

L'ENSEIGNEMENT DU DESIGN COMME MIDDLE GROUND: UNE LECTURE DE L'HISTOIRE FRANÇAISE POUR LA CONSTITUTION D'UN ESPACE NÉGOCIÉ

Léa Fauquembergue

CNAM

orcid.org/0009-0002-3184-7100

Enseignante agrégée d'arts appliqués et doctorante au CNAM, au sein du laboratoire Dicen-IdF. Son travail de thèse s'intéresse à l'enseignement du design du point de vue des sciences de l'information et de la communication en examinant notamment les textes curriculaires de la discipline.

Associate professor of applied arts and doctoral student at CNAM, in the Dicen-IdF laboratory. Her thesis examines the teaching of design from the point of view of information and communication sciences, with a particular focus on the discipline's curricular texts.

Résumé

Cet article examine, par le biais de l'histoire française des écoles et des formations, ainsi que des politiques publiques, comment l'enseignement du design en France se constitue en middle ground. Il tend à montrer les médiations, compromis et enchevêtrements culturels qui sont à l'œuvre pour constituer un espace négocié.

Mots-clés: middle ground, négociation, design, enseignement, école

Abstract

This article demonstrates how design teaching in France can be qualified as a middle ground with an analysis of the French history of design schools, courses and public policies. It unveils the mediation situations, compromises and cultural entanglements whose are taking place in order to form a negotiated territory.

Keywords: middle ground, negotiation, design, teaching, school

Introduction

Au milieu du XVII^e siècle, les colons français partent à la découverte de la région des Grands Lacs canadiens et découvrent dans ce qu'ils nommèrent le Pays-d'en-Haut différents peuples indiens autochtones, les Algonquiens. Réfugiés autour des lacs sous la menace des Iroquois, les Algonquiens s'associent alors aux colons français pour lutter contre cet ennemi commun. Contraints de vivre ensemble, les colons et les Indiens ont alors élaboré un espace partagé, né à la fois d'incompréhensions réciproques, d'enchevêtrements culturels et de compromis. C'est par le concept de middle ground que Richard White (2009) désigne cet espace partagé : en analysant les relations complexes entre les peuples autochtones et les colons français dans la région des Grands Lacs entre 1650 et 1815, il propose ce terme pour décrire un espace social, culturel et politique où différentes communautés caractérisées par des cultures et des intérêts divergents trouvent des moyens de coexister et de négocier des relations mutuellement bénéfiques. Il s'agira ici de mettre en évidence comment l'enseignement du design se constitue en middle ground, fort d'une histoire faisant naître des rapports de force, des incompréhensions, des compromis et des enchevêtrements entre différents acteurs de l'écosystème français, créant ainsi un milieu, un entre-deux fait de médiation. Comment les débats historiques ont-ils pu créer un espace négocié, à la fois culturellement et politiquement ? Nous nous appuyerons d'abord sur une approche historico-sémantique pour analyser le foisonnement des termes désignant les activités de design dans les écoles françaises comme le résultat d'une histoire singulière. Nous examinerons ensuite les discours qui accompagnent la construction historique du régime de production des connaissances à travers les politiques publiques du design et de son enseignement qui s'articulent autour d'un système de normes et de valeurs. Enfin, ces constats historiques nous amèneront à esquisser différentes résonances contemporaines pour un middle ground en reconfiguration.

1. Un héritage sémantique disparate

1.1. Une typologie de l'enseignement du design en France

L'enseignement du design en France est un écosystème complexe qui se déploie dans une identité plurielle, à travers de nombreuses formations et institutions. Au sein des établissements d'enseignement publics, nous pouvons dégager trois catégories différentes, ayant chacune leur spécificité. Une première catégorie d'établissements, sous la tutelle du ministère de la Culture, possède des dénomi-

nations différentes : école d'art, école des beaux-arts, école d'art et de design, école de design. Elles délivrent un Diplôme national d'art (DNA) équivalent à un grade licence, et un Diplôme national supérieur d'expression plastique (DNSEP) équivalent à un grade master, auxquels sont accolés des options et mentions spécifiques permettant de mieux les qualifier (Arrêté du 16 juillet 2013). Ces écoles unies sous une même tutelle ont cependant des statuts différents qui engendrent des disparités de financement : certaines sont nationales quand d'autres sont territoriales. Ensuite, une deuxième catégorie d'établissements rassemble des universités dotées d'enseignements en design ou arts appliqués et placées sous la tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. Enfin, une troisième catégorie d'établissements sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale regroupe des écoles supérieures ainsi que des établissements scolaires d'enseignement secondaire délivrant un Diplôme national des métiers d'art et du design (DNMADe) valant grade licence (Arrêté du 18 mai 2018) et un Diplôme supérieur d'arts appliqués (DSAA) dont la refonte est envisagée pour s'aligner à un grade master (Flamand et al., 2022). Certains de ces établissements sont également dotés d'une filière spécifique du baccalauréat technologique, la filière STD2A (Sciences et technologies du design et des arts appliqués).

