Numéro National de Thèse :

THESE

en vue de l'obtention du grade du docteur, délivrée par

École Normale Supérieure de Lyon

En cotutelle avec

Université Normale de l'Est de la Chine/East China Normal University, Shanghai

École Doctorale N° 485

École doctorale Éducation, Psychologie, Information et Communication

Discipline : Sciences de l'éducation et de la formation

Soutenue publiquement le 27/09/2023, par

SU Hang

La compétence esthétique professionnelle : définition, enseignement et évaluation. Une étude comparative sur le point de vue des acteurs chinois et français dans l'enseignement professionnel des métiers d'art

职业美能力: 定义、培养与评价。基于中法两国工艺美术教育利益相关者视角的比较研究

Devant le jury composé de :

BOUDINET Gilles	Professeur	Université Lumière Lyon 2	Examinateur
CHABANNE Jean-Charles	Professeur	École Normale Supérieure de Lyon	Directeur de thèse
CHOPIN Marie-Pierre	Professeure	Université de Bordeaux	Examinatrice
KEKHIA MEDDEB Hayla	Maitresse de conférences HDR	Université de Tunis	Rapporteure
SHI Weiping	Professeur	East China Normal University, Shanghai	Rapporteur
TORTOCHOT Eric	Maitre de conférences	Aix Marseille Université	Examinateur
XU Guoqing	Professeur	East China Normal University, Shanghai	Co-directeur de thèse

Remerciements

Je voudrais remercier ceux et celles qui m'ont aidée et soutenue tout au long de mon cheminement et concouru à la réalisation de ma thèse.

Mes vifs remerciements sont tout d'abord adressés à Monsieur Le Professeur Jean-Charles CHABANNE, mon directeur de thèse, et Monsieur Le Professeur Guoqing Xu, mon co-tueur de thèse. Ils m'ont accompagnée de manière rigoureuse et professionnelle. L'efficacité de leur suivi et la pertinence de ses éclairages ont été des facteurs déterminants pour l'aboutissement de ce travail.

Que Mme Hayla KEKHIA MEDDEB, Professeure à l'Université de Tunis, Mme Marie-Pierre CHOPIN, Professeure à l'Université de Bordeau, M. Gilles BOUDINET, Professeur à l'Université Lyon 2, M. Weiping SHI, Professeur à East China Normal University, M. Eric Tortochot, Maitre de Conférences à l'Université Aix Marseille, membre du jury qui ont accepté d'évaluer et d'apporter leurs observations à ce travail, trouvent ici ma plus gratitude.

De même, mes vifs remerciements sont adressés aux deux Universités : École Normale Supérieure de Lyon et celle d'East China Normal University, où j'étais encadré pour mener à bien mes travaux de recherche.

Je tiens aussi à remercier Mme Caroline MALTERRE-BENOIST, IEN Design et Métiers d'art à Lyon et Mme Haixia ZENG, IEN Enseignement professionnel et technique à Shanghai qui m'ont aidé à l'enquête sur le terrain. Et, je n'oublierai pas d'exprimer toute ma reconnaissance aux enseignants et professeurs dans l'enseignement des métiers d'art en France et en Chine, Mme Fabienne ROZANSKI, enseignante en bijouterie à SEPR à Lyon, Mme Claire-Marie FRAISSINETTE, enseignante en sculpture en bois, au lycée professionnel Rillieux-la-Pape à Lyon, Mme Caroline BLAN VILLAIM, maîtresse de conférence à l'Université de Montpellier, Mme Jiayi CAO et Mme Li YANG, enseignantes en bijouterie au lycée professionnel de YIFU à Shanghai, M. Gaoxuan YOU et M. Ming SUN, professeurs à l'Académie des métiers d'art de Shanghai, ils m'ont partagé leur réalité pédagogique avec moi sans restriction aucune. Je remercie les six élèves interviewés dans les quatre écoles en France et en Chine parce que leur présence et collaboration aux différentes rencontres me sont vraiment précieuses.

Comme je tiens également remercier tous les professionnels dans le domaine des métiers d'art en Chine et en France : M. Weiming LU, directeur de l'entreprise en bijouterie de ZHENCUI à Shanghai, Zhengmin CHEN, directeur de l'entreprise en ébénisterie de CHEN ZHENMIN à Canton, M. Hongtui WANG et M. Ning XIE, designers de l'entreprise de XIANGWANG en sculpture en jade à Suzhou, Mme Jie YANG, designer de l'entreprise de LAOFENGXIANG en bijouterie. Mme Sarah POYETON, cheffe de projet Métiers d'Art, Chambre de Métiers et de l'Artisanat Auvergne-Rhône-Alpes, Mme Pascaline Rey, Artiste plasticienne, fondatrice et créatrice de De Maarse Paris, M. Hicham Bennai, Directeur chez IEFCTFI EUROPEEN DE FORMATION COMPAGNONS DU TOUR en France, M. Frédéric VOLPON, Dirigeant de VOLPON Ébéniste-Agenceur à Lyon.

Je tiens aussi à remerciement ma famille et mes amis pour leur encouragements et pour leur soutien de toute genre.

Résumé

L'étude de l'esthétique en Chine et en France a une longue histoire, avec la théorie esthétique réaliste de Socrate et la théorie esthétique éthique de Confucius, qui ont ouvert la voie à l'étude de l'esthétique dans les pays européens et en Chine. En sciences de l'éducation, une vision d'ensemble des systèmes éducatifs de la Chine et de la France révèle que l'éducation esthétique est un élément important de ces deux systèmes. L'éducation esthétique existe dans l'enseignement général (des cours d'art et d'histoire des arts sont présents dans toutes les classes du primaire au secondaire moyen, les cours d'Arts appliqués et de cultures artistiques dans l'enseignement professionnel en France. Tout particulièrement, dans les formations aux métiers d'art, il serait naturel qu'elle occupe une place importante, car elle semble au cœur de la compétence professionnelle dans ces métiers, puisque les qualités esthétiques font la valeur spécifique des objets produits dans ces métiers. Dans cette étude, nous proposons le concept de *compétence esthétique professionnelle* pour désigner les capacités des professionnels des métiers d'art à apprécier, à concevoir et à produire les qualités esthétiques des produits des métiers d'art.

Elle devrait être donc une préoccupation pour les professionnels des métiers d'art, et donc pour les acteurs des filières de formation : les enseignants, les inspecteurs, et bien sûr les élèves. Mais *comment la compétence esthétique professionnelle est-elle définie dans le monde de l'enseignement et dans celui de l'entreprise et du marché des métiers d'art ? Peut-on développer la compétence esthétique professionnelle ? Comment est-elle enseignée concrètement dans les cours et dans les stages en entreprise ? Quelles difficultés rencontre un tel enseignement ?* Enfin, *comment la compétence esthétique professionnelle est-elle évaluée dans les examens qualifiants ?* Ces cinq questions majeures sont les préoccupations communes des parties prenantes de l'enseignement des métiers d'art, et ce sont nos questions de recherche.

Pour des raisons pratiques, afin de permettre une comparaison France-Chine, nous avons limité notre enquête aux disciplines de la sculpture sur jade, de la conception de bijoux et de la sculpture sur bois. Pour commencer, nous avons d'abord étudié les textes officiels, les documents pédagogiques produits dans les écoles, les descriptifs et référentiels utilisés aux examens. Puis nous avons mené une série d'entretiens semi-directifs auprès d'enseignants, d'étudiants, de chercheurs, d'inspectrices dans les écoles professionnelles ; et auprès de designers et d'employeurs dans les entreprises, en Chine et en France. Les textes et verbatims ont été analysés par la méthode de la théorie ancrée (Pierre Paillé) pour coder, catégoriser, mettre en relation, intégrer et modéliser les réponses de toutes les parties prenantes et les textes des deux pays, pour finalement obtenir un modèle exploratoire de la compétence esthétique professionnelle dans les métiers d'art en Chine et en France, ainsi qu'une analyse comparative des similitudes et des différences entre les deux pays.

Nos principaux résultats sont les suivants : il existe des différences significatives dans la compréhension de la *compétence esthétique professionnelle* dans les deux pays, en lien avec les traditions culturelles et les contextes professionnels. Mais nous avons aussi observé des similitudes dans les préoccupations, les mesures prises, les difficultés rencontrées pour enseigner la compétence esthétique professionnelle. Enfin, notre étude qui ne peut être qu'exploratoire propose trois questions majeures pour les recherches à l'avenir sur la *compétence esthétique professionnelle*.

Mots-clés : enseignement professionnel ; métiers d'art ; Chine et France ; *compétence esthétique professionnelle* ; comparaison en éducation ; évaluation de compétences complexes

Abstract

The study of aesthetics in China and France has a long history, with Socrates' realist aesthetic theory and Confucius' ethical aesthetic theory paving the way for the study of aesthetics in European countries and China. In educational science, an overview of the education systems of China and France reveals that aesthetic education is an important element of both systems. Aesthetic education exists in general education (art and art history courses are present in all classes from primary to lower secondary, applied arts and artistic culture courses in vocational education in France). In particular, in the professional domain of Fine Crafts, it would be natural for it to occupy an important place, for it seems to be at the heart of professional competence in these trades, since aesthetic qualities contributes to the specific value of the objects produced in Fine Crafts. In this study, we propose the concept of *professional aesthetic competence* to designate the abilities of fine crafts professionals to appreciate, design and produce the aesthetic qualities of Fine Crafts products.

For practical reasons, and to enable a comparison between France and China, we have limited our investigation to the disciplines of jade carving, jewellery design and wood carving. To begin with, we studied the official texts, the teaching documents produced in the schools, and the descriptions and resources used in the examinations. We then conducted a series of semi-structured interviews with teachers, students, researchers and inspectors in vocational schools, and with designers and employers in companies in China and France. The texts and verbatims were analyzed using the grounded theory method (Pierre Paillé) to code, categorize, relate, integrate and model the responses of all the stakeholders and the texts from the two countries, to finally obtain an exploratory model of *professional aesthetic competence* in Fine Crafts vocational education and market in China and France, as well as a comparative analysis of the similarities and differences between the two countries.

Our main findings are as follows: there are significant differences in the understanding of *professional aesthetic competence* in the two countries, linked to cultural traditions and professional contexts. But we also observed similarities in the concerns, measures taken and difficulties encountered in teaching *professional aesthetic competence*. Finally, our study, which can only be exploratory, proposes three major questions for future research on *professional aesthetic competence*.

Keywords: vocational education; fine crafts; China and France; professional aesthetic competence; comparison in education; assessment of complex competences

摘要

中法两国对 “美”的研究都经历了漫长历史，苏格拉底的现实主义美学理论、孔子的道德美学理论拉开了欧洲国家和中国美学研究的序幕。综观中法两国教育系统，可以发现，美育都是重要的组成部分。美育不仅存在于普通教育中，同时也存在于职业教育中，中法两国中小学音乐、美术、艺术史课程，职业教育中的公共艺术课程、艺术文化与应用艺术课程，都是实现美育的重要途径。工艺美术教育是职业教育重要组成部分，其目标之一在于创造具有美学特点的艺术作品。对于学校主体和市场而言，“如何培养学生和设计师欣赏美、表达美的能力？如何评价学生或设计师欣赏美、表达美的能力？为了探究以上议题的答案，本研究提出了“职业美能力”概念。

工艺美术教育利益相关者包括专业教师、教研员、学生、设计师等， “职业美能力”如何被定义？“职业美能力”是否能被培养？在学校和工作场景中如何具体地培养“职业美能力”？在培养“职业美能力”过程中存在哪些问题？如何评价“职业美能力” ？以上五个问题被所有利益相关者重视，也是本研究的核心所在。

从实践角度出发，本研究将中法两国工艺美术教育中的珠宝设计、玉雕和木雕三个专业定为调研对象。首先，本研究对相关政府文件、学校课程计划等文件进行了系统分析；其次，本研究利用问卷对中法两国职业学校玉雕专业、珠宝设计专业和木雕专业教师、学生、研究者、教研员、设计师、企业雇主进行了访谈，并借助皮埃尔·帕耶(Pierre Paillé)提出的六步扎根理论对所有利益相关者的回答和两国相关专业课程计划等资料进行了编码、分类、联结、整合和初步模型化，最终获得了中法两国工艺美术专业“职业美”能力初步模型，并对两国模型中体现的异同点进行了比较分析。

再次，本研究得出了以下结论：由于中法两国文化、社会观念等方面存在较大差异，因此，两国对“职业美”能力相关问题的理解存在显著差异。但是，研究也发现中法两国在“职业美”能力发展策略、评价标准等方面存在较多相似之处。最后，本研究从样本、方法、模型和结论四个方面进行了反思，并提出了未来“职业美”能力研究可能存在的三个问题。

关键词：职业教育；工艺美术；中法两国；职业美能力；比较教育；复杂能力评价

TABLES DES MATIÈRES

RÉSUMÉ **1**

ABSTRACT **2**

摘要 **3**

PARTIE I : INTRODUCTION ET ORIGINE DE LA RECHERCHE **7**

I CHAPITRE 1 CONTEXTE GENERAL DE LA RECHERCHE 7
I 1.1 La culture sociale : l'attitude vers l'esthétique 7
I 1.2 Des problèmes rencontrés au cours de notre parcours de recherche : des réflexions sur l'éducation esthétique et la compétence professionnelle dans l'enseignement professionnel des métiers d'art 8
I CHAPITRE 2 ORIGINE DE LA RECHERCHE 9
I 2.1 De quoi l'éducation esthétique est-elle le nom ? 9
I 2.2 Comment réalise-t-on l'éducation esthétique ? 14
I 2.3 Comment sont évalués les impacts de l'enseignement des métiers d'art sur les apprentissages visés ? 20
I CHAPITRE 3 LES QUESTIONS INITIALES DE RECHERCHE 23
I CHAPITRE 4 RESUME 24

PARTIE II : LE CADRE THEORIQUE ET LES QUESTIONS DE RECHERCHE **26**

II CHAPITRE 1 L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL, L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE, LA FORMATION PROFESSIONNELLE 26
II 1.1 La présentation des systèmes scolaires professionnels et techniques en général en Chine .. 26
II 1.2 La présentation des systèmes scolaires professionnels(techniques) en général en France ... 30
II 1.3 La définition et la synthèse : quelles sont les caractéristiques de l'enseignement professionnel (et technique) ? 35
II 1.4 Conclusion 41
II CHAPITRE 2 LES COMPETENCES PROFESSIONNELLES 41
II 2.1 Qu'est-ce que les compétences professionnelles ? 41
II 2.2 Comment développe-t-on les compétences professionnelles ? 43
II 2.3 Comment évalue-t-on les compétences professionnelles ? 44
II 2.4 D'autres recherches de la part des compétences professionnelles 45
II 2.5 Résumé 47
II CHAPITRE 3 L'ESTHETIQUE 48
II 3.1 L'esthétique dans la conception de la Chine 48
II 3.2 L'esthétique en pays occidentaux 58
II 3.3 Résumé 68
II CHAPITRE 4 L'ENSEIGNEMENT DES METIERS D'ART 70
II 4.1 « Métiers d'art » en France et « Arts and Artisanats » en Chine 70
II 4.2 L'histoire de l'enseignement des métiers d'art ou des arts et artisanats en France et en Chine 71
II 4.3 Des recherches sur l'enseignement des métiers d'art ou des arts et artisanats 75
II 4.4 Résumé 78
II CHAPITRE 5 CONCLUSION DE CETTE PARTIE : SYNTHESE DES CADRES THEORIQUES ET REFORMULATION DES QUESTIONS DE RECHERCHE 79
II 5.1 Synthèse des cadres théoriques 79
II 5.2 La reformulation des questions de recherche 80
II 5.3 Les questions de recherche 83

PARTIE III : METHODOLOGIE **84**

III CHAPITRE 1 LES DONNEES RECUEILLES ET LES INFORMATIONS SUR LES PERSONNES INTERROGEES 84
III 1.1 L'archivage des données de recueil et protection de ces données personnelles 84
III 1.2 Les textes officiels et des programmes des établissements scolaires 85
III 1.3 Présentation des groupes et informations sur les personnes interrogées 89
III 1.4 Enregistrement et encodage 97

III CHAPITRE 2 CHOIX DES METHODOLOGIES ET JUSTIFICATION DES METHODES 98
III 2.1 Justification de la méthode inductive pour notre thèse 98
III 2.2 La méthode utilisée pour trouver et expliquer les différences et les similarités des résultats entre les deux pays : recherche comparative en éducation 126
III CHAPITRE 3 POUR RESUMER CETTE PARTIE 130

PARTIE IV REALISATION DE LA RECHERCHE ET RESULTAT 131

IV CHAPITRE 1 L'ANALYSE DES PRESCRIPTIONS OFFICIELLES 131
IV 1.1 Analyse des textes officiels chinois relatifs à la compétence esthétique professionnelle . 131
IV 1.2 Analyse des textes officiels français relatifs à la compétence esthétique professionnelle 161
IV 1.3 La comparaison 176
IV CHAPITRE 2 L'ANALYSE DES ENTRETIENS AVEC DEUX INSPECTRICES EN CHINE ET EN FRANCE .. 179
IV 2.1 Analyse de la transcription de l'entretien avec Mme Zeng 179
IV 2.2 Analyse de la transcription de l'entretien avec Mme Malterre-Benoist 187
IV 2.3 La comparaison 194
IV CHAPITRE 3 L'ANALYSE DES ENTRETIENS AVEC CINQ ENSEIGNANT(E)S EN CHINE ET EN FRANCE 197
IV 3.1 Analyse des transcriptions des trois entretiens faites en Chine 197
IV 3.2 Analyse des transcriptions des deux entretiens faites en France 215
IV 3.3 La comparaison 224
IV CHAPITRE 4 L'ANALYSE DES ENTRETIENS AVEC NEUF PROFESSIONNELS EN CHINE ET EN FRANCE 227
IV 4.1 Analyse des transcriptions des cinq professionnels faites en Chine 228
IV 4.2 Analyse des transcriptions des quatre professionnels faites en France 239
IV 4.3 Comparaison 254
IV CHAPITRE 5 L'ANALYSE DES ENTRETIENS AVEC TROIS CHERCHEURS DES METIERS D'ART EN CHINE ET EN FRANCE 259
IV 5.1 Analyse de la transcription d'un chercheur chinois 259
IV 5.2 Analyse des transcriptions des deux chercheurs en France 268
IV 5.3 La comparaison 276
IV CHAPITRE 6 L'ANALYSE DES ENTRETIENS AVEC QUATRE ELEVES EN CHINE ET DEUX ELEVES EN FRANCE 278
IV 6.1 Analyse des transcriptions des quatre élèves en Chine 278
IV 6.2 Analyse de la transcription des deux élèves en France 286
IV 6.3 La comparaison 291
IV CHAPITRE 7 POUR RESUMER CETTE PARTIE : LA MODELISATION 294
IV 7.1 Concevoir le modèle de compétence esthétique professionnelle selon les acteurs chinois 295
IV 7.2 Concevoir le modèle de compétence esthétique professionnelle du côté de la France 302
IV 7.3 Les similarités et les différences entre les deux modèles 311

PARTIE V CONCLUSION GENERALE ET REFLEXION 317

V CHAPITRE 1 CONCLUSION GENERALE 317
V 1.1 La réponse à la première question de recherche: Qu'est-ce que la compétence esthétique professionnelle ? 318
V 1.2 La réponse à la deuxième question de recherche : Comment développer la compétence esthétique professionnelle ? 321
V 1.3 La réponse à la troisième et la quatrième questions de recherche : Quelles difficultés apparaissent lors du processus de développement de la compétence esthétique professionnelle ? Comment régler ces difficultés lors du processus du développement de la compétence esthétique professionnelle ? 326
V 1.4 La réponse à la cinquième question de recherche : Comment évaluer le développement de la compétence esthétique professionnelle ? 331
V CHAPITRE 2 DISCUSSION ET RETOUR REFLEXIF SUR NOTRE TRAVAIL 336
V 2.1 La discussion sur le choix des répondants pour notre recherche 336
V 2.2 La discussion sur les méthodologies 337
V 2.3 La discussion sur les deux modèles initiaux 338
V 2.4 La discussion sur les conclusions générales 340
V 2.5 Les perspectives pour les recherches à l'avenir 341

BIBLIOGRAPHIE **343**

TABLE DES ILLUSTRATIONS **373**

1. TABLE DES TABLEAUX 373
2. TABLE DES FIGURES 374

LISTE DES EXPRESSIONS **375**

Partie I : Introduction et Origine de la recherche

I Chapitre 1 Contexte général de la recherche

Cette section se focalise fondamentalement sur la question *pourquoi menons-nous cette recherche ?* En fait, notre recherche trouve notre l'origine dans notre propre découverte des différences culturelles entre la France et la Chine et dans notre propre parcours de recherche.

I 1.1 La culture sociale : l'attitude vers l'esthétique

Le sujet que nous proposons à l'analyse est né de notre double expérience de la réalité éducative française et chinoise. Les raisons de ce choix comparatif pourraient se résumer à ma curiosité pour les ressemblances et les différences entre les deux systèmes d'enseignement professionnel des métiers d'arts et pour les ressemblances et les différences de l'éducation esthétique dans ce domaine particulier.

La notion d'enseignement professionnel ne posera pas de problème de transparence. Mais il n'en va pas de même avec « éducation esthétique ». Puisque nous utilisons cette expression pour la première fois, donnons une définition très provisoire : nous appelons éducation esthétique tout ce qui concerne le développement intentionnel de la capacité à ressentir, apprécier et évaluer la « beauté » dans les choses et dans les événements. Bien sûr, nous avons conscience que cela ne fait que déplacer le problème : qu'appelons-nous « ressentir, apprécier et évaluer la beauté » ? Nous en reparlerons longuement, puisque c'est le sujet même de la thèse et l'objet de la présente section.

Ajoutons aussi immédiatement que pour nous, ce qui relève de « esthétique » ne se réduit pas exclusivement à ce qui est « artistique », même si, nous le verrons, il existe une très forte relation.

À l'échelle internationale, l'éducation esthétique et l'enseignement professionnel des métiers d'arts sont deux parties obligatoires dans le système éducatif pour la plupart des pays, y compris, la France et la Chine. Modestement, nous pouvons avancer que l'originalité de notre thèse est de tenter l'étude comparative de ces deux objets dans deux mondes culturels différents. En particulier, une des difficultés de notre travail a été de proposer une définition de la notion d' « éducation esthétique » dans l'enseignement professionnel, et que cette définition nous a obligé à faire une étude comparative de la notion d'« esthétique » dans ces deux mondes (France et Chine), ce qui a été une grande prise de risque théorique, car les conceptions de l'esthétique ont dans chaque pays une histoire très différente, et le mot « esthétique » ne trouve pas directement d'équivalent chinois. Notre travail comporte donc un questionnement interculturel qui passe par des problèmes de traduction. C'est une autre prise de risque de la thèse.

Nous pourrons aller jusqu'à soutenir que la recherche sur la notion de l'esthétique se comprend seulement à condition de la considérer à partir de l'ancienne époque, soit, à partir de l'époque de Socrate (Ve siècle AEC, avant l'ère commune) pour la tradition occidentale et de la même époque de Confucius en Chine (VIe-Ve AEC). Nous reviendrons plus longuement sur cette notion, mais nous pouvons dans cette introduction donner une définition provisoire du mot « esthétique » : Remarque de grammaire : le mot « esthétique » utilisé comme adjectif associé à un nom (comme dans « expérience esthétique ») signifie « qui est relatif à l'idée de Beau ou au sentiment produit par

le Beau ». Le mot « esthétique » utilisé comme nom (par exemple : « une esthétique », « l'esthétique selon Baumgarten »), désigne, depuis le 18e siècle, en Europe, toute théorie cherchant à définir et à expliquer ce « sentiment produit par le Beau » :« L'idée du beau » (Lories & Lenain, 2014, p.10), « le sentiment du beau » (Hume, 2012, p.71), « l'esthétique éthique » (Pan, 2020, p.167), etc. D'autres concepts expliquent spécifiquement les compréhensions de l'esthétique en fonction de leurs contextes d'utilisation, contextes théoriques pour les philosophes, contextes professionnels pour les métiers d'art. Plus largement, ces usages particuliers s'inscrivent dans des systèmes de pensée et de pratiques (des cultures) beaucoup plus vastes, à l'échelle des civilisations.

Effectivement, toutes les théories peuvent être définies comme des patrimoines culturels des deux pays, selon Bourdieu, « en définissant traditionnellement le système d'éducation comme l'ensemble des mécanismes institutionnels ou coutumiers par lesquels se trouve assuré, selon l'expression de Durkheim, la conservation d'une culture héritée du passé » (1971, p.47). Dans le but de transmettre et de valoriser les patrimoines culturels d'un pays comme la théorie traditionnelle de l'esthétique et la réalisation des cultures esthétiques propres à chaque pays, le système national d'éducation met en place bien des mesures. En particulier, pour notre recherche, les pratiques dans le domaine de l'enseignement des métiers d'art décrivent la voie de l'héritage et du développement de l'esthétique dans le contexte du monde de l'enseignement professionnel. Ici, nous nous demandons : quels éléments relatifs à l'esthétique sont-ils pris en compte et transmis par l'enseignement des métiers d'art, au niveau théorique (discours, textes…) comme au niveau pratique (enseignement, évaluation, examen…) ?

I 1.2 Des problèmes rencontrés au cours de notre parcours de recherche : des réflexions sur l'éducation esthétique et la compétence professionnelle dans l'enseignement professionnel des métiers d'art

Au fond, l'histoire de notre recherche reste strictement liée à notre parcours professionnel d'étude. Nous poursuivons nos études en matière d'éducation depuis 2016 où nous avons commencé par un master en enseignement professionnel à l'Université Normale de la Chine de l'Est jusqu'à notre diplôme en Juin 2019.

À partir d'octobre 2019, nous sommes rentrés à l'École Normale Supérieure de Lyon pour poursuivre nos études dans le domaine de l'enseignement professionnel des métiers d'art. Lorsque nous avons commencé à nous engager dans le domaine de l'enseignement professionnel des métiers d'art, nous avons découvert que les thèmes de recherches dans le monde de l'éducation artistique et culturelle étaient bien plus foisonnants et variés. Mais, parmi ceux-là, nous notons aussi que le mot « esthétique » se trouve toujours au cœur de ce champ. En fait, ces recherches autour de l'esthétique dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle, constituent une des principales des problématiques qui émergent au sein des disciplines artistiques de la voie générale et elles ont nourri beaucoup de travaux. Au contraire, les analyses des problèmes présentés dans les disciplines artistiques de la voie technologique et professionnelle sont plus rares. Par rapport à celles qui caractérisent poursuites par l'enseignement général, l'enseignement professionnel a ses propres caractéristiques, par exemple, il est souvent étroitement en relation avec la valeur du marché du travail. Or, la compétence esthétique professionnelle telle que nous la définissons, fait la valeur des produits dans les métiers d'art par définition, car ce qui fait leur valeur, c'est leur qualité esthétique,

en plus de toutes les autres (technique, pratique, coût…). Et donc la compétence esthétique, définie comme la capacité de produire cette valeur esthétique, de donner une valeur proprement esthétique aux produits, fait la valeur des professionnels qui sont formés. En particulier, pour ce qui concerne les pratiques de l'éducation esthétique dans le système d'enseignement des métiers d'art, bien des acteurs comme le Ministère de l'Éducation, les écoles professionnelles, les enseignants cherchent activement à proposer des mesures de manière pratique et spécifique pour réaliser l'éducation esthétique dans la situation scolaire réelle. Donc, pour toutes ces raisons, par quels moyens l'esthétique est-elle saisie comme objet d'enseignement sur le terrain de l'enseignement professionnel des métiers d'art ? Cette question, il nous revient de l'explorer.

Enfin, comme nous l'avons dit, un des sens du mot esthétique désigne une discipline théorique, ou plus exactement un champ de recherches (pas nécessairement unifié), que Cohn et Di Liberti, définissent ainsi : « l'esthétique est la science de la connaissance sensible » (2012, p.51). Et, le fait esthétique peut s'appliquer à tout le monde, à savoir, toute expérience comporte une dimension esthétique (elle est inséparable d'une appréciation esthétique, même marginale). Mais cette expérience est d'abord singulière, idiosyncrasique, comme le montre nos débats autour de la valeur esthétique d'une expérience ou d'un objet (comme on dit : « on ne discute pas des gouts et des couleurs »). Donc, l'esthétique dans son sens courant porte souvent sur la caractéristique personnelle de l'expérience. Cependant, l'esthétique doit devenir un élément commun pour tous les élèves dans le système d'enseignement des métiers d'art, mais aussi pour tous les acteurs de ces métiers, à commencer par les professionnels : tous les acteurs, professionnels, formateurs, et donc étudiants, doivent partager sinon les mêmes gouts (les mêmes valeurs esthétiques), du moins une capacité partagée d'estimer la valeur esthétique de ce qu'ils conçoivent et produisent (c'est exactement cela que nous appelons la « compétence esthétique professionnelle »). Donc, nous sommes curieux de savoir comment l'esthétique est évaluée dans le système d'enseignement professionnel. Après avoir analysé des documents liés à cet objet, nous faisons l'hypothèse que les compétences professionnelles sont définies comme un des enjeux les plus primordiaux utilisé pour évaluer l'esthétique dans le système d'enseignement professionnel.

I Chapitre 2 Origine de la recherche

I 2.1 De quoi l'éducation esthétique est-elle le nom ?

Nous pouvons être profondément convaincu, et à divers sujets, de « la nécessité éducative de l'esthétique » (Kerlan, 2015, p.274), et certains chercheurs comme Kerlan Alain s'interrogent sur la manière dont l'éducation esthétique est aujourd'hui promue et enseignée. Alors, de quoi l'éducation esthétique est-elle le nom du côté de la France et de la Chine ? La réponse de cette question nous permet d'accéder au contexte lié à la naissance de *la compétence esthétique professionnelle.*

I 2.1.1 La réponse de la Chine : les définitions institutionnelles et finalités assignées à l'éducation esthétique en Chine

On peut supposer que chacun a sa définition de ce que devrait être une éducation esthétique. Mais, nous avons trouvé des référentiels de l'éducation esthétique qui peuvent exprimer les valeurs

prescrites pour le public dans les deux pays. Du côté de la Chine, nous disposons de quatre référentiels qui décrivent l'essence de l'éducation esthétique depuis 2015 : « Avis du Bureau Générale du Conseil d'État sur le renforcement et l'amélioration globaux de l'éducation esthétique dans les écoles »(« 国务院办公厅关于全面加强和改进学校美育工作的意见 »)(publié en 2015), « Avis du Ministère de l'Éducation sur le renforcement efficace de l'éducation esthétique dans l'enseignement supérieur à la nouvelle ère »(« 教育部关于切实加强新时代高等学校美育工作的意见 »)(publié en 2019), « Programme Général de continuation de la réforme de l'évaluation de l'éducation dans la nouvelle ère »(« 深化新时代教育评价改革总体方案»)(publié en 2020) et « Avis sur le renforcement global et l'amélioration de l'éducation esthétique dans les écoles dans la nouvelle ère »(« 关于全面加强和改进新时代学校美育工作的意见 ») (publié en 2020) . En fait, ces quatre documents reflètent des principes communs.

D'abord, la définition de l'éducation esthétique. Au début de chacun des quatre référentiels, est donné la définition de l'esthétique et celle de l'éducation esthétique. D'une manière générale, « l'esthétique est une source importante de moralité innocente et d'enrichissement spirituel. L'éducation esthétique est l'éducation de l'esthétique, des sentiments et de la spiritualité, ainsi qu'une éducation qui enrichit l'imagination et développer le sens de la créativité [1] » (Ministère de l'Éducation, 2020).

Selon cette définition, l'essence de l'esthétique dans le monde chinois est majoritairement associée à des notions au niveau spirituel, notamment, la moralité. Et, dans le domaine de l'éducation, l'esthétique s'incarne dans trois dimensions : l'éducation de l'esthétique (审美教育) (le développement de la capacité à apprécier la beauté), l'éducation des sentiments (情操教育) (la capacité à avoir des émotions ajustées) et l'éducation de la spiritualité (心灵教育)(le développement de la capacité à améliorer sa valeur morale, la capacité à se comporter selon des normes qui sont valorisées dans la société, mais aussi la capacité à penser juste).

Pour ce qui concerne l'éducation de l'esthétique, elle a pour objectif de développer l'imagination, la créativité et les autres compétences artistiques d'un étudiant (sa capacité à faire apparaitre des formes originales, éventuellement appréciées comme « belles ») mais surtout et à la fois de former un étudiant moral (une « belle personne », comme nous le disons en français). Pour ce qui concerne l'éducation des sentiments et celle de la spiritualité, elle se compose de « l'éducation morale, l'éducation rationnelle, etc » (Gu, 1998, p.229). Non seulement de l'éducation morale, mais aussi de l'éducation rationnelle : dans la culture chinoise, elles ont un objet commun, soit, la formation d'un étudiant moral et capable de bien penser. En conclusion, dans les textes officiels que nous avons cités, mais aussi dans la culture chinoise en général, l'éducation esthétique reste premièrement liée au monde moral et secondement aux compétences artistiques comme nous les concevons en Europe (la capacité à apprécier le Beau, à juger du Beau, ou à produire du Beau).

Ensuite, la finalité de l'éducation esthétique. Les quatre référentiels définissent également la finalité de l'éducation esthétique en Chine, il existe principalement deux aspects : la fonction artistique et la fonction culturelle. Premièrement, « l'éducation esthétique vise à promouvoir la passion de l'art, renforcer les compétences artistiques et améliorer les capacités des élèves à ressentir, exprimer, apprécier et créer l'esthétique » (Ministère de l'Éducation, *Avis du Ministère de l'Éducation sur le*

[1] 美是纯洁道德、丰富精神的重要源泉。美育是审美教育、情操教育、心灵教育，也是丰富想象力和培养创新意识的教育 。

renforcement efficace de l'éducation esthétique dans l'enseignement supérieur à la nouvelle ère, 2020).

Il est important de souligner que cette énumération peut être mis en parallèle avec les théories occidentales de l'esthétique depuis Kant : la capacité esthétique est définie par la capacité à avoir un certain type d'expérience sensible (ressentir), la capacité à verbaliser un certain type de jugement (exprimer), la capacité à discuter d'une certaine valeur de cette expérience et de ce jugement (apprécier), et enfin la capacité à provoquer cette expérience par certaines actions intentionnelles, certaines fabrications (créer). Ce qui caractérise toutes ces capacités, c'est leur singularité, que nous désignons, dans le langage courant, par la notion de Beauté, ou encore, pour utiliser un langage savant, par la notion de « qualité esthétique », qui ne peut pas se réduire à la seule utilité pratique.

Mais en Chine, s'ajoute une deuxième finalité :« l'éducation esthétique est une méthode importante pour développer la moralité à l'école et un enjeu pour amener les étudiants à établir une vision correcte de l'histoire, de la nation, du pays et de la culture, à cultiver des sentiments nobles et à renforcer la confiance culturelle » (Ministère de l'Éducation, *Avis sur le renforcement global et l'amélioration de l'éducation esthétique dans les écoles dans la nouvelle ère*, 2020). Ce point est très important car il constitue une forte différence avec les conceptions européennes et françaises, qui font la différence entre éducation esthétique et éducation morale et civique (ce sont deux parties différentes et indépendantes des programmes et des enseignements scolaires). Nous retrouverons ce point par la suite.

En fait, par l'éducation esthétique en contexte chinois, les élèves peuvent toucher plus aux activités artistiques au cours desquelles les compétences artistiques comme l'imagination, les compétences à ressentir l'esthétique et les autres compétences pourront s'améliorer en quelque part. Mais ce qui est plus, l'éducation esthétique en contexte culturel chinois nous aide à valoriser et hériter de bonnes cultures traditionnelles, soit, la moralité et la vision du monde. En un mot, les deux mots désignent les mêmes choses, à savoir, l'éthique. Par exemple, du côté de la Chine, devenir un homme éthique, c'est développer une vision correcte du monde, au sens où elle respecte les normes valorisées par la société à une époque donnée. Donc, l'éducation esthétique assume aussi la responsabilité de développer l'éthique

Enfin, la réalisation de l'éducation esthétique. Nous avons eu recours aux quatre référentiels pour identifier les contenus spécifiques qui permettent de la réalisation de l'éducation esthétiques. A ce titre, l'éducation esthétique est réalisée exclusivement par les enseignements artistiques. D'une part, en voie générale, la musique et les arts plastiques sont considérés comme deux disciplines fondamentales pour de l'école élémentaire au lycée. D'autre part, en voie technique et professionnelle, il existe « trente disciplines » (Ministère de l'Éducation, 2021) comme le design de bijouterie, le théâtre, etc.

I 2.1.2 La réponse de la France : les définitions institutionnelles et finalités assignées à l'éducation esthétique en France

Du côté de la France, nous constatons qu'il existe plus de documents liés au thème de l'éducation esthétique. Grâce à des documents partagés par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et ceux de recherches, nous avons la possibilité de capter les informations concernant de l'éducation esthétique.

D'abord, nous avons analysé les référentiels des spécialités de Certificat d'Aptitude Professionnelle

(CAP), de Baccalauréat Professionnel (BAC PRO), de Brevet des Métiers d'art (BMA) et de Diplôme National des Métiers d'Art et du Design (DN MADE) pour la discipline de bijouterie. Et, nous avons été surpris d'un phénomène : les référentiels proposent beaucoup de détails liés à la notion d'esthétique, mais, nous ne trouvons pas de définition directe de la compétence esthétique professionnelle. En fait, par rapport à ceux-qui sont proposés en Chine, les référentiels nationaux français ne présentent pas autant de mots précis sur le thème de l'esthétique qu'en Chine. Cependant, cela signifie-t-il que l'esthétique n'est pas un élément central de l'enseignement des métiers d'art en France ? Après avoir analysé sérieusement ces référentiels, nous tirons cette conclusion : l'enseignement des métiers d'art touche bien à l'esthétique, mais, elle est cachée derrière les autres mots et il nous faut les déchiffrer. D'une part, d'après le tableau 1, nous notons que le mot « esthétique » est abondamment utilisé par les textes officiels, sous la forme de l'adjectif : évolutions esthétiques, informations esthétiques, données esthétiques, variables esthétiques, « tenant compte de l'esthétique », exigences d'esthétique, dimensions esthétiques. Le substantif « l'esthétique », qui appartient au vocabulaire spécialisé de la philosophie, n'est pas utilisé, mais la notion d'esthétique, ou encore la problématique de l'esthétique, ou la question de l'esthétique (pour bien marquer que pour nous le problème reste ouvert) sont très présentes.

Tableau 1 Des détails de l'esthétique

Diplôme	**Extraits des textes officiels**
CAP	Fonction 5 : Communication Tâche 19 : S'informer sur des évolutions techniques et esthétiques
BMA	Fonction F1 : Analyse technique et **esthétique** Tâche 3 : Rechercher et analyser les informations techniques et **esthétiques** sous la forme d'esquisses et/ou de croquis préalables Condition d'exercice moyens et ressources Directives et cahier des charges : concepts, données esthétique et techniques, Les caractéristiques **esthétiques** et techniques du travail à réaliser sont déterminées, Les contraintes **esthétiques**, techniques, déontologiques, de délais et de coût sont prises en compte sont exploitables.
BAC PRO	Fonction 2 : Définition de la réalisation Définitions des variables **esthétiques** et techniques Fonction 3 : Préparation en atelier, sur chantier et en laboratoire Vérifier la faisabilité en tenant compte de l'**esthétique** Fonction 5 : Réalisation La réalisation est conforme à la commande, aux exigences de qualité et **d'esthétique**
DN MADE	Mobiliser une culture générale **artistique** et une

	connaissance des concepts issus de disciplines connexes pour analyser et **apprécier** les contextes de création, conception et production du design et des métiers d'art au regard de leurs dimensions historique, sociétale, **esthétique,** technologique, économique et environnementale

Selon ce tableau, nous notons que la valeur esthétique est aussi liée à l'enseignement des métiers d'art. D'autre part, nous nous demandons : qu'est-ce ce qui est visé par l'enseignement des métiers d'art selon les référentiels ? En cherchant à aller à l'essentiel, nous observons que les formules des textes officiels montrent que l'enseignement des métiers d'art, place au centre les valeurs esthétiques et les valeurs techniques, à savoir, ce type d'enseignement a pour finalité de concevoir « des produits de la technique et des produits du bon goût de l'humanité » (Francastel, 1948, p.98). Et, cette conception de la finalité de l'enseignement des métiers d'art de Francastel s'incarne aussi dans les référentiels parce que les référentiels mettent l'accent autant sur la dimension technique que sur celle de l'esthétique, par exemple, « contrôler l'état du support, l'état des pierres et leur nombre » (p.19) selon le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2008).

Pour conclure, « d'où l'on conclut à l'intervention d'un certain élément de goût (esthétique), sinon personnel, plus exactement collectif ou social, dans la fixation des modèles d'outils (technique) » (Francastel, 1948, p.99). La technique et l'esthétique se trouvent au cœur de la formation par l'enseignement des métiers d'art, et, nous définissons ces techniques comme « une technique, en somme, pour recréer la création (esthétique) qui n'a pas eu lieu » (Nancy, 1997, p.104). En conséquence, il convient de mettre à l'épreuve notre hypothèse initiale : l'esthétique est un objectif indispensable pour l'enseignement des métiers d'art et qu'elle peut être réalisée par des techniques. Ensuite, la réalisation de l'esthétique qui est présentée au cours de la formation de l'enseignement des métiers d'art. Selon Kerlan, « la montée de l'art dans le champ éducatif, et plus largement l'extension de la dimension esthétique, peuvent être interprétées comme l'effet d'une esthétisation généralisée de la culture » (2007, p.88). La thèse principale d'Alain Kerlan est que la question esthétique a pris une place centrale dans la culture contemporaine, ce qui explique que, dans le champ éducatif, l'éducation esthétique occupe une place centrale. D'après cette conception, nous pensons premièrement que la valeur esthétique est prise en compte par l'éducation esthétique, qu'on va retrouver dans l'enseignement général via les enseignements artistiques obligatoires, mais aussi dans l'enseignement professionnel : rappelons qu'en France, tous les élèves de l'enseignement professionnel reçoivent un cours hebdomadaire intitulé : « l'enseignement d'arts appliqués et cultures artistiques » dès le niveau du CAP (Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse, Arrêté du 10 février, 2009), même quand ils ne sont pas dans des filières menant aux métiers d'art. Cela indique bien l'importance de la question esthétique-artistique dans son lien étroit avec la technique : « l'enseignement des arts appliqués et cultures artistiques est donc prioritairement une initiation au design, mais il se fait aussi l'écho de gestes et de techniques de notre patrimoine vivant qui sont constitutifs des métiers d'art » (Ministère de l'Éducation Nationale et de le Jeunesse, Arts appliqués et cultures artistiques, 2019).

Toutefois, nous restons sur notre déception, car nous ne trouvons pas, dans les textes officiels français qui utilisent abondamment le mot « esthétique », de définition plus précise de ce que signifie ce concept. À ce stade, nous retenons seulement que les textes officiels français renvoient à une définition implicite de l'esthétique, considérant peut-être que la notion « va de soi », que tout

le monde sait ce dont il s'agit. C'est un point obscur de ces textes, et donc pour nous une difficulté majeure, puisque nous nous intéressons justement à ce que signifie « esthétique ». Nous concluons donc cette étude des textes officiels en disant qu'il va falloir les compléter par une étude théorique de la notion d'esthétique, ce que nous allons faire dans la partie II. Il nous faudra revenir sur ces notions complexes, car les textes eux-mêmes ne sont pas clairs sur des notions qui sont pourtant centrales.

Pour conclure, dans cette partie, les référentiels nationaux et les documents de recherches nous offrent une réponse incomplète liée à cette question : comment l'éducation esthétique est-elle définie dans les textes officiels en France et en Chine ? En premier lieu, la composition de l'éducation esthétique est articulée autour de deux axes que mettent en place, à la fois, l'esthétique éthique et l'esthétique artistique. De manière générale, il semble que l'esthétique éthique est extrêmement plus appréciée en Chine qu'en France : nous pouvons dire provisoirement que l'éducation esthétique, dans le contexte culturel chinois, semble plus proche d'une éducation morale, et que la dimension proprement artistique, liée à l'émotion particulière que produisent certains objets ou certaines expériences, est mise au second plan. Au contraire, du côté de la France, l'éducation esthétique peut et doit assumer plus la fonction artistique : elle semble plus liée, dans le contexte culturel français, à une éducation artistique, liée à certains objets et à certaines pratiques exclusivement définies par le type d'expérience plaisante qu'ils produisent. Ceci n'implique pas d'ignorer l'esthétique éthique à part entière, mais, la valeur de l'esthétique artistique prend la position la plus éminente dans le monde scolaire français, alors même que les textes officiels prennent leur distance avec la notion d'art : le terme préféré est celui d'esthétique, pas d'artistique.

En conclusion, nous observons qu'il est difficile de comparer éducation artistique et esthétique dans les deux cadres culturels car les notions d'artistique et d'esthétique n'ont pas le même sens et les mêmes usages dans ces deux mondes. Alors, nous pouvons faire une première postulation : l'éducation esthétique semble avoir pour finalité de développer l'esthétique éthique et l'esthétique artistique.

Mais, comment sont-elles réalisées les deux types d'esthétiques sont-elles réalisées par l'enseignement des métiers d'art ? Comment se déroule-t-il l'enseignement des métiers d'art en Chine et en France ? Les réponses seront abordées dans la partie suivante.

I 2.2 Comment réalise-t-on l'éducation esthétique ?

Nous en sommes arrivés à l'idée suivantes : l'enseignement des métiers d'art semble faire partie de l'éducation artistique définie de manière très large, et à la fois le premier joue un rôle primordial en réalisant les deux objectifs poursuivis par l'éducation artistique en voie professionnelle : articuler « les variables techniques et esthétiques » (voir plus haut le tableau 1). En même temps, il faut également prendre en compte plusieurs diverses différences de tous les domaines entre les deux pays en tant que culture et histoire, celles-ci peuvent expliquer pourquoi il y a des différences en Chine et en France dans le curriculum de la formation aux métiers d'art. Dans cette partie, nous commençons premièrement par l'analyse globale du système d'enseignement des métiers d'art et continuons secondement à explorer leurs mesures spécifiques employées pour réaliser des objectifs de l'éducation esthétique.

Dans le but de faciliter notre analyse, nous utilisons le modèle de « cycle curriculaire » (McKimm, 2007, p.4) pour continuer à expliquer comment l'enseignement des métiers d'art réalise les objectifs

de l'éducation esthétique. Selon Peyton, lui, note que « le cycle curriculaire implique le développement à travers des phases d'évaluation des besoins, de design pédagogique et d'implémentation. Dans l'étape suivante, les résultats sont examinés et évalués par rapport à l'évaluation initiale des besoins[2] »(Peyton & Peyton, 1998, p.16), comme la figure 1 illustre.

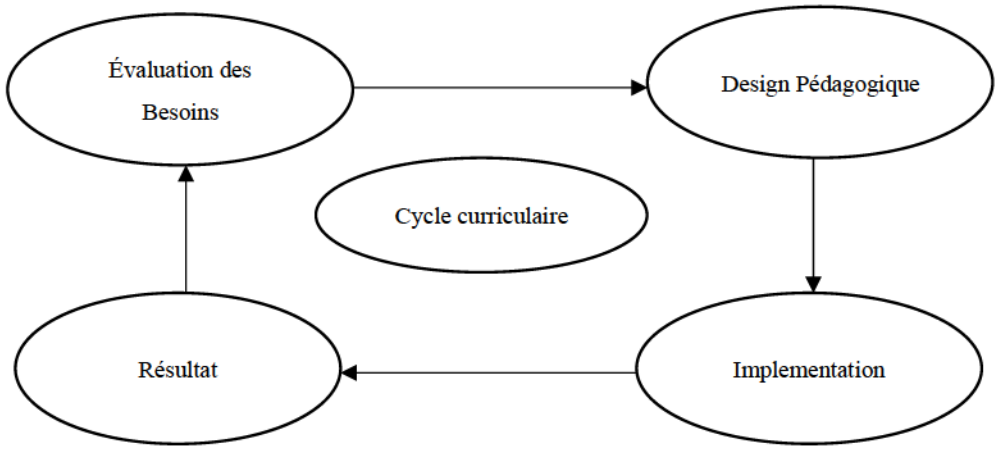

Figure 1 Cycle curriculaire

Nous partons de l'hypothèse, tirée de notre étude des textes officiels, que l'esthétique éthique et l'esthétique artistique, pourraient être définies comme des objectifs terminaux réels de l'éducation esthétique. Donc nous faisons l'hypothèse que, les deux objectifs pourraient être réalisés concrètement par le design pédagogique et l'implémentation de cours. Nous nous proposons maintenant d'étudier comment la compétence esthétique professionnelle est concrètement enseignée, et nous pensons que cette étude concrète pourrait nous permettre de mieux comprendre, en retour, cet objectif. Il va falloir examiner si les besoins sont comblés en jugeant le résultat. Au cours de la formation des métiers d'art, il existe certaines mesures spécifiques et ce sont elles qui pourraient fondamentalement à réaliser les deux types d'esthétique.

I 2.2.1 Le système d'enseignement des métiers d'art en Chine

En Chine, l'enseignement des métiers d'art est une partie de l'enseignement professionnel et technique. Et, l'enseignement des métiers d'art couvre le cycle secondaire (diplômes professionnels en trois ans) et tertiaire (diplômes professionnels en six ou sept ans). Selon le *Catalogue de disciplines de l'enseignement professionnel* (职业教育专业目录) publié en 2021, il existe douze domaines de l'enseignement des métiers d'art au cycle secondaire, comme « la bijouterie, la fabrication de chaussure, la restauration d'instruments de musiques, etc » (Ministère de l'Éducation, 2021, p.22-23). Bien qu'il y ait beaucoup de domaines des métiers d'art, nous avons choisi les disciplines de bijouterie, ébénisterie et sculpture en jade comme des objets d'étude. Ensuite, nous trouvons vingt-deux domaines subordonnés à l'enseignement des métiers d'art dans ce même catalogue, par exemple, « le design et artisanat de jade, la sculpture, la création de bijou, etc » (Ministère de l'Éducation,2021, p.33). De même, le Ministère de l'Éducation a promulgué les *Programmes des disciplines pour les écoles professionnelles secondaires* (中等职业学校教学标

[2] The curricular cycle involves development through needs assessment, design and implementation phases. After this, outcomes are reviewed and evaluated against the original needs assessment.

准) grâce auxquels nous avons l'occasion de comprendre les détails de l'enseignement des métiers d'art. Et, au niveau scolaire, des programmes d'enseignements et d'apprentissages sont également présentés pour nous faire connaître bien en détail la situation de cet enseignement.

D'abord, quels objectifs doivent-ils être atteints pour les cours de l'enseignement des métiers d'art ? En fait, les objectifs de cours reflètent essentiellement ce que les acteurs espèrent d'un cours, à savoir, à quels besoins un cours doit-il répondre ? Ici, nous mobilisons les référentiels en matière de bijouterie comme l'exemple pour continuer nos analyses. Premièrement, nous faisons référence à ces deux référentiels : *le programme d'enseignement de fabrication et commercialisation des bijoux et du jade dans les écoles professionnelles secondaires* (中等职业学校珠宝玉石加工与营销专业教学标准), et *le plan de formation en création de bijoux du lycée professionnel et technique de FY de Shanghai* (上海市 FY 职业技术学校珠宝设计专业人才培养方案).Après avoir lu sérieusement ces deux référentiels, nous trouvons que les objectifs de cours s'incarnent dans trois parties : « l'esprit professionnel, les connaissances et les capacités »(Ministère de l'Éducation, 2017, p.152), et, les contenus de ces trois parties sont cohérents entre le niveau national et le niveau scolaire. Mais, qu'est-ce qu'il est caché dans ces trois parties ? D'après le tableau 2, nous pouvons tirer la conclusion qu'il existe deux objectifs pour les cours d'enseignement des métiers d'art, soit, le développement de l'éthique professionnelle et le développement des compétences liées à l'art.

