiants sur un total de 53 étudiants. La scénarisation de l'activité pédagogique consiste à projeter la première question sur le tableau, à laquelle les étudiants répondent sur leurs smartphones en se connectant à travers un QR code que je leur fournis en amont. Il suffit d'avoir 4 étudiants qui ont répondu, le temps est écoulé et nous passons à la question suivante. Ce que j'ai pu constater à travers cette activité c'est que l'étudiant et moi-même avons un feedback sur son assimilation des savoirs et sur l'efficacité des méthodes employées dans l'enseignement. En revanche, l'étudiant n'étant pas mis dans des conditions de test ou examen qui naturellement causent un stress chez l'apprenant, il est plus détendu et plus enthousiaste. D'autant plus que le contexte est ludique grâce à la gamification de l'évaluation ce qui par conséquent diminue les freins de la peur de commettre des erreurs et augmentant la compétitivité bénéfique entre les apprenants. Ce que j'en ai tiré de l'intégration de cette méthode c'est en premier lieu plus de motivation de la part des étudiants. En second lieu, c'est la préparation des étudiants aux DS et examen en leur fournissant cette rétrospection pour les motiver à réviser leurs cours. D'autre part, ceci m'a permis à moi aussi d'évaluer mes méthodes d'enseignement et de les améliorer. Et finalement, bien que cela soit inattendu mais le taux d'absentéisme a conséquemment diminué au cours des séances et les étudiants déclarant explicitement qu'ils étaient curieux d'essayer de jouer au quizz. La plateforme Wooclap permet donc une évaluation formative sous qu'elle soit individuelle et globale avec des présentations de statistiques dont l'avantage est d'avoir une visibilité sur l'ensemble des classes afin de pouvoir jauger le taux d'assimilation.

— Figure 4
 Vision " questions " du quizz sur les approches de la publicité



Résultats et conclusion

Au regard des enjeux discutés précédemment, il est clair que l'APC entraîne un changement de la posture de l'enseignant, et ce tout d'abord, en vue de mettre en avant l'une des compétences clef en Design qu'est l'autonomie. En effet, l'enseignant n'est plus la figure qui dispose de toute connaissance, il est plutôt le guide et l'encadrant de la construction du savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir complexe de l'apprenant. D'autant plus que son rôle ne se résume plus à suivre une démarche préétablie, puisqu'il se focalise dans la conception des situations d'apprentissage variées et significative sollicitant l'acquisition de ces compétences. Dans un autre sens, et à travers les évaluations formative, l'enseignant est d'emblée constamment dans la remise en question de sa pratique d'enseignement, ce qui lui permet conséquemment d'ajuster au fur et à mesure cette dernière. Finalement, l'APC implique aussi un changement de posture de l'enseignant dans sa relation avec l'apprenant qui grâce à la prise en considération de ses besoins, cette relation devient plus personnalisée où l'écoute active prime.

Par ailleurs, l'implication de la co-conception du curriculum en tant qu'un levier de l'APC qui se manifeste de différentes façons tel que nous l'avons souligné plus haut, soulève plusieurs intérêts qui touchent à notre problématique de près que nous allons récapituler dans une liste non exhaustive ci-dessous :



La contribution des différents enseignants assure une visibilité sur un plus grand nombre de problématiques rencontrées, une définition plus précise et concise en termes des besoins des apprenants, et une élaboration plus globale des compétences à acquérir disciplinaires soient-elles ou transversales.



En impliquant tous les enseignants dans la co-conception du parcours universitaire, on s'assure d'une plus grande cohérence dans l'acquisition des compétences visées, ce qui contribue à réduire les disparités entre les groupes d'étudiants et à favoriser l'équité.



L'implication du corps métier du Design dans la conception de l'enseignement permet d'avoir une meilleure articulation entre la formation académique en Design et le monde professionnel de celui-ci permettant une adaptation évolutive du parcours et des matières en fonction de l'évolution du marché du travail, du développement de la société et du progrès technoscientifique.

En somme, les résultats de cette recherche exploratoire suggèrent de façon globale que l'approche par compétence présente une alternative potentielle à l'approche par objectif dans le sens où elle peut éventuellement remédier aux écarts et lacunes de cette dernière quant à la réponse aux besoins de l'apprenant, à la sollicitation de l'acquisition des compétences disciplinaires et transversales et à la réponse de la formation académique aux attentes du monde professionnel du Design et ce sur différents points que nous allons synthétiser dans le tableau comparatif suivant :

— Figure 6
Tableau comparatif :
approche par objectif –
approche par compétence

APPROCHE PAR OBJECTIF	APPROCHE PAR COMPÉTENCE
Transmission de connaissances théoriques (savoir) et techniques (savoir-faire)	Construction de savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir complexe
Axée sur l'apprentissage	Axée sur l'apprenant
Centrée sur la matière	Centrée sur les besoins de l'apprenant
Activité pédagogique classique	Activité pédagogique interactive et participative
Activité pédagogique peu ancrée dans la vie professionnelle concrète	Activité pédagogique véridique ou simulée reprenant le contexte de la vie professionnelle (contextualisation)
reprendre et imiter afin de perfectionner un savoir et un savoir-faire	Essayer et expérimenter par soi-même les différentes situations.
S'insère dans une approche cours	S'insère dans une approche programme
Visibilité de l'enseignant sur la finalité de la séance	Visibilité de l'enseignant et l'apprenant sur la finalité tout le parcours académique
Évaluation sommative orientée vers le résultat final	Évaluation sommative et formative orientée vers le processus
Processus linéaire	Processus itératif
Organisation pédagogique fragmentée	Organisation pédagogique continue
Approche individualiste de la conception du curriculum	Approche de co-conception du curriculum