Cette typologie des formations supérieures de design en France révèle une nature éclatée des formations à la fois dans les diplômes et tutelles, mais aussi dans leurs appellations disjointes. Ces appellations font état d'un empâtement de vocabulaire qui faisait déjà la spécificité de la discipline en France, prise en étau entre arts décoratifs, arts appliqués et design (Balut, 1998). Aussi, ces disparités sémantiques s'expliquent par les caractéristiques historiques des formations et des établissements qui accumulent des strates de mots les qualifiant et opèrent ainsi des variations dans leur sens et leur usage. Nous commencerons donc par mettre en avant ces glissements sémantiques qui se sont opérés dans l'histoire des écoles et des formations, comme premiers éléments de la constitution d'un middle ground. Nous nous appuyerons notamment sur les différentes étapes préalables à la construction du middle ground chez White (2009). La première est celle de la découverte de mutuelle où les Algonquiens et les Français découvrent chacun en l'autre un étranger et le placent dans des catégories préexistantes selon leurs propres valeurs afin de développer des formes de compréhension mutuelle. Dans un deuxième temps, chaque camp poursuit des buts différents en employant parfois la force et en recherchant une forme de pouvoir. Enfin, et après l'échec de l'emploi de la

force, vient la création du middle ground, marqué par la nécessité d'aboutir à une conception commune de modes d'action adéquats malgré des valeurs et des conceptions qui ne sont pas forcément partagées.

1.2. Du dessin aux arts décoratifs

Les premiers jalons de l'enseignement du design remontent à la création d'écoles de dessin dès la seconde moitié du XVIII^e siècle, accompagnant la mécanisation de la production. Ces écoles constituent un premier maillage sur l'ensemble du territoire en s'adossant aux besoins des industries locales (rubans, armes et cycles à Saint-Etienne, textile à Roubaix, etc.). Parmi ces écoles, celle fondée en 1740 par Jean-Baptiste Descamps à Rouen fait figure de modèle pour de nombreuses villes manufacturières françaises (Maës, 2021). À Paris, l'École gratuite de dessin fondée en 1766 par Jean-Jacques Bachelier est officialisée en tant qu'École royale gratuite de dessin par lettre patente en 1767. Le terme de dessin choisi pour désigner ces écoles revendique avant tout ce que l'on y fait : du dessin d'imitation reposant sur la reproduction d'ornements, et du dessin dit « linéaire » consistant en un dessin technique au trait permettant de réaliser des plans en vue d'une production (Laurent, 1999).

Ces écoles de dessin, d'abord reliées sous une appellation commune, connaissent ensuite différents glissements sémantiques, venant qualifier non seulement l'objet de l'enseignement, c'est-à-dire ce que l'on y fait, mais aussi sa finalité. À ce titre, nous nous appuyons sur les changements successifs d'intitulés de l'École royale gratuite de dessin de Jean-Jacques Bachelier. Sans volonté de tirer de ce cas particulier une loi générale, l'historiographie riche de cette école nous permet ici de mieux éclairer les mutations du vocabulaire. Son intitulé connaît effectivement de nombreux changements, devenu successivement : École royale et spéciale de dessin et de mathématiques appliqués aux arts mécaniques, École royale et spéciale de dessin et de mathématiques appliqués aux arts industriels, puis École nationale et spéciale de dessin, de mathématiques, d'architecture et de sculpture d'ornement pour l'application des beaux-arts à l'industrie, avant sa cristallisation dans le terme d'arts décoratifs que l'on connaît aujourd'hui. Le vocabulaire se densifie et se complexifie donc en nuances avec l'apparition des termes d'arts mécaniques, d'arts industriels, et de beaux-arts appliqués à l'industrie. La description des activités pédagogiques de l'école permet de mieux cerner ce qui se cache derrière ces choix de vocabulaire. L'ambition y est de développer des savoir-faire dans la formation d'artisans pour accroître la qualité des produits

manufacturés, dans le contexte de l'essor de l'industrie qui peine à trouver des ouvriers qualifiés pour concrétiser les modèles dessinés par les peintres d'académie. La formation s'articule alors autour des arts mécaniques de la copie, pour produire des exécutants habiles pour la reproduction d'ornements, de figures humaines ou d'animaux (D'Enfert et al., 2004). Cela éclaire donc le choix d'opérer à travers la sémantique une hybridation entre des termes du champ artistique et d'autres du champ industriel, mettant en avant une synthèse entre l'objet de l'enseignement qui est d'ordre artistique et sa finalité qui est la production industrielle.