Tableau 2 Les informations de la formation des artisans de bijoux (extraits)

Parties	**Description**
Attitudes professionnels	1. Mettre en avant l'éthique professionnelle, être capable d'obéir consciemment aux réglementations et du secteur et les règlements de l'entreprise. 2. Aimer la discipline, avec un style professionnel de travail soigné, méticuleux et responsable. 3. Être capable de supporter les difficultés et un travail acharné, avoir l'enthousiasme et l'attitude de l'esprit d'équipe, de l'unité et de la coopération
Connaissances et Capacités	1. Développer la capacité à façonner en trois dimensions. 2. Acquérir les concepts de design modernes et les connaissances de base de l'histoire de l'artisanat. 3. Être capable de maîtriser diverses techniques et méthodes d'incrustation de pierres précieuses et de terminer la production de bijoux incrustés.

Parlant généralement, « avoir l'éthique professionnelle », « aimer la discipline », « supporter un travail acharné » sont présentés comme les trois principes de l'éthique professionnelle ou de l'esthétique éthique. Et, les expressions, «la capacité de façonner en trois dimensions », « former les concepts de design modernes et les connaissances de base de l'histoire de l'artisanat » ont pour finalité de construire la compétence à concevoir de bonnes œuvres esthétiquement réussies et sont présentées comme les deux principes de l'esthétique artistique ». Au fond, ces deux objectifs incarnés dans ce référentiel se conforment à ceux qui sont poursuivis par l'éducation esthétique telle qu'elle est définie dans le contexte culturel chinois, avec ses deux dimensions : l'une orientée éthique, l'autre orientée artistique.

Ensuite, comment les objectifs curriculaires sont concrétisés dans les démarches sur le design et l'implémentation de cours d'enseignement des métiers d'art ? Du côté de la Chine, l'implémentation des enseignements est réalisé par trois formats d'enseignement : 1) par des cours scolaires en classe, 2) par l'enseignement en ateliers de travaux pratiques et 3) par l'apprentissage en alternance dans l'entreprise.

De manière générale, il existe quatre types de cours en matière d'enseignement des métiers d'art au lycée professionnel et technique :1) les cours communs comme par exemple cours d'éducation civile, mathématique et chinois ; 2) les cours disciplinaires qui se composent des cours de traitement des métaux précieux, l'esquisse, la composition des motifs, le sertissage de bijoux, etc ; 3) les cours techniques, par exemple, le dessin au trait, l'identification des diamants, etc ; 4) les cours interdisciplinaires, comme la psychologie de la vente. Sur le plan des enseignements en travaux pratiques et en alternance, les activités ont lieu dans les ateliers en travaux pratiques d'un lycée et dans une situation de travail au sein d'une entreprise. Alors, pour ce qui nous concerne plus, c'est comment est mise en œuvre spécifiquement l'esthétique éthique et l'esthétique artistique dans le cadre des cours et des stages. Nous pouvons observer que certains cours techniques et les cours disciplinaires se consacrent plus au développement de l'esthétique artistique, au contraire, le cours civil et l'histoire sont plus dédiés aux contenus de l'esthétique éthique, comme par l'exemple dans *le repère académique en histoire pour l'école professionnelle secondaire*(中等职业学校历史课程标准), il convient de montrer que « les cours d'histoire devraient intégrer le contenu sur l'éthique et l'esprit professionnel »(Ministère de l'Éducation, 2020, p. III).

Au-delà des cours, les ateliers de travaux pratiques au lycée ou le stage dans l'entreprise offrent aussi l'occasion d'acquérir les techniques avancées en vue de réaliser une création esthétique d'art et les situations réelles pour former l'éthique professionnelle.

I 2.2.2 Le système d'enseignement des métiers d'art en France

En France, « les 281 métiers d'art sont définis par la loi et listés officiellement » (Ministère de la Culture, 2022) et ceux-ci qui sont regroupés dans « seize domaines d'activité, comme l'ameublement et décoration, la bijouterie, la céramique, etc. » (Institut National des Métiers d'Art, 2022). Bien qu'il y ait beaucoup de domaines des métiers d'art, nous avons choisi la discipline de bijouterie, ébénisterie et la sculpture comme les objets d'étude, pour les raisons pratiques expliquées ci-dessus. De plus, il est clair que les 16 domaines d'activité sont déjà intégrés au système d'enseignement professionnel ou technique traversant le cycle secondaire (CAP, BEP) et tertiaire (Bac Pro, BMA), quoiqu'ils ne soient pas tout présentés dans une école professionnelle spécialisée. En fait, comme il existe plusieurs niveaux de diplômes sur le terrain de l'enseignement des métiers d'art, par exemple, le CAP (Certificat d'aptitude professionnelle) bijouterie-joaillerie, la MC (Mention complémentaire) joaillerie, le BMA (Brevet des métiers d'art) joaillerie, le DN MADE (Diplôme national des métiers d'art et du design) Objet, donc, plusieurs référentiels nationaux adaptés ont également vu le jour comme le référentiel d'*Art et technique de la bijouterie-joaillerie Certificat d'aptitude professionnelle*. D'ailleurs, comme en Chine, les écoles professionnelles en France conçoivent elles-mêmes leurs programmes d'enseignement et d'apprentissage pour faire se dérouler leur programme pédagogique détaillé. En ce cas, nous prendrons en compte des référentiels nationaux et des programmes scolaires tels qu'ils ont été précisés par les écoles pour continuer nos analyses.

Premièrement, selon le tableau 3, nous notons qu'au contraire de celles qui sont présentées en Chine, l'éthique professionnelle n'est pas présente dans ce référentiel. Au contraire, les descriptions des compétences reflètent substantiellement les seuls critères techniques. Par exemple, pour cette description « traduire graphiquement une solution technique », elle met en valeur des techniques de graphie. Mais nous faisons l'hypothèse que les techniques sont utilisées pour concevoir une œuvre esthétique.

En fait, le rapport entre la technique et l'esthétique est considéré comme une question controversée depuis longtemps, en bref, « toute œuvre d'art se structure à travers une individuation technique qui fait d'elle un objet inséparablement esthético-technique et techno-esthétique. L'œuvre est simultanément technique et esthétique, esthétique parce que technique, technique parce qu'esthétique » (Beaune, 2012, p.174) et « tout objet d'art comporte nécessairement un aspect pratique (technique) et un aspect esthétique » (Francastel, 1996, p. 96). Pour cette raison, une oeuvre présente en même temps des valeurs techniques et esthétiques.

Tableau 3 La présentation synthétique du référentiel du diplôme CAP Menuisier Fabricant

Activité	**Blocs de compétences**
Activité 1 Préparation	1.Identifier, décoder et interpréter les données de définition d'un ouvrage ou d'une partie d'ouvrage 2.Proposer et justifier des solutions techniques de fabrication 3.Traduire graphiquement une solution technique 4.Établir un débit-matière et/ou une liste de composants 5.Compléter des modes opératoires ou des processus de fabrication
Activité 2 Fabrication Activité 3 Logistique Activité 4 Communication	1.Organiser et sécuriser son espace de travail 2.Contrôler la conformité des matériaux, des produits et des ouvrages 3.Tracer et préparer les pièces à usiner, à monter, à finir 4.Installer et régler les outils, les accessoires, les pièces 5.Conduire les opérations d'usinage 6.Assembler les composants constitutifs d'un ouvrage ou d'un produit 7.Réaliser les opérations de finition et de traitement 8.Conditionner, stocker les ouvrages, les matériaux et les produits 9.Maintenir les machines et les outillages en état 10.Communiquer avec les différents partenaires de l'entreprise

Puis, « tous les arts sont nés, en effet, du maniement de la matière et dans toute intervention de l'homme sur la matière il existe une part d'adaptation qui relève de l'esthétique […]tous les arts sont nés du maniement de la matière et que toute action de l'homme sur la matière comporte une part d'activité libre et créatrice, par quoi les valeurs plastiques (esthétiques) s'associent à toutes les tâches utilitaires (techniques) » (Francastel, 1996, p. 96-97). Au fond, dans le but de produire une œuvre des métiers d'art, il apparaît que l'un créateur manie avec précision des matériaux en prenant appui sur des techniques spécifiques et des outils avancés, parmi lesquels il en existe certains qui sont partiellement adaptables à la réalisation des qualités esthétiques. Par exemple, la technique graphique consiste à engendrer de belles images.

Par suite, même si le tableau 3 ne désigne pas directement des informations sur des détails de l'esthétiques, toutefois, nous avons des raisons de penser même que des techniques sont exigées pour développer et améliorer ces compétences proposées et ces techniques sont indispensables pour réaliser des demandes de qualités esthétiques.

Pour compléter, au niveau scolaire, nous mobilisons un référentiel comme un exemple pour expliquer les perspectives de la formation. Dans le programme d'enseignement et d'apprentissage du lycée des métiers d'art à Saint-Quentin, nous trouvons des informations au titre de la notion de l'esthétique.

Tableau 4 Les informations de l'esthétique synthétique du référentiel du diplôme CAP Menuisier Fabricant du Lycée des Métiers d'Art à Saint-Quentin (extraits)

Objectif	**Les styles et l'évolution du mobilier à travers les époques**
Qualité Requise	Avoir une sensibilité au domaine des arts
Tâche	Identifier, classer et hiérarchiser des éléments de style

Selon ce tableau ci-dessus, il semble que l'un des objectifs de CAP Menuisier Fabricant est défini comme la poursuite de qualités esthétiques et artistiques. De manière théorique, ce mot « sensibilité » est en lien avec « la réflexion esthétique et donc aussi les productions de l'art »(Aumont, 1998, p.75). Et puis, la notion de « du style d'(art), est de rendre compte de l'interférence de l'esthétique » (Poniana, 1994, p.31).

Pour résumer, d'après ce que nous dit cette école, elle s'intéresse également à développer les aptitudes de qualités esthétiques en prenant en compte des créations artistiques, et nous le considérons comme une contribution au développement de l'esthétique artistique. Par conséquent, du côté de la France, un des objectifs de l'enseignement des métiers d'art renvoie vivement à l'esthétique artistique.

Ensuite, dans le domaine de l'enseignement des métiers d'art à l'école il existe deux sortes de pratiques à noter. Celles qui sont relatives aux cours dispensés dans l'établissement scolaire et celles qui sont en rapport avec le stage. Premièrement, parlons des cours à l'école. Il est vrai que deux types de cours se tiennent dans cette partie, à savoir, les cours communs et les cours disciplinaires. Par exemple, selon le programme de bachelier Design Bijou élaboré par la Haute École de Joaillerie de Paris, on distingue les cours communs comme le cours d'anglais et l'économie générale, et les cours disciplinaires comme : « technique de fabrication, connaissances des gemmes » (Haute École de Joaillerie de Paris, 2022). En dehors des cours scolaires, nous y relevons des ateliers de travaux pratiques lors de stage au sein de l'école ou dans une situation de travail proche de l'entreprise. Effectivement, ces simulations de situation de travail en contexte réel ont lieu souvent à l'école sous la forme particulière de l'atelier comme TEKNEA à la Haute École de Joaillerie de Paris. Le fait de

proposer des pratiques de formation qui sont le plus proche possible de la pratique professionnelle réelle, mises en place souvent dans une entreprise, vise à former les élèves aux compétences requises par le marché et de les confronter à des situations réelles de travail. En définitive, ces formations proposées par l'école ont pour finalité de permettent aux élèves d'acquérir les compétences de base et la connaissance des matériaux et des processus de fabrication. Par exemple, dans le référentiel du CAP Menuisier Fabricant du Lycée des métiers Vedéne-Domaine d'Eguilles, une des tâches de cette formation se réfère à « l'activité autonome pour les tâches et opérations de base » (2023).

D'autant plus, non seulement les cours, mais aussi les stages au sein d'une situation de travail ont pour finalité de former des élèves à être un créateur compétent après avoir été diplômé, au sens où il sera capable de créer des œuvres esthétiques. Au moment où ils commencent un stage, les élèves sont aussi dans une situation de travail qui est définie comme une complémentarité des apprentissages en contextes scolaires, parce que « pour de nombreuses industries et entreprises, la méthode sélectionnée pour le développement des compétences dans le cadre de l'enseignement formel n'est pas disponible, tout simplement parce que les systèmes d'enseignement professionnel financés par l'État ne disposent pas de l'expertise et de l'infrastructure nécessaires pour assurer le développement des compétences professionnelles à l'échelle de l'industries et de l'entreprise » (Billet, 1995, p. 22). Nous faisons l'hypothèse, qui sera discutée dans nos résultats, que la compétence esthétique professionnelle serait quelque chose qui s'apprend aussi dans les situations de travail réelles, pas seulement dans les seuls cours scolaires.

Donc, une entreprise qui offre cette formation peut « définir et formaliser plus finement les compétences à acquérir, les types d'activités à réaliser, les aménagements à apporter aux situations de travail, l'encadrement et le suivi à mettre en place pour permettre les acquisitions visées » (Veillard, 2012, p. 48). De façon délibérée, toutes les choses dont parle Veillard se rapportent aux demandes réelles exigées par le processus de fabrication. Par exemple, l'entreprise connaît mieux le style d'art apprécié par le marché actuel qu'une école, dans ce cas, des informations des nouveaux styles d'art pourraient s'intégrer en cours de la formation de l'apprentissage en situations de travail et celles-ci seraient les plus efficaces pour développer la compétence esthétique professionnelle.

Effectivement, dans cette partie, nous essayons d'étudier précisément comment les pratiques scolaires définies dans chacun des pays de notre étude pourraient aider le développement de l'esthétique artistique et l'esthétique éthique. Dans la section suivante qui suit, nous nous consacrerons à étudier comment est évalué le résultat de ces pratiques dans les deux pays. La question focalisée est : sur quoi nous appuyons-nous pour évaluer le résultat de ces pratiques ?

I 2.3 Comment sont évalués les impacts de l'enseignement des métiers d'art sur les apprentissages visés ?

La dernière étape du cycle de cours est l'évaluation de résultat de l'enseignement des métiers d'art. La question de l'évaluation est centrale, car la manière dont elle est organisée et détaillée nous renseigne sur la nature réelle des apprentissages visés. Si la compétence esthétique est un objet important de l'enseignement, elle devrait apparaitre de manière significative dans les dispositifs d'évaluation : critères, procédures, formes d'examens, etc.

Dans ces deux pays, les acteurs comme l'enseignant, devraient avoir recours à beaucoup de moyens pour savoir si l'esthétique éthique ou l'esthétique artistique ont été acquis pendant ces cours. Au

total, des contrôles continus et des examens finaux sont mis en place en vue de faire l'évaluation. Nous trouvons que l'objectif déterminant de ces examens consiste aussi complètement que possible à évaluer l'ensemble des compétences professionnelles des élèves. Notre question est de savoir si et comment la dimension esthétique de ces compétences est prise en charge ?

Si la compétence esthétique est une composante importante de la compétence professionnelle évaluée par les examens, sur le terrain pratique, les acteurs devraient s'appuyer sur des critères spécifiques pour décrire les comportements qui font la preuve des acquisitions de l'esthétique éthique et celles de l'esthétique artistique. Alors, une partie des compétences professionnelles devraient être appréciées et choisies comme le critère d'évaluation des comportements esthétiques. Donc, nous supposons que des compétences professionnelles peuvent être définies comme un critère utilisé pour évaluer l'impact de réalisation de l'enseignement des métiers d'art.

Nous nous proposons de chercher dans les textes des éléments qui font référence à des indicateurs de la compétence esthétique professionnelle, ou qui pourraient y faire référence.

Nous mobilisons l'épreuve Art appliqués et Cultures Artistiques en Bac Professionnel en France et l'épreuve Design d'Art en Bac Professionnel à la Province de Jiangsu en Chine pour développer les analyses suivantes.

D'après le tableau 5, du côté de la Chine, ce concours ne propose pas directement des critères d'esthétique, mais, les termes utilisés suggèrent que les examinateurs doivent être capables d'évaluer des phénomènes qualitatifs qui relèvent de l'esthétique : « disposition raisonnable », ou « sens de la forme ». Par exemple, si un élève est capable de satisfaire toutes les demandes exigées, par exemple, si l'un élève peut faire une création avec un sens de la forme, nous dirons qu'il aura acquis la compétence d'esthétique artistique correspondant à son métier et une belle œuvre pourra être réalisée par ses soins, donc, qu'il a atteint un niveau assez satisfaisant pour être diplômé (même si, bien sûr, cette compétence sera développée continuellement tout au long de sa vie professionnelle).

D'après les textes français qui le définissent, le Bac professionnel doit beaucoup mobiliser des critères d'évaluation de l'esthétique comme forme et couleur. Dans le cas où un élève peut décrire et justifier raisonnablement son choix de réalisation en présentant ces qualités esthétiques, il semble que sa compétence esthétique artistique peut être considérée comme acquise à un niveau suffisant pour qu'il soit diplômé.

Tableau 5 Des détails présentés dans les deux épreuves (extraits)

Épreuves	**Demandes**	**Compétences Professionnelles**
Design d'Art en Bac Professionnel (Chine)	La forme de composition verticale est obligatoire demandée, avec une disposition raisonnable.[3] Image, proportion, perspective, structure précise, avec un sens de la forme.[4]	La compétence d'utilisation de la technique, la compétence de schématisation.
Art appliqués et Cultures Artistiques en	Décrire et justifier vos choix (forme, matières, couleur) de votre réalisation finale.	La compétence de description et justification des

[3] 构图形式竖构图，布局合理。

[4] 形象、比例、透视、结构准确，形体塑造感强。

Bac Professionnel (France)		qualités esthétiques.

En bref, d'après les textes qui définissent les examens en France et en Chine, il semble que l'esthétique artistique peut s'évaluer par certaines compétences professionnelles, qui sont décrites en utilisant des mots qui réfèrent à une certaine « qualité » de l'artefact conçu ou fabriqué, cette qualité ne relevant pas exclusivement de la fonctionnalité technique. Par exemple, l'expression « sens de la forme » (形体塑造感强） utilisée en Chine et ces critères « couleur et forme » utilisés en France semblent indiquer que des éléments précis sont évaluables, et sont évalués : et ce sont des éléments qui relèvent de propriétés esthétiques de l'objet produit par le candidat. Ces éléments montrent que la compétence esthétique artistique est considérée comme évaluable à partir des qualités observables dans la production de l'élève. Si un élève est capable de concevoir une création qui est jugée « belle » par le jury (et pas seulement réussie techniquement), on peut estimer qu'il aura les compétences professionnelles de l'esthétique artistique, à un niveau suffisant pour être diplômé, bien sûr.

Sur le plan de l'esthétique éthique qui est uniquement appréciée par la Chine, bien qu'elle ne soit pas évaluée par l'examen terminal (l'équivalent du Bac), elle s'évalue en fait par le contrôle continu. Par exemple, dans le référentiel ***Règles pour les élèves aux lycées professionnels*** (中等职业学校学生守则), il existe beaucoup d'expressions référant à la notion de l'esthétique éthique, par exemple, o***béissez bien aux règles du lycée et étudiez assidument***. Il est à signaler que cette phrase peut être traduite par l'expression suivante selon nous : l'élève doit être capable d'obéir aux règles et d'étudier assidument. À savoir, l'élève doit avoir les compétences éthiques pour contrôler ses comportements. Conséquemment, l'esthétique éthique s'évalue totalement par certaines compétences professionnelles, De même, s'il peut exprimer des actions éthiques, il atteste d'acquisitions relevant de l'esthétique éthique.

Rappelons que dans cette section, nous cherchons à savoir comment les textes définissant les épreuves d'examen et font référence à quelque chose qui pourrait être la « compétence esthétique professionnelle ». Et dans le même effort, nous continuons à mieux préciser ce que pourrait être cette compétence.

Sur la base des réflexions ci-dessus, nous présentons une première approche de notre conception de la notion la plus centrale de notre recherche : la compétence esthétique professionnelle. L'origine de cette notion peut s'expliquer par les faits suivants : d'abord, quand nous nous confrontons à la compréhension multidimensionnelle de l'esthétique, nous constatons que le concept est très large.

Il est donc raisonnable d'élucider uniquement ce qui est l'esthétique pour l'école, et même très précisément ce qui concerne l'esthétique dans l'enseignement professionnel des métiers d'art. Notre objet est ainsi contextualisé et précisé – espérons-le !

Dans nos analyses précédentes, nous proposons, pour tenir compte de la conception chinoise, de considérer que l'esthétique au niveau scolaire peut être divisée en deux parties (qui pour un esprit chinois sont étroitement articulées et confondues), soit, l'esthétique artistique et l'esthétique éthique. D'une part, nous postulons que, en tant que connaissance sensible personnelle, les deux parties de l'esthétique peut être expliquées (ou au moins perçues) par tous les gens. La perception de la dimension esthétique de l'expérience, selon les chercheurs que nous avons cités (Kant, Schaeffer, Kerlan) serait un universel psychologique et social (tout le monde est supposé capable d'une appréciation esthétique – même si les critères de cette appréciation peut différer d'un individu à

l'autre, ou d'un groupe à l'autre).

D'autre part, cette appréciation doit être objectivée dans le contexte scolaire, elle ne peut rester uniquement personnelle et variable, laissée à l'appréciation d'individus. Il faut qu'un collectif d'évaluateurs se mette d'accord pour énoncer le même jugement de valeur esthétique (par exemple : « c'est élégant » « cela respecte l'esprit de la forme », « c'est réussi », etc.), et donc se mette d'accord sur des critères, et sur des indicateurs matériels de cette qualité.

Donc, dans le contexte scolaire, un critère systématique et commun doit être défini pour décrire précisément les comportements, les activités, et les propriétés des objets conçus ou fabriqués, etc., qui vont permettre de porter un jugement aussi partagé que possible sur la qualité esthétique du comportement professionnel. Grâce à ce besoin d'un critère, nous devons prendre le risque d'essayer d'en explorer un pour proposer la description de l'esthétique.

Pour aller plus loin, la notion de l'esthétique peut s'expliquer partiellement par la philosophie de l'art, comme Balthasar dit (pour le regretter) : « le domaine esthétique est réduit au domaine de l'art » (1932, p. 78). Par conséquent, il semble que la théorie esthétique « globale » peut être abordée de manière privilégiée par la théorie de l'art, car c'est dans le domaine de l'art que se concentrent les problématiques de l'esthétique et du beau, mais aussi c'est dans ce domaine qu'elles ont été le plus étudiées.

Pour ce qui est de leurs points communs, la France et la Chine définissent l'une et l'autre, chacune à sa manière, l'enseignement des métiers d'art comme un outil efficient pour permettre de construire chez les apprenants la capacité à apprécier, à verbaliser et à évaluer la dimension esthétique de leur propre comportement, donc à faire preuve de ce que nous appelons la compétence esthétique professionnelle. De plus, la compétence esthétique professionnelle n'est pas une abstraction : elle est attestée et matérialisée par des conduites (des manières d'agir éthique) et par des productions (des artefacts qui présentent des qualités particulières). Donc, au niveau pratique, les compétences professionnelles sont tout à fait prises en compte pour évaluer si l'esthétique se réalise, puisque la qualité esthétique d'un objet dépend de gestes techniques particuliers, qui peuvent être enseignés. Mais plus encore, la théorie des compétences professionnelles avoue que les compétences professionnelles sont multidimensionnelles et elles restent à développer sans cesse. Par conséquent, nous forgeons l'expression « la compétence esthétique professionnelle » qui est à considérer comme un nouvel outil proposé pour étudier le rapport entre l'esthétique et les compétences professionnelles.

I Chapitre 3 Les questions initiales de recherche

Les questions initiales de notre recherche étaient :

1. Quelle définition de l'esthétique est donnée dans chacun des contextes culturels que nous étudions ?
2. La proposition que nous faisons de la notion de compétence esthétique professionnelle est-elle raisonnable ?

Dans cette partie, nous esquissons une première conclusion intermédiaire : dans les contextes que nous étudions et dans le sens que nous donnons à ce concept, l'esthétique se compose de deux parties, soit, l'esthétique éthique et l'esthétique artistique. Mais, cette conclusion a été apportée par des analyses documentaires dans les domaines scolaires actuels que nous avons étudiés. Du point de vue historique, nous avons fait un survol rapide des recherches sur les problèmes de l'esthétique

à partir du temps de Socrate, beaucoup de théories ont été proposées et nous avons dû faire des choix pour limiter notre objet. Nous avons seulement produit notre conclusion par la voie théorique et historique, et nous reconnaissons volontiers que, pour un philosophe professionnel, cette approche reste rapide et superficielle, car nous ne sommes pas un spécialiste de philosophie ni d'histoire de l'esthétique. Le chapitre II 3 suivant sera consacré à aller plus loin sur cette question.
Du côté de l'éducation esthétique, il conviendra de trouver un outil ou un critère pour décrire les activités et évaluer particulièrement l'effet de ce type d'éducation. Et, si l'esthétique possède réellement deux dimensions, comment les acteurs en font-ils la description et l'évaluation ? Existe-t-il une théorie spécifique pour les réaliser ? La réponse de ces questions impose de créer une nouvelle théorie systématique. Dans notre recherche, nous avons forgé le nouveau concept *la compétence esthétique professionnelle* de façon à répondre à ce besoin. Cependant, dans cette partie, ce nouveau concept a été conçu uniquement par les analyses documentaires (ces textes officiels et théoriques) et nous nous demandons si en fait il peut s'appliquer à notre intention de recherche. Alors, reflète-t-il ce que nous avons fait apparaitre par notre question initiale ? En conséquence, dans la partie suivante, nous tâcherons d'émerger hors du monde théorique pour éprouver, à partir d'autres données empiriques, si ce nouveau concept est convenable.

I Chapitre 4 Résumé

L'esthétique, c'est un thème qui a une très longue histoire. Dès l'époque de Socrate et Confucius, la recherche sur l'esthétique a commencé, et, notre recherche s'inscrit dans la continuité de ce thème. De manière générale, l'esthétique, de quoi s'agit-il ? Nous devons distinguer deux niveaux de réponse à cette question.
Au niveau du sens commun, il n'existe pas de réponse consensuelle simple à la question « qu'est-ce qui fait que nous apprécions un objet ou une expérience ? ». Chacun peut exprimer sa conception différente, grâce à laquelle nous avons la possibilité de commencer notre recherche.
Au niveau des travaux théoriques savants, il existe une très riche littérature qui a élaboré progressivement un cadre qui est aujourd'hui à peu près stabilisé, même si un débat existe encore, par exemple, entre ceux qui défendent une définition matérialiste de la qualité esthétique (qui serait une propriété des objets) et ceux qui défendent une théorie relativiste (la qualité esthétique serait une qualité de l'expérience des acteurs, socialement construite).
Nous-mêmes, nous nous situons dans un domaine où ces problèmes théoriques se posent de manière très concrète, car ils sont au cœur des problèmes des acteurs concernés : les professionnels, les enseignants et enfin les élèves de l'enseignement professionnel des métiers d'art. En effet, la dimension esthétique des objets produits est au cœur des métiers d'art, comme elle est au cœur des pratiques que nous appelons aujourd'hui « arts » et qui sont issues, historiquement, des métiers d'art. Mais elles se posent très concrètement : comment enseigner concrètement quelque chose qui est si difficile à définir que des chercheurs s'y épuisent depuis des siècles ?
Dans le domaine scolaire, qu'est-ce que l'esthétique effectivement ? Notre question est encore plus compliquée car nous la posons dans un contexte comparatiste : la France et la Chine ont des conceptions théoriques et pratiques de l'esthétique qui sont fondamentalement très différentes, non seulement l'esthétique éthique, mais aussi l'esthétique artistique nous apportent un message confirmé : l'esthétique est multidimensionnelle et sa définition varie selon les contextes. Et, dans notre recherche, nous faisons une première hypothèse : alors que les deux pays mettent en valeur

l'esthétique artistique et l'esthétique éthique est exigée seulement par la Chine. La première nous conduit à révéler toutes les sortes de beauté axées sur les œuvres du monde matériel, la dernière touche exceptionnellement au niveau de l'esprit et nous demande d'être un homme éthique.

Dans le contexte scolaire, la France et la Chine semblent avoir leurs propres intérêts sur la réalisation de l'esthétique. Pour la France, il semble que l'esthétique artistique se trouve au cœur de l'éducation esthétique. Mais, du côté de la Chine, bien que l'esthétique artistique et l'esthétique éthique sont toutes évoquées par les textes officiels, l'esthétique éthique semble jouer un rôle plus important que celui de l'esthétique artistique dans ce contexte culturel. Après avoir analysé préliminairement des textes officiels, nous trouvons que les deux pays semblent prendre des mesures pour une part semblable, pour une part différente, pour réaliser la transmission de cette dimension esthétique qu'ils apprécient. Au fond, les cours à l'école, le stage dans un lieu de travail et les autres mesures sont mis en œuvre en vue de réaliser l'esthétique éthique ou l'esthétique artistique.

Nous sommes d'ailleurs curieux de savoir comment les deux sortes d'esthétique se réalisent en fin d'études pour tous les élèves. Cette curiosité reflète le problème d'évaluation de l'esthétique. Grâce aux documents foisonnants dont nous disposons, nous observons certains détails qui restent liés à l'évaluation de l'esthétique. Spécifiquement, les exigences de connaissances et de techniques sont apparues partout. Et, nous pensons que ces exigences correspondent substantiellement aux demandes de compétences professionnelles qui les concrétisent. Si bien que nous considérons que les compétences professionnelles *techniques* pourraient être le medium principal d'évaluation de la qualité esthétique de la compétence. Malheureusement, il n'existe pas de théorie ou modèle créés et utilisés pour évaluer systématiquement l'esthétique éthique et l'esthétique artistique. En conséquence, nous nommons le nouveau concept l*a compétence esthétique professionnelle* pour désigner l'objet de notre travail. Il est clair, pour nous, que ce concept est un objet hypothétique, et nous ne savons pas encore s'il sera utile.

Pour finir, au total, tous nos hypothèses ont été établies en fonction de la situation réelle du monde scolaire.

Dans la partie suivante, nous avons l'intention de trouver des éléments théoriques pour éclairer ces premières réflexions.

Partie II : Le cadre théorique et les questions de recherche

II Chapitre 1 L'enseignement professionnel, l'enseignement technique, la formation professionnelle

II 1.1 La présentation des systèmes scolaires professionnels et techniques en général en Chine

Comme notre thèse concerne les formations aux disciplines des métiers d'arts dans l'enseignement professionnel, il est nécessaire de présenter plus en détail les systèmes scolaires professionnels (techniques) en Chine et en France en premier lieu.
Cette section II 1.1 présente les établissements scolaires professionnels et techniques dont la Chine est en train de se doter.

II 1.1.1 Les établissements scolaires professionnels et techniques au cycle secondaire

En Chine, nous ne distinguons plus l'enseignement professionnel de l'enseignement technique, au contraire, nous le nommons l'enseignement professionnel et technique parce que les deux types de l'enseignement partagent des points en commun comme des objet identiques. Pour le cycle secondaire, l'enseignement professionnel et technique comporte deux niveaux d'enseignement : « le premier cycle de l'enseignement secondaire de trois ans ou quatre ans » (Le Gouvernement Populaire Central de la République Populaire de Chine, Enseignement Professionnel au collège, 2006), dispensé en collège professionnel et technique, et « le second cycle de l'enseignement secondaire de 3 ans » (Ministère de l'Éducation République populaire de Chine, Avis sur le rapport sur la réforme de la structure de l'enseignement secondaire, 2006), dispensé en lycée professionnel et technique.

Tableau 6 L'enseignement professionnel et technique au collège et au lycée en Chine

Cycle	Durée	Âge
Premier	3 ou 4 ans	De 11 ou 12 ans à 15 ans
Seconde	3 ans	De 15 ans à 18 ans

II 1.1.1.1 Les collèges professionnels et techniques

En effet, le collège professionnel se présente comme un type particulier parce qu'« il en existe seulement onze »(Ministère de l'Éducation République populaire de Chine, Enseignement Professionnel au collège, Enseignement Professionnel au collège, 2021) et ils ne sont établi que dans les campagnes qui sont si bien loin de « la ville centre et pauvres » (Le Gouvernement Populaire Central de la République Populaire de Chine, 2006). Au fur et à mesure de l'amélioration du système scolaire dans le champ de l'enseignement professionnel et technique, les collèges professionnels et techniques sont de plus en plus rares. En un mot, le collège professionnel et technique est en effet un héritage historique et devient rare, mais, son objet est d'apprendre aux élèves les compétences, les connaissances professionnelles et d'autres acquisition importantes nécessaire pour leur permettre d'accéder à un emploi pour gagner leurs vies.

II 1.1.1.2 Les lycées professionnels et techniques

Le lycée professionnel et technique qui dure trois ans après le collège général. Comme tous les enseignements professionnels dans les autres pays, il réponde à « vise le développement de compétences générales et spécifiques prescrites par les exigences des tâches » (Tardif et al., 2015, p.15).

D'après le décret effectué de 2021 du Ministère chinois de l'éducation, sont proposé 19 catalogues de formation et concrètement, lesquels concrètement se divisent en « 358 disciplines » (Ministère de l'Éducation République populaire de Chine, Répertoire des disciplines de l'enseignement professionnel, 2021). Nous mobilisons la discipline de bijouterie comme l'exemple pour notre analyse comme ce que le tableau 7 l'illustre. Selon le tableau 7, il convient de montrer que les cours ont pour enjeu des compétences professionnelles, autrement-dit, les compétences professionnelles s'offriront comme un principe organisateur du cours.

En fait, comme Giret (2012) a dit, « une des missions de l'enseignement professionnel étant de contribuer à l'insertion professionnelle de ses diplômés », par rapport à l'enseignement général, l'objet principal de l'enseignement professionnel est de poursuivre l'insertion professionnelle des diplômés et la seule condition pour le réaliser est de développer les compétences professionnelles et connaissances demandées par le marché du travail.

Tableau 7 Les informations sur la discipline de bijouterie au lycée professionnel en Chine

Secteur/Discipline : Métiers d'arts (Age moyen des étudiants : de 15 ans à 18 ans) /Création et Design de Bijouterie
Objet : Cette discipline vise à développer une bonne qualité professionnelle et une maîtrise systématique des connaissances et compétences professionnelles et des techniques pratiques dans le champ de bijouterie, ainsi que la compétence créative et innovante en vue de former les professionnels que les entreprises recrutent.
Cours : Créativité et design de bijou, Identification de bijou et de jade, Évaluation de bijou, Sertir et fabriquer les bijoux etc.
Postes: Design de bijouterie, Fabrication de bijoux, Vente de bijoux, Identification des pierres précieuses, Ventes aux enchères d'art etc.

D'ailleurs, nous montrons le rôle primordial que les cours jouent dans ces formations. En général, nous pouvons être profondément convaincus de la nécessité de cours scolaires dans le champ de l'enseignement professionnel et technique. En Chine, il existe retard dans le développement de la « formation en alternance » qu'on explique ainsi : « les entreprises manquent de motivation de participer » (Liu et Xu, 2019, p.5). Donc, les établissements scolaires sont les acteurs quasi uniques du développement des compétences professionnelles, les entreprises n'assurant pas officiellement ce rôle. Alors, il est évident que la meilleure méthode pour former les compétences professionnelles soit de compter sur les enseignements scolaires. Récemment, beaucoup des études menées concernent le rapport entre l'enseignement professionnel et les compétences professionnelles en tant que « théorie de cursus axé sur le développement des compétences » (Saore, 2015, p.974).

Pour finir, après trois ans d'études, les élèves du cycle secondaire en trois ans ont doivent prendre une décision pour leurs vies actives, soit continuer à poursuivre les études, soit se préparer à travailler. À l'heure actuelle, il apparaît que les diplômés du lycée professionnel et technique du cycle court préfèrent entrer dans un institut professionnel et technique supérieur ou une université professionnelle plutôt de travailler dans bien des provinces de la Chine, et cette tendance est reconnue par le gouvernement comme dans la province de Jiangsu.

II 1.1.2 L'institut professionnel et technique supérieur, l'université professionnelle et technique au premier cycle du supérieur

Nous présentons les trois types d'établissements professionnels et techniques au premier cycle du supérieur en Chine : (1) l'institut professionnel et technique supérieur au premier cycle du supérieur qui dure généralement 3 ans après le baccalauréat professionnel et technique, (2) l'institut professionnel et technique supérieur de 5 ans dont les premières trois années se déroulent dans un lycée professionnel et technique et dont les dernières deux année sont accomplies dans un institut professionnel et technique supérieur, (3) l'université professionnelle et technique qui dure aussi 4 ans après le baccalauréat professionnel et technique. Par rapport au lycée professionnel, nous trouvons qu'il n'y existe pas vraiment de différences entre ces trois filières pour ce qui concerne les objets et les discipline, etc. Mais, quelles sont les différences intrinsèques entre les deux cycles de trois ans ou de cinq ans ? C'est une question restant à se régler. Selon certains chercheurs comme Shen et Zhang (2020), l'institut professionnel et technique supérieur et l'université professionnelles consistent à former les étudiants ayant les compétences et les connaissances « élevés » (p.7), mais, pourquoi le lycée professionnel et technique ne peut pas réaliser-t-il le même objet en y consacrant trois ans ?

Tableau 8 L'enseignement professionnel et technique au premier cycle du supérieur en Chine

Type	Durement	Âge
Institut professionnel et technique supérieur de 3 ans	3 ans	De 18 ans à 21 ans
Institut professionnel et technique supérieur de 5 ans	5 ans	De 16 ans à 21 ans
Université professionnelle et technique	4 ans	De 18 ans à 22 ans

Nous tâcherons ainsi d'analyser les problèmes apparus dans l'enseignement professionnel et technique supérieur. En un mot, nous pensons que l'enseignement professionnel et technique au premier cycle du supérieur est actuellement, en Chine, dans une situation confuse.

Tout d'abord, la confusion concrne les étudiants. En l'absence d'un examen d'admission aux études supérieures professionnelles ou techniques, les établissements d'enseignement professionnel et technique au premier cycle du supérieur accueillent globalement les étudiants rejetés par l'enseignement général qui n'ont pas eu la possibilité d'entrer à l'université. En effet, nous observons un phénomène particulier chinois : les élèves avec des bons résultats entrent à l'université, au contraire, les établissements d'enseignement professionnel et technique au premier cycle du supérieur sont devenus le « refuge » pour les étudiants faibles. Mais si nous nous intéressons à la part des élèves qui proviennent du lycée professionnel et technique, simplement parlant, les statistiques indiquent qu'il existe extrêmement peu d'élèves des lycées professionnels et techniques s'inscrivant à un institut professionnel et technique supérieur de 3 ans ou à l'université professionnelle et technique et nous mobilisons un exemple réel pour éprouver ce point : en 2020, « il existe au total 1360 élèves qui se sont inscrits à un institut professionnel et technique supérieur dans la province de Canton, dont 23 avaient diplômé des lycées professionnels et techniques » (L'institut professionnel et technique supérieur de Chaozhou, Tableau statistique du rapport des élèves de la formation professionnelle supérieure en 2020, 2020). Ce cas particulier peut être généralisé à toute la Chine.

Ensuite, les disciplines et les cours sont encore source de confusion. Précisons néanmoins qu'il devrait existe un « fossé » entre les deux cycles scolaires du point de vue des disciplines et des cours. Mais, selon Ren et Chen (2010), « pas de grand fossé, au contraire, il y a des doublons » (p.57). Et, d'après le décret stipulé, nous trouvons peu de différences sur les disciplines entre deux cycles, soit 18 secteurs, et 744 disciplines spécifiques, bien que le nombre de disciplines soit plus grand dans l'institut professionnel et technique supérieur que celles qui sont au lycée professionnel et technique. Mais, après analyse, nous trouvons en effet que bien des disciplines ont simplement changé de nom, par exemple, la discipline de création et design de bijouterie au deuxième cycle est nommée « design et art de la bijouterie » au troisième cycle, selon le Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine. Ainsi, lorsque nous nous attelons avec attention à l'étude des cours et des objectifs de la discipline de bijouterie au troisième cycle, nous sommes surpris que les enseignements semblent identiques aux deux niveaux. En effet, comme nous allons le voir à travers l'explication d'une enseignante au lycée professionnel à Shanghai, Mme Yang, « pour moi, il reste à discuter la rationalité des cours pour les deux cycles. En général, j'ai trouvé bien des problèmes, par exemple, le fait que les cours sont répétés à l'identique dans des cycles différents ». Au fond, il semble qu'il soit difficile de confirmer quel niveau les étudiants au lycée ou à l'institut doivent atteindre jusqu'au jour du diplôme à travers les cours dans la mesure où il n'y a pas de critères pour les distinguer. En tous cas, à condition de précisément positionner la finalité et l'objectif terminal de tous les cycles, les différences de cours et de disciplines apparaîtront et l'institut professionnel et technique supérieur se débarrassera de la confusion. Pour conclure, à l'heure actuelle, il existe plusieurs types de filières dans l'enseignement professionnel, sans que même les professionnels fassent la différence entre elles.

II 1.1.3 La formation professionnelle en Chine

Nous soulevons tout d'abord l'idée que, en Chine, l'entreprise ou l'établissement scolaire professionnel décide à sa propre initiative et selon sa propre organisation comment il participe à la formation professionnelle. D'une part, l'entreprise ouvre sa propre formation professionnelle interne après recrutement, les nouveaux employés recrutés sont obligés d'y participer. Et, après être devenus un professionnel, ils participeront à la formation professionnelle continue organisées par leur entreprise. D'autre part, les établissements professionnels et techniques ont pour mission de venir négocier le système de formation en alternance avec les entreprises, parce qu'en Chine, il n'y a pas de centre de formation d'apprentis comme en France. Il est donc nécessaire de prendre contact avec les entreprises elles-mêmes pour acquérir de nouvelles technologies et collecter les informations dont les élèves auront besoin mais l'école ne les possède jamais indépendamment. Quoique le gouvernement et les établissements scolaire se concertent sur l'apprentissage avec les entreprises depuis les années 1980, la plupart des patrons ne veulent pas participer à cette coopération, car il sn'y trouvent pas d'intérêt. Par conséquent, l'institutionnalisation formelle de la formation professionnelle en vue de l'équilibre entre formation « scolaire » et formation « en entreprise » est toujours un chantier ouvert pour la Chine.

II 1.2 La présentation des systèmes scolaires professionnels(techniques) en général en France

D'une manière générale, par rapport aux systèmes scolaires en Chine, les systèmes scolaires professionnelles(techniques) français expriment des caractéristiques extrêmement différentes. Tout d'abord, la voie professionnelle se sépare de la voie technologique. Ensuite, la mise en place d'un système scolaire institutionnel de l'enseignement professionnel et technique semble mieux accomplie. Enfin, il existe une alternative à la formation professionnelle en établissement scolaire : la formation professionnelle, dans les centres de formation d'apprentis, qui est organisée, pilotée et financée par les entreprises En France, certains diplômes professionnels identiques peuvent être préparés dans deux filières de formation différentes.

Tableau 9 La voie technologique et la voie professionnelle au lycée en France

Voies	Durée	Âge
Technologique	3 ans	De 15 ans à 18 ans
Professionnelle	2 ou 3 ans	De 15 ans à 18 ans

II 1.2.1 La voie technologique au lycée général et technologique

En France voire en tout l'Europe, selon Lemré (2016), « l'histoire de l'enseignement technique peut dater du XVIIIe siècle » (p.14), au moment où l'apprentissage commence à se formaliser. Jusqu' à là, la formation des artisans était assurée de manière informelle, au sein de chaque atelier, par un apprentissage par « frayage », sous la forme d'une collaboration longue avec un maitre-artisan. En effet, la transition entre l'apprentissage traditionnelle et l'enseignement professionnel formalisé a une très longue histoire depuis le XVIIIe siècle, « bien qu'il ne regroupe pas certains métiers sous l'appellation d'enseignement technique, ainsi, il s'est caractérisé par la scolarisation complète pour l'enseignement technique. Mais, l'enseignement technique obtient un cohérence institutionnelle remodelée après 1945, après environs 80 années de réforme, il est devenu une voie de l'enseignement général et technologique »(Lemré, 2016).

Cette transformation a créé deux niveaux d'enseignement qui ont longtemps été distincts, le passage de l'un à l'autre ne se faisant pas automatiquement. Au premier niveau, la formation se faisait dans des collèges d'enseignement technique qui conduisaient soit au CAP (Certificat d'aptitude professionnelle) en deux années, soit au BAC PRO (le baccalauréat professionnel) en trois années. Ce parcours professionnel était parallèle au parcours général (à partir de 12 ans, puis 14 ans), jusqu'à la fin de l'enseignement obligatoire (16 ans). En 1976, les collèges d'enseignement techniques sont devenus des lycées professionnels, formant les mêmes élèves soit au CAP, soit au BEP, mais aussi pour certains d'entre eux à des baccalauréats professionnels (BAC PRO), donnant accès à l'université.

Au second niveau, la formation se faisait dans la voie technologique au lycée général et technologique avec des élèves qui sortaient du collège (15-16 ans), et conduisait à différents baccalauréats technologiques, qui pouvaient donner accès à l'université, en particulier aux formations post bac existant dans les lycées techniques (BTS, brevets de technicien supérieur, 2 ans) ou les instituts universitaires de technologie (Brevet universitaire de technologie, 2 ans ou Le licence professionnelle, 3 ans).

Tableau 10 La comparaison du système d'enseignement professionnel (technique) au lycée entre la Chine et la France

Pays	Types d'établissements	Durement	Après diplômer
Chine	Lycée Professionnel et Technique	3 ans	Travailler ou continuer aux études supérieures
France	La Voie Technologique au Lycée Général et Technologique	3 ans	Continuer aux études supérieures.
	La Voie Professionnelle au Lycée Professionnelle	2 ans ou 3 ans	Travailler ou continuer aux études supérieures

Dans les lycées généraux et technologiques, l'enseignement technique dure au total3 ans. Donc, l'existence d'une double voie (lycées professionnels/lycées techniques) est une différence majeure entre systèmes français et chinois. À la différence du lycée professionnel et technique en Chine, la voie technologique française accueille de bons étudiants qui seront pour la plupart capables de continuer à poursuivre les études supérieures, à savoir qu'il a « un objectif de poursuite d'études supérieures » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, la voie technologique au lycée, 2022). La voie technologique dans les lycées généraux et technologiques est proche de l'enseignement général et vise la poursuite d'étude : le diplôme est un moyen d'accéder à l'université. Au contraire, les diplômes du niveau inférieur sont normalement des fins d'étude : une fois diplômé d'un CAP, d'un BEP ou même d'un « bac pro » (bac professionnel), la majorité des élèves du lycée professionnel sont supposés rejoindre la vie active dans les entreprises.

Maintenant, listons particulièrement les séries de la voie technologique, menant aux différents baccalauréats technologiques. Il existe huit séries technologiques : (1) les sciences et technologies de l'industrie et du développement durable ; (2) le design et des arts appliqués ; (3) le management et de la gestion ; (4) la santé et le social, (5) les techniques de laboratoire ; (6) les arts : théâtre, musique et de la danse, (7) l'hôtellerie et de la restauration ; (8) l'agronomie et le vivant. Puis, nous focalisons sur l'exemple de la série du design et des arts appliqués pour continuer à notre analyse.

Le tableau 11 indique d'abord l'enseignement commun (EC) et de spécialité (ES) pour les étudiants choisissant la série « arts appliqués » d'un lycée général et technologique en France. Pour la seconde, la voie générale et technologique partage les onze matières communes à tous les baccalauréats, qui sont considérées comme le socle commun du parcours au lycée. Ensuite, les élèves visant la voie technologique expriment leurs choix de série pour l'année de Première à partir de laquelle ils apprennent les cours de spécialité comme le Tableau 11 illustre.

Tableau 11 Les matières de la série de la science du design et des arts appliqués

Seconde	Première		Terminale	
EC	EC	ES	EC	ES
Français	Français	Design et métiers d'art	Philosophie	Analyse et méthodes en design
Histoire-géographie	Histoire-géographie	Outil et langage numérique		Conception et création en design et métiers d'art
Langue vivant 1 et 2	Langue vivant A et B		Langue vivant A et B	
Mathématiques	Mathématiques		Mathématiques	

Physique-chimie		Physique-chimie		
Science de la vie et de la Terre				
Éducation physique et sportive	Éducation physique et sportive		Éducation physique et sportive	
Enseignement moral et civique	Enseignement moral et civique		Enseignement moral et civique	
Premier enseignement d'exploration				
Second enseignement d'exploration				
Option facultative	Option facultative		Option facultative	

Pour terminer, nous tenterons d'analyser le baccalauréat technologique. Après avoir fini les études de trois ans, la plupart des étudiants vont participer à l'examen d'un baccalauréat technologique dans leur série. En cas de réussite, ils peuvent continuer leurs études en premier cycle universitaire. Premièrement, les notes prises en compte sont : « les champs du contrôle continu (en proportion de 40 % de la note finale) et les épreuves finales, (60 % de la note finale) » (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse, comment calculer votre note au baccalauréat, 2021). Deuxièmement, les étudiants participeront à toutes les épreuves, il leur faut cumuler au moins 1000 points pour valider le diplôme. Ainsi, il existe quatre types d'épreuves, soit, (1) les bulletins scolaires de première et de terminale qui comptent 10% de la note finale, (2) les épreuves communes (2 séries en première et 1 série en terminale) comptant 30 % de la note finale, (3) l'épreuve anticipée (Français écrit et oral) en première et (4) les épreuves finales en terminales (2 enseignements de spécialité et philosophie et oral final) qui comptent au total pour 60 % de la note finale. Pour tous les élèves en espérant obtenir le certificat du baccalauréat technologique, ils sont obligés de participer à toutes les épreuves. Enfin, ayant fini chaque épreuve, l'élève obtient une note, par exemple, sur le sujet « Analyse et méthode en design », quelqu'un obtient 14 points, et le coefficient est 16, c'est pourquoi, la note finale de ce sujet est 134.4, car ce sujet est un des enseignements de spécialité. Si la note finale dépasse de 1000 points, ils obtiendront le diplôme.

II 1.2.2 La voie professionnelle en France

Le système de l'enseignement professionnel scolaire en France traverse également le champ de la voie professionnel, dont il est une partie indispensable. L'enseignement professionnelle est pour les élèves, une voie parallèle à l'enseignement général, qui leur est accessible à partir de la fin de l'enseignement obligatoire (16 ans). Auparavant, la voie professionnelle était même accessible à partir de 14 ans voire de 12 ans, juste après l'enseignement primaire.

D'abord, la voie professionnelle, parce qu'« elle a pour objectif d'acquérir des connaissances et des compétences dans un domaine professionnel…Le CAP conduit principalement à la vie active. Le baccalauréat professionnel permet l'insertion dans la vie active ou la poursuite d'études en section de technicien supérieur » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, la voie professionnelle au lycée, 2021). Par rapport à la voie technologique qui concerne des élèves

souhaitant poursuivre des études vers le supérieur, la voie professionnelle concerne principalement le domaine professionnel, soit « l'orientation professionnelle » par un accès direct au marché du travail.