Pour conclure, nous souhaitons rebondir sur les trouvailles de cette recherche, qui en réponse à notre problématique questionnant les potentiels de la substitution de l'approche par objectif par l'APC en vue de répondre au mieux aux attentes du marché du travail du Design, appuie le fait que l'intégration de l'APC dans l'enseignement du Design s'avère être une démarche prometteuse. En effet, en privilégiant des activités pédagogiques situées tel que le cours projet, la gamification ou encore la collaboration des pairs, cette approche développe la motivation des apprenants. De plus, grâce à cette contextualisation des apprentissages, l'APC contribue à la construction de compétences disciplinaires et transversales, indispensables à l'intégration de la vie professionnelle, notamment l'autonomie, la gestion de conflits, les compétences communicationnelles, l'adaptabilité, la résolution de situations complexes, etc.

Par ailleurs, étant une démarche fondée sur la co-conception des parcours des étudiants, l'APC implique un dialogue et réflexion continus entre enseignants – enseignants et enseignants - professionnels du Design, cette approche permet de mieux articuler les apprentissages théoriques et pratiques préparant au mieux les apprenant en Design au mode professionnel. Ainsi donc, il s'agit d'une approche pédagogique qui favorise le développement de futurs designers capables de répondre aux exigences complexes et évolutives du marché de travail du Design.

Les limites de la présente recherche se manifestent dans la précision de la démarche à suivre de l'implémentation de l'APC dans le domaine du Design, puisque à elle seule cette structuration du processus demande réflexion puisqu'elle soulève des interrogations quant à la nature complexe et créative du Design. Effectivement, quelle serait les modalités de cette implémentation qui prendraient en compte la part d'intuition, d'imaginaire et d'expérimentation du Design ? par effet de ricochet, dans la phase d'évaluation en APC, comment concilier entre la rigueur de celle-ci et la dimension subjective de la créativité en Design ? Plus encore, l'implémentation de l'APC -qui se préoccupe autant de l'employabilité et des besoins du marché du Design- dans l'enseignement du Design -qui lui est fondé sur la création et l'innovation- demande réflexion sur comment procéder pour ne pas restreindre la finalité du parcours de l'étudiant au rendement ?

Dans ce sens, comme perspective à cette recherche, nous envisageons comme première étape - comme le suggère Marianne Poumay, François Georges (2022) dans leur ouvrage Comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur ? - la reformulation de la vision du diplôme de licence en Design, puis l'élaboration d'un référentiel d'évaluation définissant les compétences globales et spécifiques, disciplinaires et transversales, bien évidemment dans une démarche de co-conception, dans la discipline du Design et plus précisément le Design graphique, et ce afin d'avoir une vision claire et concise sur les savoir-agir complexes à développer chez les apprenants. En vue d'un alignement pédagogique, cette étape sera le socle de cette implémentation qui se succèdera par la définition des modalités d'évaluation puis des activités pédagogiques.

Références Bibliographiques

- ≡ ALTMAN, H., & Cashin, W. (1992), " Writing a syllabus. Kansas State University : Center for Faculty Evaluation and Development ".
- ≡ BACHELARD. G (1967), La formation de l'esprit scientifique, Librairie philosophique J. VRIN, 5e Edition.
- ≡ BILODEAU.H et al. (1999) " les objectifs pédagogiques dans les activités d'apprentissage de cours universitaires à distance ", DistanceS vol3, n°2, Université de Québec en Abitibi-Témiscamingue. [https://tecaetu.unige.ch/staf/staf-k/cadillo/staf17/\(LES%20OBJECTIFS_PEDAGOGIQUES_DANS_LES_ACTIVITES\).pdf](https://tecaetu.unige.ch/staf/staf-k/cadillo/staf17/(LES%20OBJECTIFS_PEDAGOGIQUES_DANS_LES_ACTIVITES).pdf)
- ≡ BLOOM, B., et coll.(1969), Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 1, domaine cognitif. (Taxonomy of educational objectives, traduit de l'américain par Marcel Lavallée). Montréal, Education Nouvelle.
- ≡ CHAUVIGNÉ, C et Coulet, J.C, (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire. Revue française de pédagogie n°172.
- ≡ Fontaine, S., & Loye, N. (2017). L'évaluation des apprentissages : une démarche rigoureuse. Pédagogie Médicale.
- ≡ KOZANITIS, Anastassis. (2010). L'influence d'innovations pédagogiques sur le profil motivationnel et le choix de stratégies d'apprentissage d'étudiantes et d'étudiants d'une faculté d'ingénierie. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, (26-1) : <http://ripes.revues.org/385?lang=en>
- ≡ PRÉGENT, R., BERNARD, H., KOZANITIS, A. (2011). Enseigner à l'université dans une approche-programme. Canada : Presses internationales Polytechnique.
- ≡ TARDIF. J (2023), définition de la compétence, Former pour enseigner en supérieur, Univeristé Sherbook. https://cnam.scenari-community.org/siteWebBienDemarrer_220403/res/T6V1_Tardif.pdf
- ≡ VIAL. S (2014), Le design, un acte de communication ? La Revue Hermès, Université de Nîmes Institut ACTE UMR 8218 – Université Paris 1 Sorbonne/CNRS.
- ≡ Fiche de synthèse et pratique sur la motivation des étudiants produite par la DACIP de l'université de Lorraine https://sup.univ-lorraine.fr/files/2022/09/la_motivation_des_etudiants.pdf