Cette opération de synthèse peut se lire en tant que milieu. Ce concept désigne un entre-deux : à la fois le mi-lieu comme l'entre et l'entour, et le milieu comme centre et environnement (Petit, 2017a). En regroupant ces deux termes, le vocabulaire convoqué tente de constituer un nouvel écosystème, un environnement inédit regroupant à la fois l'art et l'industrie et faisant ainsi milieu, en même temps qu'un territoire à mi-chemin opérant un entre-deux entre art et industrie, c'est-à-dire un mi-lieu. Ce territoire à mi-chemin s'exprime donc à travers une opération de synthèse entre ces deux termes qui rappelle le premier temps de la constitution du middle ground. Il s'agit de les faire tenir ensemble à partir de valeurs préexistantes, marquées par le choix des termes de dessin, ou de beaux-arts, qui se voient ensuite appliqués à l'industrie.

1.3. Des arts décoratifs aux arts appliqués

Dès 1877, la sémantique écarte cependant définitivement la terminologie d'arts mécaniques, industriels, ou de beaux-arts appliqués à l'industrie : l'école de Bachelier devient École nationale des arts décoratifs avant d'être renommée École nationale supérieure des arts décoratifs (ENSAD) en 1926. Ce choix terminologique porte ici une revendication forte : celle de ne pas devenir une école technique (Flamand et Machuron, 2013). Dans le contexte historique d'un fort clivage entre arts mécaniques et libéraux, la volonté de l'école n'est plus celle de former des ouvriers habiles, mais davantage des dessinateurs de modèles, portés par la réflexion et l'invention plutôt que par la copie, élevant de ce fait la formation au rang des arts libéraux. L'introduction de cours de culture générale, puis de la ronde-bosse jusqu'au modèle vivant, génère ainsi des tensions avec l'Académie des beaux-arts. Tortochot et Lebahar (2008, p. 120) suggèrent que l'adoption du qualificatif décoratif en France en fait « une sorte d'adjectif tampon, fort pratique pour la réduction des conflits idéologiques et esthétiques entre les tenants de l'utile et les défenseurs du beau ou de l'art pur », opérant ainsi une forme de médiation

et de compromis dans un contexte de rapport de force avec l'Académie. À travers ces revendications sémantiques, se dessine le deuxième temps du middle ground marqué par la recherche de formes de pouvoir. En se revendiquant du côté des arts libéraux, ce positionnement au mi-lieu n'est plus nécessairement médian et créé de la dispute entre art et industrie. Le but de l'école reste néanmoins de former des artistes utiles, mais souhaite désormais se démarquer des écoles professionnelles municipales (D'Enfert et al., 2004).

Ce choix sémantique s'éclaire effectivement par son contexte: l'école fondée par Bachelier n'est pas la seule. À Paris, dès la seconde moitié du XIX^e siècle, se créent de nombreuses écoles municipales professionnelles issues d'initiatives privées, qui seront ensuite communalisées (Laurent, 1999). C'est le cas de l'école de la rue Duperré, fondée en 1864 par Élixa Lemonnier et la société pour l'enseignement professionnel des femmes, qui démocratise la couture et les professions artistiques pour les jeunes filles et qui sera achetée par la Ville de Paris. Elle prendra alors le nom d'école municipale de dessin et d'arts appliqués. De même, les écoles de dessin Germain Pilon et Bernard Palissy seront fusionnées en 1882 pour devenir l'École des arts appliqués à l'industrie qui s'installera rue Dupetit-Thouars et qui deviendra par la suite l'ENSAAMA en 1969. Loin de revendiquer le champ des arts libéraux, ces écoles prennent un chemin tout autre: fondées sur le système de l'apprentissage professionnel, la plupart ont acquis un statut de lycée technique et adoptent alors l'intitulé arts appliqués (sous-entendu à l'industrie), qui perdure jusqu'à aujourd'hui.

1.4. Des arts appliqués au design

Le XX^e siècle voit la naissance d'autres écoles dont la sémantique traduit les errances quant à l'adoption du terme de design en France: l'Institut de l'environnement, héritier de l'école d'Ulm, avec une existence très brève dans le paysage français, puis l'École nationale supérieure de création industrielle (ENSCI). Cependant, les débats sémantiques se déploient davantage dans l'histoire des formations, avec le développement, au sein des écoles, d'enseignements spécifiques. En 1962, est ainsi mis en place un enseignement d'esthétique industrielle au sein de l'ENSAD, assuré par Roger Tallon (Lesné et Fau, 2011). Du côté des écoles d'arts appliqués, c'est Jacques Viénot qui ouvrira la voie avec un cours supérieur d'esthétique industrielle au sein de l'école d'arts appliqués de la rue Dupetit-Thouars dès 1956 qui constituera une véritable formation diplômante en 1961 (Le Bœuf, 2006). Cette formation deviendra par

la suite BTS esthétique industrielle en 1962, et servira de modèle à la création de six BTS d'arts appliqués en 1972, déclinés en intitulés différents. Ces BTS permettront alors le développement d'un curriculum d'arts appliqués au sein des écoles sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale sous l'impulsion de Jacques Daynié, alors inspecteur général de l'éducation artistique de l'enseignement technique. Sont créés une filière spécifique au baccalauréat en 1981, BTn arts appliqués; des diplômes supérieurs d'arts appliqués en 1984; une classe de mise à niveau en arts appliqués en 1984, puis des diplômes des métiers d'art en 1986 (Flamand et Machuron, 2013).