Ici, nous rappelons d'avance qu'il existe traditionnellement trois niveaux de formation hiérarchisés : (1) Le premier diplôme est le CAP (certificat d'aptitude professionnelle) qui valide le niveau de qualification en théorie le moins élevé, même si certains CAP sont rares et difficiles d'accès et restent des diplômes de qualité. Un CAP se valide en 1 ou 2 ans, (2) Le second niveau de diplôme est le BEP (brevet d'études professionnelles), validé en 2 ou 3 ans, (3) Le dernier niveau de diplôme est le « BAC PRO » (baccalauréat professionnel), validé en 3 ans.

Nous nous attacherons ensuite aux spécialités. Les spécialités sont réparties différemment suivant les types de diplômes. Pour la préparation du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) en 1 an ou en 2 ans, il existe environ 200 spécialités, au contraire, le brevet d'études professionnelles (BEP) et le baccalauréat professionnel (BAC PRO), offrent le choix d'une centaine de spécialités, car le CAP est considéré principalement comme « un accès direct au travail et il concerne plus de spécialités, chacune étant strictement en relation avec le poste de travail et un métier très précis »(Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, la voie professionnelle au lycée, 2021).

Enfin, ayant fini les études de quelques années, les élèves participeront aux différents examens selon la piste qu'ils ont choisis, pour obtenir les certifications correspondantes. Voici les objectifs des différentes épreuves et les critères qui sont proposés.

Pour ce qui concerne le CAP, des épreuves professionnelles et des épreuves générales sont exigés. Par exemple, pour qui est candidat à la demande au CAP Art et techniques de la bijouterie-joaillerie, option Bijouterie-joaillerie, pour lui, il est obligatoirement sans doute de participer à deux épreuves professionnelles, soit « Analyse d'une situation professionnelle, vie sociale et professionnelle » et « Réalisations techniques ». Par ailleurs, il participe à 4 épreuves générales communes pour toutes les spécialités de CAP, « Français et histoire-géographie », « Mathématiques-sciences», «Éducation physique et sportive» et «Langue vivante». Pour valider le diplôme, il faut obtenir une moyenne générale égale ou supérieur à 10/20, selon. D'ailleurs, ce diplôme peut être validé soit par l'examen, à savoir, soit, par la validation des acquis de l'expériences.

En dehors du lycée professionnel, nous observons qu'il y a deux nouveaux établissements professionnels : le lycée des métiers et le campus des métiers et des qualifications. Dans le premier lieu, le diplôme du lycée des métiers valide une formation de 5 ans est délivré par le recteur d'académie régionale et ce diplôme est délivré par le recteur d'académie et il est basé sur un lycée professionnel ou polyvalent ayant mis en place une organisation répondant à un cahier des charges académique. Par ailleurs, le diplôme du lycée des métiers a pour objectif de rendre visible l'offre de formation professionnelle pour les usagers et les partenaires de l'école. Il valorise une dynamique déployée par l'établissement » (Académie Aix-Marseille, label « lycée des métiers », 2015). Dans le second lieu, les campus des métiers et des qualifications ne sont pas en effet un établissement réel, mais, au contraire un réseau d'acteurs comprenant bien plusieurs établissements différents dans une même région, et leur finalité consiste principalement à développer l'économie et la société par la formation. Ces dernières années, en France, de nombreuses opérations politiques de soutien à l'enseignement professionnel ont été organisées, par exemple, « la semaine européenne des compétences professionnelles », pour mettre en valeur l'enseignement professionnel en prenant appui sur de nouveaux établissements professionnels comme nous les avons décrits.

II 1.2.3 L'enseignement professionnel(technique) au premier cycle tertiaire de l'enseignement universitaire

L'enseignement professionnel (technique) s'incarne également dans le premier cycle de l'enseignement supérieur, ce qu'en France on appelle le post-bac (le baccalauréat français est à la fois le diplôme final du niveau secondaire et le premier diplôme universitaire, il autorise l'inscription à l'université). Maintenant, existe trois types de diplômes professionnels supérieurs, soit, le brevet de technicien supérieur (BTS), soit, le diplôme universitaire de technologie (certifié dans les IUT), soit, les diplômes des écoles spécialisées.

Premièrement, par rapport à l'enseignement professionnel et technique en Chine, le BTS attribue à l'enseignement professionnel (technique) un caractère particulier : au fond, il n'est pas un certificat délivré par un établissement universitaire car il est préparé dans un lycée, qui relève de l'enseignement secondaire. Après avoir obtenu le baccalauréat, si les étudiants veulent acquérir des compétences pratiques dans un domaine professionnel et désirent un diplôme supérieur, le BTS est considéré comme un bon choix, car il est très bien reconnu par les professionnels qui participent à la conception des programmes et sont présents dans les jurys. Au total, le BTS peut être validé par trois méthodes, soit par la formation initiale à temps plein sur 2 ans, soit par l'apprentissage ou soit par la formation continue. On compte environ 100 spécialités de BTS, sa validation permet d'obtenir 120 crédits ECTS et en participant à une dizaine d'épreuves d'examen. La caractéristique principale du BTS et qui fait son intérêt est qu'il associe le théorique et la pratique, les cours et les stages. Chaque semaine, il y a de 30 à 40 heures de cours, sans compter les stages, c'est aussi un rythme intensif. En outre, la formation de BTS s'appuie sur des stages variant de 8 à 16 semaines sur les 2 années, qui sont effectués en alternance avec les cours parce que l'objectif des stages est de mettre en pratique l'apprentissage obtenu pendant les cours et de préparer les étudiants au marché de l'emploi, sachant que de nombreux étudiants cherchent un emploi directement après leur BTS.

Par conséquent, le BTS concerne effectivement le domaine d'emploi, et en théorie il n'est pas prévu pour poursuivre les études ultérieurement. Nous pouvons dire que le BTS est un niveau de formation qui prolonge et élève le niveau de formation obtenu dans le système professionnel secondaire, aussi bien en voie technologique qu'en voie professionnelle. Mais il est orienté directement vers l'accès au marché du travail, comme les CAP, les BEP et les bac Pro. D'une manière générale, les BTS sont un diplôme recherché par les employeurs et de bonne réputation. Dans les métiers d'art, il existe des formations de niveau BTS qui sont peu nombreuses et donc très exigées par les étudiants et très recherchées par les employeurs.

Deuxièmement, en France, un institut universitaire de technologie (IUT), est une composante d'une université publique qui dispense en formation initiale et continue un enseignement supérieur destiné à préparer aux fonctions techniques et professionnelles dans certains secteurs de la production, de la recherche appliquée et des services. Selon cet extrait du code de l'éducation, un IUT se caractérise par les finalités techniques et professionnelles du fait qu'il « représente l'établissement technique typique au premier cycle tertiaire de l'enseignement supérieur » (Légifrance, l'organisation des enseignement supérieur, 2021). En général, l'institut universitaire de technologie dispense deux types de diplômes : en 2 ans, pour obtenir le diplôme universitaire de technologie (DUT) ou en 3 ans pour acquérir le diplôme en bachelor universitaire de technologie (BUT). « À partir de 2021 parce que les diplômes universitaires de technologie en deux ans seront conservés mais remplacés peu à peu par des bachelors en trois ans» (Université de Toulouse III-

Paul Sabatier, le bachelor universitaire de Technologie d'UT 3, 2021). En fait, comparés aux BTS, les DUT sont à peine moins spécialisés mais restent centrés sur un métier ou un ensemble de métiers proches, par exemple, dans l'institut universitaire de technologie de l'université de Toulouse III, à propos du Bachelor universitaire de technologie de spécialité Chimie, « les étudiants auront l'opportunité de mener des projets tuteurés qui leur permettront de se confronter à de vraies situations professionnelles (600 heures) » (Université de Toulouse III-Paul Sabatier, le Bachelor universitaire de Technologie d'UT 3, 2021).

II 1.2.4 La formation professionnelle en France

À partir du premier Janvier 2019, grâce à « la loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel », la formation professionnelle est bien améliorée. Celle-ci qui aurait trois orientations que nous présentons.

D'abord, les dispositifs existants et les nouvelles créations se sont combinés. Avant 2019, au fond, « la France a déjà adopté des dispositifs pour la formation professionnelle, par exemple, le compte personnel de formation (CPF), le centre de formation d'apprentis (CFA) » (Ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion, compte personnel de formation (CPF), 2023). Au-delà de ce qu'il existe déjà, de nouvelles créations s'apparaîtront, telle la confirmation de nouveaux des objets des actions de formation, les 3 modalités de réaliser les actions de formation (dont l'action se déroule en situation de travail, la formation ouvertes à distance comme par exemple FOAD et l'action de formation financées). Tels les politiques rendent plus efficiente et humanitaire la formation professionnelle selon le ministère du Travail.

Ensuite, l'apprentissage, c'est un lieu prédominant. Selon le ministère du travail, de l'emploi et de l'insertion, l'apprentissage est favorisé par la libéralisation du marché à l'ensemble des organismes de formation, et en 2018, « Apprentissage : la révolution copernicienne » a été publié qui proposait la réforme de l'apprentissage. Bien qu'il ait reçu des échos variés, il avait pour intention de favoriser l'apprentissage, soit une formation professionnelle entièrement en alternance, définie étroitement selon les besoins des entreprises et financées largement par elles (les apprentis, en France, sont rémunérés, par différence avec les étudiants qui doivent financer leurs études). Par exemple, en 2020, on a observé une croissance de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur à un niveau historiquement élevé, soit, « + 58,6 % par rapport à en 2019 + 13.4% » (Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, rapport statistiques 2019, 2020). En particulier, l'apprentissage est le contenu de celui-ci s'intéresse plus à l'enseignement professionnel (technique). Par conséquent, l'apprentissage, est une filière de formation professionnelle qui est une alternative à l'enseignement dans les écoles professionnelles.

II 1.3 La définition et la synthèse : quelles sont les caractéristiques de l'enseignement professionnel (et technique) ?

Concernant la thématique de l'enseignement professionnel (technique) et de la formation professionnelle, la revue de la littérature de ces dernières années est assez foisonnante. Et, la recherche théorique à ce titre et les écrits qui y affèrent portent des questions sur toutes les dimensions, par exemple, les cours, les pédagogies, l'apprentissage, etc.

II 1.3.1 Qu'est-ce que l'enseignement et la formation technique et professionnels (EFTP) ?

Nous notons premièrement des disparités parmi les pays lorsque nous parlons de l'enseignement professionnel, ou de l'enseignement technique ou de la formation professionnelle. Comme en Chine et en Allemagne, ce type d'enseignement est sous l'appellation unique d'enseignement professionnel et technique, mais, en France, on distingue l'enseignement professionnelle et la voie technologique. En vue d'éviter la confusion, nous utilisons la notion que l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) a proposée : l'enseignement et la formation technique et professionnels (EFTP).

Tout d'abord, nous mettons en lumière des études des chercheurs. Moodie (2002) a montré qu'il est nécessaire de comprendre à l'enseignement et la formation technique et professionnels en quatre dimensions : la dimension épistémologique, la dimension téléologique, la dimension hiérarchique et la dimension pragmatique. Du point de vue épistémologique, il est précisément de concentrer le caractère distinctif parce que selon l'épistémologie, « l'élément le plus fondamental à comprendre pour l'enseignement et la formation technique et professionnels est de trouver un mode distinctif de savoir et d'apprendre » (p.255). Par exemple, d'après Carnegie (2001), « un caractère distinctif de l'EFTP est axé sur les compétences professionnelle », donc sur autre chose que les savoirs académiques ou théoriques qui sont propres à l'enseignement général.

Ensuite, d'après la dimension de la téléologie, la définition de l'EFTP se concevra par sa finalité orientée vers la production d'objets matériels. Comme Dewey (1916) a indiqué, « pour l'enseignement professionnel et l'éducation supérieure, il existe un continuum…concernant un objet instrumental » et celui-ci l'EFTP est considéré comme un outil pour réaliser de tels objectifs. À propos de la dimension de la hiérarchie (niveau), nous pouvons comprendre l'EFTP aux différents niveaux comme dans le champ professionnel, éducatif et cognitif. Alors, sur la pragmatique, l'EFTP doit s'accorder avec la demande contemporaine et celle de l'environnement social.

Outre Moodie, d'autres chercheurs ont étudié la définition de l'EFTP, par exemple, Cohendy (2021) a recours à cette définition : l'enseignement technique a principalement pour objectif de faire l'étude théorique et pratique des sciences et des arts ou métiers, en vue de préparer aux différentes carrières du commerce et de l'industrie. En fait, son idée porte le caractère téléologique parce que sa définition a indiqué la fonction de l'EFTP.

Outre ce que les chercheurs ont expliqués, des organisations internationales se réfèrent aussi à ce domaine, comme par exemple en 2015, l'UNESCO qui a publié une « Recommandation concernant l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) ». L'UNESCO (2015) a affirmé que « l'EFTP contribue au développement durable en rendant capables les individus, les organisations, les entreprises et les communautés et en favorisant l'emploi, le travail décent et l'apprentissage tout long de la vie, de manière à promouvoir une croissance économique inclusive et durable, ainsi que la compétitivité, l'équité sociale et la viabilité environnementale » (p.5). Selon l'idée de Moodie, l'EFTP contribue au développement durable et à promouvoir une croissance économique durable, en conséquence, Unesco se concentre sa définition de l'EFTP sur la dimension téléologique et pragmatique.

Par ailleurs, la Commission Européenne a mis l'accent sur ce problème, elle a expliqué que « l'enseignement et la formation professionnels répondent aux besoins de l'économie mais fournissent également aux apprenants des compétences importantes pour leur épanouissement personnel et l'exercice d'une citoyenneté active ». En un mot, nous observons le point similaire

pragmatique et téléologique de celui de la définition de l'Unesco parce que la Commission Européenne met l'accent sur *répondre aux besoins de l'économie*, mais, cette définition s'intéresse aussi à la compétence, celle-là nous permet nous de penser qu'elle adopte également l'idée épistémologique parce que la compétence est toujours un mot marqué dans l'EFTP.
Étant donné les réflexions sur la définition de l'EFTP, nous pouvons conclure que maintenant les définitions ne sont pas fondées uniquement sur une seule dimension, mais sur certains éléments en commune, par exemple, quelques mots d'économie. C'est pourquoi, à l'heure présente, dans notre recherche, nous choisissons la définition de l'UNESCO qui semble la plus intéressante en regard d'autres, et cette définition est confirmée par plusieurs pays et études.

II 1.3.2 Des études sur l'EFTP

Ces dernières dix années, les recherches sur l'EFTP ont porté l'attention sur le point comparatif. Il convient de montrer que les recherches se focalisent principalement sur l'Europe (dont la France, l'Allemagne et l'Angleterre), l'Asie (dont la Chine, le Japon et la Thaïlande), l'Afrique (dont le Nigéria et le Ghana), l'Amérique latine (dont le Brésil, l'Argentine) et le Moyen-Orient, par exemple, l'études de l'Iran.

II 1.3.2.1 Les études s'agissant des pays européens

En fait, le contenu des études sur la France s'intéresse à la dimension historique et plus aux les recherches empiriques et critiques. Alors que les recherches allemandes se caractérisent énormément par le souci pragmatique. Et, les études de l'Angleterre portent sur plusieurs dimensions en tant que marché.

II 1.3.2.1.1 Survol des recherches sur l'enseignement professionnel en France

En France, Lembré (2016) fait une étude qui mis l'accent sur l'histoire de l'enseignement technique. Il en a désigné 4 périodes :
En France, Lembré (2016) fait une étude qui mis l'accent sur l'histoire de l'enseignement technique. Il en a identifié 4 périodes :
1) Au XVIIIe siècle, on ne peut pas parler d'enseignement technique formel, car c'est par l'apprentissage par frayage dans les ateliers d'artisans reconnus par leurs propres corporations professionnelles (en général, une par métier) que se fait la formation à tous les métiers qui demandent de l'expertise. Mais, quoique l'apprentissage et la corporation expriment la dynamique des savoirs techniques et stimulent les forces de travail pour développer les savoir-faire techniques d'une manière tout à fait remarquable (la formation est d'une grande qualité), l'enseignement technique n'a pas été institutionnalisé et il n'existe ni d'établissements spécialisés ni de textes qui les règlementent.
2) De 1800 à 1918, l'enseignement technique s'est développé sous la pression de facteurs comme la demande de changements techniques de l'entreprise, mais aussi le passage de l'ère artisanale à l'ère industrielle demandant la formation de nombreux ouvriers spécialisés et de techniciens qui ne pouvaient plus être formés par l'apprentissage. C'est dans la même période que sont créées les écoles d'ingénieurs (par exemple l'École Polytechnique). Cependant, le gouvernement central s'est penché seulement sur la formation des élites, donc, l'enseignement technique n'a pas encore été défini. Autour de 1800, grâce au programme de réseaux d'écoles, il s'est dessiné mais la formation technique s'étend peu à peu au niveau élémentaire pour la main-d'œuvre qualifiée.
3) De 1919 à 1959. Après 1918, en vue de reconstruire le pays et de relancer l'économie,

l'enseignement technique s'est imposé de nouveau et après 1945, il acquiert une cohérence institutionnelle renouvelée. Par exemple, la promulgation de la loi Astier: la loi votée en juillet 1919 organise l'Enseignement technique industriel et commercial pour répondre aux besoins en personnels qualifiés. Dans l'exposé des motifs, il est précisé qu'« il est temps, devant les besoins nouveaux de l'industrie, que l'État se substitue aux particuliers dans la tâche de veiller à l'éducation professionnelle des ouvriers ». L'objectif est de « remédier à la crise de l'apprentissage » (Hui, 2021, p.61).

4) De 1918 jusqu'à l'heure actuelle. En 1959, l'enseignement technique est effectivement devenu un domaine scolarisé et autonome. Et à partir de ce moment-là, il est sans cesse l'objet de réflexions et de réformes. Par exemple, l'apparition du baccalauréat technique en 1946, la réforme Haby qui instaure la gratuité de l'enseignent obligatoire au collège (1975), etc.

À part les recherches au niveau national, nous donnerons l'exemple d'une étude empirique au niveau régionale. Ici, nous mobiliserons l'exemple de la ville de Lyon pour l'expliquer. Robert (2017) a étudié « l'histoire de l'enseignement technique et professionnel à Lyon traversant de 1864 à 2013 » (p.67). Cet auteur, il s'est penché sur le changement de l'architecture des constructions scolaires en détaillant le processus et les caractères de l'enseignement technique et professionnel. En effet, La Société d'enseignement professionnel du Rhône (SEPR) était un établissement privé pour les ouvriers dont sa finalité était responsable de la formation technique et professionnelle. Et, à Lyon, au fil des supports financiers apportés par les professionnels, de nombreux lieux d'enseignement technique et professionnel ont été construits par la SEPR avec lequel l'administrateur a acté le don d'un terrain de 290 m^2 appartenant aux Hospices civils pour y construire un bâtiment destiné aux cours professionnels. Au final, l'auteur retient la conception que les financements et les lieux étaient deux impulsions pour soutenir le développement de l'enseignement technique et professionnel.

Nous nous référons aussi aux études critiques. Troger, Bernard et Masy(2016) ont mis en lumière les apports critiques en matière de création du baccalauréat professionnel, à savoir, leur étude répondent à la question suivante: le baccalauréat professionnel est-il une impasse ou une nouvelle chance ? En fait, les auteurs ont souligné deux raisons justifiant l'apport du baccalauréat professionnel : « la satisfaction » et « la tendance à la poursuite d'études supérieures après le baccalauréat professionnel » (p.54) et la relation entre les deux peuvent s'expliquer par ce fait que bien des étudiants étant en échec scolaire en seconde générale ou n'ayant pas obtenu un contrat d'apprentissage ont augmenté leurs chances d'être admis dans un institut universitaire de technologie en obtenant le baccalauréat professionnel. D'après les élèves, ils obtiendront la satisfaction et réaliseront leur rêve au cycle tertiaire avec le baccalauréat professionnel.

Cependant, Méhaut (2008) a expliqué pourquoi les recherches sur l'EFPT étaient rares. Dans son article, il a esquissé la conclusion qu'il y en existait trois raisons : « l'ignorance de l'enseignement professionnel, le cloisonnement de la recherche au sein des sciences sociales, l'instabilité des appuis institutionnels et financiers » (p.45). Ainsi, en 2017, Desombre, Bailleul, Baeza et Brasselet ont étudié une remise en question de la motivation scolaire dont le résultat de leur étude a indiqué que « les étudiants poursuivant le CAP étaient moins motivés que ceux qui sont à la voie générale » (p.19).

II 1.3.2.1.2 Survol des recherches sur l'enseignement professionnel en l'Allemagne

L'EFTP allemand est considéré comme le « pionnier » du monde sur ce domaine.

Schröder (2019) a consacré une recherche consacrée à l'adaptation de l'EFPT allemand aux

conditions nouvelles produites par la Révolution Industrielle 4.0. Il souligne donc que « le modèle allemand de compétences intègre une compréhension holistique du développement de l'individu et que l'Allemagne a établi une communauté scientifique relativement forte dans le domaine des sciences de l'enseignement professionnel. Grâce à ces deux raisons, l'Allemagne peut conduire les études sur les impacts que la Révolutions Industrielle 4.0 peut avoir de sur l'adaptation de l'EFTP » (p.90). Le chercheur allemand Rauner (2008) a mis en valeur la question de la genèse de la rechercher en l'EFTP. En effet, les recherches de l'EFTP étaient à l'origine des activités scientifiques menées par les universités liées aux programmes de recherches destinés aux l'enseignant et souffrait de la dispersions des disciplines professionnelles, mais, au début du 20ème siècle, dans le but de former parfaitement les forces de travail ayant les connaissances et les compétences professionnelles, d'autres organisations, par exemple, l'Institute allemand de l'Enseignement Technique et Professionnel a commencé à lancer des recherches sur l'EFTP. Et maintenant, « Allemagne intensifie la relation entre les recherches de l'EFTP et les disciplines spécifiques » (p.52). Donc même en Allemagne, les recherches sur l'enseignement professionnel sont en retard par rapport à celles qui porte sur l'enseignement général.

II 1.3.2.1.3 Survol des recherches sur l'enseignement professionnel en Grande-Bretagne

Atkins et Flint (2015) ont utilisé de la méthode qualitative pour analyser la perception que les jeunes ont de l'EFTP en Angleterre. Les résultats ont indiqué que « le heureux hasard, l'événement contingent et l'influence d'autrui sont principalement les trois motifs qui laissent les élèves choisir l'EFTP et qu'il existait des différences significatives dans la compréhension qu'ils se faisaient de la vie active après leur formation » (p.38). Cui et al (2021) ont fait porter leur l'attention à la nouvelle formation par apprentissage en Angleterre et ils ont décrit de nouvelles mesures sur ce terrain en Angleterre, par exemple, cette nation manque des forces techniques de haut niveau après le retrait de l'Union Européenne et se demande comment développer une nouvelle formation au sein d'instituts de formation par apprentissage. En même temps, ce texte en a soulevé certaines difficultés comme « la contradiction entre la qualité et la quantité de la formation par apprentissage » (p.43).

II 1.3.2.2 Survol des recherches sur l'enseignement professionnel dans les pays asiatiques

Nous avons également trouvé certaines recherches aux pays asiatiques comme celles-ci de la Chine, du Japon et de la Thaïlande.

II 1.3.2.2.1 Survol des recherches sur l'enseignement professionnel en Chine

Ces années dernières, la Chine se concentre sur les réformes dans le cas de l'EFTP, celles-ci concernent principalement deux finalités. Tout d'abord, la réforme du baccalauréat professionnel et technique. Comme nous l'avons expliqué, l'enseignement professionnel et technique en Chine accueille fondamentalement les élèves en échec scolaire, maintenant qu'il n'existe pas de critères pour aller entrer au premier cycle de l'enseignement supérieur comme Xu (2020) a fixé les enjeux pour réformer le baccalauréat professionnel et technique : « concevoir une institution de formation des intelligences techniques », « de concevoir un système dans lequel l'enseignement professionnel et technique et l'enseignement général sont égaux » et « d'attribuer une voie d'orientation valorisée aux élèves qui sont dans les lycées professionnels et techniques » (p.102).

Ensuite, les études portant sur la (nouvelle) licence professionnelle. Comme la France cherche à mettre en place le bachelor professionnel universitaire, la Chine est en voie de fonder la licence professionnelle, soit un niveau de qualification correspondant au premier cycle des études universitaires en Europe, trois premières années de l'université (licence ou bachelor). Pour la

réalisation de cet objet, il va de soi que nous devons faire attention au programme pédagogique national, aux enseignements de spécialités, aux formes de l'évaluation, etc.

II 1.3.2.2.2 Survol des recherches sur l'enseignement professionnel d'autres pays en Asie

Outre les recherches sur la Chine, nous touchons aussi à celles-ci d'autres pays. Nilsook, Chatzattana et Seecheliao (2021) ont étudié le processus de gestion de l'apprentissage par projet pour l'EFTP en Thaïlande. Ce texte a fait à ressortir le résultat :« en Thaïlande, les étapes de l'apprentissage par projet se divisent en quatre, soit « la préparation », « la définition du thème », « la pratique et l'examen » et « la présentation et l'évaluation ». Outre l'article conclut que « l'apprentissage par projet est considéré comme une méthode cruciale pour l'EFTP. Cet apprentissage peut permettre aux élèves d'apprendre à comment créer des innovations et d'acquérir la motivation à créer de nouvelles choses » (p.26).

Nous avons aussi consulté certaines études portant sur le Japon. Ce qui nous a fait apparaître un caractère éminent dans ce pays, c'est l'importance de la formation professionnelle dans l'entreprise. Jin et Liang (2015) ont étudié la formation professionnelle dans l'entreprise au Japon. Et, ils ont abordé tout d'abord les formes de la formation professionnelle dans l'entreprise, soit « l'enseignement professionnel initial », « la formation professionnelle pour les nouveaux recrutés », « la formation professionnelle pour les travailleurs expérimentés », « la formation professionnelle pour les inspecteurs » et « la formation professionnelle pour le directeur ». Au total, toutes ces formations constituent fondamentalement le système de formation professionnelle dans l'entreprise au Japon : il est frappant qu'elle concerne tous les acteurs impliqués, y compris les plus expérimentés. Ainsi, la formation au Japon se tient à l'objectif de former les forces de travail répondant aux besoins de l'entreprise avec trois méthodes : « les employés font un objet à réaliser selon leurs niveaux », « la formation continue en milieu de travail » et « la formation continue hors de l'entreprise » (p.31). De même Qi et Wang (2018) ont exploré les politiques japonaises concernant l'EFTP, elles ont conclu que « ces politiques sont focalisées sur la formation dans l'entreprise et celle-ci est considérée comme un des enjeux conduisant à la réussite dans ce domaine au Japon » (p.76).

En dehors des pays étudiés fréquemment, certaines recherches se sont portées sur les nouvelles aspirations d'autres pays. Almeida, Amaral et De Felicio (2016) ont mis en lumière toutes les perspectives sur l'EFTP au Brésil, ils ont montré que le problème principal pour la société brésilienne résultait de la qualité mauvaise de l'apprentissage et du décrochage scolaire massif conduisant à une sortie du système éducatif sans accès au travail des 15 à 24 ans. Dans le but de résoudre ces questions, des organisations comme le Ministère de l'Éducation ont stipulé des politiques comme « établir un système d'orientation professionnelle qui est capable d'aider les élèves à prendre de meilleur des décisions pour leurs vies actives » (p.63).

Spinosa et Testa (2009) ont fait une analyse historique sur la relation entre l'éducation et le travail en Argentine. Ce texte a mobilisé trois périodes historiques à partir de 1880 jusqu'au après 2000, et il a reposé sur une remise en question du principe suivant lequel l'école doit être en relation avec le travail. En effet, pour résoudre ce problème, le système d'EFTP en Argentine s'est établi. Et alors, cette tendance est reconnue en sachant que « l'Éducation nationale, le ministère du Travail, les centrales syndicales, les organismes chargés du développement et les ministères de l'Éducation des juridictions locales ont proposé de la création de domaines, organismes ou programmes qui articulent l'éducation et le travail » (p.20).

Pour ce qui concerne l'Afrique, il faut constater qu'il n'existe pas de recherches abondantes sur

l'EFTP en Afrique. Mais il est évident que nous avons recueilli certaines études de la Nigéria et de la Ghana. Par exemple, Ogundele et Oyelade (2018) a publié un texte sur l'EFTP au Ghana et au Nigéria au regard comparatif. Ce texte a collecté les informations sur les objectifs, le contenu de cours et les administrations et financements. Enfin, ils ont esquissé la conclusion que l'EFTP au Ghana est meilleure qu'au Nigéria au totalement.

Par ailleurs, nous notons une étude récente sur l'EFTP en Iran. Shafi et d'autres auteurs (2021) ont étudié les méthodes pour améliorer la qualité des enseignements de cours dans l'université professionnelle et technique en Iran. Ils ont adopté une méthode qualitative et quantitative pour ce faire. Au final, ils ont mis l'accent sur trois points, soit « la coordination entre la demande du marché de travail et les enseignements », « l'attention à l'apprentissage en situation de travail », « renouveler le contenu des cours dans le but d'ajuster les compétences professionnelles aux besoins d'un emploi » (p.77).

II 1.4 Conclusion

Faisant face à des documents foisonnants sur le thème de l'EFTP, nous n'en avons que choisi que quelques-uns, exprimant la plus nouvelle tendance la plus récente, par exemple, la réflexion critique sur le baccalauréat professionnel en France, pour la bonne raison que l'EFTP est continuellement en train de se construire théoriquement et que tous les pays sont sur la voie de se faire avancer leurs réformes suivant leurs besoins en matière d'EFPT. Et, les nouvelles tendances peut-être ont plus l'influence sur notre propre recherche, par exemple, la réforme du baccalauréat professionnel changerait-elle les dispositifs de développement de la compétence esthétique professionnelle en France ? La licence professionnelle se règlera-t-elle les difficultés de manquer de critères d'évaluations de la part de la compétence esthétique professionnelle en Chine ? Par conséquent, ces recherches citées sont nécessaires.

En raison des contextes différents entre France et Chine, nous avons observé des disparités de l'EFTP, mais aussi des points communs dans le domaine de l'EFTP. Après tout, selon les deux pays, la fonction essentielle de l'EFTP est de faire acquérir les compétences professionnelles et les connaissances sur le travail en vue d'obtenir un meilleur travail après le diplôme. Mais, nous devons aussi faire attention aux différences qui sont considérées comme à la base de ma rechercher, par exemple est-ce que les Français et les Chinois ont des conceptions qui leur propres sur la compétence esthétique professionnelle ? Et, d'autres problématiques.

II Chapitre 2 Les compétences professionnelles

II 2.1 Qu'est-ce que les compétences professionnelles ?

Étudier la définition des compétences professionnelles, c'est également toucher aux études d'autres domaines tels que la psychologie, la pédagogie qui lui sont bien proches d'indispensable. Dans cette partie, nous nous offrirons des exemples pour définir cette notion.

II 2.1.1 Compétences

Nous trouvons que les psychologues ont été les premiers à utiliser le mot *compétence*, comme White (1959). Mais la conception de cette notion varie énormément au travers des champs divers où elle est utilisée. Par exemple, d'après le cognitivisme comme le définit de Bellier (1999), « la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier en mobilisant diverses capacités de manière intégrée » (p.224) selon laquelle nous notons les mots s'agissant de la dimension cognitive, comme « manière satisfaisante » qui exprime l'état cognitif, mais aussi psychologique. D'autres définitions ont été données au sein de la psychologie, comme Coulet (2011) qui a défini cette notion à l'aide des performances ou des actions observables selon le béhaviorisme.

À la différence de ce que proposent les psychologues, des auteurs et des organisations comme Hager (1995) ont étudié les éléments internes des compétences en vue de proposer une conception intégrée, selon lui, il convient de montrer que « la compétence est conceptualisée par les mots de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes. Elle est affichée dans des situation de tâches professionnelles » (p.147). Et, il en est même de Gonczi et Hager (1996) qui ont fourni une définition subjective de « compétence ». Selon lesquels « la compétence est essentiellement une relation entre les capacités des personnes et la satisfaction venant de tâches appropriées » (p.15), selon laquelle si quelqu'un acquiert la satisfaction de travail grâce à ses capacités, on peut en conclure effectivement qu'il possède les compétences. En effet, cette conception constituant un lieu de synthèse du point de vue du cognitivisme (qui cherche à décrire des mécanismes « intérieurs ») et la pensée sur la tâche au titre d'un travail (qui cherche à rendre compte de la manière dont le sujet perçoit sa propre activité). Enfin, du côté du Bureau International de l'Éducation, « la compétence indique la capacité d'appliquer les acquis d'apprentissage de manière adéquate dans un contexte défini (dont l'éducation, le travail, le développement ou le professionnel) » (Unesco Bureau international d'éducation, compétence, 2021).

D'après tout, il est évident que la définition est liée toujours à la notion de « tâche » professionnelle. Au total, il est évident que la définition de cette notion est liée toujours à la notion de « tâche » professionnelle. Comme Coulet (2011) définit la compétence : « du côté de la tâche, l'ensemble des états, des buts et sous-buts ainsi que l'ensemble des contraintes associées à leur réalisation » (p.3). En effet, posséder les compétences propres à une tâche donnée, c'est pouvoir accomplir parfaitement une réalisation dans un domaine professionnel. Cela a conduit les chercheurs à explorer non pas une définition générale de la compétence, mais des définitions subordonnées établies en fonction d'un domaine réel en tant que compétences professionnelles propres à ce domaine. Ces dernières années, les recherches sur ces compétences subordonnées, à savoir, les éléments constituants l'ensemble intégré qu'on appelle une compétence, deviennent des tendances prépondérantes sur l'organisation de l'enseignement professionnel. Nous pouvons aussi identifier un autre problème : certaines compétences sont repérées et utilisées par les acteurs, par exemple parce qu'ils en parlent, en discutent, les évaluent, les comparent, etc. Mais elles sont difficilement analysables et modélisables, et encore moins décomposables pour être enseignées par étapes. Il en va ainsi de notre objet de recherche : la compétence que nous avons appelé « esthétique », et qui semble caractéristique des métiers d'art, apparait comme particulièrement difficile à formaliser. Nous y reviendrons largement par la suite

II 2.2 Comment développe-t-on les compétences professionnelles ?

De facto, bien que les acteurs consultés varient sur la définition ou la conception des compétences professionnelles, il semble évident que le problème posé par le développement des compétences professionnelles (comment peuvent-elles être « apprises » ?) se trouve au cœur de leurs études. En un mot, ces études se penchent sur les facteurs conduisant aux développements des compétences professionnelles et sur ceux qui les faciliteraient.

Weill-Fassina et Pastré (2004) ont fait une étude sur comment développer les compétences professionnelles dans le cadre de la formation professionnelle. Au cœur de la réflexion de Pastré, il y a cette conception centrale : le travail d'un professionnel sollicite des compétences très particulières, qui ne peuvent pas être apprises par transmission ou dans des situations artificielles d'enseignement scolaire, mais qui ne peuvent se développer que par la pratique du travail lui-même, à certaines conditions toutefois. D'où ce qu'il propose : les compétences professionnelles se développent en articulant et en combinant, de manière optimale : 1) la pratique en situation de travail, accompagnée 2) d'une part d'un travail réflexif sur ce travail, et 3) d'autre part de situations de simulation qui permettent de créer des situations de travail dont l'enseignant contrôle certaines variables. La simulation permet de créer des situations intermédiaires entre le travail réel et le travail scolaire. Nous avons donc ici un modèle, celui de la didactique professionnelle, qui combine trois formes et situations d'apprentissage : nous verrons dans nos analyses si nous retrouvons ces dimensions. La circulation entre ces trois formats d'apprentissage définit ce qu'on appelle une formation en alternance, qui selon Pastré est le seul moyen de développer certaines compétences qui ne peuvent être objectivées intégralement.

Par voie de conséquence, dans la formation professionnelle, « le recours à l'apprentissage en alternance est conçu comme la meilleure façon de ls développer » (p.227).

Par voie de conséquence, dans la formation professionnelle, « le recours à l'apprentissage en alternance est conçu comme la meilleure façon de les (les compétences) développer » (p.227).

D'après Rauner (2012), l'identité professionnelle et les critères d'évaluation de la manière de réaliser les tâches composent les enjeux de développer les compétences professionnelles. Dans son article, les travailleurs traversent quatre périodes dans leurs vies actives : soit le novice, puis le débutant avancé, puis le compétent et enfin le spécialiste ou expert. Et, l'auteur conclue que l'identité professionnelle se développe au fur et à mesure du processus de ces quatre cycles parce que le novice a des compétences professionnelles différentes du spécialiste. À proportion et en même temps que le changement de l'identité professionnel, le développement de la compétence est lié à l'émergence d'exigences subjectives plus difficiles, c'est pourquoi, les travailleurs s'imposent de renouveler et de développer leurs compétences professionnelles en satisfaisant des critères qu'ils se donnent de plus en plus exigeants. Au final, c'est aussi le processus de développement de leurs compétences professionnelles.

Lenoir et Bouiller-Oudot (2006) ont écrit un livre consacré à la relation entre les enseignements en formation et le développement des compétences professionnelles. Ce livre met d'emblée en évidence le point que la principale difficulté d'organiser un cours est « la décomposition des tâches » qui seraient susceptibles de construire les compétences professionnelles propres. Comme à partir des années 1960, aux États-Unis et au Canada, les compétences professionnelles ont été utilisées comme un principe d'organisateur des cours de formation dans le cadre d'une pédagogie dite « par objectifs », décomposant une compétence complexe en une série de sous-capacités. Mais ce principe,

qu'on appelle « l'enseignement par objectifs », a montré ses limites lorsque les compétences concernées ne sont pas décomposables.

Lorsque le contenu à apprendre est décomposé effectivement en certaines tâches spécifiques correspondant chacune à une composante de la compétence visée, mais et l'enjeu occulté derrière celles-ci est essentiellement la question de l'intégration de ces connaissances partielles dans les futures compétences professionnelles intégrées, et donc l'intégration dans des comportements complexes de comportements élémentarisés ou décomposés. En conséquence, notons que dans le domaine de formation professionnelle, « les cours basés sur les compétences intégrées sont devenues un enjeu principalement en faveur des compétences professionnelles, en proposant des situations d'enseignement immédiatement complexes, et non décomposées en étapes successives » (p.57).

Tabari et al. (2007) cherchent à identifier des éléments favorisant le développement des compétences professionnelles en prenant l'exemple du métier d'infirmière. Pour résumer, six facteurs ont été identifiés : les expériences accumulées de pratique du métier, les opportunités d'apprentissages, l'environnement, les caractéristiques personnelles, la motivation et les connaissances théoriques. Et, comme l'explique à juste titre les auteurs, les expériences de pratiques réelles sont l'enjeu le plus crucial parmi les six car en répétant des activités professionnelles, les infirmières peuvent accumuler les expériences pour construire leurs compétences par la pratique répétée et contrôlée.

He et al. (2016) ont consacré une étude à explorer les facteurs ayant une influence sur les acquisitions des élèves des lycées professionnelles en Chine. Ils ont étudié 1479 élèves des lycées professionnels dans la ville de Chongqing en utilisant un questionnaire d'évaluation professionnelle pour obtenir des réponses sur les compétences. À la fin, ils ont esquissé la conclusion : « il existe cinq éléments désignés pour expliquer le développement des compétences professionnelles, soit le niveau d'école, le type de l'entreprise pour faire le stage, la formation offerte par l'entreprise aux élèves, la motivation des élèves et la conscience professionnelle des étudiants » (p.99). Nou retrouverons ces composantes lorsque nous étudierons les mesures prises pour développer la compétence esthétique professionnelle.

II 2.3 Comment évalue-t-on les compétences professionnelles ?

Après avoir analysé les articles que nous avons collectés, nous notons que les trois tendances suivantes concernent les compétences professionnelles : des recherches touchent à la conception des compétences professionnelles, des recherches s'interrogent sur le développement des compétences professionnelles et les critères d'évaluations. Point important, les études traversent notamment le champ de l'évaluation des compétences professionnelles qui se trouve au cœur des recherches, car l'évaluation est non seulement le « point d'aboutissement » du développement des compétences professionnelles, mais aussi elles sont le levier grâce auquel on peut aller modifier les politiques pour les favoriser à l'avenir. En un mot, la problématique de l'évaluation occupe une place prépondérante et indéniable dans la problématique générale des compétences.

Dollinger et Huprich (2007) ont identifié trois dimensions au sein de l'évaluation des compétences professionnelles. Premièrement, afin d'entraîner à l'évaluation, dans la première dimension, il est d'abord nécessaire d'établir un système théorique composé par le processus d'évaluation, par les critères d'évaluation en vue des comportements, par les termes clés. Nous pouvons parler de

méthodologie et de référentiel d'évaluation. Deuxièmement, il faut distinguer les différentes méthodes qui sont également utilisées pour l'évaluation comme l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs, l'évaluation par les experts, etc. Troisièmement, au fur et à mesure du processus de l'évaluation, nous notons que certaines difficultés liées au processus d'évaluation sont proportionnelles à la diversité en matière de croyances, de cultures, etc.

Aubret et Gilbert (2003) ont mis en place une étude théorique au regard de la psychologie inscrite dans leur livre sur l'évaluation des compétences professionnelles. De manière générale, l'évaluation dans le cadre de la psychologie prend appui sur le processus (le jugement de valeur) et sur les finalités (l'effet éventuels sur le geste du processus d'évaluation). Spécifiquement parlant, pourquoi on fait l'évaluation de compétences professionnelles, c'est parce que nous sommes concernés par les valeurs soumises à évaluation et les effets attendus. Et, le processus d'évaluation des compétences se décompose en trois parties : (1) les objets à évaluer, (2) les systèmes de référence et (3) les règle d'attribution de la valeur.

Pour ce qui concerne les compétences professionnelles, le spécialiste allemand Felix Rauner y a contribué beaucoup. Ce qui nous impressionne le plus, c'est son modèle pour évaluer les compétences professionnelles qui est appelé « Modèle de compétences de COMET ». Et, il est nécessaire d'opérer un choix d'une tâche présentée dans la situation réelle et d'un questionnaire rédigé par deux acteurs (l'entreprise et l'école), d'une échelle d'engagement, du papier d'évaluation et d'une préparation d'une enquête dans un paradigme plus large. En complétant la tâche et se référant à ces outils, on peut avoir la possibilité d'établir le niveau des compétences professionnelles dans le modèle tridimensionnel et de mesurer les lacunes.

À la différence des travaux qui se situent au niveau théorique, au contraire, les recherches pragmatiques sont devenues une nouvelle orientation dans la recherche.

Longuet et Springer (2012) ont proposé une étude sur l'outil utilisé pour l'évaluation des compétences professionnelles des enseignants de langues. L'étude nous a présenté deux exemples, l'un s'agissant de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), l'autre concernant ce qui est appliqué en master de français langue étrangère à l'université. Dans le cas de l'IUFM, l'outil inscrit dans son système est la mise en conformité avec les compétences du référentiel comportant une soixantaine de critères illustrées en vue de certifier la maîtrise des compétences et des connaissances. Dans le cas du master, le dispositif d'évaluation ne s'appuie pas sur des longues listes de critères mais sur des productions complexes : le journal de formation et telles d'autres approches réflexives sont utilisées pour évaluer les acquisitions dans le master de français langue étrangère à l'université. « C'est en s'appuyant sur ces traces que l'inspecteur estimera les changements des compétences professionnelles de la part des enseignants novices » (p.330).

Dierendonck et al. (2014) ont publié un livre nous offrant une vision panoramique sur l'évaluation des compétences dans le milieu professionnel et dans le milieu scolaire. Par exemple, la trame conceptuelle de la compétence, les modèles cadres d'évaluation qui sont adoptés par le canton de Genève, etc. À la fin de ce livre, l'auteur a soulevé deux éléments cruciaux pour l'évaluation les compétences : la définition des compétences d'après les situations variées qui servent de simulation lors des tests et les problèmes spécifiques que pose l'évaluation des compétences lorsqu'elles sont complexes et intégrées.

II 2.4 D'autres recherches portant sur les compétences professionnelles

Précisons qu'il existe d'autres recherches sur cette thématique, comme le modèle ou le cadre qui nous permet de comprendre profondément les compétences professionnelles selon des regards différents.

En effet, nous notons des différences de conception de la compréhension des compétences professionnelles, selon les divers acteurs divers. En même temps, les pays partagent certaines idées en vertu de leurs utilités pour évaluer des compétences professionnelles.

Deist et Winterton (2005) ont comparé certaines manières d' explorer la logique de conception des compétences professionnelles et ils les ont illustrées : Aux États-Unis, en raison de la tradition intellectuelle de l'approche comportementaliste, maintenant, la plupart des secteurs professionnels dans l'entreprise aux États-Unis utilisent des outils de mesure des compétences professionnelles qui reprennent des idées comportementales basées sur la collecte de comportements élémentaires supposés indiquer le degré de compétence. À l'opposé, par rapport à cette tradition des États-Unis, le Royaume-Uni se réfère à l'approche basée sur les compétences pour améliorer l'enseignement professionnel et il met l'accent sur le développement des compétences fonctionnelles en vue d'atteindre les critères exigés par une situation professionnelle. Par conséquent, les compétences professionnelles se caractérisent par l'idée de fonctionnalisme parce qu'elles sont mesurées non de manière analytique sur la base de comportements types, mais dans des situations plus complexes. À la différence des deux pays cités, « la France, l'Allemagne et l'Autriche ont exploré le principe de développer des compétences professionnelles en prenant appui sur l'approche multidimensionnelle et holistique comme le modèle de COMET en Allemagne » (p.34). C'est ce qu'on appelle en France les APC ou « approches par compétences ».

Schutte et al. (2015) ont également touché au modèle de compétences professionnelles au sein de la gestion des ressources humaines en Afrique du Sud. Globalement, ils ont pour objectif de concevoir un modèle et de le confronter avec le modèle de SABPP (South Africa Board For People Practice)[5] déjà existant. Et, ils ont outillé les approches transversales utilisant principalement un questionnaire qui est à l'origine du modèle existant de compétences professionnelles de MRH (Management des Ressources Humaines). Enfin, ils sont arrivés à cette conclusion : « le nouveau modèle contient trois dimensions : le comportement et le leadership, l'orientation professionnelle et l'exécution au nom du service et le génie à faire des affaires » (p.5). Enfin, bien que ce nouveau modèle retrouve bien des concordances avec certaines dimensions fondamentales de l'ancien modèle, ils ont observé des disparités entre les deux modèles, par exemple, le leadership qui est nommé la capacité organisationnelle a été abandonnée par le nouveau.

En fait, dans notre recherche, les acteurs chinois et les acteurs français définissent souvent la méthode de « l'apprentissage sur le lieu de travail » comme une mesure utilisée pour le développement des compétences professionnelles. L'apprentissage en milieu de travail (workplace learning), également connu sous le nom d'apprentissage sur le tas, est un processus d'acquisition de compétences, de connaissances et d'expérience professionnelle dans un contexte de travail réel.

[5] SABPP est un modèle des RH qui a commencé en 2013 avec le développement du premier système national de gestion des RH et qui a 13 critères : la gestion stratégique des RH, la gestion des talents, la gestion des risques des RH, la planification de la main-d'œuvre, l'apprentissage et le développement, la gestion des comportements, la récompense et la reconnaissance, l'employé Bien-être, la gestion des relations de travailleurs, prestation de services des RH, technologies et mesures des RH.

Plutôt que d'obtenir une formation formelle dans une institution éducative, l'apprentissage en milieu de travail se déroule directement sur le lieu de travail, où les apprenants acquièrent des compétences pratiques grâce à une expérience pratique et à des interactions avec des collègues et des mentors. Mais nous verrons que cela n'est pas suffisant pour développer de vraies compétences professionnelles aussi exigeantes et complexes que la compétence esthétique professionnelle.

II 2.5 Résumé

Dans cette partie, nous avons d'abord cherché à rassembler les définitions du concept de « compétences professionnelles ». Non seulement les chercheurs, mais aussi certaines organisations internationales ont proposé leurs interprétations de cette thématique. Nous pouvons conclure que les différentes définitions existantes présentent des points communs, soit « la tâche », soit « les capacités permettant l'accomplissement d'un travail », etc. En effet, comme ce que le spécialiste chinois Xu nous a dit « les compétences professionnelles sont liées strictement avec la tâche » (p.25), en vérité, il nous semble que « c'est une idée simple et prosaïque », mais, c'est celle qui nous semble apporter le caractère le plus riche du concept de « compétence ». En un mot, nous recensons que les compétences professionnelles sont en effet une capacité propre à un travail concret et elles intègrent beaucoup de sous-compétences spécifiques « dissimulées ».

Par ailleurs, contrairement aux tentatives d'expliciter entièrement les critères permettant de mesurer tous les comportements typiques d'une compétence (ce qui est au départ l'approche de l'évaluation dans le paradigme du comportementalisme ou de ce que l'on appelé la pédagogie par objectif), il semble possible d'évaluer une compétence complexe même si elle n'est pas analysable et objectivable (les sous-compétences restent « dissimulées », comme le dit Xu). Pour cela, il faut sans doute compter sur l'observation du comportement des apprenants dans des situations simulant des situations professionnelles caractéristiques, tout en effectuant ces évaluations en combinant l'avis de plusieurs évaluateurs, comme l'a proposé le COMET de Rauner Félix.

Nous avons également repéré certaines études portant sur l'évaluation et le modèle des compétences professionnelles. Évidemment, les documents entassés et foisonnants nous apportent des quantités d'informations : dans le premier cas, ces recherches sur l'évaluation sont passées par une période théorique de production de modèles abstraits. En rassemblant ces points théoriques, nous observons aussi la tendance des recherches les plus récentes à faire des explorations empiriques dans le champ pratique. Dans cette deuxième perspectives, toutes les méthodes pour évaluer et pour concevoir les modèles qu'elles proposent ont synthétisé les savoirs et connaissances exigés par des disciplines et se sont appuyées sur des situations réelles, ce qui nous donne à penser que les compétences professionnelles sont multidimensionnelles et qu'ils est primordial d'exploiter les méthodes liées non à un modèle général universel mais aux modalités d'évaluation propres à chacun des domaines professionnels. Par exemple, la compétence esthétique professionnelle est considérée comme une composante des compétences professionnelles dans certains métiers seulement, par conséquent, quand nous faisons notre recherche, il sera nécessaire de prendre en compte la dimension de l'esthétique en lien avec ce qui est propre aux métiers d'art. C'est ce concept que nous allons maintenant explorer.

II Chapitre 3 L'esthétique

La compétence esthétique professionnelle, cette notion est complexe et difficile à cerner. Pour y parvenir, Jusqu'à l'heure actuelle, nous avons consultés de nombreux travaux en vue de notre analyse. Mais nous n'avons pas la prétention d'avoir épuisé le sujet.

Nous avons lu Carole Talon-Hugon, une spécialiste d'esthétique et de philosophie des arts, dans son livre connu, ***L'Esthétique***, où elle nous a apporté un indice surtout pour comprendre ce qu'est l'esthétique. En fait, ce livre fait le choix d'une approche philosophique pour décrire l'essence de cette notion. De même, nous notons aussi des conceptions focalisées sur les caractéristiques philosophiques en Oriental et en Chine, par exemple la théorie l'esthétique de Confucius et aussi en Occidental comme les pensées de Baumgarten en Allemagne. Conformément à l'idée de Talon-Hugon et au titre de ma recherche comparative, nous tâcherons de faire nos analyses en nous appuyant sur un point comparatif et historique pour cette partie.