Le BTS esthétique industrielle deviendra quant à lui BTS assistant en création industrielle en 1994 avant de devenir en 2005 BTS Design de produits (Tortochot et Lebahar, 2008). Les autres BTS verront également leurs intitulés modifiés par l'adoption progressive du terme de design entre 2002 et 2012, dessinant ainsi différents champs disciplinaires: design d'espace; design de mode, textile et environnement; design de communication, espace et volume; design graphique. Si cette adoption se fait ici tardive, force est de constater que la sémantique design a déjà été utilisée de façon pionnière dès 1973 à l'Université de technologie de Compiègne (UTC). L'enseignement du design à l'UTC repose sur deux unités de valeur (introduction au design industriel et introduction au design graphique) qui mèneront, dès 1976, à la création d'une division design dirigée par Danielle Quarante au sein du département de génie mécanique de l'université. Le design, tel qu'il est enseigné à l'UTC, repose sur la promotion d'une culture technique avec une volonté d'intégration des sciences humaines et sociales dans les sciences de l'ingénieur, tirant davantage vers l'industrie que vers l'art (Petit, 2017b).

Les glissements et cohabitations entre ces différents termes montrent ainsi la volonté de définir un périmètre culturel pour le design et son enseignement. Si les arts décoratifs, les arts appliqués, la création industrielle et le design ne distinguent pas des ensembles distincts, ils mettent en revanche en avant des points de vue différents sur un même ensemble (art et industrie), une revendication, un biais ou un prisme par lequel il est possible de lire la discipline, plus ou moins tirillée entre ces deux pôles. Ce même constat, au-delà de l'enseignement du design, a également été mis en évidence pour questionner la manière dont le design s'expose et notamment l'identification du périmètre des collections de design entre différentes institutions (Musée des arts décoratifs de Paris, Centre de création industrielle du Centre Pompidou, etc.). Ainsi,

l'exposition « Design en stock » présentant la collection de design du Fonds national d'art contemporain dont le titre officiel est « Arts décoratifs, création industrielle et métiers d'art », part de l'hypothèse que les vocables design, arts décoratifs et création industrielle n'identifient pas des secteurs différents, mais « le même secteur organisé, classé, délimité différemment selon l'importance accordée à la conception, à la fonction, à la fabrication, à la distribution » (Colin, 2010, p. 278). Le concept de middle ground permet ici de mieux qualifier ce processus de délimitation qui met en place un système d'accommodements et de compromis, non seulement à travers la sémantique, mais également dans la délimitation d'un espace culturel partagé entre art et industrie pour le design. Cependant, pour mieux comprendre les processus de négociation réciproques permettant la création de ce middle ground, il est nécessaire de regarder de plus près les discours portés politiquement qui accompagnent la création de ces écoles et formations.

2. Les politiques publiques du design et son enseignement

2.1. Un régime de production des connaissances porté par des normes

De nombreux discours accompagnent le régime de production des connaissances, c'est-à-dire l'ensemble de normes, de valeurs, de pratiques et de structures qui régissent la manière dont l'enseignement du design se construit. Comment se sont construites ces normes et sur quelles négociations entre institutions académiques, politiques gouvernementales, et traditions culturelles s'appuient-elles ? Dès le XIX^e siècle, le rôle de l'État dans la promotion des arts industriels et de la mise en œuvre de leur enseignement pose question. Le Comte Léon de Laborde, homme politique et critique d'art chargé du rapport sur la section des arts industriels à l'exposition universelle de Londres en 1851, fait état des problèmes rencontrés par les industries d'art face aux nouveaux modes de production industrielle et leur nécessaire adaptation aux exigences économiques à l'échelle internationale (Laborde, 1856). Il appelle ainsi à la nécessité d'une valorisation de l'art dans l'industrie et à la création d'institutions d'arts appliqués destinées aux ouvriers en appuyant autant les initiatives publiques que privées. Malgré ce rapport, l'État français reste réticent à s'impliquer dans la formation des arts industriels. Contrairement à l'idée reçue de l'importance de la centralisation en France, la liberté d'initiative reste très importante au XIX^e siècle (Laurent, 2014). L'État ne souhaite

pas intervenir sur la vie économique, sur les métiers ou sur la formation, qui repose donc davantage sur les initiatives privées. Cela explique la création de nombreux établissements en tant qu'écoles libres de dessin, pour la formation des artisans et ouvriers. D'autre part, la suppression des corporations en 1791 avec le décret d'Allarde et la loi Le Chapelier place l'apprentissage professionnel en déshérence et constitue un autre facteur expliquant cet état de fait.

Certaines de ces écoles libres sont ensuite communalisées, comme ce fut le cas pour les écoles parisiennes. Face à l'hétérogénéité de ces enseignements dispensés sur l'ensemble du territoire, l'État commence à légiférer et instituer des normes. Par la loi du 11 décembre 1880, l'État français harmonise les différentes structures sous l'appellation d'écoles manuelles d'apprentissage (Lembré, 2016). Cette loi va ainsi créer un nouveau type d'école publique et marque une évolution de l'État au regard de l'enseignement technique et professionnel, qui trouvera sa prolongation dans la Loi Astier du 25 juillet 1919 définissant l'enseignement technique. L'ensemble de ces écoles se trouve ainsi sous la tutelle du ministère de l'Instruction publique. Ce régime tutélaire sera amené à changer en 1959 au moment de la création du ministère des Affaires culturelles. Sous l'autorité d'André Malraux, certains services de l'Éducation nationale migrent alors vers le nouveau ministère des Affaires culturelles. Dès lors, les écoles ne relèvent plus toutes des mêmes instances décisionnelles : certaines, comme l'ENSAD, se voient affiliées aux arts et aux lettres et seront placées sous la tutelle du ministère des Affaires culturelles, tandis que les formations professionnelles liées aux arts appliqués, par leur assimilation aux enseignements techniques, restent sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale. Cette séparation entre les ministères de tutelle déterminant deux modes de fonctionnement désormais différenciés, rejoue ainsi un rapport de force entre art et industrie et « va profondément transformer notre système éducatif et l'ensemble de l'offre de formation de la création appliquée en France » (Flamand et Machuron, 2013, p. 158).

Pour mieux comprendre les interactions et négociations à l'œuvre au sein de cette architecture de formations en construction, nous nous appuyons ici sur une lecture managériale pour comprendre les dynamiques complexes qui caractérisent l'écosystème de l'enseignement du design. Il s'agit de mettre en lumière les stratégies, les tensions et les synergies entre les différents acteurs en mobilisant les concepts d'underground, désignant les activités ano-

miques, et d'upperground, représentant des formes plus instituées (Simon, 2009). L'histoire de l'enseignement du design montre déjà l'importance de l'underground dans la création des écoles, très majoritairement issues d'initiatives privées, et donc anomiques, sans normes ou sans répondre à une organisation stable. C'est le cas des écoles parisiennes d'arts appliqués, aujourd'hui sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale, anciennement écoles professionnelles municipales puis collèges techniques qui ont été communalisées. Leur histoire traduit déjà une opération de médiation, un accommodement entre l'underground qui les a fait naître et l'upperground qui les institutionnalise *a posteriori* et va introduire des normes. Le constat est le même pour les diplômés. L'introduction de l'esthétique industrielle en tant que cours supérieur au sein de l'école d'arts appliqués Dupetit-Thouars par Jacques Viénot n'est pas encore sanctionnée par un diplôme. Il faudra attendre sa publication par le ministère de l'Éducation nationale en 1961, développant ainsi un programme en deux ans et décernant un titre officiellement reconnu (Le Bœuf, 2006). Cette formation, là aussi issue de l'underground, marque une médiation avec l'upperground qui va pourvoir des normes, une structure, jusqu'à passer à une standardisation des diplômes sur le territoire français :

On peut considérer que le BTS «esthétique industrielle» est le fruit de la réflexion menée par un pionnier français du design, Jacques Viénot. Cependant, le développement du diplôme à l'échelle nationale sera soumis aux contraintes du ministère de l'Éducation nationale (MEN), et la formation imaginée par Viénot sera fondue progressivement dans un moule commun aux diplômés nationaux à vocation professionnelle. (Tortochot et Lebahar, 2008, p. 133)

De plus, cette interaction entre l'underground et l'upperground se fait aussi par le biais des opérations de validation, d'évaluation ou de mise en conformité des formations réalisées par les institutions d'État. C'est notamment le cas avec l'introduction d'un corps d'inspection : face à l'hétérogénéité des enseignements et des pratiques sur l'ensemble du territoire, est nommé en 1921 le premier inspecteur général des arts appliqués, Paul Dugas (Flamand et Machuron, 2013). Ainsi, par l'action de l'upperground avec la mise en place de ce corps d'inspection, vont s'institutionnaliser des pratiques déjà en cours dans l'underground des écoles, impliquant une médiation ou un compromis. Le middle ground constitue donc ici un processus négocié où upperground et underground parviennent à dessiner un mode d'action adéquat : l'underground par la mobilisation

de ses ressources humaines et de ses compétences, et l'upperground par la mobilisation de ses ressources matérielles et financières. Ce sont ces relations mutuellement bénéfiques entre underground et upperground qui ont permis de donner naissance à l'architecture de la formation avec un régime de production des connaissances porté par des normes.