II 3.1 L'esthétique dans la conception de la Chine

II 3.1.1 De la Période des Printemps et Automnes à la Dynastie Han (De 770 AEC à 22 à EC)

En effet, l'exploration de l'essence de l'esthétique telle que la comprennent les Chinois a marqué une histoire assez longue qui a pu remonter à 770 AEC. À cet époque-là, les lettrés comme Confucius, Mencius, Siun Teseu et d'autres ont engendré et partagé des idées similaires et ont établi « l'école des lettrés » (Rú jiā) basé sur le confucianisme et cette école est considérée comme une des plus grandes écoles philosophiques, morales, politiques en Chine ancienne. Par opposition au Rújiā (儒家), à la même époque, les taoïstes comme Tchouang Tseu（庄周）ont établi « l'école de la voie » (Dào jiā)（道家）en vue de contester ce que le confucianisme avait promu.

Par ailleurs, datant de la période des Printemps et Automnes, à l'exception du confucianisme et du taoïsme, il existait d'autres philosophes, par exemple, Micius（墨子）qui était un représentant célèbre du moïsme et qui avait donné aussi des pensées exhaustives en matière de l'esthétique. Alors, Ensuite, à la fin de la Dynastie Han Occidentale concrètement en 67 A. D, le bouddhisme a été introduit en Chine et est peu à peu devenu une des trois religions principales en Chine avec le confucianisme et le taoïsme. Par voie de conséquence, les trois philosophies ont partagé bien des points importants dans certains domaines incluant la pensée de l'esthétique.

II 3.1.1.1 Les conceptions des Confucianistes

Les Confucianistes sont apparus dans la Période des Printemps et Automnes où Confucius (孔子) Mencius (孟子), Siun Teseu (荀子) et d'autres sont nés et leurs théories ont énormément influencé les pensées des Chinois non seulement dans ces temps anciens, mais aussi modernes. Généralement, ils ont eu recours à une conception de l'éthique, soit « la bonté » en expliquant l'esthétique.

Confucius est considéré comme le premier éducateur en Chine et celui-qui a traité la question en reliant l'esthétique avec la bonté. De son point de vue, il a mis l'accent sur le seul outil permettant de comprendre l'esthétique, à savoir, la bonté et il a affirmé que « c'est elle qui est l'enjeu essentiel et fondamental pour l'esthétique » (Zhang, 2015, p.54). Et, il a proposé un exemple concernant la musique pour justifier ses idées : dans son ouvrage le plus célèbre « Analectes de Confucius » (论语), il a comparé la musique « Shao » et « Wu », celle-là est une pièce élégante et vante des héros,

mais celle-ci est une chanson axée sur la guerre. Selon Confucius, « Shao » est une réflexion exacte de l'esthétique, car les héros expriment la bonté en aidant les paysans à fuir le danger, au contraire, « Wu » met en valeur la guerre qui est nuisible au pays et en même temps partage le péché, c'est pourquoi, elle n'était pas autant esthétique que « Shao ». En effet, Confucius croit que la meilleure chose est la bonté qui est essence de l'esthétique. Donc ce qui est apprécié comme « beau » est ce qui est apprécié comme « éthiquement juste ».

En héritier de Confucius, Mencius a lui-même exploré l'essence de l'esthétique en lien avec l'éthique, mais notons qu'il préfère cinq bonnes qualités individuelles plutôt que la seule bonté unique en expliquant ses arguments. En un mot, il a reposé sur une remise en question de la théorie de *l'a priori* en affirmant que « la bienveillance (仁), la justice (义), la convenance（礼）, l'intelligence (智), la confiance (信) sont les qualités nécessaires et inhérentes quand les personnes sont nées » (Cao, 2014, p.32). Bien que l'on possède des qualités, au fond, on n'a que la possibilité d'acquisition de l'esthétique, alors, on les développera à travers les pratiques quotidiennes comme les activités pédagogiques. Si de bonnes qualités s'intègrent et s'incarnent dans les actions ou les activités individuelles, les Confucianistes pensent que l'esthétique est apparue comme qualité intégrant toutes les autres. D'après Mencius, la bienveillance, la justice, la convenance l'intelligence, la confiance se trouvent au cœur de l'esthétique et elle est juste un miroir de la part des cinq qualités. Donc on peut affirmer que la compétence esthétique est définie essentiellement comme une synthèse de toutes les qualités fondamentales humaines.

Nous notons également des conceptions similaires entre Siun Teseu et Mencius en touchant à l'esthétique avec certaines bonnes qualités mais aussi des disparités car Siun Teseu a insisté sur le déterminisme environnemental pour expliquer son idée de l'esthétique. En fait, il a expliqué que chacun est chargé de péchés, après des interactions avec l'environnement social, les péchés seront affaiblis et de bonnes qualités seront formées. Selon lui, parce que l'environnement social nous offrira parfois des activités positives, en y participant, les personnes pourront acquérir des principes sociaux comme le respect d'autrui (la politesse), à cet égard, quand quelqu'un obtient toutes les qualités comme Mencius l'a proposé, on estime qu'il a des caractéristiques esthétiques. Au final, il n'existe pas de différences essentielles entre Mencius et Siun Teseu qui ont approuvé que les cinq bonnes qualités sont la substance de l'esthétique, mais, l'un a un point de vue idéaliste et l'autre garde le point de vue matérialiste.

II 3.1.1.2 Les conceptions des Moïstes

Au temps des Printemps et Automnes, le gouvernement encourageait la liberté d'expression grâce à laquelle beaucoup de nouveaux courants de pensée se sont générés, ce phénomène s'appelle le Conflit des Cent écoles de pensée. Parmi ces écoles, l'école moïste a partagé des pensées extrêmement distinctes de celles des Confucianistes, du fait que le fossé entre eux trouvait son origine dans leurs classes sociales différentes.

En effet, les Confucianistes se représentent comme la classe des aristocrates et alors leurs conceptions de l'esthétique ne restent qu'afférentes à la noblesse. Nous proposons un exemple pour l'étayer : selon Siun Teseu, à condition de participer à des activités pédagogiques, on peut obtenir de bonnes qualités et enfin développer le sens de l'esthétique. Mais, à cette époque-là, à défaut d'outils de production avancés, toute la société restait dans un état sous développé, on se demande combien de personnes pouvaient alors avoir la chance d'entrer à l'école ? En effet, l'éducation était un privilège réservé à la noblesse, il était impossible pour les pauvres de profiter d'une éducation à l'esthétique. Au contraire, le moïsme（墨家）se compose principalement des paysans, par rapport

au Confucianisme, les Moïstes se sont intéressés aux pratiques de la vie quotidienne. Si bien que le Micius（墨子）a conçu la conception sur l'esthétique dans une perspective pratique.

D'après Micius, premièrement, il a affirmé que les formes spécifiques d'esthétique sont la chanson élégante, la gastronomie délicieuse, etc. Deuxièmement, selon lui, le contenu de l'esthétique doit s'intéresser à la vie réelle, doit avoir une dimension concrète et matérielle, au contraire de ce que le Confucianisme a dit comme la bonté qui est considérée comme un élément en esprit, parce quand « les personnes n'ont plus faim, le pays reste paisible et harmonieux » (Jiang, 2011, p.104), et l'esthétique est réellement réalisée. Après avoir analysé de ces conceptions, nous esquissons le résultat que le moïsme définit l'esthétique en vertu du fonctionnalisme et du collectivisme, si certaines activités peuvent conférer des avantages au pays ou aux citoyens, on pourra supposer qu'elles sont esthétiques.

II 3.1.1.3 Les conceptions des Taoïstes

Le taoïsme se caractérise principalement par le naturalisme et propose le mot *Tao*(道). De son côté, le *Tao* signifie « les lois de la nature et la relation harmonieuse entre la nature et les personnes » (Zhang et Qin, 2014, p.90). Et, il nous a présenté une idée classique, à savoir, « toutes les choses se génèrent du Tao » (Wan, 2009, p.30) : celui-ci affirme en effet que toutes les choses sont nées à condition de respecter les lois de la nature et de s'harmoniser avec la nature, par la même nous sommes obligés de nous libérer des contraintes sociales et de vivre seulement dans la nature. Plus nous rapprochons de la nature, plus nous nous intégrons au *Tao*, donc, c'est une méthode utilisée pour s'approcher de l'esthétique.

En définitive, le *Tao* est la source de toutes les choses et de même de l'esthétique. Nous expliquons cette conception sous un autre côté : nous observons certains péchés (défauts moraux) liés au développement de la vie sociale, par exemple être égoïste, faire du commerce clandestin, etc. Si nous nous débarrassons de l'influence négative de la socialisation et si nous nous rendons plus accessibles à la nature, nous pourrons éviter les défauts moraux qui sont considérés négativement. Sans « fleurs du mal », il nous reste seulement l'esthétique. Au final, au fur et à mesure que nous nous approchons de la nature et évitons des péchés sociaux, enfin l'esthétique est plus visible.

Nous mettons aussi l'accent sur le contraste entre une approche de l'esthétique la reliant à la bonté et sur celle qui la relie à la nature. Celle de la bonté est une conception qui s'inscrit dans un paradigme social et un critère défini par un comportement social. Mais, dans le cas de la conception esthétique liée à la nature, on s'éloigne de la valeur sociale et il ne s'agit plus d'un jugement de valeur, par conséquent, celle des Confucianistes est l'esthétique sur une base sociale, tandis que les Taoïstes approuvent plus l'esthétique fondée sur la relation avec la nature.

II 3.1.1.4 Les conceptions des Bouddhistes

En 67 EC, le Bouddhisme a été introduit en Chine. Au fur et à mesure du processus historique, le Bouddhisme s'est peu à peu répandu. En fait, le Bouddhisme concerne aussi l'esthétique. Nous notons ici l'approche de l'esthétique selon les Bouddhistes.

D'abord, l'esthétique est lié à la notion de l'égalité. En général, le Bouddhisme a affirmé que tous les gens et d'autres choses comme les animaux possèdent les « intelligences de la Bouddha » (Yang, 2005, p.76) et cela est considéré comme un signe de l'égalité. Si une personne a « les intelligences de la Bouddha », il deviendra « Saints » et dans le cas où notre société s'éloignerait des actions mauvaises, soit les péchés, il nous paraîtrait esthétique. Vivre dans un monde rempli par les Saints (Bouddhas), n'est-ce pas un état esthétique ? Dans cette approche bouddhiste, la notion d'esthétique semble aussi liée à une notion morale. En termes occidentaux, le Beau ne serait pas autre chose que

le Bien.

Ensuite, nous revenons sur la notion de la bonté pour continuer les analyses. D'après le Confucius, la bonté doit être développée par toutes les personnes, nous l'appelons la bonté partagée. Cependant, au titre du Bouddhisme, la bonté est le don unique de la Bouddha et elle est accessibles plutôt aux les pauvres. Au fond, cette bonté n'appartient qu'à la Bouddha qui sauve le monde, par exemple, on raconte que Bouddha voyant des aigles mourir de faim et il a exprimé un signe de bonté en donnant sa propre chair aux aigles. Bien que ceci soit un conte imaginaire, il illustre ce qu'est la bonté et comment elle se déroule. Une fois certaines catastrophes apparues, la bonté s'incarne dans des formes spécifiques en aidant les pauvres à s vivre mieux. Lorsqu'à la fin, tous les pauvres ne se tourmenteront plus, l'esthétique sera reconnue comme un état universel.

II 3.1.2 Des Dynasties du Nord et du Sud à la Dynastie de Tang (De 317 EC à 907 à EC)

Les Dynasties du Nord et du Sud ont existé durant la première moitié du IVe siècle : celle du Nord entre 317 et 439 et la dynastie Jin du Sud a commencé en 317 et fini en 589. Pendant cette période, la Chine est divisée par en un grand nombre dynasties et de petits pays comptant au nombre d'environ 16. En fait, en raison de la division, selon le spécialiste chinois Zhang (2015), à la période des Dynasties du Nord et du Sud, l'esthétique est devenue aussi « la discipline philosophique et elle a fait signe vers la nature » (Huang, 2001, p.48).

Après les Dynasties du Nord et du Sud, la Chine a vu l'apparition de la Dynastie Sui et Tang, mais comme la chute de la Dynastie Sui a été réalisée si rapidement que notre analyse passe sur cette période, nous portons notre pour porter son attention à la Dynastie Tang où la Chine a connu une période de prospérité générale. Pendant cette dynastie, les poèmes de Tang, les calligraphes, les peintures, etc ont élargi le domaine de l'esthétique, et l'on a vu apparaitre des théories cruciales sur l'esthétique se sont conçues.

II 3.1.2.1 L'esthétique dans les Dynasties du Nord et du Sud

II 3.1.2.1.1 Introduction

De manière plus générale, « l'esthétique naturelle » dans les Dynasties du Nord et du Sud s'est faite en lien avec le contexte social. Précisément parlant, les personnes de cette époque-là ont mérité d'accéder à la vie dans le champ naturel comme le Taoïsme. Parce que les idées confucéennes ont été choisies par le gouvernement et la plupart des personnes ont été incitées à s'engager dans des vocations sociales comme d'être fonctionnaire. Mais, des chercheurs comme Ji Kang ont trouvé que certaines personnes avaient mal agi pour réaliser ces vocations, comme par exemple se comporter en hypocrite. Donc, quand beaucoup de personnes ont été passionnées les « activités du péché », les conflits sociaux ont surgi. Et, la guerre a été déclenchée par ces conflits. Par conséquent, l'esthétique se présente seulement dans la nature, le monde des hommes est mauvais.

II 3.1.2.1.2 L'esthétique naturelle

La première question à laquelle nous touchons est liée à ce qu'est la nature dans ces dynasties. En fait, à cet époque-là, la nature, « il s'agit d'un endroit fictif contrairement au champ où il y a des conflits et des péchés » (Yi, 2005, p.107). Et, nous observons des « événements » naturels dans cet endroit comme l'eau qui coule et ce sont ceux-ci qui élucident ce qu'est l'esthétique. En effet, selon son ouvrage de Ji Kang, nous pouvons esquisser que les activités comme l'eau qui coule dans la « nature » ne sont pas influencées par les « vocations » sociales et si l'on fait toutes les choses à l'image de ces phénomènes naturels, enfin l'esthétique sera née. D'après Ji Kang, l'esprit de « nature

» se réfère à se débarrasser de l'entrave sociale et ceci est l'essence de l'esthétique. Il faut êtrre Beau et Juste comme l'eau qui coule, ce qui explique dans la tradition de la peinture chinoise l'intérêt profond pour le motif des paysages naturel et des cascades.

II 3.1.2.2 L'esthétique dans la Dynastie Tang

Du point de vue de l'histoire, la Dynastie Tang (entre 618 EC et 907 EC) est une des dynasties les plus prospères en Chine. D'une part, elle hérite des traditions anciennes comme la relation entre l'esthétique et l'éthique. De l'autre part, grâce au contexte social ouvert, bien des nouvelles pensées sont développées et l'esthétique a été bien développé grâce à l'intégration des cultures étrangères, etc.

II 3.1.2.2.1 Les contextes

D'abord, Zhang (2015) explique les bonnes conditions qui favorisent le développement de l'esthétique dans cette dynastie : « la société libre et ouverte » et « l'intégration des cultures de l'Empire byzantin, de l'Asie du Sud et de l'Asie Moyenne » (p.163). Nous précisons que la Dynastie de Tang a établi une société très libre et ouverte où il existe la possibilité d'acquisition des cultures étrangères. Parmi les cultures importées, les cultures de l'Empire byzantin, de l'Asie du Sud et de l'Asie Moyenne se trouvent au cœur du processus d'ouverture culturel dont nous parlons. En fait, l'Empire byzantin était assez fort en culture par sa possession des héritages de la Grèce ancienne, de l'Égypte ancienne. Et plus, le pays de l'Asie du Sud comme l'Inde a apporté sa propre contribution dans les domaines de la musique ou de la danse. Enfin, « les costumes, la musique, la danse de l'Asie Moyenne ont été partiellement adoptés par la Dynastie de Tang » (Xu, 2003 p.61). Si bien que la compréhension de l'esthétique a été bien rénovée.

Ensuite, la période Tang est caractérisée par la promotion du Mandarin fonctionnaire (lettré en français). Par la figure du Mandarin fonctionnaire (lettré), il s'agit alors de désigner un haut fonctionnaire lettré et éduqué dans la tradition de Confucius, mis au service de l'empereur de Chine. L'existence des lettrés montre que la période Tang accorde un grand intérêt pour « les savants », ce mot lui-même désigne un concours pour devenir fonctionnaire. Comme le premier savant Confucius était d'origine d'une famille de fonctionnaire et pensait que les savants étaient responsables de développer le pays dans le futur et que la seule voie pour le réaliser « était d'être fonctionnaire ». Par conséquent, basé sur cette logique, les anciens chinois étaient à l'excès respectueux et admiratifs pour le Mandarin fonctionnaire en général. Sous un autre côté, le concours d'accès à la fonction de haut fonctionnaire favorise le développement d'une éducation esthétique de haut niveau en stimulant le développement de l'esthétique, parce qu'il existait bien des types d'épreuves dont le thème est lié à l'esthétique comme l'épreuve de « Mingzi » (Sun, 2009, p.178) qui s'intéresse uniquement à la calligraphie.

Enfin, le Bouddhisme, le Confucianisme et le Taoïsme se sont développés parallèlement. Il est évident que le gouvernement de Tang a plus profité de ces trois religions pour intensifier son règne. C'est ainsi que l'art et l'esthétique se sont développés grâce à la favorisation de ces religions. Par exemple, Wu Zetian (604-705, qui a été la seule impératrice chinoise, était une croyante extrêmement fidèle du Bouddhisme et dans la période de sa domination, le Bouddhisme a connu un essor évident comme le montrent les Grottes de Longmen qui se situent dans la province de Henan et qui expriment une esthétique religieuse particulièrement spectaculaire (2 345 grottes et niches, 2 800 inscriptions, 40 pagodes et plus de 100 000 images).

II 3.1.2.2.2 L'esthétique indirecte

Comme pendant la dynastie précédente, l'esthétique au temps de la Dynastie de Tang est aussi une

affaire de savants, nous pensons qu'ils ont monopolisé l'esthétique. Et plus, à cet époque-là, l'esthétique n'a pas été présentée indépendamment, mais s'est proposée par d'autres mots comme le mot *liberté*. Si bien que le terme « l'esthétique indirecte » a été proposé.

Nous nous appuyons sur les poèmes de Li Bai, la calligraphie de Zhang Xu pour expliquer ce qu'est l'esthétique indirecte.

Tout d'abord, la liberté présentée dans la poésie de Li Bai. Dans son poète de *La Blanche Cité Royale*, nous trouvons la liberté comme un thème principal:

> La Blanche Cité Royale, je l'ai laissée à l'aube dans un matin de nuages éclatants,
> Le voyage de mille miles jusqu'à Jiang Ling s'est fait en un seul jour,
> Sur les deux rives le bavardage des gibbons résonne incessant,
> Alors que mon bateau léger effleure des milliers de roches.

Alors, cette poésie indique que Li Bai est obsédé par la nature et par la vie libérale contrairement à la vie bureaucratique. En fait, cette poésie a été réalisée quand l'auteur avait été condamné à l'exil avec la désolation. Heureusement, quand son bateau marchait vers La Blanche Cité Royale, il a reçu l'information qu'il était gracié. À ce moment-là, il s'est débarrassé de l'entrave et rendu plus libre et son cœur était aussi léger que le bateau léger. En fait, l'entité de cette poésie fait d'emblée métaphore de la liberté.

Ensuite, la calligraphie de Zhang Xu est célèbre pour *fou* (狂) parce qu'elle résiste aux critères formels comme la figure 2 indique. Grâce à l'atmosphère sociale libre et ouverte de Tang, cette calligraphie informelle a tout été acceptée parce qu'elle ne limitait plus aux règles traditionnelles mais affichait l'esprit libre sur l'art.

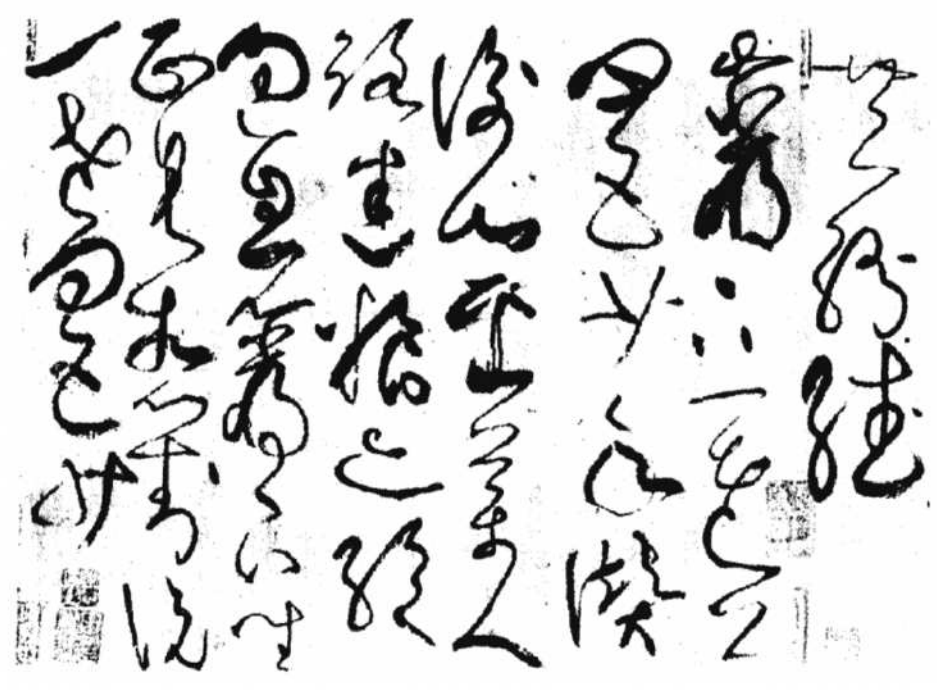

Figure 2 La calligraphie de Zhang Xu

En un mot, leurs ouvrages nous confèrent l'information qu'ils ont dépassé les limites traditionnelles en expliquant ce qu'ils veulent et nous donnent accès également à un endroit d'esprit libéral. En raison de cet esprit libre, beaucoup d'acteurs proposent les commentaires positifs et expriment leur plaisir sur ces œuvres comme les commentaires de l'écrivain Liu sur les poésies de Li Bai. À

condition que les personnes éprouvent l'équivalent du sentiment de « plaisir », proche de la notion de plaisir esthétique chez Kant, « plaisir » définit l'expérience esthétique et concrètement c'est l'esthétique indirecte. Car le sentiment du Beau est éprouvé mais n'est pas énoncé comme tel.

Enfin, nous développons ici une réflexion sur l'art et la synesthésie. D'après Caspar et Kolinsky (2013), la synesthésie est « un phénomène qui consiste en un liage sensoriel inhabituel, dans lequel certains stimuli évoquent automatiquement une perception additionnelle » (p.644). Et, il est incontestable d'observer la méthode de synesthésie dans le domaine de l'art, comme Arthur Rimbaud a écrit : faire sentir, palper, écouter ses inventions. À l'égard des productions artistiques dans la Dynastie de Tang, par exemple, la calligraphie de Zhang Xu comme la Figure 2 l'illustre, ces formes calligraphiques au fond trouvent leur origine dans la danse du sabre. Quand nous voyons ces mots, il faut nous imaginer un artiste qui danse avec un sabre.

C'est-à-dire, la perception visuelle des « mots graphiques » est renforcée par une pensée liée à la danse du sabre. En raison de la synesthésie, en observant une production artistique, nous faisons appel à un monde dans lequel nos perceptions et sensations sont comblées et intensifiées. Donc, chaque œuvre de Tang nous donne la possibilité d'imaginer un monde individuel. Conséquemment, nous nous immergeons dans un petit monde appartenant seulement à nous-mêmes, le plaisir et l'esthétique apparaissent et c'est aussi la logique de ce qu'est l'esthétique indirecte dans cet époque-là.

II 3.1.2.2.3 L'esthétique indirecte et l'éthique

Nous nous proposons une question ici : est-ce que l'esthétique se débarrasse de l'abri de l'éthique ? D'après nous, la réponse est « non ».

Nous notons les poèmes de Du Fu tel « La pluie de printemps », au début de celui-ci l'auteur a écrit « Oh ! la bonne petite pluie qui sait si bien quand on a besoin d'elle ! », en apparence, il nous ressemble que ce poème cherche à décrire et approuver la pluie. Cependant, à la fin de cet ouvrage, il a convenu de montrer que « et je vois, toutes chargées d'une humidité charmante, les belles fleurs dont les jardins impériaux sont brodés ». En fait, Du Fu a mis en lumière le sens de « impériaux », il signifie que l'empire doit être prospère comme les fleurs. De la part de la pluie, elle a deux finalités : l'une est de répondre aux besoins du peuple, l'autre est de mettre l'accent sur ce point selon lequel la pluie rend belles les fleurs et ces fleurs indiquent le futur de l'empire. Selon Ge (2003), dans son livre concernant la relation entre la société chinoise ancienne et la culture politique des savants, nous précisons que « les savants se préoccupent toujours du pays » (p.13) comme Du Fu. Et, la responsabilité pour le pays est considérée comme un signe de l'éthique. Autrement dit, les textes reçoivent leur qualité esthétique du fait qu'ils combinent plusieurs qualités : une qualité formelle, une qualité morale/éthique. Là encore, le Beau est le Bien, le Bien est le Beau. Dans la pensée chinoise de l'esthétique, celle-ci est inséparable de l'éthique.

Même si les créations artistiques de la Dynastie de Tang reposent sur une remise en question de l'esthétique indirecte, nous trouvons aussi des signes de l'éthique. Quand nous apprécions un poème sous la forme libre de Tang, peut-être que nous acquérons la sensation de « plaisir » venant de la synesthésie et le plaisir prend ses ressources dans le domaine éthique comme ce que « La pluie de printemps » a illustré. Par conséquent, l'esthétique est l'habillage de l'éthique à cet époque-là.

II 3.1.3 De la Dynastie de Song à la Dynastie de Yuan (De 960 EC à 1368 EC)

II 3. 1. 3. 1 L'esthétique de la Dynastie de Song

Après la Dynastie de Tang, la Chine est entrée de nouveau dans une époque de division, sous l'appellation de période des Cinq Dynasties et des Dix Royaumes. Pendant cette période, tous les royaumes étaient occupés par les troubles de la guerre, donc, le seul moyen d'expliquer l'esthétique est l'esprit de rechercher la paix. Après cette période troublée, la Dynastie de Song est née.

II 3.1.3.1.1 La littérature citoyenne et l'esthétique prosaïque

Par rapport aux dernières dynasties, la Dynastie de Song a édicté beaucoup de politiques pour développer l'économie du marché comme la réforme du système fiscal qui marque la maturité de l'ancien système fiscal chinois. Grâce à ses politiques, l'économie a repris et s'est développée très vite, alors que de nouveaux arts sont apparus, à savoir le genre Ci (un nouveau type de poèmes) et en particulier la littérature citoyenne.

Nous abordons l'exemple du roman citoyen de Song (ou Légende de Song) pour expliquer ce que nous appelons : l'esthétique prosaïque. Par rapport aux dynasties précédentes, le roman est une forme qui marque en propre la Dynastie de Song dont la caractéristique la plus prépondérante est séculière et plus proche de la vie citoyenne.

En particulier, les littératures citoyennes ne s'intéressent qu'à la vie quotidienne. Par conséquent, à la différence des ouvrages anciens, ce type de roman est assez facile à comprendre parce qu'il reflète la vie réelle de citoyens. À cet époque-là, bien que « les lettrés demandaient encore des éléments éthiques portant sur l'art, ils étaient obligés d'accepter le nouveau type d'art, le roman » (Li et Zeng, 2011, p.102). Pour les citoyens, en fait, ce roman relève de leurs vies et les donne du plaisir, à cet égard, il relève d'une pratique esthétique. De cette façon, nous pouvons utiliser aussi cet expression « esthétique prosaïque » pour expliquer ce qu'est l'esthétique des citoyens. Ainsi, l'esthétique prosaïque envahit la plupart des domaines artistiques au cours de la Dynastie de Song. En un mot, la forme prosaïque, simple, est le rythme de l'esthétique des citoyens.

II 3.1.3.1.2 La révolte des lettrés : l'esthétique éthique

D'un côté, il semble que l'écroulement du bâtiment de l'esthétique traditionnelle est incontestable. Mais d'un autre côté, les lettrés ont encore insisté sur la tradition, à savoir : l'esthétique éthique. Nous l'illustrons avec l'exemple du poème le plus connu à cet époque-là « On the Love of the Lotus » du penseur Zhou Dunyi pour continuer à analyser.

> But, I only love the lotus, which grows out of the mud yet is unstained, washed by the water ripples, but is not tantalizing; the stem grows straight and its inside is hollow, and it has no creeping vines and branches; its scent is milder in the distance, its stalk really is clean and upright; it can be enjoyed from a distance, instead of being played in the hands. I say the chrysanthemum is the hermit of the flowers, while the peony is the nobility and wealth of the flowers, whereas the lotus is the gentleman of the flowers. Alas!

Dans ce poème, nous notons trois plantes : pivoine, chrysanthème et lotus. Il nous faut maintenant introduire les significations symboliques des trois fleurs. La pivoine, elle est considérée comme emblème végétal de la Chine à partir de la dynastie de Tang. Et, c'est aussi un symbole de la richesse. Comme l'affirme cet auteur, il a utilisé le symbole de cette fleur pour satiriser les fonctionnaires qui étaient riches. De plus, pour le chrysanthème, il est symbole l'élégance et du noble. Ainsi ayant évité de souffrir des nausées de la société, les personnes apparaissent élégantes comme un chrysanthème. Enfin, à propos du lotus. Dans la tradition du bouddhisme, le Bouddha se présente toujours avec des lotus, c'est pourquoi, en vertu de la culture chinoise, le lotus affiche les caractéristiques de Bouddha incluant la bonté, l'égalité et particulièrement l'innocence.

Au fond, Zhou Dunyi était très attaché au lotus parce qu'il représente la tradition des savants, c'est-

à-dire, la poursuite d'une esthétique fondée sur l'éthique. Évidemment, Zhou a rédigé un poème qui est plus facile à comprendre et proche de la vie et il a reçu beaucoup d'éloges jusqu'au aujourd'hui. Selon le point de vue de la littérature citoyenne, ce poème est vraiment caractéristique de l'esthétique prosaïque. Alors qu'il exprime en effet un esprit de révolte contre l'esthétique citoyenne. Lorsque tout le monde s'abandonne à l'appréciation de la pivoine, du chrysanthème, Zhou continue à poursuivre l'esthétique éthique introduite uniquement par le lotus. Et, son point de vue est accepté par beaucoup de auteurs. Au final, l'esthétique éthique fait aussi partie des codes esthétiques de la Dynastie de Song.

II 3.1.3.2 L'esthétique dans la Dynastie de Yuan

Yuan est une dynastie mongole fondée en 1271. Dans cette période dominée par Yuan, nous observons non seulement la tradition chinoise, mais aussi une nouvelle culture mongole.

II 3.1.3.2.1 Au début de la Dynastie de Yuan : l'esthétique réaliste

En effet, le Mongol s'exprime selon une culture complètement différente de celle de la culture des lettrés, la culture mongole s'inscrit dans un sens profond de la vie quotidienne. Plus précisément, l'art mongol reste étroitement lié au réalisme (la vie des peuples nomades) parce que leurs activités sont marquées profondément par le pastoralisme qui est un caractère connu sur la culture nomade. Selon Boulay (2009) et dans son article *Culture nomade versus culture savante. Naissance et vicissitudes d'un tourisme de désert en Adrar mauritanien*, l'auteur pense que « le patrimoine culturel nomade est une culture de proximité avec la nature » (p.107). Donc, nous pouvons dire que l'esthétique dans la culture nomade porte essentiellement le caractère réaliste naturaliste. Alors que la culture mongole exprime ce point qui est devenu l'enjeu sur l'esthétique dans la Dynastie Yuan. En un mot, toutes les choses appartenant à la nature sont esthétiques, par exemple, le troupeau de moutons dans la prairie.

II 3.1.3.2.2 Au milieu et à la fin de la Dynastie de Yuan : l'existence de l'esthétique naturelle et l'esthétique éthique ou du symbolique

Au fur et à mesure du développement de la Dynastie de Yuan, la culture traditionnelle chinoise et la culture mongole se sont assimilées. Alors, l'éthique traditionnelle a été acceptée par beaucoup de Mongols. À ce titre, nous mettons l'accent sur la poésie *Xi Xi Er Xian Miao Liu Ti* (西溪二仙庙留题) pour expliquer la relation de co-existence.

Après analyse, nous trouvons que ces œuvres à cette époque-là révèlent des éléments esthétiques comme l'élégance et aussi des points sur le terrain éthique comme *patriotisme*, *noblesse* qui sont cohérents avec ceux des anciens. Pour le *Xi Xi Er Xian Miao Liu Ti*, au premier regard, il est possible de dire que ce poème comporte des éléments esthétiques naturels comme un oiseau en train de chanter et un temple calme. Alors, l'auteur nous donne en fait l'explication que son patriotisme n'a pas été reconnu et que donc il était cet oiseau lamentable et qu'il lui fallait être un ascète dans ce temple calme. À dire vrai, ce qui l'auteur veut exprimer, c'est la perte inacceptable du patriotisme. Par conséquent, bien que nous observions la co-existence de l'esthétique naturelle et l'esthétique éthique, en fait, celle-ci est plus cruciale que celle-là. Au final, dans la Dynastie de Yuan, l'esthétique éthique se trouve au cœur sur l'esthétique.

II 3.1.4 De la Dynastie de Ming à la Dynastie de Qing (De 1368 EC à 1911 EC)

La Dynastie de Ming et la Dynastie de Qing s'inscrivent à la fin des temps anciens. À cette période, tout d'abord, grâce à l'essor de l'économie, le nombre des citoyens a beaucoup augmenté et les

formes artistiques affichent des caractères plus familiaux. Ensuite, les deux dynasties sont la période de transition entre la culture occidentale et la culture chinoise. Par exemple, après les Guerres de l'opium, la Chine est forcée par les puissances étrangères d'ouvrir sa porte aux échanges avec elles, mais, c'est également une possibilité pour une transition culturelle. Donc, l'esthétique au cours des deux dynasties présente des caractères extrêmement marqués.

II 3.1.4.1 Le roman : l'esthétique existe dans deux domaines parallèles de la Dynastie de Ming et Qing

À la fin de la Dynastie de Ming, il est apparue la production liée au capitalisme. Cette nouvelle orientation s'est marquée dans un changement de la forme de l'art, par exemple, la naissance du théâtre et du roman familiers qui sont bien plus proches de la vie quotidienne des citoyens. En fait, les ouvrages les plus connus qui s'imposent à cette époque sont « Vieille et Nouvelle Histoire : la Collection de la Dynastie de Ming » (三言) de Feng Menglong et dans lesquels l'auteur a décrit le commerce social, l'effondrement de la culture traditionnelle et d'autres événements liés à la vie séculière qui représente la nouvelle tendance de la société, soit, l'esthétique familière.

Mais, selon le chercheur Xue (2006), il met l'accent sur le point que « Vieille et Nouvelle Histoire la Collection de la Dynastie de Ming tâche de concevoir un monde séculier mais derrière lequel les lecteurs sont invités à réfléchir à la question de l'éthique (donc il comportent une dimension symbolique) » (p.220). Bien que ces romans nous proposent des peintures bien proches de la vie ordinaire, nous y trouvons aussi des insatisfactions individuelles et des éléments de réflexion. C'est pourquoi, nous voyons également la critique et la réflexion qui relève de la part de l'éthique.

D'après Shakespeare, *There are a thousand Hamlets in a thousand people's eye*. Autrement dit, le sens attribué à une oeuvre dépend du lecteur, et plusieurs interprétations sont possibles même face à la même œuvre, même si faire face à la même œuvre. Après avoir lu les analyses des autres chercheurs, nous trouvons deux conceptions parallèles concernant l'esthétique : l'esthétique séculière ou réaliste et l'esthétique éthique ou symboliste

II 3.1.5 Des développements dans la période moderne et contemporaine (À partir de 1912)

Alors, en 1912, quand le Mouvement du 4 Mai a éclaté, il a sonné le glas du temps ancien en Chine. À partir à ce moment-là, la Chine est entrée dans une nouvelle ère, on l'appelle la période de la République de Chine qui régnera pendant 37 années pendant laquelle le public prend l'habitude d'imiter les modes occidentales dans le domaine de la musique, du film, des bijoux, etc. Ainsi, de nouvelles tendances apparaissent dans le domaine de l'esthétique.

À partir de 1949, nait la République Populaire de Chine. Pendant les premières années, elle a affronté beaucoup de difficultés, le développement de ce qui concernait les arts et la réflexion sur l'esthétique a été arrêté plus ou moins jusqu'en 1978 après la Réforme et l'Ouverture. Et, nous parlons de *retour* vers l'esthétique (traditionnelle).

II 3.1.5.1 Dans la période de la République de Chine : l'esthétique, c'est exotique

À ce moment-là, la plupart des artistes comme Lu Xun se sont opposés à la culture traditionnelle ancienne qui a été considérée comme le signe du temps féodal. Alors, au fur et à mesure de l'apport culturel occidental comme « la liberté, l'égalité, la fraternité », les Chinois ont commencé à suivre le mode de vie occidental.

Nous mobilisons l'exemple d'un livre de Jones (2001) *Yellow Music : Media Culture and Colonial Modernity in the Chineses Jazz Age* pour continuer à notre analyse. D'après ce qu'il affirme dans

son livre, Shanghai est pour lui la ville qui a été la plus ouverte de force aux influences occidentales, après avoir été envahie par les emprunts occidentaux comme « la vodka des réfugiés russes » (p.41), etc. Selon ce que nous dit Jones et ce qu'il affirme, nous pouvons nous imaginer que les habitants de Shanghai donnent leur préférence à la culture étrangère et ce point est jugé par Jones. Comme il l'écrit dans son livre, « le trompette Clayton a passé les deux plus joyeuses deux années [de sa vie] à Shanghai » parce que les habitants étaient assez passionnés pour le Jazz et Clayton a été accueilli comme un des leurs. En effet, d'un certain point de vue, après avoir été soumis à des règles morales et éthiques contraignantes pendant des milliers d'années, les Chinois ont préféré suivre de nouveaux principes qui se sont imposés contre la tradition. Comme le Jazz, par rapport à la musique traditionnelle, qui est plus libéral pour ce qui est de la forme, des phrases, etc. Au final, dans la période de la République de Chine, l'esthétique s'incarne dans des choses exotiques qui s'affichent dans des formes artistiques qui veulent se différencier de la tradition.

II 3.1.5.2 Dans la période de la République Populaire de Chine : l'esthétique, c'est le retour vers l'esthétique traditionnelle ou éthique

Après la naissance de la République Populaire de Chine, il existait un débat sur la substance de l'esthétique. En général, il y a deux conceptions pour cette discussion.

D'abord, l'esthétique serait une substance objective. Gao (1983) a expliqué cette idée en fonction de la théorie de Marx, il a postulé que « l'esthétique s'est engendrée par et dans la nature et qu'elle existe avant la naissance des personnes » (p.27). Selon lui, les choses qui sont belles le sont par des propriétés réelles et ces propriétés peuvent être objectivées : les choses belles possèdent des caractères concrètes qui définissent leur qualité esthétique, de telle sorte que le beau est indépendant de la sensation individuelle (conception réaliste de l'esthétique).

De plus, l'esthétique est un lieu de synthèse entre le subjectif et l'objectif. Comme Zhu (1983), il a convenu de montrer une formule suivante :

Connaissances de chose objective + Sensation individuelle = Esthétique

En effet, selon Zhu, la qualité esthétique d'une chose est définie par des propriétés objectives de cette chose, mais elle est aussi produite par un jugement subjectif de celui qui l'apprécie, c'est-à-dire qui affirme qu'elle est belle.

Une telle définition nous intéresse dans le cas de la question de la formation de la compétence esthétique professionnelle. Si la beauté d'une chose dépend de ses propriétés matérielles, par exemple de rapports harmonieux de couleurs ou d'équilibre de ses formes, il devrait être possible d'enseigner ces règles et d'apprendre à les mesurer et à les évaluer. Si au contraire, la beauté d'une chose ne dépend pas de ses propriétés, mais est un jugement appuyé sur des règles subjectives partagées, l'éducation esthétique doit consister à former cette capacité de jugement en apprenant à partager la manière dont les experts jugent de la beauté d'une chose. Donc c'est « l'œil du connaisseur » que doit former l'enseignement à l'esthétique. Ces considérations nous intéresserons au moment où nous étudierons la manière dont est conçu le curriculum d'un étudiant formé aux métiers d'art.

Toutefois, la recherche sur l'essence de l'esthétique n'est pas achevée, beaucoup de chercheurs y contribuent et s'appuient sur une remise en question de l'essence et de la définition de ce concept. À l'heure actuelle, après environ quatre décennies de développement, nous notons en Chine « le retour vers l'esthétique éthique ». Grâce à l'essor de l'économie et l'amélioration du niveau de vie, l'esthétique ne concerne plus seulement la culture étrangère, nous assistons en Chine plutôt à un retour vers la tradition ancienne en tant qu'idée du « rêve chinois » dans lequel nous aurions la

possibilité de vivre dans une société en paix, dans laquelle tous les gens auraient des caractères moraux (seraient éduqués), et la pratique de l'éthique serait partout. Par conséquent, en un mot, l'esthétique chinoise contemporaine souhaite retrouver sa tradition basée principalement sur l'éthique.

II 3.2 L'esthétique dans les pays occidentaux

II 3.2. 1 Le beau dans l'Antiquité : Les conceptions de Socrate, de Platon et d'Aristote

Dans l'antiquité, l'esthétique n'existe pas en tant que domaine philosophique identifié, mais une partie des textes philosophiques qui nous sont parvenus concernent principalement la science du Beau ou du Sensible (au sens de la sensibilité à la beauté). Chez Socrate, nous trouvons des conceptions qui peuvent être comparées à celles de Confucius qui a mis l'accent sur la relation entre la bonté et l'esthétique, entre deux valeurs fondamentales, le Bien(éthique) et le Beau(artistique). Successeur de Socrate, Platon aborde le concept de Beau dans ses conceptions des Idées. Enfin, Aristote utilise la notion *l'imitation* pour expliquer l'esthétique.

II 3.2. 1.1 Socrate : le beau et le décorum

Nous nous appuyons premièrement sur une conception plus connue de Socrate en vue de développer notre analyse. « Car nous cherchons ce par quoi les belles choses sont réellement belles, de même que toutes les choses grandes sont grandes par une certaine supériorité » (Hippias, 2022). Dans cette célèbre citation, nous notons l'expression centrale de Socrate utilisée pour définir sa conception de l'esthétique, soit *par quoi*. Socrate propose ainsi une théorie réaliste et essentialiste du Beau, en cherchant à identifier les propriétés qui font qu'une chose est belle par *elle-même*, et non en raison d'un jugement qui est porté sur elle de l'extérieur. En un mot, *ce par quoi sont belles toutes les choses belles*. Mais il y a plus : cette définition fait un parallèle entre Beau et Bien, par exemple, *ce qui fait que les choses grandes sont grandes*. Selon Ling (2002), Socrate explique « les problèmes de l'esthétique en utilisant la notion d'éthique » (2002. p.65). Dans cette conception théorique, que les choses sont belles comme elles sont grandes : c'est par leurs qualités éthiques, les choses sont réellement belles. C'est dans la même période en Chine que Confucius a proposé certains éléments éthiques comme la bonté pour d'explorer ce qu'est l'esthétique : ce qui fait la grandeur esthétique des choses est proche de ce qui fait la grandeur esthétique des actions, la beauté est la bonté des choses, et inversement une action bonne sera une action belle. Dans la pensée chinoise, les concepts de Beau et de Bien sont proches, voire forment un concept continu. Cependant, selon Talon-Hugon : le beau ouvre sur l'ensemble des « propriétés esthétiques » (Talon-Hugon, 2018, p.4) et il s'agit donc des caractères spécifiques comme l'élégance au sens de l'esthétique : la beauté des choses dépend de certaines propriétés intrinsèques, qu'il est possible de percevoir et d'évaluer à partir de propriétés matérielles objectivables. Ceci nous intéresse car notre objet de réflexion est la compétence esthétique professionnelle, en tant que capacité à percevoir mais aussi à produire ces propriétés matérielles inscrites dans les objets. La théorie essentialiste et réaliste du Beau affirme que le Beau existe concrètement dans les objets. Il est intéressant de faire la comparaison avec la théorie du Beau dans la tradition chinoise : d'après Confucius, la bonté se représente comme une propriété concrète de l'esthétique. Donc, si une chose porte certains caractères de la bonté, cette chose sera belle.

De la même manière, les qualités éthiques d'un individu se manifestent par des conduites objectives :

on retrouvera cet élément dans les paroles de nos répondants. Il est intéressant de noter que la pensée chinoise fait le lien entre les capacités éthiques de la personne (le bien-agir) et ses capacités esthétiques artistiques (le bien-juger et le bien-faire, le faire Beau). Cette dimension concrète des qualités ne peut que nous intéresser dans notre étude de la formation à des métiers orientés vers la production d'objets.

Bien que Socrate s'intéresse aussi à certains éléments de l'éthique en expliquant le beau, nous trouvons un autre mot particulier « décorum » (Hénin, 2006, p.84) (l'équivalent général du beau) qui nous permet de continuer à explorer ce qu'est l'esthétique, selon la théorie de Socrate. En effet, ce mot est à l'origine du mot grec « prepon », qui signifie la bienséance ou la convenance à la française. Selon l'explication de Larousse, le décorum est « l'ensemble des règles de bienséance qui sont d'usage dans une société soucieuse de garder son rang » (Larousse, 2021), et alors, l'essence de ce mot s'inscrit dans le domaine éthique. Et, les règles de bienséance, c'est ce qu'il convient de dire ou de faire dans une société pour les personnes. Du point de vue de Socrate, le beau concerne essentiellement les règles de bienséances sociales, donc, il existe « une convertibilité entre la bienséance (décorum) et le beau » (1990, p.83), selon Luo (1990). Basé sur les points précédents, nous tirons la conclusion : d'après Socrate, à condition qu'une chose se caractérise par le décorum, cette chose est belle. La définition du Beau selon lui serait donc inséparablement éthique (bien-agir selon les bonnes règles) et esthétique (bien-fabriquer selon les bonnes règles).

II 3.2.1.2 Platon : le beau et la théorie des Idées

Avant d'analyser ce que Platon a proposé sur le beau, nous analyserons la théorie des Idées de Platon. L'Idée se trouve au cœur du système théorique de Platon.

La théorie des Idées

Nous nous référons à l'étude de Zeller et de Félice (1870). Selon eux, la théorie des Idées se concentre sur « la nature du savoir » (1870, p. 397), soit, la raison. Et, les vraies connaissances sont complètement rationnelles. Mais, par rapport à la vraie connaissance, il existe aussi l'autre connaissance qui est liée à la représentation. Selon Bourdieu (1980), « la connaissance qui concerne la représentation est une connaissance des instruments » (p.68) qui se présente dans la manifestation phénoménale et celle-ci est une « phénoménalisation de l'objectivité physique » (Petitot, 1995, p.637). Mais, dans le même article de Zeller et de Félice (1870), l'auteur dit que « le savoir ne s'occupe que de ce qui est vraiment réel, de l'essence sans couleur, sans forme et sans matière» (1870, p.400). En effet, la couleur, la forme et la matière sont des propriétés matérielles et sensibles de l'objectivité physique d'une chose. En conséquence, les Idées ne touchent plus au monde phénoménal ou sensible. Au contraire, les Idées représentent ce qui ne change pas au milieu du changement des phénomènes. L'ontologie de Platon (sa conception de l'être) oppose donc nettement le matériel et le conceptuel ou l'idéal, qui selon lui représente l'essence des choses, ce qui existe vraiment.

Au-delà de l'explication de ce qui ne change pas au milieu du changement des phénomènes ou de ce qui est vraiment réel, nous trouvons des études pour y répondre : « Éternelles, immuables et impérissables, les Idées peuvent être saisies par la raison » et « la raison qui atteint les choses éternelles est, elle-même, éternelle et divine » (Boncoeur & Thouément, 2017). Par conséquent, nous estimons : ce qui ne change pas au milieu du changement des phénomènes, c'est la raison. En un mot, la raison est l'essence et l'enjeu des Idées.

Le beau sensible et le beau intellectuel

En dehors de ce que nous avons proposé, nous mettons en lumière la question des contenus des

Idées, selon Fouillé (1869), « c'est précisément la foi aux Idées, c'est-à-dire à la vérité, à la beauté, à la justice » (1869, p.76). Et, selon Platon, la beauté est axée fondamentalement sur les contenus des Idées : au-delà des apparences matérielles qui sont des illusions, le vrai Beau est une Idée.

Selon la théorie des Idées, nous pouvons avoir l'occasion d'accéder au monde de la beauté du côté de Platon. Selon Hippias, « la beauté est une qualité et non une essence, la beauté n'est rien hors de l'apparence belle » (Forrest, 1995, p.280) : pour Hippias, qui est le contradicteur de Socrate dans ce dialogue, la beauté est une qualité esthétique spécifique dérivée de la belle apparence, c'est une propriété matérielle de l'objet matériel, qui relève de son apparence perceptible par les sens, et Hippias met l'accent sur le beau sensible. Mais dans la conception platonicienne, ce ne sont pas les qualités superficielles de l'objet qui font sa beauté mais, comme le dit Talon-Hugon, « les choses sensibles ne sont belles que par la (belle) présence en elles » (2018, p. 4) : c'est parce que nous reconnaissons dans la chose l'Idée de la beauté que nous la reconnaissons comme belle : c'est aussi que cette ***beauté intellectuelle*** selon Platon s'oppose à la ***beauté sensible*** selon Hippias. Effectivement, nous pensons parfois comme Hippias que le mot ***beauté*** et celui de ***beau sensible*** ont le même sens qui provient de manifestations telles que la forme, l'aspect visuel, le son, etc.

Mais, d'un point du platonisme, l'objet éternel qu'il poursuit est poursuivre le beau d'âme ou le beau intellectuel (accessible par la raison, et non par les sens) parce que le beau sensible appartient au monde de phénomènes sensibles où nous ne sommes pas capables de les fixer en Idées. En fait, « la contemplation du beau sensible cherche son propre dépassement dans la contemplation intellectuelle de l'intelligible ». Bien que nous observions plus des apparences ou formes du beau sensible (par nos sens) tous les jours, il est plus crucial selon Platon d'explorer ce que le ***beau intellectuel*** est, et celui-qui est au cœur de la théorie de Platon. Cette conception idéaliste fige ainsi la définition de la beauté, qui est absolue et non historique, comme le sont les Idées. Ainsi, la beauté des corps réels n'est pas autre chose que la perception, au-delà de leurs formes matérielles toujours imparfaite, de l'Idée de corps parfait, absolue, universelle et éternelle. Cette définition du beau est par excellence une théorie essentialiste (l'essence étant ce qui caractérise absolument un ***Être***), qui s'oppose aux théories ***relativistes*** et ***relationnelles***, pour lesquelles la beauté dépend du regardeur, et peut évoluer suivant les personnes, les sociétés et les époques. C'est aussi une théorie ***intellectuelle*** qui s'oppose radicalement aux théories ***sensibles***, affirmant une hiérarchie forte qui place en bas de l'échelle de valeur les sensations, imparfaites et discutables, et en haut les Idées, forme absolue des concepts. Les Idées, et donc l'Idée de beauté, préexiste de toute éternité et les hommes en font que la retrouver, imparfaitement, dans les choses qu'ils disent belles.

II 3.2.1.3 Aristote : le beau et la *mimêsis*

La ***mimêsis*** est une notion introduite par Platon mais reprise et utilisée principalement par Aristote. Dans cette partie, nous tentons premièrement de comprendre à la théorie de la ***mimêsis***, de plus, nous tâchons d'expliquer ce que le beau est avec la conception de ***mimêsis***.