2.2. Un régime de production des connaissances porté par des valeurs

Les différentes parties prenantes de cet écosystème peuvent néanmoins avoir des objectifs divergents. Comment ces objectifs ont alors pu s'aligner pour mettre en place un middle ground et avec quelles valeurs ? Lorsque le Comte de Laborde émet des recommandations pour l'enseignement des arts industriels, l'enjeu est alors de taille pour ces métiers en raison de l'important volume d'achat des produits de luxe, et ce pour que la France puisse maintenir sa prééminence sur le marché international (Laurent, 1999). Plus de 100 ans après son rapport mettant en avant le retard de la France par rapport à l'Angleterre en matière de promotion de l'art industriel et de son enseignement, la comparaison avec les pays anglo-saxons reste cependant vivace. En 1963, une revue britannique éditée par le Council of Industrial Design souligne le retard de la France. Cet article, relayé dans le numéro 60 de la revue *Esthétique Industrielle*, pointe une absence d'engagement de l'État avec une faiblesse des organisations de promotion du design et des formations insuffisantes (Leymonerie, 2022). C'est néanmoins par l'activisme de Jacques Viénot et de l'Institut d'esthétique industrielle, ainsi que de l'Union centrale des arts décoratifs (UCAD) avec la fondation du Centre de création industrielle (CCI) qu'émerge une voix française du design dans les années 1950 puis 1960, avant que s'amorcent de réelles politiques publiques où l'État s'engage au profit de la création industrielle.

C'est effectivement à l'orée des années 1980 que les institutions prennent la mesure de l'absence d'un réel enseignement de design industriel, jusque-là enlisées dans une scission des arts décoratifs, des arts appliqués et des métiers d'art. Pourtant, les premières politiques publiques adoptent un fonctionnement bicéphale, avec des objectifs divergents et des rapports de force. D'un côté, le ministère de la Culture souhaite élaborer une réforme des enseignements artistiques pour les ouvrir à des disciplines contemporaines. Il missionne ainsi en 1979 Michel Tourlière, alors directeur de l'ENSAD, pour élaborer cette réforme. C'est dans cette optique que Michel Tourlière commande à Patrick Bouchain

un rapport fusionnant enseignement artistique et enseignement technique qui démontre l'insuffisance des formations au design en France, à la fois par les manques, les méthodes d'enseignement et les tours d'ivoire (De Bure, 2007). D'un autre côté, le ministère de l'Industrie se préoccupe également de la formation au design industriel en mettant quant à lui en avant un argument économique. Il met ainsi en place une commission interministérielle qui se réunit pour traiter du problème de l'enseignement du design en France. Si le constat d'un manque d'enseignement du design est le même que celui fait par le ministère de la Culture, les ambitions visent à « relancer l'image de raffinement que la France possède dans le monde entier » en améliorant la qualité de ses produits industriels (Gaudin et De Vendevre, 1981, p. 73) et en valorisant les formations de design. C'est dans cette optique que Thierry Gaudin, en charge des politiques d'innovation au ministère de l'Industrie, commande de son côté en 1980 à Jean-Louis Monzat de Saint-Julien, directeur de l'École supérieure d'ingénieurs en électricité et électronique, un rapport concernant la création d'une école de design industriel.

Il faut attendre 1981 pour voir un travail de concert entre les ministères de l'Industrie et de la Culture pour la création de l'École nationale supérieure de création industrielle (ENSCI). Claude Mollard, secrétaire général du Centre Pompidou puis délégué général de l'UCAD, est alors chargé de mission auprès du ministère de la Culture en tant que délégué aux arts plastiques. Il met en chantier la création de l'ENSCI, entouré de Michel Tourlière et de Thierry Gaudin qui lui feront rencontrer Patrick Bouchain et Jean-Louis Monzat de Saint-Julien. Ces deux derniers deviendront ainsi missionnés pour élaborer la structure de la future école s'insérant dans un impensé français, entre la culture et l'industrie, à travers un compromis face aux autres institutions jugées soit trop industrielles soit trop artistiques :

L'école Camondo, que je côtoie de près à l'UCAD, délivre surtout une formation d'architecture intérieure. L'École des arts décoratifs (ENSAD) dont je connais bien le directeur, Michel Tourlière, est éclatée entre de nombreux métiers, mais très peu ou pas vers ceux de l'industrie. Ne parlons pas de l'école des beaux-arts pour laquelle le design ne relève pas de la création. L'idée chemine en moi qu'il y aurait place pour une grande école nationale dans le domaine du design. (Mollard, 2015, 264)

L'engagement de l'État à travers la mise en place de politiques publiques ainsi que l'action différenciée des tutelles met ainsi en avant un middle ground où culture et indus-

trie, malgré des intérêts divergents, trouvent des moyens de coexister et de négocier des relations mutuellement bénéfiques.