La Poétique et la mimêsis

La Poétique est un des ouvrages les plus connus d'Aristote et celui qui se lie à l'art et aussi à la philosophie. Dans cet ouvrage, nous accédons à sa conception de la ***mimêsis*** (imitation) en partageant ses réflexions sur le beau.

Selon Tricot (1997), la poésie ou l'art est en effet « la vertu de l'intelligence poétique » (1995, p.31). D'après Neschke (1997), la poésie est un « genre de production » (1997, p.340). En fait, le mot grec « poiesis » signifiait plus généralement « création, fabrication, production » ; le concept contemporain le plus proche pourrait être ***making***, ***création***, et cela nous intéresse, « ***design*** » dans

son sens moderne. Dans ce sens très étendu, la Poétique d'Aristote s'intéresse aux conditions d'une production réussie (il parle dans son ouvrage, dont nous n'avons qu'une version partielle, de l'art du langage, mais sa réflexion est valable pour toutes les formes de production de qualité supérieure, comme la musique, la sculpture ou l'architecture). Hugon-Talon partage ces réflexions sur l'art en disant que : l'art est afférent à un conduite humaine réglée, soit une activité productrice avec des règles. Selon Neschke (1997), « ces activités productrices sont une production reliée à un savoir des règles » (1997, p.340). Autrement dit, toute activité créatrice de qualité est une forme d'imitation d'une Forme idéale, qui peut se traduire en règles pour bien-faire. Et, dans le but de réaliser l'imitation, la première étape est liée de connaître les savoirs des règles.

Pour nous, qui nous intéressons à la *transmission d'une capacité à produire des formes esthétiquement valables* (la capacité de « design » que nous avons appelée « compétence esthétique professionnelle »), ce modèle théorique ouvre le chemin vers une pédagogie de la création. Comment apprend-on à apprendre à produire le Beau ? Aristote propose une première réponse.

En fait, Aristote s'intéresse plus aux savoirs des règles de *mimêsis*. D'après lui, le savoir des règles le plus important est d'imiter la nature, c'est-à-dite qu'il faut répéter le processus de production de nature.

De manière plus générale, selon Woodruff (1992), « les règles de *mimêsis* se composent de trois parties : le moyen, l'objet et la manière d'imiter » (1992, p.82). En fait, les trois parties révèlent les éléments nécessaires au cours de la production et elles indiquent aussi la loi de production de nature. Dans le cas où l'on fait une œuvre d'art selon cette loi, on réalise en fait l'imitation de la nature, c'est aussi le processus de réaliser le beau. En conséquence, nous concluons sur ce point basé sur les recherches de Woodruff et de Neschke : la *mimêsis* d'Aristote définit des activités de production dans lesquelles les règles d'imitation doivent être cohérentes aux lois de production de nature. Et, le processus de la *mimêsis* de la nature est également celui de réaliser le beau.

La Catharsis et le plaisir

En général, Aristote utilise le mot *le plaisir* pour expliquer ce qu'est le beau. Au titre du plaisir qu'il a proposé, nous tâchons premièrement d'analyser la relation entre la *catharsis* et la *mimêsis*. Puis, nous expliquons le lien entre le plaisir et le beau.

Le mot « catharsis » peut être provisoirement traduit par « purification », « purgation ». Il désigne un processus à valeur positive de raffinement, d'amélioration.

Non seulement la *catharsis,* mais aussi la *mimêsis* restent liées à l'émotion. En fait, Aristote observe le changement de l'émotion des spectateurs au cours de la tragédie et le processus de changement de l'émotion reflète l'essence de la *catharsis* et celle de la *mimêsis*. D'après Golden (1973), « Aristote dit que la tragédie a le pouvoir en suscitant la pitié et la peur, ou la terreur » de « faire purger l'esprit de tels enthousiasmes » (1973, p.475). La tragédie peut refléter la terreur et la piété dans la vie quotidienne et sa manière et moyen concernent souvent la mort d'un personnage. Si bien que la tragédie peut être considérée comme un type d'imitation (*mimêsis*) de la vie quotidienne qui est caractérisé par son effet transformateur sur le spectateur : il produit un certain plaisir par la « purgation » des émotions, qu'il transforme d'une manière positive pour le spectateur. Et, en dehors de susciter la piété et la frayeur, « la tragédie réalise aussi une épurgation (*catharsis*) de ce genre d'émotion » (Vivès, 2010, p.24). En fait, c'est de « la transmutation même de l'affect ordinaire que naît le plaisir tragique » (Barrimi et al, 2014, 847). Au final, la naissance du plaisir rentre en scène avec le beau.

La théorie de la catharsis selon Aristote n'est pas autre chose qu'une tentative d'expliquer deux

phénomènes : premièrement, le plaisir que procure au spectateur le spectacle d'imitation de la nature ; deuxièmement, l'effet transformateur que ce spectacle produit sur lui. Cette problématique du *plaisir esthétique* (mais aussi celle de la *plus-value valeur esthétique*) est fondamentale pour la théorie du Beau, en réponse à la question : pourquoi donnons-nous tant de valeur à ces objets que nous disons « Beaux », et quelle est la nature de la satisfaction qu'ils nous donnent, à tel point que nous recherchons de tels objets, et que nous sommes prêts à les payer relativement plus chers que des objets qui ne produisent pas cette satisfaction particulière ?

Cette question est difficile, ce que prouve le fait que posée depuis deux millénaires elle continue à rester ouverte. C'est seulement à partir du XVIIIe siècle, en Europe, que va se développer une réflexion théorique qui reprend la discussion à partir des propositions théoriques de l'Antiquité grecque.

II 3.2.2 Naissance de l'esthétique : Les conceptions de Baumgarten

Alexander Gottlieb Baumgarten est un philosophe prussien. C'est en 1735 que son ouvrage sous le titre *Méditations philosophiques sur quelques aspects de l'essence du poème* a été publié dans lequel apparaît le mot « esthétique ». C'était la première fois qu'est utilisé le terme d'esthétique, mais, Baumgarten n'a que donné le nom de cette notion et à ce moment-là, l'esthétique n'est pas devenue une discipline philosophique.

Héritages et développements

Baumgarten profite de l'héritage théorique issu de la poétique antique en posant ses nouvelles conceptions de l'esthétique. En fait, Baumgarten a adopté des points de vue platonicien en tant que poétique avant de construire sa théorie. C'est pourquoi, nous disons qu'il existe des héritages.

Comme nous l'avons dit plus haut, la poétique de Platon, se centre sur « le beau intelligible ». Baumgarten, reprend partiellement cette idée. Selon Platon ou les descendants comme Leibniz, ceux-ci mettent seulement l'accent sur une forme sensible de l'intelligible et Leibniz articule particulièrement que « l'intelligible est intrinsèque de nature » (Rutherford, 1992, p.44). Baumgarten accepte aussi que ce qui fait la Beauté d'une œuvre relève d'une « forme sensible de l'intelligible ». Pour reprendre le modèle d'Aristote, ce qui fait la beauté d'une œuvre (et Baumgarten réfère surtout à l'art du langage, poésie, théâtre…) est ce qu'elle nous permet de comprendre dans une certaine forme, mais ce qui est important est moins cette forme que ce contenu. C'est l'intelligible qui fait sa valeur, mais pas ce qui relève du sensible. Mais, nous notons que Baumgarten va en particulier repartir de ce « sensible ».

En dehors de l'intelligible, Baumgarten insiste aussi sur le contenu spécifique ou la connaissance sensible spécifique. Mais, quelle est la relation entre le contenu sensible et l'intelligible ? Nous l'expliquons dans la partie suivante.

L'esthétique : la connaissance sensible portant sur l'intelligible

Nous notons le fait que, selon Baumgarten, « l'esthétique est la science de la connaissance sensible » (Cohn & Liberti, 2012, p.51). Et, son contenu est spécifique et sous forme sensible. Mais, la connaissance sensible est considérée comme « une faculté inférieure à celle de l'intelligible » (Baumgarten & Holther, 2020, p.38), parce qu'elle concerne la sensibilité, alors qu'au contraire, l'intelligible a pour base des Idees. En fait, comme dit Bouchat, il certifie que « le contenu spécifique ou la connaissance sensible devront porter le caractère intelligible » (Bouchat, 2007, p.7). Autrement dit, la forme sensible porte une forme de connaissance qui est spécifique et ne peut se

réduire à ce qui peut être seulement intelligible. Réduire l'esthétique à l'intelligible, selon Baumgarten, est une perte ou une réduction.

Mais, comment réalise-t-on l'intégration de la connaissance sensible et l'intelligible ? Selon Baumgarten, cela exige d'apprêter « un matériau adéquat à destination des sciences dont la forme de connaissance est principalement intelligible pour réaliser cet intégration » (1998, p. 121).

Nous élucidons ici que les conceptions de l'esthétique de Baumgarten touchent à la connaissance sensible et à la fois au domaine intelligible. Au fond, l'esthétique explique la relation entre le sujet et l'objet, le sujet (les personnes) a la capacité de sensibilité, l'objet offre les propriétés esthétiques à un sujet, soit les beautés sur une chose. En effet, nous érpouvons premièrement la beauté par les sens parce que nous sommes nés avec les compétences d'identifier les propriétés spécifiques (la beauté) en tant que couleurs, formes, etc. C'est-à-dire, il nous revient de nous concentrer automatiquement d'abord sur la beauté d'une chose, ensuite nous jugeons si elle est esthétique. À savoir, selon Wessell : nous tirons automatiquement l'attention à « la beauté d'une chose esthétique du processus de sensibiliser. Le fait est que ce processus s'adapte aux lois cognitives et il est logique » (1972, p.337). Selon Baumgarten, si nous acquérons une connaissance sensible automatiquement en utilisant les lois cognitives, le Beau intelligible sera apparu.

II 3.2.3 Kant: le plaisir esthétique

L'esthétique de Kant fait référence à la théorie de l'art et du jugement esthétique développée par le philosophe allemand. Il a exposé ses idées sur l'esthétique dans son ouvrage majeur intitulé *Critique de la faculté de juger*, publié en 1790.

Selon Kant, l'esthétique concerne la perception du beau et du sublime, ainsi que notre faculté de juger de la valeur esthétique des objets.

D'abord le jugement esthétique concerne notre appréciation du beau. Pour Kant, le beau est un concept subjectif, mais il doit également posséder une certaine universalité. Ainsi, lorsque nous jugeons quelque chose comme beau, nous le faisons de manière désintéressée, sans être influencés par nos désirs personnels. De plus, un jugement esthétique doit pouvoir être partagé par d'autres personnes, ce qui implique une certaine objectivité.

Ensuite, le goût, pour Kant, est une faculté subjective qui permet de juger de la beauté des objets. Il diffère du jugement empirique, qui est basé sur des critères objectifs, et du jugement moral, qui est basé sur des principes moraux universels. Le goût esthétique est un jugement subjectif, mais il possède une certaine universalité, ce qui signifie qu'il peut être partagé par d'autres personnes. Selon Kant (1790), le goût esthétique est désintéressé, c'est-à-dire qu'il ne dépend pas de nos intérêts personnels ou de nos besoins pratiques, parce que s'effectuant sur fond d'universalité » (p.14). Lorsque nous faisons un jugement esthétique, nous sommes libres des préoccupations utilitaires ou des désirs particuliers. C'est pourquoi le jugement esthétique est pour Kant associé à une expérience de plaisir désintéressé.

En résumé, le jugement esthétique et le goût selon Kant font référence à notre capacité à apprécier la beauté des objets de manière désintéressée et à partager cette appréciation avec d'autres personnes. Le goût esthétique repose sur la faculté de jugement réfléchissant de l'esprit et permet de reconnaître une certaine universalité dans le jugement esthétique. Alors, le jugement esthétique repose sur notre faculté de goût, qui est la capacité à apprécier et à évaluer le beau. Il est important de noter que le jugement esthétique n'est pas basé sur des règles ou des concepts prédéterminés, mais il est plutôt

subjectif et individuel. Chaque personne peut avoir des jugements esthétiques différents en fonction de son expérience et de sa sensibilité, par exemple, si quelqu'un a une « satisfaction que nous associons à la représentation de l'existence d'un objet » (Kant, 1790, p.184), nous pourrions dire qu'il a fait l'acte de jugement esthétique.

Par ailleurs, nous nous intéressons à la notion de « plaisir » de Kant. En fait, le plaisir sensible, également appelé plaisir des sens, est lié aux sensations et aux expériences sensorielles agréables que nous pouvons éprouver. Cela inclut les plaisirs liés aux plaisirs artistiques. Selon Kant, le plaisir sensible est lié à notre nature et est soumis aux impulsions et aux désirs de notre sensibilité. Il considère que ce type de plaisir est soumis à des influences subjectives comme par exemple le goût et le jugement esthétique et peut varier d'une personne à l'autre. Mais Kant distingue le « plaisir de satisfaction » ordinaire (intéressé) du « plaisir esthétique », qui relève d'une autre nature.

II 3.2.4 Esthétique de Benjamin

Au début du XXe siècle, bien des nouvelles recherches sont apparues sur l'esthétique. Et, dans cette partie, nous nous pencherons sur les pensées de l'École de Francfort et de l'esthétique analytique pour continuer notre analyse.

École de Francfort : La conception de l'esthétique de Walter Benjamin

Nous mettons la lumière premièrement sur les idées de Walter Benjamin, le fait qu'il a proposé une critique de l'esthétique dans la tradition allemande avant que les autres philosophes de l'École de Francfort présentent aussi leurs pensées pareilles sue le même sujet. Selon Kambas, sa conception de l'esthétique concerne principalement « le contenu objectif et de vérité » (Kambas, 1997, p.76). Bien que le beau d'une oeuvre d'art s'incarne dans les belles apparences en tant que couleurs, formes etc, Kambas dit aussi que « la belle apparence est le voile posé sur ce qui est nécessairement ». Ce qui est occulté dessous la belle apparence, c'est le contenu de vérité d'une œuvre. Comme à mesure du développement des techniques comme celles de la caméra, les publics s'intéressent bien plus aux belles apparences d'une chose, en ignorant le contenu de vérité et ce phénomène moderne s'appelle « la perte de l'aura ». L'*aura* est un concept benjaminien qui a connu un grand succès, mais qui est particulièrement mystérieux. Benjamin en propose plusieurs définitions mais en fait aussi plusieurs usages, pas toujours faciles à comprendre.

La définition la plus connue, mais aussi la plus mystérieuse, est celle-ci : « l'aura » indique l'« unique apparition d'un lointain, si proche qu'elle puisse être» (Benjamin, 1936, p. 145). Peut-être peut-on comprendre que par « aura », Benjamin essaie de désigner la singularité irréductible « unique » qui semble définir une œuvre d'art, ou encore un objet auquel on accorde une grande valeur esthétique. Et, l'aura est une caractéristique unique et irremplaçable d'une œuvre d'art authentique. Il considère l'aura comme une atmosphère mystérieuse qui entoure une œuvre d'art originale et qui lui confère une présence singulière. L'aura est liée à l'unicité, à l'irrépétabilité et à l'authenticité d'une œuvre d'art, ce qui lui confère une valeur esthétique et historique particulière.

Ainsi comprise, la théorie de l'esthétique de Walter est une critique de l'esthétique essentialiste héritée de Baumgartner et de Kant, et Walter Benjamin affirme que le processus esthétique est de s'élever vers la véritable contemplation du beau. Après tout, Walter n'accepte pas complètement l'idée traditionnelle, c'est-à-dire qu'il refuse de faire définir l'esthétique en jugeant la beauté spécifique d'une chose isolée, alors qu'au contraire, son contenu de vérité ne se trouve pas en elle-même, mais dans le réseau d'évocations de toutes sortes qu'il produit chez le regardeur. Autrement

dit, c'est la capacité de l'objet à renvoyer à un « ensemble d'images surgies de la mémoire involontaire » qui produit l'effet esthétique. La théorie esthétique de Benjamin est peut-être une des formes de ce qu'on a appelé l'esthétique *relationnelle*, qui explique l'effet esthétique non par les seules propriétés de l'objet, mais par le système de relations dans lequel il est inséré, et qui dépend essentiellement de la capacité du regardeur à l'activer.

II 3.2.5 La philosophie de l'art, l'esthétique réaliste et l'esthétique analytique

D'abord, du point de vue historique, l'esthétique a entretenu des liens étroits avec la philosophie de l'art pendant une longue période, car le concept de Beau a longtemps été un élément central de la définition du concept d'Art. Toutefois, de nos jours, la théorie esthétique se développe indépendamment de la théorie de l'art, et l'on peut parler d'esthétique sans lien avec l'artistique (par exemple quand on parle d'esthétique naturelle sans lien avec l'art, Réhault, 2013, de « naturaliser l'esthétique », Morizot, 2014) et inversement certaines théories de l'art visent à l'émanciper d'une esthétique réduite au Beau plaisant, en étudiant par exemple le laid et le dégoût en art (Talon-Hugon, 2003). Toutefois, dans nos entretiens, il existe beaucoup d'acteurs proposant leurs conceptions de l'esthétique en utilisant partiellement des notions empruntées à la philosophie de l'art, ou faisant appel à des exemples tirées de pratiques artistiques ou d'œuvres d'art. Par conséquent, nous nous sommes documenté sur la philosophie de l'art avant de faire notre recherche. Mais le champ de l'esthétique est bien plus étendu : Denis Huisman (1988) fonde sa théorie de l'esthétique en prenant appui sur la philosophie, la sociologie, la psychologie de l'art. Par exemple, cet auteur indique que « l'art des Jardins, l'art du Potier, l'art du ferronnier sont autant d'activités à la fois esthétiques et utilitaires » (p.74) au moment d'explorer la valeur de l'art (la philosophie de l'art), cette conception confirmerait le rapport entre l'esthétique et l'art. En définitive, cet auteur explique ces problèmes de l'esthétique avec trois champs de référence : la philosophie de l'art, la psychologie de l'art et la sociologie de l'art.

En théorie de l'esthétique, nous avons trouvé un cadre théorique qui nous a paru très fécond, et nous le réutiliserons à plusieurs reprises par la suite. Ce cadre est celui de Roger Pouivet qui l'appelle « esthétique réaliste », au sens où il cherche à montrer comment le Beau « émerge » des propriétés matérielles réelles de certains objets ou phénomènes, et donc qu'elle ne repose pas seulement sur le jugement du regardeur. Pouivet fait appel au concept de « survenance » ou d' « émergence ».

Selon cet auteur, « la beauté est une réelle des belles choses » (2006, p.135) et il existe trois types de propriétés :

> Les propriétés de premier ordre permettent l'identification numérique des objets matériels grâce à leurs localisations, leurs formes dans l'espace et leurs couleurs. Les propriétés de deuxième ordre surviennent sur les premières, c'est-à-dire qu'elles en dépendent, covarient avec elles, sans y être réductibles. Elles n'en sont pas moins réelles. Reconnaître que quelque chose possède une propriété de deuxième ordre suppose de tenir compte non seulement de propriétés comme sa forme, sa localisation dans l'espace ou sa couleur, permettant de le distinguer des autres choses, mais aussi de propriétés spécifiques (être une chose d'une certaine sorte), fonctionnelles (servir à quelque chose), historiques, contextuelles, intentionnelles, etc. Les propriétés de troisième ordre permettent d'évaluer une chose à l'intérieur d'une classe d'entités (une sorte de choses) à laquelle elle appartient. Elles surviennent donc sur les propriétés de deuxième ordre et sont de la forme : « O est X

en tant que Y », par exemple, O est élégant en tant que costume porté par un homme en France dans les années 1930. (p.136)

Pour finir, nous faisons une rapide référence au courant nord-américain de l'esthétique analytique qui reste au fond une méthode particulière d'aborder les questions esthétiques, et prétend être une nouvelle version de l'esthétique, une façon de la concevoir qui la coupe de sa tradition. Par exemple, selon Føllesdal, « ce qui caractérise la philosophie analytique, c'est l'argumentation et la justification » (1999, p.197). Pour les philosophes du courant analytique, comme ce mot l'indique, il convient avant tout d'étudier prioritairement non ce dont parlent les philosophes, mais la manière même dont ils en parlent et dont ils discutent, en considérant que ce sont ces discussions qui construisent les objets, lesquels ne leur préexistent pas. C'est pourquoi un des titres célèbres de l'esthétique analytique est celui de Nelson Goodman (1978) qui remplace la question philosophique traditionnelle « Qu'est-ce que l'art ? », par une question sur la question de l'art : « Quand y-a-t-il art ? », autrement dit : non pas s'intéresser à l'Art en lui-même, mais aux discussions qui apparaissent quand quelqu'un cherche à définir l'art ou le caractère artistique d'un artefact. On peut dire que, pour certains philosophes analytiques, il n'existe rien qui puisse définir ce qui est particulier à un objet ou à une expérience esthétique : par contre, ce qui existe, ce sont des affirmations et des discussions à propos de cette particularité supposée, et ce sont elles qui doivent être étudiées et expliquées. La philosophie analytique ainsi ne s'intéresse pas à l'essence de l'art, comme les esthétiques essentialistes, mais aux usages de l'art et des discours sur l'art, comme les esthétiques relationnelles. Pour notre thèse, ce principe de recherche a été le nôtre, car nous ne souhaitons faire une nouvelle théorie de l'esthétique, mais nous nous contentons d'étudier comment on parle de l'esthétique (le Beauté, de l'élégance, etc.) et comment on agit en conséquence dans un groupe social précis : celui des acteurs impliqués dans l'enseignement professionnel des métiers d'art.

II 3.2.6 L'expérience esthétique selon Jean-Marie Schaeffer

En matière de théorie fondamentale de l'esthétique, notre principale référence sera *L'expérience esthétique* selon Jean-Marie Schaeffer (2015), qui explore comment nous ressentons, percevons et interprétons esthétiquement le monde qui nous entoure , en faisant une synthèse des travaux de psychologie cognitive.

D'abord, Schaeffer met l'accent sur l'engagement perceptif dans l'expérience esthétique. Il souligne que lorsque nous entrons en relation avec un objet qui produit une réaction esthétique, nous sommes activement engagés dans un processus perceptif qui implique notre attention, notre concentration et notre sensibilité.

Ensuite, Schaeffer considère que l'expérience esthétique est profondément liée aux émotions et aux affects. Il soutient que les œuvres d'art et plus généralement les objets perçus comme esthétiques ont la capacité de susciter des réponses émotionnelles et d'engendrer des états affectifs spécifiques chez les spectateurs. S'inscrivant dans une longue histoire théorique, il affirme que ces émotions sont suffisamment spécifiques et suffisamment positives pour que nous les recherchions et que nous leur donnions de la valeur.

Enfin, l'expérience esthétique est profondément enracinée dans le contexte dans lequel elle se produit. Il examine comment les circonstances environnementales, les lieux, les institutions et les pratiques sociales influencent notre expérience et notre appréciation esthétiques. Et, cette

conception correspondrait bien à une de nos conclusions générales.

II 3.3 Résumé

Nous avons entrepris une tâche difficile, presque impossible : faire une présentation synthétique des auteurs qui ont nourri notre réflexion sur le concept d'esthétique, du côté chinois comme du côté occidental, que nous avons tenté de mettre en lumière à partir des documents foisonnants portant sur l'esthétique dans les pays occidentaux et en Chine. Dans cette partie, nous tentons de tirer la conclusion des lectures que nous avons faites pour éclairer le sens de ce mot « esthétique ».

Approche lexicale du réseau notionnel autour de l'esthétique

D'après le tableau 12, nous notons tous les mots qui sont équivalents à ce terme « esthétique » utilisés par les chercheurs, ou les mots qui sont liés fortement à lui.

D'une part, ce tableau nous indique dix-sept mots s'il s'agit de l'esthétique en Chine. En fait, ces mots se trouvent dans deux mondes : le monde de l'éthique (10 mots) et les autres mots philosophiques (7 mots). Nous notons qu'en chinois, il n'existe pas de mot qui traduise directement le mot « esthétique ». Les mots chinois sont très polysémiques et leur valeur dépend fortement du contexte. Nous notons cependant que les mots qui appartiennent à ce réseau notionnel sont utilisés aussi bien pour désigner les propriétés des objets que les propriétés des personnes : il n'y a pas de séparation entre le vocabulaire utilisé dans le domaine de la morale, de l'éthique, et celui utilisé dans le domaine de l'esthétique.

Tableau 12 Les mots utilisés dans les recherches de l'esthétique

Pays	**Mots Utilisés**
Chine	Éthique: Bonté(仁 rén), Bienveillance(仁 rén), Justice（义 yì）, Rite（礼 lǐ）, Intelligence（智 zhì）, Confiance(信 xìn), Esthétique éthique, Esthétique indirecte éthique, Égalité. La philosophie traditionnelle chinoise : Pratique, Loi de la nature, Relation harmonieuse entre la nature et les personnes, Esthétique naturelle, Esthétique des citoyens, Esthétique réaliste, Esthétique exotique.
Pays Occidental	Philosophie : Idées, Esthétique de l'esprit, Volonté, Aura, Esthétique Analytique, Décorum Psychologie : Beau, Sensibilité, Mimêsis, Plaisir, Catharsis, Connaissance Sensible, intelligible

D'autre part, nous avons treize mots dans les textes des pays occidentaux pour explorer ce qu'est l'esthétique et ils peuvent se catégoriser dans trois terrains : le terrain de la philosophie, le terrain de la psychologie et le terrain de l'éthique des vertus. De manière générale, les mots utilisés pour les recherches sur l'esthétique sont fondamentalement à l'origine du champ de la philosophie et de la psychologie. En particulier, il existe une partie qui traite principalement des problèmes de l'éthique, par conséquent, nous avons dégagé la dimension de l'éthique.

Après tout, nous pouvons esquisser les structures de l'esthétique pour les pays occidentaux et la Chine selon la table 12.

D'abord, nous utilisons le mot *l'esthétique éthique* pour référer à ce qui est esthétique en Chine. En

fait, au niveau de la théorie de l'esthétique en Chine, la plupart des théories de ce domaine se concentrent sur l'éthique. Bien que l'éthique soit aussi une partie de la philosophie, il nous semble que les Chinois définissent énormément l'éthique comme un des mots les plus primordiaux au sein du monde de l'esthétique. Par conséquent, nous distinguons l'éthique de la philosophie générale et la considérons comme une partie unique de l'esthétique de la Chine. Après avoir lu et analysé les études du temps anciens à l'heure actuelle, nous concluons que dans les textes chinois l'esthétique s'est constitué comme une discipline, ou un champ de recherches indépendant, parce que la logique d'étudier l'esthétique pour elle-même s'est développée. Du côté de la Chine, le principe fondamental dégagé par les études est que le but de l'esthétique est de *poursuivre l'harmonie sociale*. Ainsi, l'éthique s'intéresse aux comportements humains et, plus à la conduite des individus en société. Selon Mencius, il faut que les lettrés prennent toutes les activités en respectant les règles sociales de *Bienveillance(仁 rén), Justice（义 yì）, Rite（礼 lǐ）, Intelligence（智 zhì）, Confiance(信 xìn)*. En ce cas, les comportements personnels qui sont valorisée doivent être conformes aux règles et sont ceux qui aident à développer une société harmonieuse. D'ailleurs, en dehors des mots éthiques, les mots des autres domaines philosophiques désignent également cette logique. Par exemple, la théorie de l'esthétique naturelle qui explore effectivement les mesures pour construire le rapport harmonieux entre le monde humain et celui de la nature. La notion qui apparait centrale est celle d'harmonie (*和谐*) : les comportements valorisés sont ceux qui contribuent à rétablir l'harmonie entre les personnes, ou l'harmonie entre les personnes et la nature, entre les personnes et les objets. En général, l'objectif des études de l'esthétique en Chine porte toujours sur le caractère éthique et recherche l'harmonie entre la société et la personne, la personne et la nature, etc. En conséquence, nous l'appelons l'esthétique éthique.

De l'autre côté, dans les textes occidentaux, le système théorique de l'esthétique s'est établi en profitant fondamentalement des théories psychologiques et philosophiques. Premièrement, par rapport au cas chinois, nous notons que la logique de recherche en matière d'esthétique porte sur un caractère de *multidimensionnel*. Les théories esthétiques occidentales paraissent bien plus divergentes. En effet, les chercheurs soulèvent leurs conceptions de l'esthétique selon un point de vue personnel sans beaucoup de points communs. Quoiqu'il existe des liens parmi certaines entre théories en tant que théorie, comme par exemple la notion de *mimêsis* entre Platon et Aristote, les différences se trouvent au cœur de ces recherches, par exemple, le contenu de l'esthétique analytique se construit par rejet des conclusions de toutes les autres.

Deuxièmement, ces mots désignent une tendance des recherches d'étudier sur l'esthétique, qui l'abordent comme un phénomène *individuel*. Or, selon Durkheim, l'individu et la société ne s'opposent pas mais qu'ils sont dépendants l'un et l'autre. Les théories esthétiques occidentales semblent considérer les individus faisant une expérience esthétique ou prononçant un jugement esthétique comme des individus isolés, dans un face à face avec l'objet supposé produire l'expérience esthétique. En fait, comme nous avons dit, l'objectif des études de l'esthétique en Chine porte toujours sur le caractère éthique et la poursuite de l'harmonie sociale. À savoir, l'esthétique est considérée comme un outil pour l'union la société et l'individu. Et, en ce cas, l'individu et la société ne s'opposent pas. Mais, non seulement pour les recherches à l'égard de la philosophie, mais aussi celles dans le domaine de la psychologie, il paraît que toutes les recherches en pays occidentaux se focalisent sur l'activité individuelle. Par exemple, la théorie de Kant reflète la relation entre le jugement individuel (*Je*) et l'esthétique. Et alors, nous ne trouvons pas de déclaration claire qui exprime le lien entre l'activité individuelle et la société sur le terrain de

recherche de l'esthétique. En un mot, en raison de ces deux caractères, nous proposons le mot *l'esthétique multi-dimensionnelle et individuelle.*

Nous proposons ici une définition de l'esthétique selon les analyses déjà faites : l'esthétique est la science de la connaissance sensible. Il s'agit de l'étude de la relation entre sujet et objet dans la singularité d'un certain type d'expérience et du jugement personnel de goût. Et, elle peut être abordée par les différents regards, comme l'esthétique expliquée par la psychologie, l'esthétique expliquée par l'éthique.

II Chapitre 4 L'enseignement des métiers d'art

II 4.1 « Métiers d'art » en France et « Arts and Artisanats » en Chine

Nous voici donc à présent au pied de la conception de l'enseignement des métiers d'arts. De manière générale, pour organiser notre recherche, nous notons des mots qui ont le même sens que le mot *métier d'art*.

D'un côté, le terme « arts appliqués » nous plonge bien souvent dans la longue histoire du développement des « métiers d'arts » en France. Du point de vue historique, « il faut admettre que ce l'on appelait jadis *arts appliqués* correspond en grande partie à ce que nous appelons aujourd'hui *métiers d'art* » (Laurent, 1999, p.16). Et, dans l'ouvrage de Laurent, l'enseignement des arts appliqués a été historiquement divisé en deux parties : l'enseignement du dessin et l'enseignement professionnel des métiers d'art. En fait, aujourd'hui, les domaines abordés sous la désignation d'arts appliqués se regroupent en quatre dimensions : « le design d'objet (comme le design industriel), le design graphique (comme le packaging), le design d'espace (comme le cadre de vie) et l'artisanat d'art » (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, arts appliqués et design, 2019). Pour le dernier domaine, les Chambres de Métiers et de l'Artisanat pensent que « les métiers d'art sont un vecteur culturel et représentent l'excellence de l'artisanat d'art » (Chambres de Métiers et de l'Artisanat, les métiers d'art, une place entière dans l'artisanat, 2015). Et les domaines de bijouterie et d'ameublement (comme l'ébénisterie), qui concerne notre ma recherche concerne sont analysés comme deux parties bien connues des métiers d'art. Par conséquent, notre recherche a recours au mot « métiers d'art » pour les analyses suivantes.

De l'autre côté, à l'échelle éducative du monde chinois, l'école et les chercheurs utilisent toujours le mot « arts and artisanats » (工艺美术) qui vient du Mouvement Arts et Artisanats (The Arts and crafts mouvement) né en Angleterre dans les années 1860 (Triggs, 2014, p.7). Au fond, le mot « arts et artisanats » en Chine désigne les domaines pareils à ceux des métiers d'art en France. Selon Li (2002) et dans son livre *Une introduction à arts et artisanats,* les arts et artisanats comportent six domaines : « les arts et artisanats traditionnels (comme l'article en laque), les arts et artisanats modernes (comme la bijouterie des pays occidentaux), le design industriel (comme le design environnemental), l'art décoratif (comme l'ébénisterie), les arts et artisanats populaires (comme le Papier découpé chinois) et les arts et artisanats religieux (comme la sculpture de statue de Bouddha) »(2002, p.49). En fait, ces terrains se sont inscrits dans le système d'arts et artisanats en Chine et à la fois nous trouvons les mêmes domaines sur la liste de métiers d'art en France.

Donc, de la part du contenu, les métiers d'arts en France et les arts et artisanats en Chine consistent dans des domaines d'activité énormément comparables incluant l'ébénisterie et la bijouterie. En

conséquence, pour faciliter l'analyse suivante, nous confirmons que l'expression de « métiers d'arts » et celle de « les arts et artisanats » ont le même sens et elles indiquent aussi les mêmes domaines.

II 4.2 L'histoire de l'enseignement des métiers d'art ou des arts et artisanats en France et en Chine

Nous définissons ici: « l'enseignement de métiers d'art ou d'arts et d'artisanats, il s'agit d'un type d'enseignement concernant les arts appliqués qui s'inscrit principalement dans le domaine de l'enseignement professionnel et technique et il répond aux métiers au sens d'une technique ou d'un ensemble de savoir-faire complexes sur le terrain artistique qui sont souvent longs à acquérir et fondés sur une transformation de la matière et il a pour mission de concevoir un production d'objet artistique uniques ou du moins de petite série qui présentent un caractère artistique et de former une professionnel artistique maîtrisant ce métier dans sa globalité, quel que soit son statut »(Académie de Paris, Programme d'enseignement d'arts appliqués et cultures artistiques, 2009).

II 4.2.1 En France

En réalité, après analyser des documents, nous notons quatre périodes de développement de l'enseignement des métiers d'art en France : l'apprentissage dans les sociétés aristocraties, l'enseignement des métiers d'art par l'organisation religieuse, l'enseignement des métiers d'art de par les corporations, l'enseignement des métiers d'art à l'école professionnelle et technique.
D'abord, nous expliquons la période *l'apprentissage dans les sociétés aristocraties*. Selon Laurent (2019), « les arts appliqués (métiers d'art) conditionnent la naissance en raison d'un instinct artistique de l'humanité fondé sur un besoin d'ornements » (2019, p.17). Les personnes les plus hautes placées dans les sociétés (ceux que nous appelons ici les aristocrates) ont en effet très tôt fait appel non seulement à des artisans capables de produire des objets utilitaires (comme les instruments agraires) mais aussi des objets dont les ornements n'avaient pas de fonction directement utilitaire, et même des objets qui n'avaient pas de fonction utilitaires directe, comme les bijoux, mais aussi les objets d'apparat (armes symboliques, armures, éléments de mobilier, etc.). Ces objets, on fait l'objet d'un usage particulier destiné à la distinction de leurs propriétaires. L'artisanat d'art s'est développé autour de ces sociétés supérieures, et il a entraîné le besoin de former des spécialistes capables de maitriser les techniques exigeantes de fabrication. En effet, comme en Europe et en France, l'enseignement de métiers d'art a pour objectif de « répondre aux variations du goût aristocratique » (Laurent, 2019, p.27) comme les instruments agraires, l'enseignement de métiers d'art initial a pour objectif de combler les demandes des familles dirigeantes. Par conséquent, au début du Ve au Ier siècle BC, l'apprentissage de savoir-faire et la production ont été affectés à la cour du prince et des puissants. En un mot, c'est le premier statut de l'enseignement des métiers d'art en Europe et en France : bien que l'aristocratie n'ait réalisée jamais formellement ce type d'apprentissage, grâce aux demandes des œuvres, elle a fait développer l'enseignement des métiers d'art. L'enseignement de ces techniques complexes se faisait sans doute dans un format qui va perdurer jusque vers l'époque moderne : l'apprentissage par frayage au sein de petits ateliers dirigés par un maitre artisan, accompagné de ses compagnons, artisans hautement qualifiés, qui eux-mêmes

formaient des apprentis. Mais ces ateliers étaient étroitement dépendants d'une cour aristocratique ou d'un centre de pouvoir important (capitale).

Ensuite, nous notons le fait qu'au cours du développement de l'histoire européenne, « la relation entre l'école et la religion, comme celle entre l'État et l'Église, est une question de souveraineté nationale dans chaque pays européen » (Willaime, 2007, p.59). Et, jusqu'à la naissance des Lois Jules Ferry en 1882 et de la Loi de Séparation des Église et de l'État en 1905, l'enseignement formel a été confié à des structures religieuses, comme les grandes cathédrales urbaines ou, dans les campagnes, les monastères qui étaient souvent des organisations riches et puissantes dominant de grands territoires. Après l'effondrement de l'Empire romain au Ve siècle et en raison de l'économie fermée des monastères qui a favorisé le développement de la religion, le savoir aristocratique a été remplacé totalement par le nouveau savoir au travers de la religion chrétienne. Dès ce moment-là, les métiers d'art étaient « le fait dans de grandes abbayes » (Durliat, 1993, p.264). D'après Musso (2017), avant le haut Moyen Âge, « une religion industrielle s'est engendrée dont une partie importante était le domaine d'art » (2017, p.33). Donc, non seulement l'enseignement d'arts libéraux comme la rhétorique, mais aussi l'enseignement de métiers d'art comme les verriers ont été assuré par les monastères. En conséquence, nous l'appelons la période de *l'enseignement par l'organisation religieuse*.

De plus, à la fin du temps Moyen Âge, au fur et à mesure que « les sentiments religieux s'affaiblirent au sein des peuple » (Kurth, 1983, p. 4) et puisque le Moyen Âge brille « ses innovations techniques » (Pesez, 1998, p.12), le travail d'artisanat a commencé à être géré par les corporations, qui sont des organisations collectives réunissant les spécialistes de chaque métier, pour qu'ils puissent défendre leur droit et aussi transmettre leurs précieux savoir-faire, souvent pour les protéger. Ainsi, nous nous intéressons à la formation des corporations parce que ce type de formation était bien plus institutionnalisée comme son organisation hiérarchisée, les modalités de fabrication et les règles pour les apprentis. Par exemple, la corporation parisienne née en 1268 qui a mise sous la protection du Prévôt de Paris (l'équivalent d'un maire et d'un commissaire de police) par Saint-Louis où « les apprentis se formaient dans les arts somptuaires et les arts précieux » (Laurent, 1999, p.64). Alors, sur le plan de l'histoire d'enseignement professionnelle, le système de formation dans les corporations est nommé « l'apprentissage traditionnel » (Paul, 2014) qui est considéré comme l'origine de l'enseignement professionnel en Europe. En ce cas, nous estimons que l'enseignement des métiers d'art commence à porter sur le caractère d'enseignement professionnel.

Enfin, à partir du XVIIIe siècle, au fur et à mesure du développement de l'enseignement technique, l'enseignement des métiers d'art est effectivement peu à peu devenu une partie de celui-là. En particulier, dès la période du Second Empire (1851-1871), beaucoup de réformes en matière d 'enseignement des métiers d'art ont été proposées, et il a conduit l'enseignement des métiers d'arts confiés depuis l'Antiquité à des ateliers patronaux est progressivement devenu un système d'enseignement professionnel et technique dans des établissements spécialisés, employant un personnel dédié à cet enseignement, qui n'étaient plus des artisans proprement dits. Dans l'ouvrage de Laurent *Les arts appliqués en France : genèse d'un enseignement*, l'auteur décrit le processus de développement de l'enseignement des métiers d'art en France de la période du Second Empire jusqu'au milieu du XXI^{è} siècle : *la période de réorganisation de l'enseignement des métiers d'art à l'école* (1851-1871) , *la période d'enseignement contre la crise le temps des créations* (1871-1895), *la période de modernisation de l'enseignement de métiers d'art* (1895-1914) et *la période de réforme de l'enseignement des métiers d'art à l'école* (1914-1940).

Pour *la période de réorganisation de l'enseignement des métiers d'art à l'école* (1851-1871), l'Exposition universelle de Londres en 1851 est devenue un déclencheur. En fait, l'Exposition en 1851 semble « remettre en cause la prééminence de la France dans le domaine des industries d'art, fer de lance de l'économie du pays » (Enfer, 2002, p.237). En particulier, les produits d'industries d'art anglais ont connu un succès plus évident et cela semblait pouvoir s'expliquer « par le dynamisme de l'Angleterre en matière d'instruction professionnelle » (Laurent, 1999, p.28). À cet époque-là, par rapport au système d'enseignement des métiers d'art français, le système des métiers d'art en France ressemble plus traditionnel : il n'est pas centralisé, ni rationalisé, il reste proche du système de formation traditionnel par des maitres-artisans qui ne sont pas des spécialistes de l'enseignement. Le point le plus important est que l'enseignement des métiers d'art en Angleterre a été souvent réformé selon la tendance du marché d'art en tant que techniques quasi-industrielles, au contraire, celui en France s'inscrit dans la tradition en tant que poursuite de la noblesse de l'art traditionnel et il a ignoré la mode du monde de l'art. En fonction de cette situation, les écoles françaises utilisaient aussi les pédagogiques traditionnelles comme la copie des œuvres classiques. Donc, les produits des métiers d'art n'ont pas reçu des réponses parfaites à cette Exposition Universelle. À cause de la concurrence avec l'Angleterre, le gouvernement impérial français a apporté son action en faveur d'une meilleure organisation de l'enseignement de métiers d'art pour l'intérêt commercial, bien qu'il soit relativement limité à ses débuts. Ensuite, bien des explorations sont apparues, par exemple, le rapport du comte de Laborde, qui avait mis en place son plan de réorganisation de l'enseignement du dessin et de création de l'école de manufacture. En dehors d'établir de nouveaux établissements scolaires, les réformes de l'enseignement du dessin ont été aussi lancées, par exemple, Auguste Migette, directeur de l'École municipale de dessin de Metz a trouvé que les cours de dessin linéaire étaient accusés de former des *graphiqueurs*, qui faisaient des produits industriels de médiocre qualité artistique. Par conséquence, il a imposé des mesures pour améliorer cette situation. En un mot, si le gouvernement encourage à développer l'enseignement de métiers d'art, c'est parce que ce type d'enseignement va produire des avantages économiques. La valeur esthétique des objets produits est une plus-value en termes de valeur marchande : c'est ce qui fait progressivement la différence avec le monde des « artistes » qui prétendent ne pas être intéressés par la valeur marchande de leurs œuvres.

Pour *la période d'enseignement contre la crise le temps des créations* (1871-1895), il s'agit principalement de l'époque de la Troisième République qui est dans un contexte social économique moins favorable puisqu'elle a été établie après la fin de la guerre franco-allemande de 1870. Quoique l'économie française soit entrée dans une période de récession, « l'intérêt de l'État pour l'art industriel ne cessa pas de se manifester avec la chute de l'Empire » (Laurent, 1999, p.200). Il est évident que les politiques de l'enseignement des métiers d'art étaient plus en plus centralisées, notamment, l'enseignement du dessin est rendu obligatoire et entreprise dans l'Instruction publique. Après cette période, l'enseignement des métiers d'art est devenu la mission obligatoire d'une école spécialisée.

Pour *la période de modernisation de l'enseignement de métiers d'art* (1895-1914), ce sont les dernières années du siècle, qui sont considérées comme la Belle Époque en France où beaucoup de réformes de l'enseignement des arts appliqués ont été lancées dont le caractère porte sur la modernité. Tout d'abord, les techniques avancées ont rendu plus moderne l'enseignement des métiers d'art. Par exemple, « la surimposition de calculs et de savoir-faire ingénieux sur des modes de fabrication traditionnels » (Caron, 1981, p.500) s'est inscrite dans le cours de l'enseignement des

métiers d'art. Ensuite, les contenus de l'enseignement de métiers d'art sont plus modernes. En fait, « la reprise des activités économiques entretient le regain d'activité pendant les années 1920. Les décorateurs, avaient expérimenté et défini les règles d'un nouveau style » (Laurent, 1999, p.488) en tant qu'art décoratif. Ce changement fait renouveler les contenus de l'enseignement de métiers d'art à l'école et ceux-là ont commencé à se focaliser sur le savoir-faire de l'industrie esthétique. À partir de cette période-là, l'enseignement des métiers d'art est lié strictement aux techniques et à l'esthétique.

Pour *la période de réforme de l'enseignement des métiers d'art à l'école* (1914-1940), à l'instar de la période précédente, le gouvernement apporte plusieurs mesures pour améliorer l'enseignement des métiers d'art, par exemple, l'amélioration de la politique d'inspection. Mais, l'économie, la technique et l'esthétique sont devenues les trois piliers du développement de l'enseignement des métiers d'art. Par exemple, Anatole de Monzie qui était le ministre de l'Éducation nationale de 1932-1934 cherche à susciter une entente entre la direction générale de l'enseignement technique et la direction générale de l'enseignement artistique et de coordonner les efforts des deux enseignements dans une école de métier. Et, une des tâches de cet enseignement est « l'acquisition de l'esprit d'observation qui consistait dans l'éducation esthétique (apprendre à l'élève à aimer ce qui est beau, beau et économique, à apprécier les belles matières et les belles techniques) » (Laurent, 1999, p.606).

Jusqu'à l'heure actuelle, l'enseignement des métiers d'art est axé sur le voie technologique et la voie professionnel au niveau scolaire. Après tout, le système et les institutions de l'enseignement des métiers d'art au niveau scolaire sont bien complétés et améliorés, par exemple, le programme pédagogique a été exprimé et le baccalauréat technologique du design et des art appliqués.

II 4.2.2 En Chine

Selon Ma (2003), l'auteur pense que « l'inauguration des arts et artisanats peut dater du Paléolithique » (p.5) puisque qu'on a retrouvé des traces archéologiques d'objets décoratifs ou d'objets à usage non utilitaire (par exemple, des armes décoratives, des outils symboliques jamais utilisés, etc.). Mais, l'enseignement des arts et artisanats a commencé à partir de la période de Dynastie Qin. En effet, l'enseignement des arts et artisanats en Chine porte trois formes depuis la période de la Dynastie Qin jusqu'à aujourd'hui : *l'apprentissage traditionnel*, *l'enseignement et l'apprentissage dans un établissement scolaire, l'enseignement du design*.

Tout d'abord, l'apprentissage traditionnel est la première forme de l'enseignement des arts et artisanats en Chine qui possède une histoire bien plus longue, soit de « l'époque de la Dynastie Qin jusqu'à la fin du XIXe siècle » (Dong, 2010, p.4). Spécialement, ce type d'apprentissage traditionnel se déroule principalement dans un atelier individuel ou chez les apprentis et son caractère le plus évident est la transmission par héritage. Par exemple, dans l'ouvrage *Discours des Royaumes-Discours du Qi*, l'auteur a écrit : « le fils d'un artisan sera toujours un artisan » (Zuo, p.65). En fait, à ce moment-là, l'enseignements des arts et artisanats n'était pas un domaine ouvert à tout le monde, alors qu'au contraire, les descendants des artisans étaient les seules personnes qui avaient le droit d'apprendre et hériter de secrets de fabrication. La raison pour laquelle ce phénomène a été encadré dans la société ancienne en Chine, c'est parque que l'industrie des arts et les artisanats a été définie comme un secteur typique de l'économie naturelle chinoise dont son objectif est premièrement de procurer du profit pour les propres individuels grâce à ces secrets de fabrication. Donc,

l'enseignement des arts et artisanats est portée seulement sur la transmission héritée.

Ensuite, à partir du XXème siècle, la Chine a commencé à imiter le système éducatif des pays étrangers et l'enseignement des arts et artisanats a également été renouvelé. À partir de la fin du XIXème, le gouvernement de la Dynastie Qing a défini le nouvel enseignement comme un des outils de réformes de la société chinoise, par conséquent, l'enseignement des techniques artisanales et des agricoles a été pris en compte pendant la période de Réforme Tardive des Qing. À cet époque-là, « l'enseignement des arts et des artisanats se tenaient sous deux formes : celui dans l'école publique ou individuelle des artisanats et celui dans l'école professionnelle » (Li, 2002, p.48). En fait, au niveau des disciplines et des courses, l'enseignement des arts et des artisanats dans les deux écoles ne se différenciaient pas, mais, elles prenaient leurs ressources dans les champs différents : l'école publique ou individuelle des artisanats est établi en fonction de la pensée pragmatique qui ayant pour ambition de favoriser les réformes de ce pays, mais, l'école professionnelle reste en fait le transfert du développement de l'enseignement professionnel occidental tout en particulier les pratiques de l'Allemagne et son objectif est de faire compléter le système éducatif chinois. Parlant généralement, les deux types d'école rendent prospère l'enseignement des arts et artisanats pour la Chine aux temps modernes.

Enfin, au début des années 1920, l'enseignement de design est devenu le seul enjeu de l'enseignement des arts et artisanats. Mais, des années 1920 aux 1956, à cause de la guerre de et d'autres éléments comme les épidémies, l'enseignement des arts et artisanats n'a pas fait beaucoup de progrès et la seule démarche était d'imiter ce que les pays étrangers ont fait, par exemple, « le célèbre peintre Pang Xunqin avait poursuivi son étude à l'académie Julian en France et il a commencé à apprendre seulement aux étudiants ce qu'il avait obtenu en France à partir de 1932 après être rentré en Chine » (Sun, 2008, p.11). Alors, après la naissance de la République Populaire de Chine en 1949 jusqu'à aujourd'hui. Dans le but de développer l'enseignement des arts et artisanats, deux mesures ont été adoptées : Premièrement, l'augmentation du nombre de ce type d'enseignement comme en 1959 l'Institut des beaux-arts du Sichuan qui a établi le département des arts et artisanats. Secondement, comme nous avons analysé dans la section consacrée à l'enseignement professionnel et technique en Chine dans la section II 1.1, l'enseignement est enfin devenu une partie obligatoire sur ce terrain et ses détails ont été présentés dans cette partie-là. Maintenant, en Chine, bien que nous puissions observer l'existence de l'enseignement de design en même temps que celle de l'enseignement des arts et des artisanats, en effet, il n'existe rien de différence au regard de leurs contenus ou disciplines.

Par conséquent, dans ma recherche, nous ne distinguons pas strictement ces deux filières et nous utilisons seulement le nom l'enseignement des métiers d'art.

II 4.3 Des recherches sur l'enseignement des métiers d'art ou des arts et artisanats

II 4.3.1 Les recherches au niveau théorique

Nous trouvons qu'il existe des documents foisonnants sur le thème de l'enseignement des métiers d'art au niveau théorique, les chercheurs apportent leurs conceptions avec des vues variées.

D'après Seitamaa-Hakkarainen (2010), qui étudie le rapport entre ce type d'enseignement et

l'enseignement technique, et cet auteur esquisse que celui-là est « une sous-discipline de celui-ci parce que les cours de l'enseignement des métiers d'art portent toujours sur la valeur technique » (p. 76).