3. Quelles résonances contemporaines ?

L'histoire de l'enseignement du design en France a ainsi dessiné une offre de formation contemporaine foisonnante, mais dont le manque de lisibilité est mis en cause. Dans un rapport portant sur les formations supérieures en arts plastiques, et dans lequel sont intégrées les formations en design, la Cour des comptes (2020) fait état d'un éclatement des formations sur le territoire français engendrant une faible lisibilité ainsi que des formes de concurrence entre les écoles leur étant préjudiciables. La Cour des comptes conclut son rapport en élaborant différents scénarii, d'une part pour redéfinir la carte des formations et d'autre part pour opérer des regroupements d'écoles. On constate donc que le middle ground de l'enseignement du design reste un espace culturel et politique, en permanence négocié.

Ce processus de négociation se rejoue notamment aujourd'hui dans un contexte de réforme des enseignements supérieurs en application du processus de Bologne, mettant en conformité les cursus avec l'architecture de formation européenne. Il se traduit en particulier à travers les textes réglementaires des formations qui sont discutés et modifiés. Une médiation se joue entre underground et upperground par l'intermédiaire des textes curriculaires qui agissent comme des dispositifs info-communicationnels : les référentiels et les contrats de site. Ces documents issus du middle ground produisent des normes et font l'interface entre les équipes pédagogiques (underground) et l'institution de tutelle (upperground). Ils fixent des objectifs pour les formations ou les établissements, traduisent des besoins sociaux ou professionnels et induisent des agencements d'ordre pédagogique pour y répondre. Par ailleurs, ces objets de médiations montrent également une évolution des valeurs qui tendent à faire place à l'innovation et la créativité (Auteure, 2022).

Face à l'élargissement contemporain du périmètre du design (design thinking, design des politiques publiques, care design, etc.) le processus de négociation autour des valeurs qui orientent le régime de production des connaissances se rejoue également et fait évoluer la polarisation du design et de son enseignement, historiquement située dans l'entre et l'entour de l'art et l'industrie. Cela se traduit dans l'écosystème de l'enseignement à travers l'essor de

très nombreuses écoles privées, mais également le caractère pervasif du design désormais présent dans les écoles de commerce et de management (Bertilorenzi et al., 2017). De plus, à travers les discours contemporains, la valorisation du design et de son enseignement reste portée par des discours aux valeurs à la fois économiques et culturelles, comme le montre le rapport d'Alain Cadix (2013) remis aux ministères du Redressement productif et de la Culture et de la Communication. Ce mémoire met ainsi l'accent sur un nécessaire redressement créatif engageant une mutation culturelle profonde et s'appuyant sur une valorisation du design sur le territoire français pour répondre aux impératifs économiques forts. Ce discours est toujours d'actualité et se retrouve dans la nécessité de se tourner vers une politique du design répondant aux grands défis du XXI^e siècle, telle qu'elle est portée par les Assises du design de 2019, lancées conjointement par le ministère de l'Économie et des finances et le ministère de la Culture. Différentes préconisations concernant la formation au design y tiennent une place prépondérante et tendent à valoriser l'ancrage artistique des formations tout en y ménageant une culture entrepreneuriale. Aujourd'hui assimilé aux industries culturelles, le design et son enseignement sont amenés à sortir de l'historique polarisation entre art et industrie pour reconfigurer le middle ground et s'élargir à d'autres champs disciplinaires (sciences, humanités, numérique, etc.), se faisant ainsi l'écho du bruit du monde.

Conclusion

Par l'approche historico-sémantique des écoles et formations ainsi que le déploiement des discours portant sur la construction du régime de production des connaissances en design, nous avons pu mettre en avant la construction de l'enseignement de la discipline comme un middle ground. L'enseignement du design constitue ainsi un espace négocié culturellement à travers la construction sémantique sur laquelle il repose et qui a contribué à configurer l'actuel paysage curriculaire français. D'autre part, il constitue également un espace négocié politiquement à travers les discours accompagnant la construction d'un régime de production des connaissances, porté par des normes et des valeurs. L'enseignement du design y apparaît ainsi mis en œuvre à travers des nécessaires accommodements et compromis entre underground et upperground et contribuant ainsi à la définition d'un mode d'action adéquat malgré des cultures différentes. Adoptant un positionnement à la fois médian et englobant art et industrie, l'hétérogénéité historique des écoles et formations peut être considérée comme une faiblesse due à son manque de clarté, autant que comme un atout par sa singularité revendiquée. Cette singularité est aussi à l'image du design qui aujourd'hui s'articule dans une pluralité de postures alimentant ainsi une arène de débat en perpétuelle reconfiguration.