Petit (2017) a étudié l'enseignement du design et des métiers d'art selon une perspective historique. Pour commencer, il en analyse le processus historique : en France, dans les années 1950, l'enseignement du design et des métiers d'art n'était pas de domaine indépendant et a été défini comme une filière subordonnée qui était à la fois dans l'enseignement technique et dans l'enseignement de l'esthétique industrielle. Et, dans les années 1960, l'intérêt de recherche sur le design a été favorisé par les avancées de certaines disciplines comme la psychologie de l'apprentissage, si bien que le monde de l'éducation a commencé à mieux identifier cet enseignement et le cours d'esthétique industrielle a été reconnu institutionnellement par la création d'un BTS. Enfin, après les années 1970, l'enseignement du design et des métiers d'art a commencé à s'élargir ses domaines : cet enseignement se trouve à la fois dans les écoles d'arts mais aussi dans les universités et à partir des années 1980, « il est devenu une partie du système dans l'établissement scolaire publique et il en est même pour l'école privée » (p.31).

De plus, nous notons une tendance fonctionnaliste travers le rapport « Design et métiers d'art » élaboré par le Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, qui explique la raison pour laquelle la France s'intéresse de plus en plus à ce type d'enseignement. De ce fait, le design et les métiers d'art font partie des industries créatives dont le chiffre d'affaires en France est estimé en 2010 entre « 1,9 et 3,4 milliards d'euros » (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse, Design et métiers d'art (rapport IGEN-IGAENR), 2022). Si bien que l'enseignements des métiers d'art a été intégré dans la stratégie nationale de l'enseignement supérieur.

Du côté de la Chine, Xu (2004) pointe d'un des plus sérieux problème de l'enseignement des arts et artisanats contemporain et de la tendance de développement sur ce terrain. Cet auteur pense que « l'enseignement des arts et artisanats en Chine concerne énormément les artisanats étant à l'origine de la civilisation industrielle et en même temps ignore ceux de la tradition chinoise comme le produit laqué » (Xu, 2004, p.84). Donc, l'auteur convient de montrer que l'enseignement des artisanats traditionnels et l'enseignement éthique devront être repris dans l'enseignement des arts et artisanats à l'heure actuelle.

Ces analyses montrent que l'enseignement des métiers d'art occupe une position particulière dans l'enseignement professionnel et technique : il est à la fois intégré dans toutes les disciplines techniques, tout en occupant une place à part, liée à sa nature proprement artistique et culturelle. Les « arts and crafts » (les métiers d'art) ne sont pas seulement des domaines techniques, comme ils ont été développés au cours des révolutions industrielles à partir du XVIIIe siècle. Ils apportent aussi une plus-value symbolique. Car ce sont aussi des patrimoines culturels au même titre que les patrimoines des Beaux-Arts qui ont les honneurs des grands musées et qui font la fierté des sociétés où leur longue histoire s'est inscrite. On peut en juger d'une part par la reconnaissance de l'importance économique des secteurs professionnels concernés (par exemple, l'artisanat de grand luxe en France, mais aussi tous les artisanats traditionnels, en lien avec le tourisme), mais aussi par la reconnaissance de leur importance culturelle, symbolique, imaginaire (qui est attesté par la création de grands musées des sciences et des techniques, comme la Cité des sciences et de l'industrie à Paris-La Villette ; le Centre de création industrielle qui a été intégré au Musée national d'art moderne (Centre Pompidou) à Paris ; le Musée des confluences à Lyon ; le MUCEM à

Marseille, etc.).
Cette spécificité des métiers d'art, au point de rencontre entre les métiers techniques et les métiers artistiques, justifie le choix de notre objet de recherche : nous faisons une enquête sur la dimension artistique, esthétique et culturelle des métiers d'art, et donc, nécessairement, de la formation à cette dimension dans ces métiers. C'est cette dimension que nous avons appelée : « la compétence esthétique professionnelle ».

II 4.3.2 Les recherches pragmatiques

Aujourd'hui, les recherches sur l'enseignement des métiers d'art s'attachent plus au domaine pragmatique, c'est-à-dire à la résolution d'un problème professionnel pratique ou technique. En fait, les auteurs s'intéressent bien souvent à un problématique spécifique dans une discipline comme la bijouterie.
Darmenova explique l'importance éducative de la formation aux arts populaires et aux artisanats dans le domaine de l'éducation esthétique. Cet auteur fait bien ressortir « l'étude de l'art populaire est un moyen de promouvoir la solution des tâches professionnelles dans le domaine de l'éducation esthétique et l'éducation artistique de la jeunesse, qui donne les étudiants dans le domaine de l'art l'expansion et le développement des représentations créatives, des besoins spirituels, de l'imagination, des compétences de l'évaluation d'une œuvre d'art, et la formation de l'étudiant en tant que professionnel[6] » (2015, p.93). Ainsi, parce que les arts populaires et les artisanats sont effectivement des trésors traditionnels qui affichent les éléments de l'éducation esthétique selon la liste proposée ci-dessus, donc, quand les élèves participent au processus de formation dans ce domaine, ils auront la possibilité d'acquérir ces éléments qui définissent une « compétence esthétique » en général, et lorsqu'ils sont liés à un métier d'art, une « compétence esthétique professionnelle ».
Tortochot et al. (2021) ont proposé une étude sous le titre : *Le rapport des élèves à l'l'évaluation dans quatre situations d'enseignement des arts appliquées* qui a fortement nourrie notre cadre théorique d'analyse de l'artefact. Selon Tortochot et al, « objet, système, marchandise, symbole » sont quatre différentes parties de la recherche-conception de l'artefact. Et, après analyse, nous trouvons que les quatre dimensions concernent toutes les dimensions de la compétence professionnelle dans les métiers d'art, à savoir, l'*esthétique*, *la technique* et *l'économique*. Par exemple, les auteurs déclarent auteur que l'un artefact est un objet esthétique (dimension symbolique), sa dynamique interne demande de l'organisation de mécanisme (dimension technique), et la production d'un artefact doit se préoccuper de penser à la situation du marché (dimension économique).
Dong (2021) affirme qu'il est nécessaire de « réaliser l'intégration de l'enseignement des arts et artisanats dans le système éducatif chinois » (p.67), parce que l'enseignement des arts et artisanats a trois valeurs. La première valeur consiste dans la fonction d'héritage culturel. Selon l'auteur, l'enseignement des arts et artisanats est un medium important pour transmettre l'héritage de la

[6] Studying of folk art the means promoting the solution of professional tasks in the field of esthetic education and art education of younger generation gives to expansion and development in students of art and creative representations, spiritual needs, imagination, skills of an assessment of a work of art, formation of the student as professional.

culture traditionnelle dans ses aspects à la fois esthétiques et moraux, ce que nous avons appelé *l'esthétique éthique*. La deuxième valeur est de refléter le processus évolutif des techniques. La troisième valeur, il s'agit de l'économique, en fait, l'industrie des Arts et Artisanats est un des piliers le plus centraux de l'économie chinoise. Par conséquent, le gouvernement, l'école et les autres sujets mettent l'accent sur la fonction de l'enseignement d'arts et artisanats.

Laurent (1999) étudie les arts appliqués en France au regard de l'histoire. En suivant son argumentation, nous pouvons observer le changement de l'attitude sociale envers l'enseignement des arts appliqués : Tout d'abord, pendant la période du Seconde Empire, les commentaires médiocres sur les produits d'art industriel français reçues dans l'Exposition Universelle de Londres en 1815 ont provoqué un changement de politique éducative majeure avec d'art industriel. Ensuite, après les années 1880, les écoles d'arts appliqués se sont développées rapidement et jusqu'à 1895, la préoccupation politique principale était d'augmenter le nombre de ce type d'école pour favoriser l'économie. De plus, à partir des années 1895 jusqu'à 1914, une importante réforme a été proposée, à savoir : l'enseignement des arts appliqués a commencé à privilégier le développement d'éléments de ce que nous appelons « compétence esthétique professionnelle », à savoir, la créativité et d'autre éléments sur le terrain artistique et esthétique des élèves. Alors, après la Première Guerre mondiale, on assiste à un double mouvement d'autonomisation des arts appliqués et de rapprochement avec l'enseignement technique. Depuis le moment-là, l'enseignement des arts appliqués a trois enjeux : *l'esthétique* et *la technique et l'économique*.

II 4.4 Résumé

Dans cette partie, nous avons systématiquement analysé les recherches et les formes de l'enseignements des métiers d'art ou des arts et artisanats. Grâce ces analyses, des réflexions peuvent être synthétisées.

Tout d'abord, nous pensons que le mot « métiers d'art » en France a le même sens que le mot « arts et artisanats » en Chine. En fait, au cours de ma recherche, l'utilisation de ces deux mots n'implique pas de différence de contenus, parce que l'enseignement de bijouterie, d'ébénisterie et de sculpture en jade recouvre le même domaine en France et en Chine bien qu'elles portent des formes distinctives.

Ensuite, ces analyses nous ont révélé les caractéristiques communes de l'enseignement des métiers d'art ou des arts et artisanats. Premièrement, cet enseignement repose sur la valeur économique ou industrielle. Non seulement l'histoire de cet enseignement dans les deux pays, mais aussi les chercheurs nous révèlent que l'enseignement des métiers d'art est né et a pour objectif terminal de favoriser l'économie. Parlant spécifiquement, la raison pour laquelle la société prend en compte cet enseignement, c'est parce qu'il apportera des avantages économiques et ceux-ci sont devenus un des enjeux les plus prépondérants quand il s'agit de justifier la valeur de cet enseignement. Deuxièmement, cet enseignement poursuit aussi l'esthétique. Comme une branche de l'éducation artistique, cet enseignement doit répondre inévitablement à l'exigence de qualité esthétique des artefacts fabriqués, car c'est de cette qualité que dépend la valeur commerciale de ces objets. Troisièmement, ce type d'enseignement dépend bien souvent des techniques, car la seule qualité esthétique ne peut assurer à elle et la valeur commerciale des artefacts produits. Il faut aussi qu'ils répondent à des contraintes d'utilisabilité. Aujourd'hui, les techniques sont bien intégrées dans l'enseignement des métiers d'art et nous pouvons les considérer quand même comme une dimension

indispensable de l'enseignement des métiers d'art. Pour conclure finalement, nous proposons ici une schématisation de la structure de l'enseignement des métiers d'art ou des arts et artisanats qui sera utilisée pour supporter ma recherche :

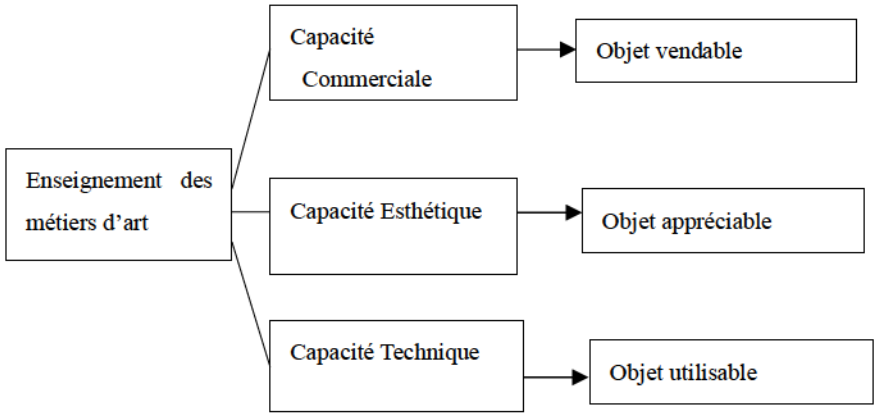

Figure 3 Les trois piliers de l'enseignement des métiers d'art ou des arts et artisanats

II Chapitre 5 Conclusion de cette partie : Synthèse des cadres théoriques et Reformulation des questions de recherche

II 5.1 Synthèse des cadres théoriques

Dans cette partie, nous avons commenté par nos lectures et les enjeux que notre thèse concerne et ces analyses de ceux-là. Au total, *les mots enseignement professionnel et technique*, *Compétence professionnelle*, *Esthétique* et *Enseignement des métiers d'art* qui se trouvent au cœur de mon étude. Parlant globalement, nous avons introduit le mot « compétence esthétique professionnelle »: il s'agit d'une notion tout neuve que nous proposons d'étudier en analysant ces quatre enjeux.

En fait, mon étude touche premièrement au domaine *Enseignement professionnel et technique* et spécifiquement à la discipline de bijouterie et d'ébénisterie. Tout d'abord, il est évident d'observer des disparités dans les systèmes de système de l'enseignement professionnel et technique entre la Chine et la France, comme nous avons l'ai déjà proposé dans le chapitre II 1. En conséquence, nous supposons ici que les structures des systèmes de l'enseignement professionnel et technique présent des disparités concernant le processus de développement de la compétence esthétique professionnelle, d'une manière ou d'une autre, à commencer par la compréhension de ce mot *esthétique*, qui dans les deux espaces culturels Chine et France, a une histoire et une signification différente.

Deuxièmement, les recherches sur la notion de *Compétence professionnelle* font ressortir la caractéristique suivante : les compétences professionnelles ont beaucoup de sous-dimensions spécifiques quand elles se présentent dans une situation réelle. Grâce à cette caractéristique, je définis la compétence esthétique professionnelle comme un type de compétence qui doit être prise en compte concrètement sur le terrain de l'enseignement des métiers d'art et sur l'esthétique.

Troisièmement, après avoir confronté les recherches sur l'esthétique en Chine et en Europe, deux tendances ont été présentées : selon la Chine, l'esthétique est traditionnellement considérée comme

une branche de l'éthique en tant que *bonté* et elle implique nécessairement la prise en compte de la personne et de la société dans le jugement esthétique.
Donc, du point de vue chinois, l'esthétique se compose non seulement d'éléments artistiques, mais aussi d'éléments relevant de l'éthique. De l'autre côté, contrairement à ce que la Chine conçoit, les recherches des pays européennes donnent une définition très différente de ce qu'ils appellent « esthétique ». En général, la théorie occidentale de l'esthétique est abordée par beaucoup de disciplines, par exemple, l'anthropologie (Kant), les sciences cognitives (Schaeffer) etc. Et, il est évident que ces recherches touchent énormément aux caractères internes de l'esthétique comme la beauté, le sensible, etc. Ces fortes différences nous offrent un espace privilégié pour faire une recherche comparative.
Quatrièmement, comme l'étaye le chapitre II.4, l'enseignement des métiers d'art a pour objectif de poursuivre les intérêts économiques. À savoir, comment réalise-t-on un produit d'art qui peut satisfaire le marché ? Ainsi, du temps ancien jusqu'à aujourd'hui, l'art est toujours un thème inévitable quand on étudie l'esthétique et celle-ci est également une finalité poursuivie par l'enseignement des métiers d'art. Par conséquent, la compréhension des conceptions de l'esthétique selon les acteurs comme l'enseignant a peut-être directement une influence sur le processus de la formation de bijouterie ou d'ébénisterie. Comme indiqué précédemment, la situation réelle des processus de formation et la conception de l'esthétique en France et en Chine montrent des différences. Ici, nous nous demandons si ces différences de conception incitent à produire des dispositifs différents dans le processus de la formation ou de la production.
Enfin, la compétence esthétique professionnelle est un type de compétence professionnelle spécifique développée dans l'enseignement des métiers d'art. D'une part, elle concerne les éléments internes de l'esthétique comme la beauté. D'autre part, elle s'intéresse bien plus aux choses externes comme l'éthique professionnelle. Pour faciliter ma recherche, je propose une définition provisoire de la compétence esthétique professionnelle :
Nous appelons la compétence esthétique professionnelle la capacité à avoir « le sens de la beauté » et à agir professionnellement en conséquence. À savoir, être capable de juger de la « justesse », de la « beauté », de « l' élégance », de la « qualité visuelle, tactile, sonore »,etc, d'un geste professionnel, d'un objet ou d'une production caractéristique du domaine professionnel. Et, il s'agit aussi d'une capacité d'éthique professionnelle avec laquelle les activités personnelles peuvent être réglementées par les principes, missions et valeurs du corps de métier, l'entreprise ou l'organisation.

II 5.2 La reformulation des questions de recherche

Après avoir analysé les théories proposées par les chercheurs, nous tâchons de formuler de manière plus précise les deux questions initiales de recherche présentées dans la partie I.

II 5.2.1 Reformulation de la première question initiale de recherche

D'une part, nous avons exploré le domaine de la recherche chinoise pour explorer notre réponse de la première question initiale de recherche. Tout d'abord, les recherches chinoises que nous avons pu consulter dans cette partie manifestent un intérêt plus significatif pour ce que nous avons appelé l'esthétique éthique. De l'époque de Confucius jusqu'à aujourd'hui, l'éthique porte toujours le sens esthétique, comme par exemple les cinq bonnes qualités de Mencius. On peut dire d'une certaine

façon que la pensée chinoise, telle que nous la comprenons, ne fait pas de différence entre éthique et esthétique, entre le Bien et le Beau, au moins dans le sens que donne la pensée occidentale à cette distinction. Autrement dit, pour pouvoir produire des objets appréciés comme « esthétiquement réussis » ou « esthétiquement intéressants », le créateur doit être un homme possédant des qualités morales appréciées. D'un autre point de vue, un objet « beau » est aussi nécessairement un objet « juste », au sens de sa valeur éthique.

Ensuite, bien que les philosophes chinois mettent extrêmement l'accent sur l'éthique quand ils parlent de l'esthétique, nous notons également l'autre dimension de l'esthétique désignée par les documents, soit, ce que nous appelons l'esthétique artistique. L'esthétique artistique pourrait être rapprochée de ce que la pensée occidentale appelle proprement l'esthétique, car elle est définie par le type d'effet qu'elle produit sur celui qui perçoit un objet ou un événement ou une action, à laquelle il attribue une valeur qui ne se réduit pas à son utilité, et qui produit une satisfaction particulière. Nous l'appelons esthétique artistique car cette expérience particulière est celle que les œuvres d'art sont supposés produire de manière intentionnelle, et les spécialistes de l'esthétique matérielle sont les artistes, ceux qui fabriquent ces objets particuliers. Ainsi, pour définir cette forme d'esthétique, il est souvent fait appel à des exemples dans le domaine de l'art, et symétriquement, ce sont les œuvres d'art qui donnent des exemples de réalisation de cette qualité esthétique, selon le concept d'exemplification chez Goodman (1976).

C'est pourquoi, dans la tradition chinoise, on donne tant de prix aux oeuvres d'art conçues dans la dynastie Tang qui est une des époques la plus prospère dans le domaine de l'art et ces œuvres d'art touchent vivement à l'esthétique artistique telle qu'elle est définie par les spécialistes chinois, par exemple, la calligraphie de Zhang Xu, qui est une exemplification de ce que peut être l'esthétique des idéogrammes. Mais ce qui est le plus significatif dans l'approche chinoise de l'art, c'est que la beauté de l'écriture ou la beauté de la peinture exprime autant la beauté de l'œuvre (l'effet esthétique qu'elle produit) que la « beauté » de la personne qui l'a créée (sa « beauté morale », si l'on veut, ou ses qualités éthiques). On peut ainsi aller jusqu'à dire que c'est parce que la personne créatrice est une « belle personne », une personne de haute valeur éthique, que son œuvre sera une « belle œuvre ».

Pour résumer, du point de vue de la Chine, nous proposons la conclusion que l'esthétique se compose de deux dimensions, soit, l'esthétique éthique et l'esthétique artistique, mais qu'elles sont substantiellement liées, en quelque sorte confondues dans un même concept.

De l'autre part, la conclusion ci-dessus peut être aussi justifiée partiellement pour la France et plus largement pour la tradition occidentale où elle s'inscrit. Dans cette partie, nous avons commencé à étudier l'esthétique à partir du temps de Socrate, en fait, dans l'ancien temps, les philosophes comme Socrate utilisent souvent des mots de l'éthique quand ils parlent de l'esthétique, par exemple, le mot « bienséance » qui est une partie de l'éthique. Il est vrai que dans la tradition socratique, les trois valeurs fondamentales semblent constituer trois facettes de la même valeur supérieure : le Vrai, le Juste et le Beau ne sont pas d'essences différentes. Pour ainsi dire, ce qui est Beau est en même temps « juste » à l'égard de l'éthique et « vrai » au regard de la connaissance. Mais, il semble que la conception antique de l'esthétique éthique a disparu peu à peu au fur et à mesure du processus de l'histoire dans les pays européens, jusqu'à l'époque moderne, quand apparait en philosophie une théorie du Beau qui soit distincte de l'éthique et de l'épistémologie, cette conception a été proposée chez Kant (1790).

Donc, nous pensons que l'esthétique éthique prend historiquement sa position sur l'esthétique et

qu'elle doit être considérée comme un élément de l'esthétique. Et plus, des chercheurs de tous les domaines font de leurs mieux pour expliquer ce qu'est l'essence de l'esthétique et des conceptions ont vu le jour. Par exemple, la philosophie de l'art, la théorie de la sensation et de la perception du sensible, etc. Et, ces conceptions semblent s'accorder pour postuler totalement que l'art est une base indispensable de l'esthétique et qu'il est un élément aidant à fonder la théorie de l'esthétique dans les pays occidentaux, quoique certaines écoles de pensée tâchent d'éviter de réduire l'esthétique à l'art comme la théorie de l'École de Francfort ou encore les développements récents des approches de l'expérience esthétique par les sciences cognitives comme Schaeffer l'a dit.

Dans le contexte scolaire, et ce qui complique encore plus les choses, c'est que l'enseignement des métiers d'art a à voir avec l'éducation esthétique, au sens où il doit assurer l'acquisition de la compétence à produire des objets « esthétiquement valables », même si à la différence des artistes, ces objets ont aussi d'autres valeurs, comme l'utilité et la fonctionnalité.

En bref, du côté des pays européens, les deux types d'esthétique sont également apparues, bien que l'esthétique éthique soit rarement évoquée rarement à l'heure actuelle dans le contexte scolaire. L'éducation éthique fait l'objet d'un enseignement à part, et leurs relations ne sont qu'à distance.

En résumé, selon ce que nous avons dit, nous pouvons préciser la première question initiale de recherche : nous postulons sur la base de nos lectures que l'esthétique s'incarne sur deux dimensions, à savoir, l'esthétique éthique et l'esthétique artistique. Cette affirmation est un des points centraux de notre thèse, et nous chercherons à montrer ce qu'elle apporte à une réflexion dans la compétence esthétique professionnelle.

D'un côté, il semble que la Chine préfère particulièrement l'esthétique éthique et à la fois met l'accent sur la dimension de l'esthétique artistique, d'un autre côté, les pays occidentaux comme la France s'intéressent presque exclusivement à l'esthétique artistique.

II 5.2.2 La reformulation de la seconde question initiale de recherche

Selon la figure 3 illustrée dans la partie II, nous avons retenu de nos lectures que l'enseignement des métiers d'art a pour objectif de développer trois capacités spécifiques : la capacité commerciale (objet vendable), la capacité esthétique (objet esthétique) et la capacité technique (objet utilisable). Par conséquent, nous supposons que les trois capacités développées par l'enseignement des métiers d'art peuvent se composer d'une « nouvelle compétence ».

Nous postulons que le premier objectif de la formation professionnelle est la poursuite de la valeur économique du marché. Dans le but de réaliser cet objectif, l'enseignement des métiers d'art, doit développer des diplômés qui sont utilisables, soit, les diplômés auront des qualifications exigées par le marché de la bijouterie ou ébénisterie, ils pourront acquérir leurs propres compétences, en particulier, la capacité esthétique. Du côté du marché, un consommateur apprécie directement des éléments esthétiques portant sur une œuvre. Grâce à des éléments esthétiques, le consommateur l'achète, au final, l'objectif terminal socioéconomique aura l'occasion d'être réalisé. Par suite, la capacité esthétique est un des impacts directs sur la réalisation de l'objectif vendable.

Ainsi, notre analyse précédente a justifié que la capacité esthétique et la capacité technique sont les deux enjeux qui concernent l'enseignement des métiers d'art. Au fond, « il est très important que la recherche sociologique, orientée en vue de la compréhension de l'époque révolutionnaire où nous vivons, tienne compte des valeurs esthétiques après avoir tenté d'en bien définir les rapports avec les valeurs techniques de notre temps » (Francastel, 1996, p.96). En fait, l'esthétique reflète la valeur

sentimentale et la technique a la valeur utilisable. Et, les deux valeurs doivent être essentiellement offertes par une œuvre d'art. En général, nous estimons que « l'effet produit par l'objet d'art est indissolublement lié à la perfection technique qui a présidé à sa réalisation matérielle. En d'autres termes, tous les objets, y compris les plus esthétiques, s'inscriraient toujours dans une logique fonctionnelle » (Beaune, 2013, p.5). D'ailleurs, certains auteurs affirment que la valeur proprement esthétique de l'objet pourrait être partiellement réalisée par des techniques artistiques, comme Lalo (1960) dit, « les valeurs esthétiques qu'elle recèle parmi beaucoup d'autres, tandis que les techniques artistiques sont organisées pour nous révéler plus directement ces valeurs (esthétiques) » (p.23). Donc, nous pourrions avouer que des techniques servent à produire l'esthétique, qui selon Pouviet « surviennent) à partir d'elles.

En résumé, la capacité esthétique joue le rôle central parmi ces trois capacités. Par conséquent, nous renommons cette « nouvelle compétence » la « compétence esthétique professionnelle ».

À l'heure actuelle, nous pouvons répondre à la seconde question initiale de recherche : la proposition qu'il existerait une compétence esthétique professionnelle est raisonnable.

II 5.3 Les questions de recherche

Jusqu'à ici, nous avons justifié la rationalité de l'existence de la compétence esthétique professionnelle et l'existence de deux types d'esthétique. Cependant, comme il s'agit d'une notion, il est essentiel d'explorer ses détails qui restent liés à nos questions de recherches. Donc, nous proposons finalement les cinq questions de recherche suivantes :

1. Qu'est-ce que la compétence esthétique professionnelle ?
2. Comment développe-t-on la compétence esthétique professionnelle ?
3. Quelles les difficultés apparaissent-elles lors du processus du développement de la compétence esthétique professionnelle ?
4. Comment règle-t-on ces difficultés lors du processus de développement de la compétence esthétique professionnelle ?
5. Comment évalue-t-on le développement de la compétence esthétique professionnelle ?

Ce sont ces questions que nous avons posées aux textes professionnels que nous avons lues, et à nos répondants. La question 1, elle chercher à concevoir la définition de la compétence esthétique professionnelle. Les questions 2, 3, 4, elles se concentrent sur le développement et l'enseignement de la compétence esthétique professionnelle. Et, la question 5, il s'agit de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle.

Partie III : Méthodologie

Sénéchal a proposé sa théorie « un chercheur socialement engagé » (2012, p. 56) dans laquelle Sénéchal a mis en place un type d'engagement du chercheur qui concerne principalement la relation entre le chercheur et la collectivité. À savoir, le chercheur doit contribuer au bien commun. En tant que chercheurs dans le domaine de l'enseignement des métiers d'art, ils ont pour objectif d'identifier les difficultés générales et communes apparues au processus de la formation et de chercher à les régler et, ils peuvent contribuer au bien commun par cette méthode-ci. En fait, par rapport aux enseignants et aux élèves liés directement à ces difficultés, les chercheurs s'adaptent à les analyser dans la perspective plus théorique. Par conséquent, dans notre recherche, nous nous intéressons bien à la conception des chercheurs.

Toutefois, la conscience de l'engagement et le souci d'être utile ne doit pas influencer la qualité et l'indépendance de la réflexion. La recherche de solutions à des problèmes professionnels n'est pas immédiatement le but du chercheur, en particulier si cette préoccupation vient fausser ou empêcher le travail de recherche fondamentale. La première responsabilité du chercheur est d'apporter des connaissances contrôlées sur les faits, donc de procéder à une enquête méthodique et critique qui vise la description, la compréhension et la modélisation des phénomènes étudiés. C'est sur la base de ces connaissances que pourront être envisagées des recherches orientées vers l'application, dans un second temps. Notre thèse se veut d'abord à visée exploratoire, descriptive et compréhensive.

III Chapitre 1 Les données recueilles et les informations sur les personnes interrogées

III 1.1 L'archivage des données : recueil et protection de ces données personnelles

Notre thèse n'exploite qu'une petite partie d'un vaste ensemble de données recueillies depuis 2019. Il est fondamentalement constitué d'entretiens sonores, de référentiels nationaux et de textes officiels, de documents professionnels élaborés par des écoles et des enseignants, comme des référentiels d'écoles, etc.

Nous avons donc constitué un document numérique de type d'enregistrement d'audio, qui permet l'archivage de ces données sous forme de dossiers. Chaque interrogé a donc son dossier, la date d'enregistrement et les métadonnées de ces documents qui ont été notées avec le plus de précision possible.

Nous avons tenu compte de la Règlementation Générale de Protection des données personnelles (RGPD). Mais considérant que les entretiens ne comportaient pas d'éléments personnels pouvant porte préjudice aux répondants, nous n'avons pas anonymé complètement les entretiens. Au contraire, nous souhaitons rendre hommage aux personnes qui nous ont répondu en les considérant comme des contributeurs actifs à notre recherche : chacun d'eux nous a apporté ses propres réflexions et ses informations, très utiles pour avancer sur un sujet compliqué et difficile à saisir. Nous pouvons les considérer comme ayant fait partie d'une recherche « participative ».

III 1.2 Les textes officiels et des programmes des établissements scolaires

Pour commencer, ma thèse analyse les documents conçus par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse en France, et par le Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine. Dans leurs prolongements, les programmes des établissements peuvent être considérés comme des incarnations des textes officiels au niveau pratique et ces programmes partagent des informations primordiales qui sont liées à notre recherche. Comme les deux types de textes relèvent toujours des conceptions du Ministère de l'Éducation et d'un établissement, peut-être que nous pouvons trouver des points extrêmement distinctifs de ceux des autres acteurs.

III 1.2.1 Textes officiels présentés par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse en France et par le Ministère de l'Éducation République populaire de Chine

Dans la première partie, nous avons procédé à une première étude rapide des textes officiels et des programmes des établissements scolaires en France et en Chine. Or, ces études partielles ont seulement été utilisées pour initier la problématique de notre recherche. Or, ces textes comportent beaucoup de détails restant à analyser et d'autres textes peuvent aussi apporter des informations importantes sur notre thème. Nous faisions l'hypothèse que les textes complets pourraient nous offrent accès à certaines conceptions sur le thème de la « compétence esthétique professionnelle », avec un regard différent. Par conséquent, avant de réaliser notre recherche formelle, nous avons recueilli complètement les textes officiels et les programmes en espérant en extraire les contenus les plus détaillés possibles sur notre thème. Dans cette section, nous nous concentrons sur les textes promulgués par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse en France, le Ministère de de l'Éducation la République populaire de Chine et le Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine, mais, en raison de grandes différences apparaissant entre les mondes scolaires de ces deux pays au monde scolaire, il est impossible d'obtenir des données immédiatement comparables en tous points. Par conséquent, nous les sélectionnerons flexiblement, selon la situation réelle des deux pays.

Du côté de la France, l'enseignement des métiers d'art s'intègre dans la voie technologique et dans la voie professionnelle au lycée. Donc, nous avons fait référence aux textes officiels, s'agissant de ces deux voies. Comme nous l'avons déjà expliqué en introduction, pour des raisons d'accessibilité, nous avons limité notre recherche à trois spécialités auxquelles nous avions accès plus facilement en France et en Chine : ébénisterie, bijouterie, sculpture ne jade. Pour l'enseignement des métiers d'art en voie professionnelle et technologique, nous notons que des textes focalisés sur la discipline de bijouterie et d'ébénisterie restent étroitement en relation avec notre recherche comme le référentiel de CAP Ébénisterie et Bijouterie. En complétement, l'enseignement d'arts appliqués et de cultures artistiques, qui en France concerne toutes les spécialités de la voie professionnelle reflète des caractéristiques communes avec l'enseignement des métiers d'art, donc, les textes de cadrage des arts appliqués et de cultures artistiques (Eduscol, Programme et ressources en arts appliqués et cultures artistiques-voie professionnelle, 2023) doivent être pris en compte.

Du côté de la Chine, nous observons un phénomène particulier et différent : les exigences de l'éducation esthétique sont communes pour l'enseignement des métiers d'art au lycée professionnel et pour les enseignements d'éducation artistique et culturelle au lycée général. Et, les textes officiels

sur le thème de l'éducation esthétique s'adaptent à l'enseignement des métiers d'art et à la fois à l'éducation artistique et culturelle au lycée général. En conséquence, il nous faut récupérer des détails de ces textes communs. Par ailleurs, les programmes d'enseignement et d'apprentissage des disciplines des métiers d'art sont également les parties inévitables pour notre analyse. En particulier, la Chine est en train de mettre en place l'équivalent du système du BAC Professionnel, mais, les textes officiels nationaux concernant l'examen manquent jusqu'à maintenant. Nous avons pensé utiliser un exemple de l'épreuve de BAC Professionnel de la province de Jiangsu en Chine, mais, cette épreuve est essentiellement une expérimentation régionale et elle ne se représente pas toutes les conceptions du Ministère de l'Éducation chinoise. Par conséquent, nous ne présentons plus ce texte de BAC Professionnel en Chine. En dehors des textes du Ministère de l'Éducation République populaire de Chine, Effectivement, les informations des textes recueillis et utilisés sont présentées dans le tableau 13.

Tableau 13 Les textes officiels recueillis et utilisés pour notre recherche

Pays	Textes Officiels	Année et Sujet
Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse en France	1. Arts appliqués et cultures artistiques Classes préparant au baccalauréat professionnel, Baccalauréat professionnel, voie professionnelle	1. Arrêté du 3 Avril 2019 publié dans le B.O spécial no du 11 avril 2019, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse.
	2. Art et techniques de la bijouterie-joaillerie Certificat d'aptitude professionnelle	2. Arrêté du 18 mars 2008 portant création du certificat d'aptitude professionnelle Art et techniques de la bijouterie-joaillerie, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse.
	3. Référentiels des spécialités de brevet des métiers d'art-Bijou option Bijouterie joaillerie, polissage finition, bijouterie sertissage	3. Arrêté du 24 juillet 2013, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse
	4. Référentiel du certificat d'aptitude professionnelle ébéniste	4. Par Arrêté du 27 février 2017 portant création de la spécialité « Ébéniste » de certificat d'aptitude professionnelle et fixant ses modalités de délivrance
	5. Référentiels des spécialités de brevet des métiers d'art-ébénisterie	5. Arrêté du 3 février 2014 portant création de la spécialité « ébéniste » du brevet des métiers d'art et fixant ses modalités de délivrance.
	6. Programme de design et métiers d'art de première, d'analyse et méthode en design et de conception et création en design et métiers d'art de terminale STD2A (science	6. Arrêté du 17 janvier 2019, bulletin officiel spécial no1 du 22 Janvier 2019

	et technologies du design et des arts appliqués)	
Ministère de l'Éducation République populaire de Chine	7. Avis du Bureau Générale du Conseil d'État sur le renforcement global et l'amélioration globaux de l'éducation esthétique dans les écoles 国务院办公厅关于全面加强和改进学校美育工作的意见	7. Avis du 15 Septembre 2015
	8. Avis du Ministère de l'Éducation sur le renforcement efficace de l'éducation esthétique dans l'enseignement supérieur à la nouvel ère 教育部关于切实加强新时代高等学校美育工作的意见	8. Avis du 2 Avril 2019
	9. Programme Générale de continuation de la réforme de l'évaluation de l'éducation dans la nouvelle ère 深化新时代教育评价改革总体方案	9. Avis du 2 Avril 2019
	10. Avis sur le renforcement global et l'amélioration de l'éducation esthétique dans les écoles dans la nouvelle ère 关于全面加强和改进新时代学校美育工作的意见	10. Avis du 11 Avril 2020
	11. Le programme d'enseignement de fabrication et commercialisation des bijoux et du jade dans les écoles professionnelles secondaires 中等职业学校珠宝玉石加工与营销专业教学标准	11. Programme du 20 Janvier 2015
	12. Le programme d'enseignement des métiers d'art dans les écoles professionnelles secondaires 中等职业学校工艺美术专业教学标准	12. Le 20 Janvier 2015, par Ministère de l'Éducation République populaire de Chine
	13. Le référentiel académique d'enseignement de l'art dans les écoles professionnelles secondaires 中等职业学校艺术课程标准	13. Programme du 20 Janvier 2015

III 1.2.2 Programmes des établissements scolaires dans les deux pays

Nous nous concentrons sur les textes conçus et utilisés par les établissements scolaires où nos entretiens se déroulent. En fait, nous avons choisi quatre établissements scolaires dans les deux pays, dont deux en France et deux en Chine. Dans le tableau 14, les détails des textes sont complètement

présentées.

Tableau 14 Les textes conçus et utilisés par les établissements scolaires

Pays	Établissements Scolaires	Textes
France	SXXP L'école des métiers à Lyon	BMA Art du bijou option joaillerie/bijouterie sertissage
	SXXP L'école des métiers à Lyon	CAP art et techniques de la bijouterie joaillerie
	SXXP L'école des métiers à Lyon	MC Joaillerie
	SXXP L'école des métiers à Lyon	DN MADE Création, bijoux contemporains et objets précieux
	Lycée professionnel GL à Lyon	CAP Menuisier Fabricant
	Lycée professionnel GL à Lyon	CAP Ébéniste
	Lycée professionnel GL à Lyon	CAP Sculpteur
Chine	Shanghai A& D Académie	Le programme d'enseignement pour toutes les disciplines de Shanghai A & D Académie 上海 XX 职业学院专业教学计划
	Lycée professionnel et technique de FY de Shanghai	Le plan de formation en création de bijoux du lycée professionnel et technique de FY de Shanghai 上海市 FY 职业技术学校珠宝设计专业人才培养方案

III 1.2.3 Autres textes

En général, l'enseignement professionnel reste étroitement lié au marché du travail. En dehors du système scolaire, le monde du travail propose aussi ses exigences en ce qui concerne les compétences professionnelles. Par conséquent, il est nécessaire de connaître ces demandes de compétences du marché du travail. Au fond, ces textes définissant les compétences professionnelles ont été validés par tous les ministères en France, par exemple, les demandes au cœur du texte de CAP Ébéniste sont validées à la fois par le Ministère de Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et le Ministère du Travail grâce au Répertoire National des Certifications Professionnelles. En ce cas, les textes illustrés dans le tableau 13 peuvent être utilisés pour expliquer les attentes du marché, donc, dans cette section, nous ne présentons plus d'autres textes du marché du travail. Cependant, il est nécessaire de noter que le monde scolaire et celui du travail sont vivement séparés à l'heure actuelle en Chine. Donc, le Ministère de l'Éducation et le Ministère des Ressources Humaines et de la Sécurité Sociale ont chacun de leur côté promulguées des textes sur le thème des compétences professionnelles en fonction de leurs propres perspectives. En fait, le diplôme délivré par le Ministère de l'Éducation signifie simplement que l'étudiant a accompli les exigences du programme scolaire. En revanche, le certificat de compétence professionnelle délivré par le Ministère des Ressources Humaines et de la Sécurité Sociale vise à vérifier si l'étudiant possède les compétences nécessaires pour occuper un poste. Par conséquent, dans la plupart des cas, les étudiants du système d'éducation professionnelle sont tenus de posséder à la fois un diplôme

d'études et un certificat de compétence professionnelle. En Chine, ce phénomène reflète la politique de « 1+X » (Xu & Hu, 2023, p. 140), « 1 » indique le diplôme scolaire et « X » s'attache aux certificats professionnels. En conséquence, cette situation nous impose à prendre en compte de nouveau ces textes valorisés par le Ministère de l'Éducation et le Ministère des Ressources Humaines en Chine. Alors, nous mobilisons les quatre textes suivants pour notre recherche : *Normes Professionnelles Nationales pour les Créateurs de Bijoux* (首饰设计师国家职业标准), *Normes Professionnelles Nationales pour les fabricant de bijoux en métaux précieux*(贵金属首饰机制工国家职业标准), *Normes Professionnelles Nationales pour les Inspecteurs de Bijoux en Métaux Précieux et de Pierres Précieuses*(贵金属首饰与宝玉石检验员国家职业标准), *Normes Professionnelles Nationales pour les Sculpteurs Artisanaux* (工艺品雕刻工国家职业标准).

III 1.3 Présentation des groupes et informations sur les personnes interrogées

Dans cette section, nous présentons les divers groupes dans lesquels nos entretiens ont eu lieu. Ceci permet de situer les catégories d'acteurs sollicités pour être répondants.la parole des entretiens. Nous donnerons dans cette section les informations fondamentales des participants aux entretiens.

III 1.3.1 Les divers groupes

III 1.3.1.1 Les chercheurs et les formateurs universitaires dans le domaine de l'enseignement des métiers d'art

Nous avons identifié les catégories des chercheurs et des formateurs universitaires, qui sont souvent les mêmes personnes assurant les deux fonctions. Les chercheurs sont supposés assurer un travail théorique de collecte de connaissances (ils établissent des états de l'art) et de production de connaissances. Les formateurs sont en charge de transmettre ces connaissances auprès des acteurs concernés : c'est-à-dire les enseignants en priorité. Les formateurs sont en bonne position pour nous apporter des données sur les problèmes posés à partir de leur point de vue : problèmes théoriques de définition des contenus de formation, mais aussi problèmes exprimés par les enseignants formés.

III 1.3.1.2 Les inspecteurs dans le domaine de l'enseignement des métiers d'art

Dans ma thèse, les inspecteurs concernés sont des fonctionnaires chargés du suivi des enseignants de lycée professionnel et ils interviennent dans l'enseignement professionnel pour les spécialités professionnelles. En France et en Chine, la première mission des inspecteurs est la définition de ce que nous appelons les *prescriptions*, à savoir la rédaction des textes officiels à partir des finalités et des objectifs, dans un dialogue avec les autorités qui fixent la politique éducative. Leur apport est donc important pour situer notre objet de recherche dans le cadre des curriculums tels qu'ils sont définis au plus haut niveau. (Les programmes sont une partie de nos données).

Leur deuxième mission est la *qualification* : ils sont chargés, en dialogue avec les représentants des professionnels des métiers concernés, de définir les objectifs et les formes des examens, les conditions de passation, etc. Or, les examens sont le lieu où les contenus de formation sont définis et évalués de manière concrète, ce qui était important dans notre recherche qui portait, rappelons-le, sur la compétence esthétique professionnelle : celle-ci est-elle prise en compte dans les examens, et comment ? En fait, les textes définissant les examens sont une partie de nos données.

Leur troisième mission est la *programmation curriculaire* : c'est-à-dire la conception des parcours de formation de cours : quelle durée ? quelle progression ? quelles disciplines ? Cela nous importait

pour voir si et comment la compétence esthétique professionnelle était présente dans les programmations. (Les cours sont une troisième partie de nos données).

Leur quatrième mission, enfin, était une des plus importantes pour nous dans le cadre d'une recherche sur l'éducation artistique, culturelle, esthétique dans laquelle s'inscrivent nos travaux. Il s'agit des ***recommandations pédagogiques***, c'est une des missions des inspecteurs de définir et de concevoir, en dialogue avec les chercheurs-formateurs, les formes pédagogiques et didactiques qui sont les plus favorables pour atteindre les objectifs prescrits. De manière générale, les inspecteurs de l'enseignement professionnel ont pour finalité de trouver les problèmes particuliers fixés au processus de la pédagogie dans une situation spécifique comme le problème d'identité professionnelle des enseignants et de donner des conseils aux enseignants.

Ainsi les inspecteurs occupent une position clef dans le processus de transposition didactique qui conduit des savoirs savants au savoirs prescrits, des savoirs prescrits aux savoirs effectivement mis en œuvre dans les enseignements, et enfin de ces savoirs enseignés aux savoirs évalués par les examens de qualification. Ils ont aussi un point de vue complet sur les difficultés pour atteindre les finalités définies.

Donc, les inspecteurs ont été choisis comme un groupe interrogé.

III 1.3.1.3 Les enseignants en enseignement aux métiers d'art

Selon Zachary (2002), « l'enseignant joue le rôle de fonction d'accompagnant et il aide les élèves à optimiser leurs expériences éducatives » (p.30). En un mot, l'enseignant vise à améliorer le niveau de l'élève au cours du processus de formation. Parlant généralement, dans la situation pédagogique réelle, l'enseignant a pour objectif de transmettre les connaissances et les compétences conçues par lui-même, à savoir, l'enseignant est concerné par ce qu'il doit apprendre aux élèves. Mais toute l'histoire de la recherche pédagogique et didactique a montré que cette « transmission » n'est pas un simple phénomène de transfert : l'enseignant n'agit pas directement sur les acquisitions, mais il crée les conditions pour qu'elles aient lieu. Autrement dit : son rôle est de « faire apprendre ». Car au contraire d'une conception dirigée de l'enseignement, les élèves acceptent seulement ce dont ils peuvent être capables. Dans ce cas, il existe un gouffre entre l'apprentissage et la pédagogie : celle-ci ne produit pas des effets mécaniques. En fait, en tant que mentors dans la situation pédagogique, l'enseignant confessent ce problème et pensent proposer des recommandations pour se régler : les enseignants sont les mieux placés pour observer les élèves en cours d'apprentissage et identifier une double difficulté : 1) transformer les contenus prescrits par les programmes et par les examens en enseignable : 2) comprendre les difficultés des élèves et adapter leur propre action à celles-ci. Donc, dans notre recherche, nous nous penchons sur les avis des enseignants parce qu'ils peuvent, et à la fois illustrer leurs propres difficultés pour enseigner et faire apprendre, à la fois illustrent les problèmes des élèves au titre de la compétence esthétique professionnelle.

III 1.3.1.4 Les élèves en enseignement des métiers d'art

Si on refuse une conception mécanique de l'enseignement comme simple « transfert » de connaissances, mais comme processus d'accompagnement des apprentissages des élèves dans des situations conçues pour les favoriser, les élèves ne sont plus considérés comme des acteurs passifs mais comme des participants à l'action didactique conjointe (Sensevy et Santini, 2006, p.172). Les élèves et les enseignants se présentent en même temps dans une situation d'enseignement des métiers d'art. Ce type de situation est aussi caractérisé par les contenus disciplinaires qui sont les vrais enjeux de l'action didactique conjointe : le « subject-matter » avec lequel les élèves participent à toutes les activités et développent les savoirs. Et alors, dans le cadre de notre recherche, le

développement de la compétence esthétique professionnelle des élèves est défini comme un des objectifs désirés par les « subjects-matters » et une des questions de recherche est d'explorer les mesures prises pour y développer la compétence esthétique professionnelle. Donc, il est nécessaire d'enquêter sur les activités et les réponses des élèves, parce que ce sont les acteurs centraux de l'appropriation des contenus enseignés.

III 1.3.1.5 Les professionnels en enseignement des métiers d'art

Dans le chapitre IV.4.4, nous indiquons l'objectif terminal de l'enseignement des métiers d'art : c'est la recherche des avantages économiques obtenus par la production de ces objets particuliers qui caractérisent les métiers d'art, avec leurs qualités propres, et en particulier leur qualité esthétique qui les distinguent de la production industrielle pour laquelle cette dimension esthétique est secondaire. Du côté de la théorie de l'économie industrielle, « toutes les industries cherchent à sans cesse développer et à adopter de nouvelles technologies » (Tirole, 1988, p.392) pour acquérir encore plus des avantages économiques. Au fond, les avantages économiques, l'enseignement et la technique sont les trois piliers de l'industrie de métiers d'art : ce qui assure les avantages économiques, c'est la maitrise des techniques propres à un métier ; et la maitrise des techniques passe par leur transmission par un enseignement efficace, et cela est d'autant plus vrai que les techniques des métiers d'art sont difficiles à acquérir. C'est cette difficulté qui fait la valeur d'un bon professionnel. Et, les professionnels comme les employés, les directeurs sur le terrain des métiers d'art apprennent toujours les nouvelles techniques en vue de réaliser cet objectif et de garder leur avantage comparatif : les métiers d'art en particulier sont caractérisés par leur exigence et la nécessité d'innover. Par rapport aux acteurs déjà présentés, les professionnels sont les plus concernés par les techniques et la compétence esthétique professionnelle sur le plan du marché.

Dans notre thèse, les professionnels des métiers d'art sont essentiellement importants parce qu'ils connaissent très bien les points importants du marché de l'art, et qu'ils ont une connaissance fine de ce que les clients apprécient. Ils sont les plus à même à nous renseigner sur la part de la compétence esthétique professionnelle sur la valeur des artefacts qu'ils produisent et sur le jugement des acheteurs.

Et, au sein de ma recherche, quelle est la relation entre la compétence esthétique professionnelle et la technique ? Quelle est la relation entre la compétence esthétique professionnelle et les avantages économiques ? De telles questions restent à explorer. En conséquence, il est raisonnable de faire des entretiens avec les professionnels pour élucider leur point de vue sur les problèmes que nous avons repérés.

III 1.3.1.6 Les informations sur les personnes interrogées

III 1.3.1.6.1 Les chercheurs et les formateurs à l'université

Les formatrices et formateurs qui ont échangé et contribué à la recherche d'information en deux pays : Mme Blanvillain (Formatrice, Maîtresse de conférences à l'Université, en esthétique, science et technologies des arts), M. Tortochot (Maître de conférences à l'Université, en éducation de design en France). Du côté de la Chine, à dire vrai, l'enseignement des métiers d'art n'est pas un domaine de recherche, donc, il est très difficile de contacter certains chercheurs en Chine, donc, nous avons seulement échangé avec M. You, qui est formateur et chercheur de l'enseignement des métiers d'art (sculpture en jade) dans une école professionnelle supérieure à Shanghai.

III 1.3.1.6.2 Les enseignant.es et les professeurs des métiers d'art (la bijouterie et l'ébénisterie et la sculpture en jade)

Nous avons déjà contacté avec deux enseignantes des métiers d'art en France et quatre enseignants

en Chine : Mme Rozanski (Enseignante d'un lycée des métiers d'art à Lyon, en bijouterie), Mme De Fraissinette (Enseignante d'un lycée professionnel près de Lyon, en ébénisterie), Mme Yang (Enseignante d'un lycée professionnel à Shanghai, en bijouterie), Mme Cao (Enseignante, d'un lycée professionnel à Shanghai, en bijouterie), M. Sun (Professeur et formateur d'un entreprise, d'une académie d'art et design à Shanghai, en sculpture en jade).

III 1.3.1.6.3 Les élèves des métiers d'art (la bijouterie et l'ébénisterie)

Enfin, dans des circonstances très compliquées dues à la pandémie CoViD, j'ai pu avoir des entretiens avec deux élèves en France et avec quatre élèves en Chine : L'élève A (Étudiante, d'un lycée professionnel à Shanghai, en bijouterie), l'élève P (Étudiant, d'un lycée professionnel à Shanghai, en bijouterie), l'élève X (Étudiant, d'une académie d'art et design à Shanghai, en ébénisterie), l'élève P (d'une académie d'art et design à Shanghai, en ébénisterie), les élèves N et P (Étudiants, d'un lycée professionnel près de Lyon, en ébénisterie).

III 1.3.1.6.4 Les professionnels des métiers d'art (la bijouterie, l'ébénisterie, le sculpteur en jade)

Dans notre thèse, les professionnels des métiers d'art sont essentiellement importants parce qu'il nous partage des points de vue professionnels sur le marché d'art. Au total, j'ai parlé avec quatre professionnels en France et cinq professionnels en Chine : M. Volpon (Dirigeant d'une entreprise d'Ébéniste Agenceur à Lyon), M. Bennani (Directeur d'un Institut Européen de Formation Compagnons du Tour de France), Mme Rey (Artiste de mode et de design, d'une Entreprise Artistique à Paris), Mme Poyeton (Cheffe de projet métiers d'art, Chambre des Métiers et de l'Artisanat d'un département en France), M. Lu (Patron d'une entreprise de design de bijouterie à Shanghai), Mme Yang (Cheffe de designer d'une entreprise de bijouterie plus célèbre à Shanghai), M. Xie et M. Wang (Designers d'une entreprise de sculpture en jade à Suzhou en Chine) et M. Chen (Patron et Directeur Technique d'un atelier d'ébénisterie à Canton en Chine).

III 1.3.1.6.5 Les inspectrices

Les informations données par les deux inspectrices sont également jugées utiles pour les analyses qui suivent. Heureusement, nous avons fait les entretiens avec deux inspectrices : Mme Malterre-Benoist (Inspectrice de l'éducation nationale de design et métiers d'art dans une académie en Fra,ce, en France) et Mme Zeng (Inspectrice de l'enseignement professionnel et technique dans une académie en Chine).

III 1.3.1.7 Synthèse des informations des répondants, encodage, données quantitatives

Dans le tableau 15, nous trouverons précisément la liste d'interlocuteurs interrogés, les sources d'information, les données principalement utilisées et les données complémentaires et marginales. Nous exposons dans ce tableau l'ensemble de ce que représentent les rencontres des personnes et les entretiens. Ce tableau permet d'organiser les données qui ont été collectées.

Tableau 15 Les informations sur les répondants de notre recherche

	Nom des personnes suivies dans le temps, profession actuelle	Types de documents conservés	Années de suivi et suivi continué	Durée
1	Mme Malterre-Benoist, Inspectrice de l'éducation nationale de design et métiers d'art d'une académie	Entretien sonore enregistré. Texte officiel	Rencontrée en Mars 2020, ensuite, en Septembre 2021	0 :55mins :33s

	en France			
2	Mme Zeng, Inspectrice de l'enseignement professionnel et technique d'une académie en Chine	Entretien sonore enregistré	Rencontrée en Juin 2021	0h:42 mins:37s
3	M. Volpon, Dirigeant d'une entreprise du meuble à Lyon	Entretien sonore enregistré	Rencontré en Septembre 2021	0h:33mins :54s
4	M. Bennani, Directeur, d'un institut Européen de Formation des Compagnons du Tour de France	Entretien sonore enregistré	Rencontré en Novembre 2021	0h:40mins :28s
5	Mme Poyeton, Cheffe de projet métiers d'art, Chambre des Métiers et de l'Artisanat d'un département en France	Entretien sonore enregistré	Rencontrée en Novembre 2021	0h:42 mins:45s
6	Mme Rey, Artiste de mode et de design d'une entreprise artistique, à Paris	Entretien sonore enregistré	Rencontrée en Novembre 2021	0h 39mins :30s
7	Mme Yang, Designer d'une entreprise de bijouterie célèbre en bijouterie, à Shanghai	Entretien sonore enregistré	Rencontré en Mars 2021	0h:34 mins:33s
8	M. Lu, Patron d'une entreprise de design de bijouterie à Shanghai	Entretien sonore enregistré	Rencontré en Mars 2021	0h:35mins :45s
9	M. Xie et M. Wang, Designers d'une entreprise de sculpture à Suzhou	Entretien sonore enregistré	Rencontré en Juin 2021	0h:35mins:19s
10	M. Chen, Patron et Directeur Technique d'un atelier de design d'ébénisterie à Canton	Entretien sonore enregistré	Rencontré en Juin 2021	0h:31mins :50s
11	L'élève A et l'élève P, Étudiants d'un lycée professionnel à Shanghai, en bijouterie	Entretien sonore enregistré	Rencontré en Mars 2021	0h:28 mins:46s/0h:28mins:16s
12	L'élèves X et l'élève B,	Entretien sonore	Rencontré en	0h :27mins:11s/0h:23mins:07s

	Étudiantes d'une académie d'art et design à Shanghai, en ébénisterie	enregistré	Mai 2021	
13	L'élève N et l'élève P, Étudiants d'un lycée professionnel près de Lyon, en ébénisterie	Entretien sonore enregistré	Rencontré en Septembre 2021	0h:39mins :28s
14	Mme Rozanski, Enseignante d'un lycée professionnel près de Lyon, en bijouterie	Entretien sonore enregistré	Rencontré en Octobre 2021	0h:37mins :38s
15	Mme De Fraissinette, Enseignante d'un lycée professionnel près de Lyon, en ébénisterie	Entretien sonore enregistré	Rencontré en Septembre 2021	0h:39mins :29s
16	Mme Yang, Enseignante d'un lycée professionnel à Shanghai, en bijouterie	Entretien sonore enregistré	Rencontré en Mars 2021	0h:30mins :42s
17	Mme Cao, Enseignante d'un lycée professionnel à Shanghai, en bijouterie	Entretien sonore enregistré	Rencontré en March 2021	0h:33mins :20s
18	M. You, Chercheur et créateur d'une académie d'art et design à Shanghai, en sculpture en jade	Entretien sonore enregistré	Rencontré en Mai 2021	0h:31mins :43s
19	M. Sun, Professeur et formateur de l'entreprise d'une académie d'art et design à Shanghai, en sculpture en jade	Entretien sonore enregistré	Rencontré en Mai 2021	0h:30mins :41s
20	Mme Blanvillain, Maîtresse de conférences de l'université de Montpillier, en esthétique, science et technologies des arts	Entretien sonore enregistré	Rencontré en Octobre 2019	0h: 37 mins:38s
21	M. Tortochot, Maître de conférences d'une	Entretien sonore enregistré	Rencontré en Décembre 2019	0h:42mins :21s

	université en éducation de design en France			

Le choix de la longueur a évité l'identification des entretiens à de simples conversations. Les premiers entretiens ont été conservés pour montrer l'évolution de ceux-ci. Les premiers subissant encore les influences du quotidien des répondants : le lieu de travail des répondants, le temps disponible pour les répondants et le participant rare. Par exemple, nous sommes partis pour l'atelier de M. Wang et M. Xie de Suzhou qui se situe à l'est de Shanghai et la distance entre les deux villes est 106 km pour faire l'entretien avec eux, après qu'ils ont fini de leurs travaux à 20h en Juin 2021. Ainsi, les interrogés ont eu la possibilité de se stabiliser, de se répondre à nos questions et n'ont pas subi à notre avis de pression. Il a été aussi possible dans la longueur de donner de l'importance à certaines questions qui jouent un rôle déterminant du point de vue pratique. Et, le temps de travail et les expériences de travail des répondants sont aussi les éléments qui ont un impact sur leurs réponses.

Le recueil de données porte sur 25 entretiens. Le nombre d'entretiens ne correspond pas au nombre de personnes contactées, dans la mesure où les questions se modifiant au fil de la recherche, il nous a fallu reprendre le guide d'entretien. Ceux qui ont été renouvelés pour obtenir des précisions, sont au nombre de quatre : pour Mme Rey, M. Xie et M. WANG, les trois personnes n'ayant pas répondu à certaines questions (en particulier, les questions concernant l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle sur le plan du système scolaire) puisqu'il sont toujours dans le programme d'enseignement d'apprentissage et ont eu toutes les formations dans un atelier et poursuivi un artisan et ils étaient à la recherche d'un artisan pour réaliser l'insertion professionnelle par le stage. Par conséquent, ils pensaient ne pas avoir la capacité de répondre à ces questions du côté du système scolaire. Quant à Mme Poyeton et M. Lu, ils appartiennent au monde de travail. D'après eux, tous les critères conçus pour définir et évaluer la compétence esthétique professionnelle sont en relation avec les exigences de marché des métiers d'art. Par conséquent, ils ne connaissent pas bien les critères axés sur le programme d'enseignement d'apprentissage et ils refusent de répondre aux questions sur celui-là.

Autant que possible, les interrogés ont été placés dans une situation précise et connue, comme le lieu de travail, l'école. Et, cette situation plus sereine offre une mise en confiance. Mais, l'arrêt des entretiens est parfois occasionné par plusieurs causes : la volonté de rester dans une situation temporelle de cinquante minutes maximums, le problème d'emploi du temps, ou encore des personnes entrant dans le lieu et interrompant notre entretien. Pour que chaque interviewé puisse voir le temps prévu, nous avons donné quelques signes clefs comme annoncer la fin : la dernière question. Ce qui permet à chacun d'entre nous de se rendre compte d'un arrêt imminent.

En un mot, nous avons toujours eu l'acceptation avec plaisir des participants pour dérouler un entretien et nous avons eu le souci d'écourter certains entretiens, pour éviter de gêner les acteurs lorsque que certaines difficultés apparaissent : difficulté d'emploi du temps, d'espace inconnu, l'arrivée d'une personne, non intégrée à l'entretien, bruits désagréables, etc. En ce qui nous concerne, nous avons cherché à rendre les entretiens les plus agréables pour les participants et les plus respectueux de leurs paroles, par exemple, nous avons placé tous nos interrogés sur le temps libre pour faire mon étude et nous nous sommes présentés à l'heure en vue de respecter leurs propositions.

III 1.3.1.8 Représentativité de notre échantillon et discussion

Tout d'abord, il faut préciser que notre plan de travail a été très fortement perturbé par la pandémie CoVid-19, qui nous a rendu impossible, en plein milieu de notre collecte de données, l'accès aux

terrains et les entretiens en face à face. La perturbation des enseignements et la surcharge de travail que la CoVid-19 a provoqué n'a pas rendu faciles les prises de contact. Notre échantillon a été fortement réduit par rapport à ce que nous avions initialement envisagé.

Nous avons construit le terrain sur lequel nous avons enquêté. Les personnes rencontrées pour tous les entretiens sont des personnes qui connaissent nos deux directeurs de thèse et qui acceptent l'entretien avec l'enregistreur audio.

Pour discuter de la représentativité de notre échantillon, nous conservons tous les entretiens dans les recensements. La durée des entretiens a oscillé entre 23 minutes 07 secondes pour le plus court jusqu'à 55 minutes le plus long. Les entretiens ont une moyenne de trente-sept minutes environ.

Nous estimons que le cas du plus long entretien ne gêne pas l'analyse. Un seul est excessif, mais il est spécifique, parce que Mme Malterre-Benoist est de référence pour notre thèse dont elle a facilité le travail en nous ouvrant sa liste de contacts et à la fois elle a joué le rôle de conseiller donnant son avis pour améliorer le guide d'entretien. Au fond, l'entretien avec Mme Malterre-Benoist était au début de notre recherche, à ce moment-là, nous préparions le guide d'entretien. La première chose que nous faisons, c'est trouver des spécialistes dans le domaine des métiers d'art pour valider notre guide d'entretien origine. Donc, Mme Malterre-Benoist nous a donné beaucoup d' informations sur l'amélioration du guide d'entretien, mais pas beaucoup parlé des questions pour ma thèse. En conséquence, nous l'avons fait en 55 minutes.

Nous pensons que sur le plan de la variété notre échantillon est suffisamment représentatif des différentes catégories d'acteurs et il respecte la diversité au niveau de la répartition de genre, l'échantillon montre une bonne différence entre les genres : 14 femmes et 12 hommes. Bien entendu, il ne constitue pas d'échantillon au sens statistique, et nous ne pourrons pas monter en généralité à partir de chaque témoignage, les cas individuels n'étant pas représentatifs de l'ensemble de leur catégorie. C'est pourquoi notre travail se présente comme exploratoire.

L'expérience professionnelle étant variée, elle ne permettant pas de poser une généralité sur leurs situations. Mais, Super et Jordan (2011) proposent que « le développement professionnel se fasse suivant cinq grands stades et d'après lequel il est nommé, soit la croissance, l'exploration, l'établissement, le maintien et le désengagement » (p.14). Et, chacun tire profit de ses expériences professionnelles à des stades différents. Pour les acteurs interrogés dans notre thèse, ils se situent au stade de l'exploration ou de l'établissement ou du maintien en raison duquel ils possèdent des expériences très différentes. Nous pensons qu'ils ont les conceptions très différentes même s'ils font face à la même chose. Mais en contrepartie, grâce à leurs expériences professionnelles extrêmement différentes, nous avons la possibilité d'acquérir les éclairages les plus foisonnants sur le plan des compétences esthétiques professionnelles.

Et, nous observons le grand écart dans leurs formations initiales : l'apprentissage en alternance, la licence, le master, etc. Par exemple, Mme Cao a obtenu le diplôme en master de design. Mais, ses collègues ont tous le diplôme en licence. Aussi croyons-nous pouvoir dire si le niveau de la formation initiale a un impact sur la compréhension de la compétence esthétique professionnelle. Leur disponibilité a été un enjeu dans notre recherche.

III 1.4 Enregistrement et encodage

III 1.4.1 Technique de recueil des données audio

Nous avons enregistré chaque entretien avec deux dictaphones numériques, *Handy Recorder* (utilisé principalement en France), de marque H4nPro et Digitale Voice Recorder, marque Nuobixing (utilisé principalement en Chine). Après avoir transféré le fichier sur ordinateur, nous avons fait la transcription. D'une part, nous avons contacté avec une entreprise de traduction pour traduire la transcription chinoise en la version française, d'autre part, nous avons contacté deux professionnels en France pour faire la transcription des entretiens en français.

Nous avons utilisé les modalités suivantes : l'appareil est posé sur la table à la vue de chaque participant ; une explication de la recherche et de l'état de celle-ci, est donné à chacun avant que l'entretien ne commence ; les questions préparées ; le protocole se voulait autant dans l'échange que dans le partage ; la permission et la confiance est nécessaire à la forme d'entretien d'explication adaptée à notre recherche.

Des photos accompageaient souvent nos entretiens. Elles seront associées lorsque cela s'avère nécessaire. Ces photos sont prises pendant ou après les entretiens, selon la situation de l'entretien. Et, elles peuvent être prises au cours de l'entretien. Par exemple, quand l'enseignant veut les prendre pour expliquer des conceptions. Aussi, les photos peuvent également avoir été prises après les entretiens, par exemple, les enseignants nous emmènent observer leurs ateliers. L'usage de ces photos est essentiellement une mise en lumière de ce qui est fait par les acteurs.

III 1.4.2 Codage des verbatims

Vous trouverez dans le tableau 16, l'ensemble des verbatims collectés, classé par ordre alphabétique des initiales des répondants.

À propos, dans notre étude, le terme *interview* sera plus utilisé pour désigner la méthode, tandis que le terme *entretien* est utilisé pour illustrer chacune des entrevues qui composent cette méthode.

Chaque entretien a été réécouté mot par mot, tour de parole après tour de parole. La vérification s'est faite par le texte en main, après l'écriture.

Dans la colonne de gauche, du tableau apparaissent les tours de paroles notées par ordre d'apparition : Lu 4, Su 4 signifie que le « 4 » est le numéro du tour de parole, il est précédé des initiales de chacun des participants, trois lettres pour éviter les ambiguïtés. Et, les paroles sont dans la deuxième colonne. La troisième colonne était établie pour laisser faire la codification de ce que les interrogés ont dit, elle n'a pas toujours servi. Dans quelques situations, il y a plus des codifications sur un verbatim, par conséquent, nous utilisons les lettres (a, b, c etc) pour les distinguer. La quatrième colonne concerne les commentaires.

Tableau 16 L'exemple de présentation de verbatim

Numéro	Texte du verbatim	Codifications	Commentaires
Su H 4	Vous êtes patron. Et, quel est votre parcours de formation ?		
Lu 4	J'ai obtenu la licence en	4a : Son expérience	Est-ce que son

	création de bijoux à l'Université de Tongji.	d'apprentissage scolaire en création de bijoux.	expérience a l'impact sur la compréhension des compétences esthétiques professionnelles ?

III Chapitre 2 Choix des méthodologies et Justification des méthodes

III 2.1 Justification de la méthode inductive pour notre thèse

Notre démarche nous a amené à faire le choix d'une méthodologie parmi les diverses méthodologies de l'entretien, allant de l'entretien non directif (Michelat, 1975) en passant par l'entretien semi-directif (Romain, 2007) jusqu'à l'entretien directif (Fenneteau, 2015). Et, nous avons pris l'entretien semi-directif pour une des méthodologies principales.

> L'interview est une méthode de recueil d'information qui consiste en des entretiens oraux, individuels ou de groupes, avec plusieurs personnes sélectionnées soigneusement, afin d'obtenir des informations sur des faits ou des représentations, donc, on analyse le degré de pertinence, de validité et de fiabilité en regard des objectifs du recueil d'information » (Ketele & Roegiers, 2016, p.14). Et, l'entretien est un mode de communication dans lequel le chercheur amène le répondant à communiquer des informations nombreuses, détaillées et de qualité sur les sujets à la recherche « en l'influençant très peu et donc avec des garanties d'absence de biais qui vont dans le sens d'une bonne scientificité (Romelaer, 2005, p.105).

Tout d'abord, pour notre étude, la compétence esthétique professionnelle est un des concepts les plus importants et la conception de celle-là est relative aux « connaissances sensibles » (p.51), selon Cohn et Di Liberti (2012). Et, « le jugement esthétique est cognitif » (Desideri, 2016, p.16). En conséquence, nous définissons la compétence esthétique professionnelle comme une cognition dans notre étude. « Le problème de base quand on s'intéresse à la cognition c'est que c'est un objet d'étude inobservable » (Vermersch, 1991, p.65). Étant donné la nature non observable de la compétence esthétique professionnelle ainsi définie, il est difficile pour nos répondants d'accéder directement à la compréhension de la compétence esthétique professionnelle qu'ils se font, et parfois il est difficile pour eux de verbaliser leurs conceptions. Mais, elle peut être inférée par les mots et les verbalisations ainsi que les autres indicateurs comme l'émotion quand une personne voit une chose esthétique. Dans ce cas, en vue d'acquérir toutes les informations sur leurs conceptions de l'esthétique, nous avons choisi l'interview comme la méthodologie de recueillir les informations.

Ensuite, nous avons aussi une autre réflexion sur le choix de la méthode d'interview. Pour dire les choses franchement, la notion désignée par le mot *La compétence esthétique professionnelle,* est essentiellement un domaine tout neuf. Bien que cette conception puisse être renvoyée au champ de compétences professionnelles, il est difficile de trouver une théorie systématique déjà disponible.

À l'échelle internationale, les recherches au titre de compétences professionnelles ont été bien développé, en particulier, les échelles et la méthode quantitative sont fréquemment sélectionnés pour l'exploration des problématiques de compétences professionnelles, comme Gardulf (2016) et son étude sur le thème de « l'évaluation des compétences professionnelles des infirmières » (p.165). Pour le concept de « compétence professionnelle », nous aurions pu développer notre recherche en

nous basant sur une théorie existante. Nous mobilisons ainsi l'exemple de la recherche de Gardulf de l'évaluation des Compétences Professionnelles des Infirmières pour notre analyse. En fait, Gardulf et al utilise l'Échelle de compétence professionnelle des infirmières pour continuer la recherche quantitative avec une nouvelle échelle. Mais, cette échelle a été conçue en utilisant les résultats de recherches de The National Board of Health et ceux de Nilsspo et al, soit, Les Demandes Nationales Formelles de Compétences des Infirmières. Alors, en basant sur ces théories, il aurait été possible de rédiger une nouvelle échelle pour analyser la compétence esthétique professionnelle. Si bien que nous avons abandonné à cette méthode et choisir l'interview.

Car cela entre dans un processus long de validation d'une telle échelle, qui aurait demandé un autre cadre théorique et un autre protocole. En effet, afin de mesurer cette fameuse ***compétence esthétique professionnelle***, encore faut-il la définir théoriquement, pour avoir une idée de la manière de créer une échelle de mesure pertinente. Nous n'en sommes donc pas au stade de l'utilisation d'une échelle de mesure de la compétence esthétique professionnelle, mais au stade de l'exploration d'une hypothèse : nous cherchons fondamentalement à savoir si les acteurs ont conscience que cette compétence est en jeu dans leurs pratiques (prescription, évaluation, enseignement…) et nous cherchons à savoir comment ils la définissent. Notre recherche est au stade exploratoire, et nous ne prenons pas le risque de nous lancer dans la mesure d'une réalité que nous n'avons pas encore définie. Si bien que nous abandonnons cette méthode de la mesure par échelle et nous choisissons l'interview compréhensif.

Enfin, la raison pour laquelle nous utilisons la méthode de l'interview, c'est parce qu'elle révèle la logique d'organisation de notre étude. Avant de commencer à faire le déroulement d'une recherche, il est nécessaire de confirmer la logique d'organisation. Parlant généralement, les modes inductifs et déductif sont proposés et définis comme les logiques principales d'organiser une étude. Le mode inductif *consiste à aborder concrètement le sujet d'intérêt et à laisser les faits suggérer les variables importantes, les lois et éventuellement, les théories unificatrices* et quand on utilise le mode déductif, le chercheur trouve d'abord une théorie et « infère logiquement à partir de cette dernière des implications matérielles pour ensuite colliger des données et ainsi éprouver la valeur des hypothèses » (Beaugrand,1988, p.9).

En vue de confirmer la logique d'organisation de notre étude, l'analyse des caractéristiques des deux modes ne peut pas être manquée. D'un côté, le mode inductif reste essentiellement une explication issue d'un fait et la démarche part d'un fait, de données brutes, matérielles, observables à comprendre, il va du particulier au général. De l'autre côté, le mode déductif concerne l'explication causale, la démarche commence à partir d'une hypothèse à valider ou invalider. Au contraire de ce sur quoi le mode inductif se concentre, ce mode déductif va du général au spécifique.

Or, ce qui nous manque pour aller vers une démarche déductive, c'est justement une théorie de la compétence esthétique professionnelle. Et c'est justement ce que nous essayons d'explorer dans cette thèse. Mais ce qui caractérise notre démarche, c'est que nous ne cherchons pas à dégager cette théorie d'une approche elle-même théorique, par exemple philosophique, mais en nous fondant sur les conceptions des acteurs de terrain. De fait, nous ne cherchons pas à établir notre théorie de la compétence esthétique professionnelle, mais à identifier et modéliser la (ou les) théorie(s) de la compétence esthétique professionnelle que les acteurs eux-mêmes mobilisent, même quand ils n'en ont pas conscience. C'est pourquoi une démarche inductive et compréhensive s'impose.

En espérant choisir le mode propre, nous commençons d'abord à analyser les caractères de notre recherche. Notre recherche a pour finalité de concevoir une construction de théorisation de la

compétence esthétique professionnelle et nous avons l'intention d'explorer la définition, les méthodes, les mesures de développement, les critères pour les évaluer, etc. Quoique que nous recueillions des documents sur la théorie philosophique de l'esthétique et à la fois les résultats de compétences professionnelles, la construction de théorisation de la compétence esthétique professionnelle reste toujours dans un domaine inconnu donc nous ne pouvons pas en profiter d'une théorie existante pour faire l'éprouver dans une situation concrète. Par conséquent, il est impossible de trouver une théorie déjà conçue pour appliquer la démarche déductive. Au contraire, nous avons la possibilité d'acquérir bien plus à partir des expériences particulières et avec lesquelles nous continuerons à développer et compléter cette théorie. Autrement-dit, nous avons seulement des expériences empiriques pour fonder nos démarches et le mode inductif est le meilleur choix.

Ensuite, pour la méthode de l'interview, elle contient beaucoup de « faits » empiriques : les verbalisations, les mots, les émotions, etc. Nous faisons l'hypothèse que les répondants vont nous permettre de mettre au jour leurs théories de la compétence esthétique professionnelle, et nous faisons l'hypothèse que les théories individuelles sont en grande partie partagées autour d'un noyau commun, que nous cherchons à identifier. De fait, notre démarche consiste à dégager explicitement la théorie implicite de la compétence esthétique professionnelle que les acteurs des métiers d'art mobilisent chacun de leur point de vue : nous tentons de proposer une théorisation des acteurs. C'est pourquoi, nous allons complètement des particuliers au général.

III 2.1.1 Vers la conception du guide d'entretien : la définition, métissage et contexte théorique de l'entretien semi-directif

En général, il existe trois types d'entretiens : l'entretien directif, l'entretien semi-directif et l'entretien non directif.

> L'entretien non directif, souvent nommés entretiens libres, dans ce cas, l'interviewer présente brièvement le thème qu'il demande à l'interviewé d'aborder et il le laisse ensuite parler librement pendant une durée relativement longue. (Fenneteau, 2015, p.11)
>
> L'entretien directif : ce type d'entretien s'apparente sensiblement au questionnaire, à la différence que la transmission se fait verbalement plutôt que par écrit. Dans le cadre de cet entretien, l'enquêteur pose des questions strictes, fixées à l'avance. (Fenneteau, 2015, p.16)
>
> L'entretien semi-directif ou l'entrevue semi dirigée est une technique de collecte de données qui contribue au développent de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétatives relevant en particulier des paradigmes constructivistes. (Lincoln, 1995, p.279).

Dans cette partie, nous tâchons d'explorer la raison pour laquelle cette méthode a été sélectionnée pour notre recherche.

De Ketele et Roegiers ont résumé « les différences » (1996, p.172) parmi les trois entretiens comme le tableau 17 le montre.

Tableau 17 Les différences des trois types d'entretiens

Entretien dirigé (ou directif)	Entretien semi-dirigé (ou semi-directif)	Entretien libre (ou non directif)
Discours non continu qui suit l'ordre des questions posées	Discours par thèmes dont l'ordre peut être plus ou moins bien déterminé selon la réactivité de	Discours continu

	l'interviewé	
Questions préparées à l'avance et posées dans un ordre bien précis	Quelques points de repères (passage obligés) pour l'interviewer	Aucune question préparée à l'avance
Information partielle et réduite	Information de bonne qualité, orientée vers le but poursuivi	Information de bonne qualité, mais pas nécessairement pertinente.
Information recueillie rapidement ou très rapidement	Information recueillie dans un laps de temps raisonnable	Durée de recueil d'information non prévisible.
Inférence assez faible	Inférence modérée	Inférence exclusivement fonction du mode de recueil

En un mot, le type d'entretien sélectionné dans notre recherche porte sur les caractères de celui de *directif* et à la fois de *semi-directif*. Et, considérant les contenus du tableau 17 et la situation réelle dans notre recherche, nous créons le tableau 18 pour faciliter les analyses suivantes.

Tableau 18 Les informations générales

	Discours	**Questions**	**Informations**	**Inférence**
Directif		X		
Semi-directif	X		X	X

Discours :

D'abord, notre étude consiste à explorer la définition de la compétence esthétique professionnelle, les manières d'évaluer de la compétence esthétique professionnelle, les difficultés apparues au cours de l'acquisition de la compétence esthétique professionnelle, les mesures pour développer la compétence esthétique professionnelle. Et, « l'entretien semi-directif convient pour effectuer des études d'explorations finalisées ou d'approfondissement » (Ghiglione, 1998, p.122). Parlant généralement, le chargé d'études par l'entretien semi-directif prend appui sur des travaux portant sur les « thèmes » voisins, soit, il existe des thèmes relatifs. Mais, dans notre recherche, il nous ressemble que les thèmes voisins n'ont jamais été indiqués. Comme le propose Combessie, l'entretien semi-directif n'est pas guidé par un questionnaire fermé à suivre obligatoirement étape par étape, comme le questionnaire à réponse écrite, mais par un guide d'entretien qui peut être suivi beaucoup plus librement, suivant l'avancée de l'entretien au gré du répondant. Le guide d'entretien se présente comme « la liste des thèmes ou des aspects du thème qui devront avoir été abordés avant la fin de l'entretien » (Combessie, 2007, p.27). Ainsi conçu, le guide d'entretien permet à l'enquêteur de ne pas oublier un des thèmes qu'il souhaite aborder, et la mise en parallèle des thèmes d'un entretien à l'autre permet des analyses comparatives des réponses faites par les répondants. Nous avons choisi pour notre enquête une série de questions assez précises, comme dans un questionnaire, mais assez ouvertes, de manière à permettre aux répondants de développer autant qu'ils le souhaitent leur réponse.

Par ailleurs, nous étions préparés à relancer les répondants soit pour qu'ils approfondissent leur réponse, soit pour qu'ils précisent des points importants. Nous souhaitions aussi les inviter à des descriptions ou des restitutions précises, plutôt qu'à des analyses abstraites et générales, pour recueillir le plus de matériau intéressant.

Questions :

Nous avons préparé au total dix questions sur cette recherche. Comme nous avons expliqué, notre recherche s'organise aussi par les cinq questions de cherche suivantes : Qu'est-ce que la compétence esthétique professionnelle ? Comment évaluer la compétence esthétique professionnelle ? Quelles

les difficultés s'apparaissent au processus du développement de la compétence esthétique professionnelle ? Comment régler ces difficultés ? Comment développer la compétence esthétique professionnelle ? En fait, ces cinq questions concernent les aspects centrés sur la compétence esthétique professionnelle. Toutefois, nous n'avons pas seulement posé ces cinq questions directement aux répondants.

Cependant, notre recherche se caractérise par l'empirique, de telle sorte qu'il est nécessaire de considérer « les variables démographiques » de tous les participants (Patten, 2016, p.13). Dans notre recherche, il existe beaucoup de différences significatives parmi les participants au titre d'âge, de profession, d'années de travail, etc. En raison de ces différences, les différentes conceptions sur le même thème peuvent être collectées. Par exemple, pour Mme Yang et M. Lu, quoiqu'ils s'intéressent tous les deux à l'éthique professionnelle lorsque nous parlons des critères d'évaluation de la compétence esthétique professionnelle, leurs critères sont proposés différemment. Pour M. Lu, il nous amène à les comprendre en référence aux règles de son atelier, au contraire, Mme Yang s'appuie sur le référentiel d'enseignement d'apprentissage en vue d'expliquer sa conception. Donc, les cinq questions principales doivent s'incarner dans des questions spécifiques en fonction des caractères personnels ou de groupe. Pour finir, nous considérons le métier comme le critère de classification pour concevoir les questions spécifiques (vu le tableau 19).

Tableau 19 Les questions de recherche

Les questions de recherche	**Comment développer la compétence esthétique professionnelle ?**
La question spécifique pour les enseignants	Comment développez-vous la compétence esthétique professionnelle au cours de ces formations initiales ou de ces enseignements, ou bien quelles mesures avez-vous mis en place ?
La question spécifique pour les professionnels	Comment développez-vous la compétences esthétique professionnelle au cours de ces formations continues ou dans la vie active, ou quelles mesures avez-vous mis en place ?

Informations : à la recherche d'imprévus

Dans l'ensemble, nous tâchons d'obtenir des informations de chaque participant pour nous approcher du but de notre recherche.

D'un côté, nous avons pour finalité d'explorer globalement le thème de ***compétence esthétique professionnelle***. Si bien que nous laissions tous les participants répondre à toutes les dix questions qui couvrent tous les aspects de la compétence esthétique professionnelle. Évidemment, en raison des raisons individuelles, certaines informations des entretiens restant manquantes. Par exemple, pour Mme Rey, qui est une femme designer appartenant toujours au monde artistique et elle ne fait pas références d'évaluation au lycée professionnel ou à ceux du marché, par conséquent, les informations sur les critères dans cet entretien ne peuvent pas être dégagées. Proprement dit, cette situation pour nous est essentiellement un cas non contrôlable mais, elle existe réellement. Dans ce cas, nous pensons même que les informations recueilles sont complètes parce que cette force majeure reste incontournable, mais, qui ne nous empêche pas d'obtenir les autres informations.

D'un autre côté, nous rejetons la méthode qui consiste à recueillir rapidement les informations dans un entretien. Au processus de l'entretien, « il ne s'agit plus seulement d'attendre les réponses des enquêtés aux questions des enquêteurs, mais de s'intéresser aux propos, aux questions, des

enquêtés » (Vilatte, 2007, p.3). En fait, l'intérêt de l'entretien semi-dirigé est de permettre des interventions libres des répondants. Ainsi, nous trouvons dans les parties libres des réponses des informations imprévues axées sur *les propos* des enquêtés. Par exemple, pour certains répondants chinois, ils expliquent la compétence esthétique professionnelle dans la perspective éthique. C'est un propos extrêmement imprévu et étonnant. Et, pour les imprévus, il est nécessaire de continuer à révéler les significations profondes. Par conséquent, en vue d'explorer globalement les détails de notre thème, le recueil d'information trop rapide comme dans le cas d'un questionnaire dirigé n'est pas propre à notre recherche. Donc, nous ne limitons pas le temps passé à récupérer les informations importantes.

Inférence :

Platt (1964) définit l'inférence par « les actions de mise en relation d'un ensemble de propositions, aboutissant à une démonstration de vérité, de fausseté ou de probabilité, sous la forme d'une proposition appelée conclusion » (p.347-353). Cette définition qui s'inscrit en logique formelle doit être assouplie pour notre propre démarche d'analyse. Dans les approches inductives que nous utilisons, l'inférence désigne la démarche qui consiste à mettre en relation des propositions tirées du discours des répondants pour dégager une synthèse probable, correspondant à une intégration des propositions originales dans une proposition synthétique qui cherche à en compacter le contenu sous une forme aussi simple que possible. C'est en croisant les inférences successives dans un même texte que nous cherchons à augmenter le degré de justesse de nos inférences. C'est précisément cette démarche que la littérature scientifique en recherche qualitative appelle « l'analyse inductive générale », telle qu'elle décrite par Blais et Martineau (2006, p. 2). La méthode inductive proposée par Paillé (1994) à la suite de Glaser et Strauss (1967) sous le nom de théorisation ancrée est une des variantes de l'analyse inductive générale ». C'est celle que nous adapterons dans cette thèse.

En fait, la logique d'inférence est souvent apparue dans les entretiens. Pour tous les entretiens, il existe bien des propositions par lesquelles nous pouvons faire des inférences et des conclusions.

Nous mobilisons l'exemple de la réponse de Mme Rozanski sur le rapport entre la compétence esthétique professionnelle et la compétence de design pour continuer les analyses.

> Alors, la compétence esthétique et la relation avec le design, euh. C'est toujours un peu. Pour moi, le design c'est un peu délicat, parce que pour moi, le design, ça doit être fabriqué quelque-chose qui doit être utile. Alors, la compétence esthétique, eh ben, bien-sûr. Si là, si on parle de bijoux, il faut que votre bijou il puisse être dans l'esthétisme, il n'y a pas j'aime, ou j'aime pas ; ou beau. C'est beau, c'est pas beau.

Selon Mme Rozanski, la compétence esthétique professionnelle concerne bien plus le jugement personnel, alors que la compétence de design peut être définie comme une capacité d'utiliser les matériaux, les techniques, elle s'intéresse plus à des choses qui peuvent être touchées plutôt du jugement personnel. En raison des propositions de Mme Rozanski, il convient de montrer par une inférence modérée que le rapport entre les deux compétences est faible parce qu'elles appartiennent à deux mondes bien différents. Au fond, cette inférence est engendrée par les propositions du répondant sans inférence excessive. Au fur et à mesure de l'avancée dans les tours de parole d'un entretien, la circulation parmi les propositions et l'inférence ne cesse jamais parce que les nouvelles propositions apparaissent toujours. Et, la raison pour laquelle nous nous reposons vivement sur l'inférence, c'est en effet parce que les répondants nous donnent beaucoup d'expériences directes, mais, la construction d'une interprétation descriptive et explicative de celles-là sont plus primordiales pour notre recherche et l'inférence est une méthode idéale pour y accéder. Par conséquent, l'inférence est un outil efficace et inévitable pour notre recherche.

Dans l'ensemble, nous concluons que l'entretien semi-directif traitée par une démarche d'analyse inductive méthodique comme la théorie ancrée est une des méthodes principales pour notre recherche. Et, pour ce qui concerne les questions et la conception du guide d'entretien nous faisons la clarification suivante : Par rapport à l'entretien directif, l'entretien semi-directif « s'exprime librement » (Fenneteau, 2015, p.12) et l'esprit libre est un caractère significatif de l'entretien semi-dirigé. Il est important pour nous de ne pas enfermer les répondants dans nos questions (questionnaire fermé) mais au contraire d'ouvrir leur réponse le plus possible (entretien ouvert). Bien que nous rédigions la liste des questions avant des entretiens, les participant peuvent toujours exprimer bien plus librement leurs conceptions tout au long de l'entretien. Et, nous croyons que la manière dont nous avons rédigé les questions obéit également à l'esprit libre, par conséquent, l'entretien semi-directif est employé de manière pertinente.

III 2.1.2 L'entretien semi-directif face aux questions de recherche et dans la pratique

III 2.1.2.1 Spécificités des questions selon les catégories

Nous notons ici que le guide d'entretien existe seulement en vue de servir à restreindre le cadre d'entretien et à faciliter la discussion avec les participants si nécessaire. À savoir, il nous permet de concentrer toujours sur notre recherche sur la compétence esthétique professionnelle. Nous avons rédigé le guide d'entretien, sous forme d'organigramme construit, selon des premières questions, qui les reprenait en mots-clefs.

(1) Rédaction des questions

Nous respectons strictement les deux règles fondamentales lors de la rédaction d'un questionnaire ou d'un guide d'entretien. « Il faut d'abord que les questions sont compréhensibles par tous et ensuite s'efforcer d'éviter les biais » (Fenneteau, 2015, p.81).

Tout d'abord, quand Fenneteau explique la règle de *compréhensible*, il dit que « les concepts utilisés pour définir la problématique de l'enquête ne doivent pas être repris tels quels ; les mots savants et les termes ésotériques n'ont pas leur place dans un questionnaire » (Fenneteau, 2015, p.81). Dans notre recherche, nous apportons cinq questions dans nos propres termes : Qu'est-ce que la compétence esthétique professionnelle ? Comment évaluer le développement de la compétence esthétique professionnelle ? Comment développer la compétence esthétique professionnelle ? Quelles les difficultés apparaissent au processus du développement de la compétence esthétique professionnelle ?

On voit que toutes comportent le concept « compétence esthétique professionnelle » que nous avons forgé pour notre enquête, qui est une notion en chantier pour nous-mêmes. Nous ne pouvons pas attendre que les répondants en aient une conception claire, car ce n'est pas un concept commun, même pour nous car justement nous cherchons à construire et à valider ce concept dans notre étude elle-même. Donc même si nous l'avons utilisé dans nos questions, chacune d'elle est paraphrasée dans des mots différents et nous proposons au répondant de « traduire » dans leur propre langage cette notion. Les manières dont ils le redéfinissent ou le reformulent, et même quand ils le rejettent, sont des indices importants pour notre recherche.

Comment régler ces difficultés ? Par conséquent, toutes les questions dans le guide d'entretien reprennent toujours les questions, mais les questions spécifiques sont adaptées selon les catégories de répondants et elles sont conçu par des *concepts* différents. Par exemple, pour répondre à cette question *Qu'est-ce que la compétence esthétique professionnelle ?* Nous mettons en place trois

questions concrètes pour y accéder comme le guide d'entretien illustre comme les suivantes.

Qu'est-ce que la compétence esthétique professionnelle ?

1.Est-ce que vous pensez que les étudiants doivent posséder cette forme de compétence que nous avons appelé la compétence esthétique professionnelle, suivant la définition que nous venons de donner ? Si oui, pouvez-vous me donner des exemples et des justifications, s'il vous plaît ?

2.La compétence esthétique professionnelle est-elle importante pour les étudiants, les employeurs, les professionnels de votre domaine ? Est-ce qu'elles en sont parlées souvent, rarement, jamais ? Comment en parlent-ils ? A quelles occasions ?

3.Est-ce que vous êtes conscient de la compétence esthétique professionnelle dans la vie quotidienne ? Si oui, comment parle-t-on de cela dans votre métier ? Si non, expliquez-moi pourquoi, s'il vous plaît.

En fait, la question 1 met l'accent sur l'exigence de la compétence esthétique professionnelle pour les élèves. Alors que la question 2 a pour finalité d'explorer si la compétence esthétique professionnelle est prise en compte en perspective d'un enseignant. Mais, la question 3 revoie à la compétence esthétique professionnelle elle-même en vue d'explorer son importance. Nous notons que les trois questions dépendent d'angles conceptuels différents pour accéder à la notion de la compétence esthétique professionnelle.

Pour la deuxième dimension que Fenneteau apporte sur le compréhensif, nous employons toujours les termes qui sont plus faciles à comprendre par la population interrogée. Par exemple, lors de nous entretiens avec les enseignants au lycée, nous utilisons souvent les termes pédagogiques comme le référentiel d'enseignement et d'apprentissage en expliquant les critères d'évaluation, au contraire, ce mot est bien remplacé par le mot *règles d'entreprise* lors des entretiens avec un professionnel dans une entreprise.

Ensuite, lorsque l'on veut mesurer des fréquences ou des quantités, il est formellement conseillé d'employer des questions dépourvues d'ambiguïté ! Mais, il n'est pas facile d'éviter les ambiguïtés. Nous croyons que tous les répondants ont une réponse individuelle sur cette question, car chacun d'eux peut avoir une manière personnelle de comprendre une question. Par conséquent, nous avons fait de notre mieux pour éviter de proposer des questions ambiguës. Spécifiquement, après tous les entretiens avec les participants différents, dix questions dans le guide d'entretien ont été considérées comme claires. Mais, pour la plupart des répondants, la confusion est apparue quand ils devaient répondre à la question, *Selon vous, la compétence esthétique professionnelle est-elle prise en compte et développées au niveau scolaire ou d'entreprise ?* Les répondants ne comprenaient pas bien ce qui est « *au niveau scolaire ou d'entreprise* ». Pour eux, leurs réponses à la question précédente reflétaient les idées de l'école ou de l'entreprise parce qu'ils sont toujours *au niveau scolaire ou d'entreprise*. Alors, c'est en effet une question répétitive. Au final, pour éviter de cette difficulté, nous avons abandonné cette question.

Effectivement, deux tableaux regroupent toutes les questions : l'un, qui s'est petit à petit, effacé au profit du second, que nous discuterons.

Par la suite, deux tableaux regroupent les toutes premières questions dans le tableau 20, au moment des premiers trois pré-entretiens en ligne avec Mme Blanvillain, M. Tortochot et Mme Yang. Ils ont soutenu l'intérêt de notre recherche et nous ont donné des recommandations pour faire améliorer le guide d'entretien. L'organisation des axes et l'extension des questions, nous permettent d'aboutir au second tableau.

Tableau 20 Les premières questions dans le caneva

Questions centrées	Axes	Questions spécifiques
Qu'est-ce que la compétence esthétique professionnelle ?	Existence Importance Conception personnelle	1.Est-ce que vous pensez que les étudiants doivent posséder cette forme de compétence que nous avons appelé la compétence esthétique professionnelle, suivant la définition que nous venons de donner ? Si oui, pouvez-vous me donner des exemples et des justifications, s'il vous plaît ? 2.La compétence esthétique professionnelle est-elle importante pour les étudiants, les employeurs, les professionnels de votre domaine ? Est-ce qu'elles en sont parlées souvent, rarement, jamais ? Comment en parlent-ils ? A quelles occasions ? 3.Est-ce que vous êtes conscient de la compétence esthétique professionnelle dans la vie quotidienne ? Si oui, comment parle-t-on de cela dans votre métier ? Si non, expliquez-moi pourquoi, s'il vous plaît.
Comment évaluer le développement de la compétence esthétique professionnelle ?	Au niveau de l'état Au niveau de l'école Au niveau de l'enseignant	4.Dans les textes officiels et les textes régissant les examens, j'ai trouvé des critères d'évaluation et des référentiels qui pourraient être en lien avec la compétence esthétique professionnelle. Que pensez-vous de ces critères, pensez-vous qu'il soit possible de les évaluer concrètement ? Si oui, pourquoi ? Si non, par quel moyen pouvez-vous savoir si les diplômés acquièrent de la compétence esthétique professionnelle après les deux ou trois années d'étude dans le diplôme où vous enseignez ? Existe-t-il des critères d'évaluation et des indicateurs de l'acquisition de c la compétence esthétique professionnelle ?

		5.Selon vous, est-ce que la compétence esthétique professionnelle est-elle prise en compte et développée au niveau scolaire ? 6.Selon vous, comment évaluez-vous la compétence esthétique professionnelle sur les élèves ? Est-ce qu'il y a des critères d'évaluation ?
Comment développer la compétence esthétique professionnelle ?	Au niveau de l'état Au niveau de l'école Au niveau de l'enseignant	7.Avant l'entretien, j'ai recueilli et analysé des textes officiels comme les politiques de formation proposées par le Ministère de Travail etc, ils proposent des mesures pour développer la compétence esthétique professionnelle. Mais, selon vous, y-a-t-il des différences entre les textes officiels, les pratiques de l'école et les cours ? Si oui, quelles différences ? 8.Comment développe-t-elle l'école la compétence esthétique professionnelle ? 9.Comment développez-vous la compétence esthétique professionnelle au cours de ces formations initiale ou de ces enseignements, où quelles mesures avez-vous mis en place comme le cours, le stage etc ? Et, quelles mesures sont les plus importantes ?
Quelles les difficultés s'apparaissent lors du développement de la compétence esthétique professionnelle ?	Les difficultés au processus du développement de la compétence esthétique professionnelle	10.Selon vous, est-ce que la compétence esthétique professionnelle est difficile à enseigner ? 11. Pouvez-vous donner un exemple ou une situation qui illustre les difficultés ?
Comment régler ces difficultés lors du développement de la compétence esthétique professionnelle ?	Les méthodes pour se régler les difficultés	12.Est-ce que vous avez des propositions à faire pour résoudre ces problèmes, pour répondre à ces difficultés ?

Quand nous parlons avec M. Tortochot de notre recherche, il apporte une autre notion, soit, le terme

« design ». Et, il a utilisé aussi l'expression *les enseignements professionnels du design* pour remplacer l'enseignement des métiers d'art. Outre ce que M. Tortochot a dit, nous trouvons également des recherches qui expliquent le rapport entre l'enseignement de design et celui de métiers d'art, par exemple, dans l'ouvrage *Les arts appliqués en France : Genèse d'un enseignement* (Laurent, 1997), son auteur Laurent a soulevé le point suivant :

> Pourtant, l'emploi du mot arts appliqués (métiers d'art) est des plus variables durant la période que nous étudions. Surtout, il n'est pas le seul. Nous rencontrerons successivement *design, Beaux-Arts appliqués à l'industrie, esthétique industrielle, design*. (1999, p.15)

D'un point de vue historique, les arts appliqués qui s'appellent aujourd'hui les métiers d'art ont des dénominations différentes à des périodes différentes. Mais, son essence et contenu ne change pas complètement. Du côté de la situation de travail de nos jours, on ne distingue plus strictement la notion de design et celle des arts appliqués, par exemple, le titre de la série de sciences et technologies du design et des arts appliqués du Bac Technologique justifie qu'il n'existe pas de grandes différences entre les deux mots. Et, le design peut être défini comme une compétence transversale, commue à toutes les spécialités des métiers d'art, selon M. Tortochot, il partage la conception que *le design est une compétence de représentation graphique* commune à toutes les disciplines, et qui constitue par conséquent une compétence professionnelle de première importance, car elle caractérise le savoir-faire de ces métiers.

Dans l'ensemble, pour réaliser une représentation graphique, la compétence esthétique professionnelle est-elle exigée ? En fait, nous estimons que la compétence esthétique professionnelle est un facteur positif pour faire un bon design selon M. Tortochot. En d'autres sens, la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle sont deux compétences situées au cœur du domaine des métiers d'art, mais, quel est le rapport entre eux ? Par conséquent, il est nécessaire d'explorer le rapport entre la compétence esthétique professionnelle et la compétence de design. En conséquence, nous avons ajouté la question suivante dans le guide d'entretien : *Selon certains chercheurs et selon certaines personnes déjà interrogées, ce que nous appelons la compétence esthétique professionnelle sera en lien avec le processus du design. Selon vous, est-ce que l'on peut la considérer comme une dimension des compétences de design ?* Et, dans les entretiens suivants, les acteurs parlent souvent du design en répondant à des compréhensions différentes une fois expliqué les questions spécifiques portant sur la compétence esthétique professionnelle. Après tout, cette question montre sa valeur heuristique parce qu'elle ouvre la réflexion, elle oblige à réfléchir et le design est un enjeu pour accéder au monde de la compétence esthétique professionnelle.

Mme Yang nous donne aussi des conseils précis pour améliorer ce guide. Elle montre que la question 5 et 8 au tableau 20 ne sont pas claires. Au sein de ces deux questions, l'expression *au niveau scolaire* est incompréhensible. Au fond, quand nous parlons des critères d'évaluation et des mesures de développement de la compétence esthétique professionnelle, tout le monde pense à deux objets différents :1) référentiel d'apprentissage et 2) programme pédagogique. Et, le premier a été élaboré par l'état, le second est conçu par les enseignants au lycée professionnel. On retrouve ici le processus de transposition qui est une redéfinition continue des contenus d'enseignement : le référentiel écrit par les autorités définit le « savoir prescrit » ou le « savoir à enseigner » ; le programme pédagogique écrit par les enseignants est la traduction pour permettre la mise en œuvre réelle du programme, on peut parler de « savoir enseigné».

Selon Mme Yang, *les critères d'évaluation et les mesures de développement sont tous les fruits de*

travail des enseignants. Et, les conceptions des enseignants se représentent essentiellement les conceptions de l'établissement d'enseignement. En fait, l'enseignante a avoué l'importance de la compétence esthétique professionnelle en expliquant les premières deux questions, en conséquence, selon elle, il n'est pas nécessaire de poser les questions 5 et 8 qui visent à explorer le regard de l'établissement. Il est raisonnable de supprimer les deux questions. Par ailleurs, elle pointe le problème entre la question 10 et 11. En effet, la question 10 et celle de 11 restent liées au même enjeu : les difficultés que les acteurs rencontrent dans une situation spécifique. D'après les enseignants, les personnels etc, ils parlent des difficultés selon leurs situations réelles et spécifique. Donc, avant de répondre à la question 10, ils présupposent que les difficultés soient engendrées dans une situation réelle. Alors, la question 11 est plus répétitive et elle peut être supprimée.

Tableau 21 Les questions supprimées

Numéro	Questions
5	Selon vous, est-ce que la compétence esthétique professionnelle est-elle prise en compte et développée au niveau scolaire ?
8	Comment développe-t-il l'école la compétence esthétique professionnelle ?
11	Pouvez-vous donner un exemple ou une situation qui illustre les difficultés ?

Nous remarquons que les questions étaient alors construites sur une grille de sept axes, qui ont été ensuite validés par les pré-entretiens. Mais, les questions des entretiens petit à petit ont été ciblées de mieux en mieux en fonction de l'avancée des entretiens. Au final, nous avons établi un guide d'entretien amélioré, voir dans le tableau 22. En fait, en raison de l'identité différente de l'interviewé, nous inclurons des salutations appropriées dans l'interview. Par exemple, pour une entrevue avec un employeur, notre première question sera modifiée : Pour devenir créateur de bijoux (de mobilier), il existe beaucoup de compétences professionnelles demandées. Parmi ces compétences professionnelles, pensez-vous que les diplômés ou les professionnels doivent posséder cette forme de compétence que nous avons appelé la « compétence esthétique professionnelle », suivant la définition que nous venons de donner ? Cependant, le contenu central de la question ne change pas.