Références

- Arrêté du 16 juillet 2013 portant organisation de l'enseignement supérieur d'arts plastiques dans les établissements d'enseignement supérieur délivrant des diplômes (JORF n°0170 du 24 juillet 2013). <https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=vZNYwWhUa6dnR-wWLdDM5mSwOeCkt4FYJF3AsstU8dc=>
- Arrêté du 18 mai 2018 relatif au diplôme national des métiers d'art et du design (JORF n°0115 du 20 mai 2018). https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=YzfAQ9HliDL05e8UDezovk1tUE4pff_NWtPY0T-2KIM=
- Fauquembergue, L. (2022). Enseignement du design à travers les programmes : une analyse sémantique des référentiels de formation en design et métiers d'art dans le contexte français. *Sciences du Design*, 15. <https://doi.org/10.3917/sdd.015.0062>
- Balut, P.-Y. (1998). Appliqués, décoratifs et autres. Dans C. Colin (dir.), *Terminologie et patavés*. Hazan.
- Bertilorenzi, M., Ruano-Borbalan, J., & Le Coq, M. (2017). Between innovation and tradition : French design schools, their historical roots and their innovation system. *Journal of Innovation Economics & Management*, 22. <https://doi.org/10.3917/jie.022.0057>
- Cadix, A. (2013, octobre). *Pour une politique nationale de design*. <https://www.culture.gouv.fr/Espace-documentation/Rapports/Memoire-Pour-une-politique-nationale-de-design-d-Alain-Cadix>
- Colin, C. (2010). *Question(s) design*. Flammarion.
- Cour des comptes (2020, décembre). *L'enseignement supérieur en arts plastiques*. <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/lenseignement-superieur-en-arts-plastiques>
- De Bure, G. (2007). *Le design fait école. L'école nationale supérieure de création industrielle*. Gallimard.
- D'Enfert, R., Froissart-Pezone, R., Leben, U. et Martin, S. (2004). *Histoire de l'école nationale supérieure des arts décoratifs (1766-1941)*. École nationale supérieure des arts décoratifs.
- Flamand, B. et Machuron, T. (2013). Des écoles gratuites de dessin, aux écoles de design et métiers d'art. Dans B. Flamand (dir.), *Le design, essai sur des théories et des pratiques*. Institut Français de la Mode et Éditions du Regard.
- Flamand, B., Bordry, G. et Gellé, G. (2022, avril). *La rénovation du deuxième cycle « arts appliqués et métiers d'art »*. Rapport n° 2022-054. Inspection générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche.
- Gaudin, T. et De Vendevre, E. (1981). L'enjeu du design industriel. *Culture technique*, 5, 73-79.
- Laurent, S. (1999). *Les arts appliqués en France. Genèse d'un enseignement*. Éditions du C.T.H.S.
- Laurent, S. (2014, 15-16 octobre). *La France en porte-à-faux : repenser l'enseignement du design et des métiers d'art à l'heure de la mondialisation* [communication orale]. Colloque Aujourd'hui, c'est déjà demain ! Rencontres nationales autour des diplômes de métiers d'art, Saint-Quentin, France. https://www.academia.edu/43783074/_La_France_en_porte_à_faux_repenser_l_enseignement_du_design_et_des_métiers_d_art_à_l_heure_de_la_mondialisation_
- Le Bœuf, J. (2006). *Jacques Viénot (1893-1959). Pionnier de l'esthétique industrielle en France*. Presses Universitaires de Rennes.
- Lembré, S. (2016). *Histoire de l'enseignement technique*. La Découverte.
- Lesné, R. et Fau, A. (2011). *Histoire de l'école nationale supérieure des arts décoratifs (1941-2010)*. ENSAD et Archibooks.
- Leymonerie, C. (2016). *Le temps des objets*. Éditions Cité du design.
- Maës, G. (2021). Un modèle d'apprentissage pour artistes et artisans au XVIII^e siècle : l'École de dessin de Jean-Baptiste Descamps à Rouen. Dans D. Bière, M. Gil, P. Prevost-Marcilhacy et V. Sapienza (dir.), *Apprentissage, travail et création : lieux, communautés, réseaux, transmissions familiales*. Publications de l'Institut de recherches historiques du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.irhis.4048>

Mollard, C. (2015). *La culture est un combat. Les années Lang-Mitterand*. PUF.

Petit, V. (2017a). Le désir du milieu (dans la philosophie française). *La Deleuziana*, 6.

http://www.ladeleuziana.org/wp-content/uploads/2018/01/Deleuziana6_10-25_Petit.pdf

Petit, V. (2017b). Perspectives sur le design. Métier, enseignement, recherche. *Cahiers Costech*, 1.

<https://www.costech.utc.fr/CahiersCostech/spip.php?article17>

Simon, L. (2009). Underground, upperground et middle-ground : les collectifs créatifs et la capacité créative de la ville. *Management international / Gestión Internacional / International Management*, 13.

<https://doi.org/10.7202/037503ar>

Tortochot, É. et Lebahar, J.-C. (2008). Genèse de l'enseignement du design industriel en France : les traditions, l'économie, les institutions, les pionniers. Dans J.-C. Lebahar (dir.), *L'enseignement du design industriel* (p. 109–135). Lavoisier.

White, R. (2009). *Le Middle Ground. Indiens, Empires et Républiques dans la région des Grands Lacs, 1650-1815*. Anacharsis.