Tableau 22 Les questions modifiées dans le canevas

Questions centrées	Axes	Questions spécifiques
Qu'est-ce que la compétence esthétique professionnelle ?	Existence Importance Conception personnelle Rapport avec la compétence de design	1.Est-ce que vous pensez que les étudiants doivent posséder cette forme de compétence que nous avons appelée la compétence esthétique professionnelle, suivant la définition que nous venons de donner ? Si oui, pouvez-vous me donner des exemples et des justifications, s'il vous plaît ? Si non, comment modifier selon vous cette question ou cette définition ? 2. La compétence esthétique professionnelle est-elle importante pour les étudiants, les employeurs, les professionnels de votre

		domaine ? Est-ce qu'elles en sont parlées souvent, rarement, jamais ? Comment en parlent-ils ? À quelles occasions ? 3.Est-ce que vous êtes conscient de la compétence esthétique professionnelle dans la vie active ? Si oui, comment parle-t-on de cela dans votre métier ? Si non, expliquez-moi pourquoi, s'il vous plaît. 4.Selon certains chercheurs et selon certaines personnes déjà interrogées, ce que nous appelons la compétence esthétique professionnelle sera en lien avec le processus du design. Selon vous, est-ce que l'on peut les considérer comme une dimension des compétences de design ? Si oui, comment comprend-on les relations entre les deux compétences ? Si non, comment distingue-t-on les deux compétences dans les situations réelles ?
Comment évaluer le développement de la compétence esthétique professionnelle ?	Au niveau de l'état Au niveau de l'enseignant	5.Dans les textes officiels et les textes régissant les examens, j'ai trouvé des critères d'évaluation et des référentiels qui pourraient être en lien avec la compétence esthétique professionnelle. Que pensez-vous de ces critères, pensez-vous qu'il soit possible de l'évaluer concrètement ? Si oui, pourquoi ? Si non, par quel moyen pouvez-vous savoir si les diplômés acquièrent de la compétence esthétique professionnelle après les deux ou trois années d'étude dans le diplôme où vous enseignez ? Existe-t-il des critères d'évaluation et des indicateurs de l'acquisition

		de la compétence esthétique professionnelle ? 6.Selon vous, comment évaluez-vous la compétence esthétique professionnelle sur les élèves ? Est-ce qu'il y a des critères d'évaluation ? Si oui, expliquez-les critères. Si non, comment vous évaluez les élèves ou les employés ?
Comment développer la compétence esthétique professionnelle ?	Au niveau de l'état Au niveau de l'enseignant	7.Avant l'entretien, j'ai recueilli et analysé des textes officiels comme les politiques de formation proposées par le Ministère de Travail etc, ils proposent des mesures pour développer la compétence esthétique professionnelle. Mais, selon vous, y-a-t-il des différences entre les textes officiels, les pratiques de l'école et les cours ? Si oui, quelles différences ? 8.Comment développez-vous la compétence esthétique professionnelle au cours de ces formations initiale ou de ces enseignements, où quelles mesures avez-vous mis en place comme le cours, le stage etc ? Et, quelles mesures sont les plus importantes ?
Quelles les difficultés s'apparaissent au processus du développement de la compétence esthétique professionnelle ?	Les difficultés au processus du développement de la compétence esthétique professionnelle	9. Selon vous, est-ce que la compétence esthétique professionnelle est difficile à enseigner ? Pouvez-vous donner un exemple ou une situation qui illustre les difficultés ?
Comment régler ces difficultés au processus du développement de la compétence esthétique professionnelle ?	Les méthodes pour se régler les difficultés	10.Est-ce que vous avez des propositions à faire pour résoudre ces problèmes, pour répondre à ces difficultés ?

Le répertoire de question cette fois commence à se stabiliser sur cinq axes et les questions spécifiques ont été articulées pour correspondre à la forme d'entretien semi-directif, sur les paroles mêmes des participants.
Nous développons de la même façon les questions pour les autres participants : les questions pour les chercheurs en enseignement de métiers d'art, les questions pour les inspecteurs de l'enseignement professionnel, les questions pour les élèves et celles pour le personnel. En fait, les expériences personnelles des premiers trois enquêtés concernent en même temps le monde scolaire et le monde de travail, par exemple, Mme Yang est une femme enseignante à un lycée et également la chef formatrice d'une entreprise, par conséquent, elle connaît bien plus les situations de deux mondes et nous estimons que ses recommandations sont raisonnables pour les deux mondes. Nous mobilisons l'exemple des questions des professionnels pour expliquer comment on produit les questions spécifiques.

Axe 1 : Éléments référant à la compréhension de la compétence esthétique professionnelle à la situation professionnelle : *Existence, Importance, Conception personnelle, Rapport avec la compétence de design*

Existence :
Point ciblé : Dans une situation professionnelle, la compétence esthétique professionnelle a-t-elle une place ?
Question spécifique : Est-ce que vous pensez que le personnel doit posséder cette forme de compétence que nous avons appelées la compétence esthétique professionnelle, suivant la définition que nous venons de donner ? Si oui, pouvez-vous me donner des exemples et des justifications à la situation professionnelle, s'il vous plaît ? Si non, comment modifier, selon vous cette question ou cette définition ?

Importance :
Point ciblé : Du point de vue professionnel, la compétence esthétique professionnelle est-elle importante ?
Question spécifique : La compétence esthétique professionnelle est-elle importante pour les employeurs, les autres postes de votre domaine ? Est-ce qu'elles en sont parlées souvent, rarement, jamais ? Comment en parlent-ils ? À quelles occasions ?

Conception personnelle :
Point ciblé : Du point de vue personnel, comment comprenez-vous la compétence esthétique professionnelle ?
Question spécifique : Est-ce que vous êtes conscient de la compétence esthétique professionnelle dans la vie active ? Si oui, comment parle-t-on de cela dans votre métier ? Si non, expliquez-moi pourquoi, s'il vous plaît.

Rapport avec la compétence de design :
Enjeu : Sur le plan personnel, comment comprenez-vous le rapport entre la compétence esthétique professionnelle et la compétence de design ?
Question spécifique : Selon certains chercheurs et selon certaines personnes déjà interrogées, ce que

nous appelons la compétence esthétique professionnelle serait en lien avec le processus du design. Selon vous, est-ce que l'on peut les considérer comme une dimension des compétences de design dans votre métier ? Si oui, comment comprend-on les relations entre les deux compétences ? Si non, comment distingue-t-on les deux compétences dans les situations réelles ?

Axe2 : Éléments référant à l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle à la situation professionnelle : au *niveau de l'état,*
Au niveau du marché, au niveau de l'entreprise

Enjeu : les critères d'évaluation de la compétence esthétique professionnelle, selon les trois acteurs

Questions spécifiques :
Au niveau de l'état, au niveau du marché: Dans les textes officiels comme ceux qui sont présentés dans le « Répertoire National des Certifications Professionnelles », j'ai trouvé des critères d'évaluation et des référentiels qui pourraient être en lien avec la compétence esthétique professionnelle. Que pensez-vous de ces critères, pensez-vous qu'il soit possible de les évaluer concrètement ? Si oui, pourquoi ? Si non, par quel moyen pouvez-vous savoir si vous acquièrent de la compétence esthétique professionnelle ? Existe-t-il des critères d'évaluation et des indicateurs de l'acquisition de la compétence esthétique professionnelle ?

Au niveau de l'entreprise : Selon vous, comment évaluez-vous la compétence esthétique professionnelle sur vous ? Est-ce qu'il y a des critères d'évaluation ? Si oui, expliquez- les critères. Si non, comment vous les évaluez ?

Axe 3 Éléments référant au développement de la compétence esthétique professionnelle à la situation professionnelle : *au niveau de l'état, au niveau du marché, au niveau de l'entreprise*

Enjeu : les mesures de développement de la compétence esthétique professionnelle, selon les trois acteurs

Questions spécifiques :
Au niveau de l'état, au niveau du marché: Avant l'entretien, j'ai recueilli et analysé des textes officiels comme les politiques de formation proposées par le Ministère de Travail, ils proposent des mesures pour développer la compétence esthétique professionnelle. Mais, selon vous, y a-t-il des différences entre les textes officiels, les pratiques de votre entreprise ? Si oui, quelles différences ?

Au niveau de l'entreprise : Comment développez-vous la compétence esthétique professionnelle au cours des pratiques et de la formation continue ? Et, quelles mesures sont les plus importantes ?

Axe 4 Éléments référant aux difficultés au cours du développement de la compétence esthétique professionnelle à la situation professionnelle : *les difficultés*

Enjeu : les difficultés

Questions spécifiques :
Quelles difficultés apparaissent dans le processus de développement de la compétence esthétique

professionnelle ?

Axe 5 Éléments référant aux propositions pour régler les difficultés de développement de la compétence esthétique professionnelle à la situation professionnelle : *les propositions pour régler les difficultés*

Enjeu : les propositions pour régler les difficultés

Questions spécifiques :
Est-ce que vous avez des propositions à faire pour résoudre ces problèmes, pour répondre à ces difficultés ?

Au final, les questions pour tous les acteurs se basant sur les cinq axes. Et, les questions prennent des formes différentes en fonction de la situation personnelle et professionnelles de tous les acteurs.

(1) Préparation de nos entretiens
D'abord, nous respectons strictement le temps de rendez-vous avec tous les participants. En fait, nos participants se situent au cœur du monde de l'école et du métier, ils sont occupés par leurs missions et nous apprécions toutes les occasions de parler avec eux. Par exemple, le répondant est obligé de nous accueillir dans un lieu choisi comme le bureau d'enseignant, la classe, l'atelier etc.
Ensuite, nous examinons consciencieusement le guide d'entretien avant l'entretien. Par exemple, nous vérifions si ce guide d'entretien est correct pour les participants. Comme nous avons cinq types de participants, il existe un risque de confusion des guides. Donc, la vérification est nécessaire.

(2) Mise en place nos entretiens
Nous présentons dans cette section les règles exigées du processus de l'entretien :
La mise en confiance dans chaque démarrage d'entretien, l'encouragement de la verbalisation en cours d'entretien, la reconnaissance de quelques signes d'inconfort en cours d'entretien.
D'abord, nous faisons confiance à tous nos répondants. D'une manière générale, nous comptons sur eux et leurs réactions justifient cette confiance. Dans les faits, nos participants répondent sérieusement aux questions. Leurs propositions peuvent refléter les problèmes de toutes les situations. Par exemple, la proposition de l'éthique professionnelle reste toujours liée à la compréhension de la compétence esthétique professionnelle pour les enseignants chinois. Au fond, la problématique de l'éthique professionnelle est essentiellement un sujet axé sur le système de l'enseignement professionnel en Chine depuis longtemps. Les réponses de tous les enseignants en parlent, à cet effet, nous estimons qu'ils nous répondent sérieusement et qu'ils nous présentent le problème réel. Par conséquent, dans l'entretien, la confiance reste permanente.
Ensuite, nous encourageons les participants à parler librement au cours de l'entretien et remettre le plus possible en mots les activités spécifiques le plus possible, autour de la compétence esthétique professionnelle, sera la ligne fondamentale de notre travail. Nous tâchons de nous nous taire le plus possible afin de laisser les participant parler le plus librement en vue d'acquérir des informations foisonnantes.
Enfin, nous nous rendons compte que des signes d'inconfort ont été envoyés par les répondants. Comme nous affrontons souvent des situations imprévues en cours d'entretien, nous observons des signes d'inconfort. En particulier, les répondants parlent d'autres choses qui s'éloignent de la compétence esthétique professionnelle. Pour dire les choses clairement, la notion de la compétence

esthétique professionnelle est tellement neuve que les participant ont sans doute des difficultés pour en parler seulement à partir de leurs expériences personnelles. Et, celles-ci sont dépendantes de la capacité de les ressaisir par la réflexion. En ce cas, ils cherchent à nous présenter une perception la plus complète dans laquelle apparaissent massivement des informations inutiles, ou encore, des signes d'inconfort et d'irritation. Dans le cas où les signes d'inconfort apparaissaient, nous prenons simultanément des mesures comme mettre fin poliment à notre échange.

III 2.1.2.2 La méthode d'analyse du discours : L'analyse par théorisation ancrée

Dans cette partie, nous expliquerons la raison pour laquelle cette méthode est choisie pour analyser les verbatims. Nous mobilisons la théorisation ancrée de Pierre Paillé pour continuer à nos analyses. Cette recherche, il s'agit d'une analyse qualitative et « l'analyse qualitative est une activité fascinante. À l'entrée, une masse imposante de données brutes-notes de terrain, transcriptions d'entrevues, documents divers ; à la sortie, une description et une analyse minutieuses d'un phénomène savamment questionné » (Paillé, 1994, p.147). En fait, après avoir fait les entretiens, nous avons obtenu des transcriptions d'entrevues foisonnantes avec lesquelles nous espérons une nouvelle théorie. Et, la théorisation ancrée nous permet de réaliser cet objectif, étapes par étapes.

III 2.1.2.3 Choix d'une méthodologie d'analyse : Analyse par théorisation ancrée ou analyse par Grounded theory analysis

Dans cette section, nous nous inscrivons vivement de la problématique du choix de choisir la méthode pour analyser les discours. En fait, dans le monde de la recherche qualitative, il n'existe pas plusieurs moyens d'analyser des discours qui ont pour objectif l'examen attentif quant à leurs procédés : la démarche générale est celle de l'analyse « inductive », dont Blais et Martineau (2006) ont présenté une vue d'ensemble. La méthode de référence sous sa forme la plus ancienne est la « Grounded theory » élaborée par Glaser et Strauss depuis 1967. Ces auteurs eux-mêmes ont fait évoluer la méthode en rééditant leur ouvrage plusieurs fois (voir ci-dessous). Dans le domaine francophone, la démarche de Glaser et Strauss a été reprise, adaptée et diffusée par Paillé depuis 1994 sous le nom de l'analyse par la théorisation ancrée. Ainsi, les deux méthodes sont souvent convoquées quand on fait de l'analyse de contenus dans le cadre de recherches qualitatives. Mais, pourquoi avons-nous choisi l'analyse par théorisation ancrée ? Nous tâchons de le répondre dans cette partie. D'abord, nous cherchons à pour mieux le cerner de faire le point sur l'autre appellation de méthode par théorisation, très poche de la Grounded theory. Nous ensuite présentons les spécificités de cette méthode à savoir, l'Analyse de Théorisation Ancrée.

1) Grounded theory

Définition

« Grounded theory est une théorie qui est induite à partir des données plutôt que de les précéder » (Lincoln & Guba, 1985, p.1985). Glaser & Strauss apportent la conception de Grounded theory : Grounded Theory, il s'agit pour eux de construire de la manière la plus rigoureuse le travail de traitement des données textuelles qui est opéré par quiconque veut « analyser le contenu et la signification des discours », comme des textes officiels, ou des entretiens. Ce travail est fait spontanément quand nous lisons des textes pour les comprendre, les résumer, les comparer, etc. Le travail de la Grounded Theory, est d'essayer d'expliciter que possible comment on peut procéder à ces analyses de manière rigoureuse, mais aussi, et c'est très important, en montrant étape par étape le processus de construction d'une analyse qualitative. L'intérêt de la Grounded Theory, comme de la théorisation ancrée est de rendre visible la cuisine du chercheur. Techniquement, quand nous lisons, résumons, analysons n'importe quel discours, nous faisons spontanément les opérations que

la Grounded Theory, souhaite rendre visibles et méthodiques. Ces opérations consistent à dégager des textes des catégories, qu'on peut considérer comme les constituants élémentaires des contenus, pour les assembler dans des propositions, lesquelles sont à leur tour synthétisées jusqu'à obtenir un schéma conceptuel qui est supposé reconstituer le contenu analysé. Ce sont ces opérations et les techniques qui les rendent visibles qui sont l'objet de la Grounded Theory, comme de la théorisation ancrée.

> Pour l'adaptation, cela signifie que les catégories doivent être faciles, applicables et indiquées par les données dans la recherche. Pour la fonction, cela signifie qu'elles doivent être significativement pertinentes et pouvoir expliquer les comportements dans les données ». (Glaser & Strauss, 1967, p.3)
>
> Selon Cutcliffe, « la Grounded Theory décrit et explique à la fois le système ou les comportements étudiés dans la recherche. Par conséquent, c'est une méthode pour développer une théorie qui est fondée sur des données recueillies et analysées systématiquement. (2000, p.1477)

Dans l'ouvrage de Glaser et Strauss, la Grounded Theory est définie comme une stratégie de recherches qualitatives. Aussi, à la fin de 1990, Strauss et Corbin ont publié un livre qui s'appelle *Basic of Qualitative Research : Grounded theory procedures and techniques* dans lequel l'auteur propose des informations sur *Basic of Qualitative Research.* Après tout, la Grounded Theory est un art de coordonner des actions, de manoeuvrer habilement pour réaliser une recherche qualitative. Selon Walker & Myrick, la Grounded Theory consiste principalement à deux actions : « codifier toutes les données puis analyser systématiquement ces codes pour vérifier ou prouver la proposition donnée » et « inspecter les données pour les propriétés des catégories en utilisant des mémos pour suivre l'analyse et développer les conceptions théoriques » (2006, p.548). Nous imaginons que les deux actions sont également les stratégies conseillées et les critères de base pour faire une recherche qualitative.

Caractéristiques

Dans l'ouvrage d'Urquhart *Grounded theory for qualitative research: A practical guide,* l'auteur parle de trois caractéristiques les plus importantes de la Grounded Theory :

D'abord, l'objectif de cette méthode est de générer ou de découvrir une théorie. « La Grounded Theory n'est qu'une question de théorie, même si ses procédures sont souvent plus utilisées pour analyser des données que pour générer des théories » (Urquhart, 2021, p.5). Comme nous avons étayé, la Grounded Theory indique les deux actions centrales au processus d'une recherche qualitative, à ce sens, la Grounded Theory concerne aussi le processus d'analyse. Mais, effectivement, une théorie complète est l'objectif poursuivi par cette méthode et celle-ci s'attache bien au résultat théorique.

Ensuite, la théorie conçue peut être présentée dans un cadre narratif ou un ensemble de propositions. En fait, la théorie engendrée par la méthode de Grounded Theory est souvent représentée par un cadre narratif (en quelque sorte, la narration présente la forme condensée de l'analyse, comme une sorte de « résumé narratif » du contenu du texte analysé) ou d'autres formes comme l'unité des concepts (une théorie n'est pas autre chose qu'un ensemble de concepts réduits à leur minimum et organisé entre eux pour modéliser une réalité, un système conceptuel, etc. C'est pourquoi une des présentations matérielles du résultat de l'analyse est souvent un schéma, un diagramme qui visualise les relations entre les concepts dégagés). La Grounded Theory a pour objectif de concevoir de nouvelles théories et elles sont présentées avec de nouvelles structures d'organisation et celles-ci

peuvent être bien affichées par un nouveau cadre narratif, un diagramme etc., ou toute autre forme de présentation qui soit aussi compacte que possible, tout en restant aussi lisible que possible.

Enfin, la théorie affirme une relation plausible entre les concepts et l'unité de concepts. Selon Gregor, les concepts conçus dans un nouveau cadre narratif ou d'autres domaines s'appellent « constructions » (2006, p.620). Ainsi, la Grounded Theory se concentre sur les constructions, qu'on peut considérer comme des schématisations intermédiaires. La relation entre les constructions et celle qui est entre une construction et les éléments utilisés pour cette construction doit être plausible parce que « cette relation est la pierre angulaire de toute la théorie » (Urquhart, 2021, p.6). Dans le cas où la relation reste stable et plausible, la théorie est considérée comme valide.

La Grounded Theory consiste à montrer méthodiquement comment une « construction » résiste à la confrontation répétée aux données, c'est précisément cette référence constante aux données qui justifie l'appellation de « Grounded » qui sera traduite par Paillé par « Ancrée », au sens de « ancrée dans les données ». En fait, il n'existe pas des différences essentielles entre les deux méthodes qualitatives.

Trois étapes

L'analyse par Grounded Theory se fait principalement par un codage systématique en fonction de plusieurs niveaux. Comme dit Guillemette, « après les codages ouverts, les autres niveaux de codage sont de plus en plus théoriques » (2022, p. 40). Par conséquent, nous pouvons dire que l'analyse par Grounded Theory se déroule sur la base du codage, ou plus exactement d'une série de codages par vagues successives qui devient de plus en plus synthétiques : le nombre de codes se réduit progressivement jusqu'au modèle minimal, qui est la « théorie » que l'on cherche à dégager des données.

Le premier niveau se nomme *le codage ouvert*. Le codage ouvert est le processus de décomposition des données en unités de sens distinctes et il a pour objectif de nommer et catégoriser les phénomènes à partir de l'examen des données. « Celles-ci sont réduites à leur expression la plus simple, elles sont examinées de près puis elles sont comparées entre elles afin d'en établir les ressemblances et les différences » (Duchesne & Savoie-Zajc, 2022, p.77) et les concepts catégorisés séparément sont regroupés autour d'un thème identique pour faire la structure des catégories plus abstraite.

Lorsque le processus de codage se termine, il faut faire la révision des codes et l'élaboration des catégories provisoires. Car à chaque étape du travail, les catégories sont supposées évoluer, être précisées ou décomposées ou regroupées en fonction des données. La technique fondamentale en Grounded Theory est la relecture continue des données grâce aux codages effectués, à chaque étape de réduction. Il faut ajouter aussi que cette démarche est comparative : elle est surtout utilisée pour comparer entre eux des textes différents, par exemple des entretiens, et les catégories comme les schématisations sont enrichies à chaque fois qu'un nouveau texte est analysé en comparaison avec les précédents : c'est ce mouvement de réorganisation continue qui est au cœur de la démarche Grounded Theory.

Le travail de révision des codes et celui de catégorisation des codes a été effectué à ce stade. C'est pourquoi la technique est appuyée sur des itérations : « La relecture complète des données brutes et l'examen attentif de la réduction effectuée ont été faits à toutes les trois ou quatre entrevues traitées afin de permettre le réajustement d'un tir mal dirigé ou une compréhension accrue de la signification des expériences relatées par les participantes »(Duchesne & Savoie-Zajc, 2022, p.78), parce que Glaser et Strauss estime que « la méthode de Grounded Theory consiste à comparer continuellement

les concepts parmi eux-mêmes et elle est une méthode de comparaison constante »(1967, p.115). Certains en effet l'appelle « méthode de comparaison continue ». Après avoir examiné les codes, il est temps d'élaborer les catégories provisoires qui vont être probablement modifiées dans les analyses suivantes.

Ainsi, ce qu'il est nécessaire de faire par la suite, c'est faire transformer les catégories provisoires en sous-catégories et catégories formelles ou principales. Avant de passer à l'étape de codage axial, il convient de réétudier les codes déjà faits et les catégories provisoires. Dans le cas où les reflets de celles-ci étaient jugés justes, nous pouvons rassembler les catégories formelles sous un vocable simple.

Le deuxième niveau se nomme *le codage axial*. Il s'agit de procédures à la suite du codage ouvert et l'objectif des procédures « s'attache à décrire la relation hypothétique entre les catégories et leurs sous-catégories » (Babchuk, 1996, p.4) et à explorer les catégories principales : il s'agit donc de construire maintenant des schématisations provisoires en reliant les catégories. Au niveau du processus du codage axial, nous y mettons en valeur les quatre activités : relier continuellement des sous-catégories à une catégorie, comparer les catégories avec les données recueillies, améliorer la densité des catégories en détaillant leurs propriétés et leurs dimensions, explorer les variables étant en relation à ces phénomènes (Brown & Stevenson, 2002, p.180). En fait, la première activité est amenée pour la réduction des sous-catégories et l'acquisition des nouvelles catégories. Puis, les dernières trois activités touchent exactement à examiner le rapport entre les catégories et les autres domaines en tant que données recueillies et à savoir si les catégories peuvent décrire les phénomènes. Éventuellement, les catégories principales sont engendrées et cela signifie de mettre la fin à l'étape de codage axial.

Le dernier niveau se nomme *le codage sélectif*. Strauss et Corbin (1990) disent que « le codage sélectif est défini comme le processus consistant à choisir la catégorie principale qui relie systématiquement les autres catégories, à valider leurs relations » (p.116). Grâce au codage sélectif, les catégories sont intégrées et développées dans une théorie. En fait, les bases du codage sélectif, soit, les catégories principales, ont été développées lors du codage axial. À ce stade, il faut apporter de la logique, la théorie ou d'autres à choisir et confirmer les catégories principales et les faire intégrer dans une théorie.

2) La théorisation ancrée

Définition

La théorisation ancrée a été développée sur la base de la Grounded Theory, dont elle constitue une adaptation, sans s'opposer à ses principes fondamentaux.

La théorisation ancrée est comme la Grounded Theory, une méthode d'analyse qualitative « visant à générer inductivement une théorisation au sujet d'un phénomène culturel, social ou psychologique, en procédant à la conceptualisation et la mise en relation progressives et valides de données empiriques qualitatives » (Paillé, 1996, p.184) et « en effet, l'analyse par théorisation ancrée peut porter directement sur les éléments du monde empirique au même titre que sur leurs inscriptions matérielles » (Paillé, 1996, p.151). À savoir, cette méthode nous donne un regard pour comprendre la complexité des phénomènes au niveau conceptuel et il en est même de la comprendre au niveau empirique de ses situations : la démarche de la théorisation ancrée peut s'appliquer à des phénomènes de nature variée, par exemple des descriptions.

La théorisation ancrée cherche à conceptualiser des données empiriques en tant que contenus des discours dans nos entretiens. « La méthode est un aller-retour constant et progressif entre les

données recueillies sur le terrain et un processus de théorisation » (Méliani, 2013, p.436). En fait, après les entretiens, nous avons collectés notamment des données empiriques et l'activité plus importante consiste à construire un modèle des conceptions sont les traces. Là encore, ce qui est primordial en théorisation ancrée, c'est le retour constant aux données pour valider les catégories et les schématisations au fur et à mesure d'une progression par *aller-retours* entre les données empiriques (observation, discours) et l'analyse, et c'est cette comparaison continue qui nous assure que nous serons plus proches de la vérité.

Et, l'analyse par théorisation ancrée est définie comme un outil de conceptualisation dont son sens est proche de la théorisation inductive de Grounded Theory.

Mais, l'analyse par théorisation ancrée est en effet une adaptation-transformation de la *Grounded Theory*, mais, celle-là a une portée moins ambitieuse pour concevoir une théorie que celle-ci. « D'envergure plus modeste, elle se centre sur un objet d'étude et recherche la théorisation en appliquant un certain nombre d'opérations aux données empiriques » (Méliani,2013, p.437). On peut dire que la différence entre la *Grounded Theory* et la théorisation ancrée est la portée des généralisations qu'elles visent l'une ou l'autre.

Caractéristiques

Nous dégageons deux caractères de la théorisation ancrée.

D'abord, la théorisation est bien distinctive de la théorie. D'une manière générale, la théorie consiste à un « l'ensemble organisé de principes, de règles, de lois scientifiques visant à décrire et à expliquer un ensemble de faits » (Dictionnaire Larousse, 2022). Mais, quand on apporte le mot avec le suffixe *-ation*, on se rappelle de l'autre mot portant le sens pareil, soit, *processus*. Selon Paillé, la théorisation désigne « à la fois le processus et le résultat, tout en indiquant que le résultat lui-même n'est pas une fin, mais plutôt l'état dans lequel se trouve, à un moment donné, une construction théorique donnée » (Paillé, 1996, p.184). Par rapport à la notion de théorie qui s'attache bien à une règle qui peut expliquer l'ensemble de faits et qui est complètement déterminée, nous estimons que la théorisation concerne considérablement le processus d'établir une construction théorique. Le résultat n'est pas statique ou déterminé parce qu'il est un statut provisoire et adaptable à une situation spécifique. Au fond, la théorisation ancrée a pour objectif d'engendrer une construction théorisante mais pas de théorie définitive.

Ensuite, comment comprenons-nous ce mot « *ancrée* » ? Dans les recherches précédentes, certains chercheurs cherchent à élucider le sens de *ancrée*. D'après Méliani, « l'activité de théorisation est toujours ancrée dans les données recueillies sur le terrain » (Méliani,2013, p. 436). D'ailleurs, Keller illustre que « la vraie réalité des phénomènes qui intéresse le chercheur est manifesté dans les données » (2013, p.419). En fonction des conceptions, nous pensons que le sens de ancrée se concentre sur les démarches de théorisation qui se déroule dans et par les données recueillies. On peut aussi dire que « ancrée » désigne le fait que la théorisation n'est pas un éloignement des données pour construire des abstractions, mais le souci de toujours revenir aux données pendant et après la théorisation : en théorisation ancrée, le produit final n'est pas une théorie abstraite, mais un guide pour revenir aux données. Étant donné les visées de la recherche inductive, nous avons pour finalité d'aller du singulier à l'universalité et toutes les démarches en vue de réaliser cet objectif se déroulent dans les données empiriques parce que l'universalité prend ses sources dans les données singulières et qu'elle y retourne toujours. Ainsi, nous ne pouvons pas concevoir un résultat d'une manière générale sans profiter des données recueillies, donc, nous estimons que la réalité cachée peut s'approcher seulement par les données recueillies, c'est aussi le sens de *l'ancrée*. Il est

nécessaire de noter que c'était le même sens dans le concept de « Grounded », ce qui montre bien les filiations entre la grounded theory et la théorisation ancrée, malgré la différence d'ambition.

Six étapes

La théorisation ancrée comprend six étapes. Chaque étape fait conceptualiser de plus en plus les données empiriques et arriver progressivement à la théorisation des données recueillies. « Plus on avance en va-et-vient dans les opérations, plus le niveau d'abstraction augmente » (Méliani,2013, p. 439). Les six étapes de cette méthode sont : la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation.

La codification

La codification est la première étape de la théorisation ancrée, il s'agit d'étiqueter tous les éléments présentés dans les données recueillies. Les questions pour la codification à se poser sont : *Qu'est-ce qu'il y a ici ? Qu'est-ce que c'est ? De quoi est-il question ?*

Et, la finalité de cette étape concerne l'« opération intellectuelle du chercheur qui consiste à transformer des données brutes en une première formulation scientifique » (Mucchielli, 1996, p.25). Le chercheur commence donc par une lecture minutieuse de la transcription des données empiriques et par la suite il tâche de dégager les contenus, relever les mots d'enjeux, nommer par des expressions le propos d'ensemble et résumer les observations qui sont faites sur les données. En fait, ce processus indique une formulation scientifique : le travail de dénomination par les catégories relève un peu du travail d'observation et d'étiquetage du chercheur en sciences naturelles : on commence par construire des faits en les nommant. Ces faits sont les traces de l'activité de pensée qui sont portés par les textes collectés.

En particulier, en vue de réussir la formulation scientifique, le chercheur doit respecter deux attitudes pour la codification initiale : la prudence et le souci d'échapper à « la pétulance interprétative » (Paillé, 1996, p.157), c'est-à-dire à une multiplication inconsidérée des premières catégories, à savoir la mise en relation et l'intégration sont déjà présentes pour permettre la réduction au plus économique des catégories. D'abord, lorsque le chercheur s'avance dans cette étape, il est nécessaire de s'appuyer sur l'attitude de prudence pour continuer facilement vers les étapes suivantes. Au fond, l'étape de codification est vivement la base de toutes les étapes de l'analyse par théorisation ancrée. Sans prudence, il risque d'acquérir de mauvais codes qui empêchent la transformation à l'étape de catégorisation. Ensuite, le chercheur doit rejeter l'action de pétulance interprétative à cette période parce que tous les codes doivent être engendrés en se basant sur les données recueillies. Dans le cas où un chercheur surinterpréterait les données empiriques, nous estimons que les résultats manqueront de fiabilité. Par conséquent, l'étape de la codification reste énormément primordiale pour la fiabilité de l'analyse parce que « la codification qualitative est un processus de lecture des données, celles-ci agissant comme de référence en permettant que l'information soit regroupée en catégories qui se constituent en point de référence pour l'analyse» (Anadón & Guillemette, 2009, p.33).

Pour la codification, le chercheur peut faire directement une annotation dans la marge des transcriptions en proposant certains mots ou expressions. Et, « la simple lecture de ces mots dans la marge devrait permettre à un lecteur externe de retracer l'essentiel du témoignage sans avoir à lire celui-ci » (Paillé, 1996, p.186). À savoir, les analyses initiales sont censées dégager les faits essentiels de ce que les participants ont proposé.

Après la codification initiale, il nous faut vérifier les codes engendrés. Premièrement, nous demanderons si les codes engendrés peuvent être regroupés de manière à expliquer un phénomène.

Par exemple, dans l'article de Paillé, il mobilise le code de *changement de statut* pour expliquer les phénomènes *J'suis plus bébé, travailler un changement.* Deuxièmement, on peut vérifier les codes centraux qui illustrent la piste la plus intéressante dans les données, parce que ces codes relèvent des conceptions centrales des participants. Enfin, nous appelons « les codes de réserve, pour indiquer qu'ils pourraient être éventuellement utiles » (Paillé, 1996, p.158).
À condition que tous les trois types de codes se soient avérés raisonnables, nous pouvons passer à l'étape de catégorisation.

La catégorisation
C'est une « opération intellectuelle qui permet de subsumer sous un sens plus général sous un ensemble d'éléments bruts du corpus ou d'éléments déjà traités et dénommés (codifiés) » (Mucchielli, 1996, p.23). « La deuxième étape de l'analyse par théorisation ancrée consiste justement à porter l'analyse à un niveau conceptuel en nommant de manière plus riche et plus englobante les phénomènes, les événements qui se dégagent des données » (Paillé, 1996, p.159). En fait, la catégorie sera travaillée pendant tout le processus de conceptualisation et la catégorie se trouve à un niveau plus abstrait que celui de la codification. Et, pour la catégorisation, nous demandons : *Qu'est-ce qui se passe ici ? De quoi s'agit-il ? Je suis en face de quel phénomène ?*
À cette étape, le chercheur s'attache plus à nommer le phénomène plus large auquel les témoignages appartiennent. Et alors, cette activité demande énormément à la sensibilité du chercheur, c'est-à-dire, il est capable de « nommer les phénomènes en cause et d'en dégager les implications » (Glaser, 1978, p.196). Mais, outre la sensibilité du chercheur, la démarche de catégorisation exige aussi d'une grande organisation et la minutie du chercheur. Comme la réalisation d'une catégorie n'est pas une action très simple et rapide, au contraire, c'est substantiellement une activité circulaire et il faut la clarifier, la détailler, la préciser sans cesse. La théorisation ancrée n'est pas une démarche linéaire, car ce qui la caractérise, ce sont justement ces itérations, ces allers-retours permanents et le travail de comparaison entre les catégories d'une part, et entre codages-catégories et données d'autre part.
D'après Paillé, il nous offre quatre enjeux pour la construction des catégories : « les définir, en dégager les propriétés, en spécifier les conditions sociales légitimant leur formulation et en identifier les divers formes » (1996, p.164). Premièrement, la définition est un ensemble des propriétés essentielles de quelque chose. Par conséquent, nous devons dégager les propriétés des phénomènes avant de faire la définition. Au fond, après que le chercheur vérifie les codes engendrés, il pourra trouver que certaines propriétés communes sont apparues parmi des phénomènes. Et, en profitant des propriétés, il est raisonnable d'intégrer les phénomènes dans une catégorie. En conséquence, l'activité de définir une catégorie, c'est spécifier à quoi la catégorie et les propriétés communes sur des phénomènes renvoient. Deuxièmement, les conditions sociales ont pour finalité d'explorer la question : dans quelles conditions (contextes sociaux) sociales une catégorie s'applique-t-elle ? Par exemple, Paillé mobilise quatre conditions sociales en tant que *forte croyance dans les buts et les valeurs de l'organisation* pour justifier l'adaptation d'utiliser la catégorie *l'engagement organisationnel*. Troisièmement, l'exercice consistant à identifier les diverses formes de la catégorie, il s'agit d'analyser les formes présentées d'une catégorie aux situations différentes. Par exemple, la catégorie de *l'enseignement organisationnel* peut s'incarner dans un comportement positif dans une entreprise, mais, pour l'autre situation, il indique une activité négative.

La mise en relation

En fait, après les démarches d'analyse de catégorisation, nous sommes en possession de suffisamment de catégories et il est temps de révéler la relation parmi eux. Et, cette étape s'appelle la mise en relation et qui ont pour finalité de répondre les questions suivantes : ***Ce que j'ai ici est-il lié avec ce que j'ai là ? En quoi et comment est-ce lié ?*** (Paillé, 1996, p.164).

Pour cette étape, les questions posées touchent aux liens des catégories déjà obtenues. Selon Paillé, les liens eux-mêmes peuvent prendre quatre formes : « des liens de ressemblance, de dépendance, des liens fonctionnels (A est utile à B), des liens hiérarchiques (A est plus élevé que B) » (Paillé, 1996, p.169). Et, ces liens ont été engendrés sur la base des propriétés portées par les catégories.

En général, il existe trois approches pour procéder à la mise en relation des catégories. D'abord, l'approche empirique. Elle « se rapporte à la mise en relation des catégories à partir d'elles-mêmes et des phénomènes auxquels elles sont associées, par exemple en procédant catégorie après catégorie, extrait par extrait » (Paillé, 1996, p.170). Ensuite, l'approche spéculative. Cette approche prend appuie essentiellement sur les expériences personnelles et la logique personnelle. Enfin, l'approche théorique. Dans le cas où une catégorie pouvait être liée à l'autre catégorie par une théorie mature, l'approche théorique est considérée comme une grande opportunité pour faire la mise en relation. On peut considérer qu'à ce stade, la référence à d'autres cadres théoriques disponibles peut être une aide pour la démarche d'ensemble en théorisation ancrée : la comparaison entre les catégories qui émergent de l'analyse des données et des concepts existants peut avoir une fonction heuristique, à condition de ne pas s'y enfermer et de faire jouer les catégories entre elles. Encore une fois, c'est le processus (théorisation) qui importe. Nous pouvons les utiliser flexiblement et d'après les situations différentes.

Entre parenthèses, la confrontation avec des apports théoriques externes n'est pas fidèle aux principes d'une démarche qui serait absolument inductive, qui imposerait que seules les catégories émergentes à partir des données seraient valables. Mais en réalité, le chercheur n'entre pas dans la démarche de la théorisation ancrée sans éléments théoriques apportés par sa formation et par l'état de l'art : ces éléments constituent des cadres préalables à l'analyse de la théorisation ancrée et il est inévitable qu'ils interfèrent dans le processus de codage et de catégorisation. L'importance est donc de rester conscient de ces phénomènes de pré-catégorisation et d'essayer de ne pas y enfermer l'analyse, pour au contraire faire jouer les données avec et même contre les concepts disponibles, et non les plier à ces cadres préexistants. L'important est de mettre à jour ces cadres préalables pour ne pas en rester prisonnier.

Dans l'ensemble, l'étape de la mise en relation joue un rôle déterminant dans l'analyse par théorisation ancrée parce qu'il s'agit d'un processus structuré dont la fonction est de commencer à relier les données indépendantes dans une structure spécifique. Comme les premières deux étapes nous permettent d'acquérir seulement des données complètement indépendantes, qui ne sont que définies comme des éléments en vue de construire notre interprétation des données, il faut passer progressivement à leur intégration dans une schématisation plus compacte, ce qui correspond à l'étape suivante. À la fin de cette étape, l'analyse devrait permettre de découvrir l'axe principal de l'histoire des entretiens.

L'intégration

L'étape de l'intégration a pour objectif de dépasser les différents phénomènes apparus en vue de générer un phénomène général. Par conséquent, les questions pour cette étape sont : *Quel est le*

problème principal ? Je suis en face de quel phénomène en général ? Mon étude porte en définitive sur quoi ?

En fait, cette étape a une fonction pareille à celle du codage sélectif de la Grounded Theory, ce qui montre bien que la théorisation ancrée en est l'héritière. L'intégration s'applique à dégager clairement l'histoire des précédentes et à proposer des hypothèses des phénomènes généraux. L'intégration consiste dans l'effort de réduire à un minimum le nombre de catégories et de liens entre catégories. On voit ainsi un mouvement inverse de celui des phases 1 et 2 : codage et catégorisation étaient des processus ouverts, destinés à ouvrir le plus possible de pistes potentielles. Les phases 2 et 3 visent des processus de « fermeture », au sens de réduction, de sélection, qui cherchent non à fermer ces pistes, mais à identifier les identités pour réduire le volume du modèle conceptuel en train de se construire.

La modélisation

Après avoir engendré les hypothèses, nous précédons à l'étape de la modélisation qui « consiste à reproduire le plus fidèlement possible l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles caractérisant le phénomène principal cerné au terme de l'opération d'intégration » (Pallié, 1996, p. 189). Pour la méthode de l'analyse par la théorisation ancrée, la démarche de modélisation ne consiste pas à obtenir une théorie complète qui vise à expliquer les autres phénomènes du même type, mais, à faire « conceptualiser des phénomènes étudiés en systématisant la dynamique révélée dans la mise en relation » (Méliani, 2013, p. 442).

Nous souhaitons préciser ici que nous comprenons le concept de « modèle » dans le sens qu'il a dans le cadre de l'épistémologie scientifique, et en particulier pour ses usages dans la recherche et aussi la communication scientifique. Voici une définition générale qui retrouve notre commentaire sur la méthode de la théorisation ancrée :

> Le modèle a une fonction particulière par rapport à la connaissance ; il est une construction de l'esprit qui permet de mettre en place un ensemble de variables non directement accessibles à l'expérience, pour diverses raisons. Ce modèle est construit en fonction d'une certaine idée qu'on se fait du réel à étudier (liée à des observations, des connaissances antérieures, la formulation de problèmes...). Les éléments à manipuler sont liés entre eux soit par des structures abstraites (modèle planétaire de l'atome) et/ou mathématisées (modèle quantitatif des flux de matière et d'énergie dans un écosystème), soit par des schémas figuratifs [comme ceux que nous produisons par la théorisation ancrée] ou des objets concrets construits en fonction de leur ressemblance analogique avec l'objet à étudier... « Dans tous les cas le modèle constituera un objet de substitution permettant de travailler sur autre chose que le réel, qui pourtant figurera le réel, parce qu'il en reproduira certaines relations pertinentes. (Droulin,1988, p. 8-9)

En particulier, cinq questions se posent à cette étape :

De quel type de phénomène s'agit-il ? À la fin de l'étape de l'intégration, nous avons obtenu des hypothèses et à cette étape, le chercheur se concentre sur le classement et la structuration des hypothèses et il question de quel type de phénomènes il s'agit. Par exemple, un phénomène atypique, marginal, etc.

Quelles sont les propriétés du phénomène ? « Il importe de déterminer clairement les traits, les composantes, les éléments constitutifs du phénomène » (Pallié, 1996, p. 174). En fait, les propriétés d'un phénomène central se présentent aussi par les catégories. En conséquence, quand nous

répondons à cette question, nous faisons en effet la vérification des caractères communs qui portent sur les catégories déjà engendrées.

Quels sont les antécédents du phénomène ? Cette question se pose pour explorer les conditions d'existence d'un phénomène. En général, il peut exister beaucoup d'environnements où le phénomène apparaît. Par conséquent, en vue d'acquérir une organisation structurelle et complète, nous explorons les conditions d'existences et les rendons ensemble.

Quelles sont les conséquences du phénomène ? Nous voulons également savoir quels sont les effets de l'environnement de l'existence du phénomène et de l'évolution du phénomène. Il nous faut rechercher de conséquences dramatiques ou bénéfiques, etc.

Quelles sont les processus en jeu au niveau du phénomène ? Il nous faut aussi parler des modalités de l'expression et de la transformation entre les antécédents et les conséquences du phénomène. Selon Paillé, « dégager les processus en jeu au niveau du phénomène, c'est plonger au cœur de la complexité de l'action, là où la dynamique l'emporte sur la structure, où les logiques s'affrontent, où les contradictions sont momentanément résolues dans une praxis. Il s'agit de rendre compte de l'évolution du phénomène, de sa dynamique, de sa différenciation, des blocages qu'il subit, des reflux, des changements qui le traversent » (1996, p. 176). Dans le cas où le lien entre les antécédents et les conséquents est parfaitement établi, nous estimons que les phénomènes sont bien structurés, et alors, nous obtenons un modèle relativement structurel.

La théorisation

La dernière étape est la théorisation, il s'agit de « formuler la théorisation tout en ayant à l'esprit qu'elle ne sera jamais achevée. La théorisation doit permettre de saisir la complexité du phénomène tant au niveau conceptuel qu'au niveau empirique de ses mises en situation » (Méliani, 2013, p. 442). Pour cette étape, nous profitons de trois méthodes pour renforcer les concepts émergeants et d'affaiblir les explications divergentes :

L'échantillonnage théorique : il s'agit d'échantillonner les diverses manifestations d'un phénomène, à savoir, nous devons choisir un certain nombre d'éléments représentatifs d'un phénomène pour consolider une théorisation.

L'induction analytique : cette méthode fait intervenir la recherche du « cas négatif » qui confronte constamment l'explication d'un phénomène aux cas qui défient cette explication. Et, cette méthode nous permet d'arriver à deux conclusions : « soit ces cas apparaissent non pertinents au regard du phénomène étudié, soit ils remettent en cause l'explication, le modèle ou la théorie avancée, qui devront alors être reformulés ». (Katz, 2015, p.136)

La vérification des implications théoriques : « décomposer la théorisation sous forme d'énoncés pour vérifier si les données empiriques sont en harmonie avec les hypothèses formulées ». (Méliani, 2013, p. 442)

3) Présentation de nos choix en matière de méthode d'analyse par théorisation ancrée

Notre recherche nécessite une prise de décision quant aux moyens et aux méthodes pour continuer à analyser les données recueillies. Pour prendre la décision, nous apportons le tableau 23 en expliquant les différences entre la Grounded Theory et la théorisation ancrée (Méliani, 2013, p. 438).

Tableau 23 Les différences entre la théorisation ancrée et la grounded theory

Théorisation ancrée	Grounded theory
Méthode d'analyse de données	Stratégie générale de recherche
Objectif de théorisation	Objectif de production d'une théorie

Composée d'opérations conduisant à la construction théorisante	Composée de codage multiples

D'une part, nous nous concentrons sur l'objectif de ces deux méthodes. « En premier lieu, une théorie a des vertus synthétiques » (Thomas, 2022). Une théorie contient une vision d'ensemble d'un vaste terrain du savoir et explique de nombreux phénomènes. L'enjeu de cette caractéristique focalise sur le mot « vaste ». En fait, la naissance d'une théorie demande des expériences répétées et après celles-ci nous pouvons cartographier, décrire un vase terrain du savoir. Et, les savoirs prennent leurs sources dans les champs différents. Donc, des chercheurs consacrent beaucoup de temps et analysent bien plus d'échantillons pour concevoir une nouvelle théorie. Mais, pour une recherche doctorale, nous avons seulement quatre ans pour finir tous les travaux entre recueillir des données et la rédaction de la thèse, et en vérité, il n'est pas possible de donner beaucoup de temps pour refaire les expérimentations (ou dans notre cas, les entretiens et les analyses). De plus, notre recherche s'attache à de nombreux acteurs dans les deux pays, comme les enseignants, les élèves, les inspecteurs, etc. En raison de forces majeures comme les contraintes de temps des acteurs interrogés, il n'est pas possible de mener une enquête à grand échelle. Et sur la longue durée. Par conséquent, notre recherche ne poursuit pas complètement le but de proposer une théorie, au contraire, nous préférons une finalité moins ambitieuse, soit, l'objectif de théorisation au sens que lui donne Paillé. En d'autres termes, l'exploration de ce qui serait une théorie de la compétence esthétique professionnelle ne peut pas se terminer en si peu de temps, et notre recherche ne peut qu'étudier des aspects plus élémentaires de ce thème, non pas une théorie complète. Et, au fur et mesure du déroulement des six étapes de la théorisation ancrée, les données empiriques se conceptualisent peu à peu plus théoriquement. En fait, nous tâchons de proposer toujours des opérations pour construire la réalité cachée derrière les phénomènes et elles apportent les résultats qui seront plus théoriques après chaque étape. Nous estimons que ces opérations peuvent nous conduire à la construction théorisante et nous rapprocher constamment d'une théorie, c'est l'objectif que notre recherche peut réaliser. En un mot, au niveau de l'objectif de recherche, la théorisation ancrée dans son ambition limitée convient plus que l'ambition théorique de la Grounded Theory.

D'autre part, la Grounded Theory nous offre en effet une stratégie générale de recherche. En fait, elle a trois traits essentiels : l'élaboration d'une théorie implique de se placer *dans un processus* de recherche, la GT est une méthode générale d'*analyse comparative,* la Grounded Theory consiste à favoriser la découverte de la théorie à partir des données obtenues et *analysées systématiquement* dans le cadre de la recherche sociale. Parlant généralement, les trois traits définissent les règles générales pour faire une recherche de grande ampleur. Mais, quand nous nous intégrons dans une recherche pratique, il est nécessaire de choisir une méthode spécifique qui peut exprimer les trois traits déjà présentés. Comme adaptation de la Grounded Theory, la théorisation ancrée exprime ces caractères et à la fois elle donne des étapes plus détaillées et opérationnelles. Par exemple, l'étape de la mise en relation et celle de l'intégration mettent plus l'accent sur la conception comparative que le codage axial le fait.

III 2.2 La méthode utilisée pour trouver et expliquer les différences et les similarités des résultats entre les deux pays : recherche comparative en éducation

Notre recherche se déroule se basant sur des données collectées dans les deux pays. Selon les entretiens déjà faits, nous notons des différences et des similarités au titre de la compréhension de la compétence esthétique professionnelle dans les deux pays. Mais, la démarche de notre recherche ne s'arrête pas à cette étape, elle souhaite explorer les raisons pour lesquelles ces différences et ces similarités sont apparues d'après la culture et les autres éléments uniques de deux pays. Donc, nous prenons appui sur la méthode comparative pour continuer notre recherche.

III 2.2.1 Les valeurs théoriques de la recherche comparative en éducation

Chen (2010) a systématiquement analysé les apports de la recherche comparative en éducation, dans cette partie, nous nous référons à cette étude et à nos pratiques pour expliquer pourquoi nous utilisons la méthode comparative.

Dans sa dissertation doctorale, Chen met en valeur les caractéristiques et la finalité de la recherche comparative en éducation pour en expliquer les apports théoriques et pratiques. D'abord, la recherche comparative en éducation est essentiellement une étude interculturelle et elle porte sur les caractéristiques comparables, interrégionale, interdisciplinaire, etc. En fait, dans la recherche comparative en éducation, il s'agit généralement de confronter au minimum deux pays différents ou régions, donc, il est nécessaire d'avoir une pensée d'*inter* (dépasser les limites nationales, régionales ou disciplinaire) au cours de la recherche. Sur le plan théorique, cette comparaison a une valeur heuristique, dans le sens où elle révèle par contraste des différences et des identités qui aident à caractériser des pratiques qui paraissent proches : dans notre étude, la comparaison porte sur une dimension de l'enseignement professionnel dans les métiers d'art, et plus généralement notre étude devrait apporter des connaissances sur une dimension fondamentale de l'éducation au *design*. D'une manière générale, le processus de recherche est aussi celui de collision culturelle entre les pays ou régions et cette collision révèle les arrière-fonds culturels. Par exemple, dans notre recherche, les acteurs dans deux pays abordent différemment la compréhension de l'esthétique. Selon les Chinois, l'éthique reste liée strictement à l'esthétique, au contraire, en France, l'éthique n'est pas une dimension considérée souvent lors qu'il s'agit de définir l'esthétique.

Ensuite, les finalités applicatives de la recherche comparative en éducation sont d'améliorer les politiques éducatives, de faciliter les réformes éducatives, d'acquérir les expériences internationales, de renforcer les échanges éducatifs internationaux, etc. En ce qui concerne la compétence esthétique professionnelle, nous pensons que c'est une partie importante dans le domaine de l'enseignement artistique, quoique cette notion n'ait pas été jusqu'à la présentée directement et formellement. Nous verrons aussi que notre recherche pourrait être une contribution à la question générale de l'enseignement des « soft skills », puisque, nous le verrons, la compétence esthétique professionnelle telle que nous la définissons est proche des softs skills, comme par exemple les compétences éthiques, et d'une manière générale les attitudes ou « savoir être ».

Quand nous analysons les données recueilles dans les deux pays, nous trouvons des expériences précieuses et particulières avec lesquelles nous organisons en réalité l'échanges entre les deux pays

au titre de la compétence esthétique professionnelle. En résumé, grâce à la recherche comparative en éducation, les pays peuvent connaître et acquérir des expériences éducatives des autres pays qui seront potentiellement utiles à la réforme éducative à l'avenir.

III 2.2.2 Les valeurs pratiques de la recherche comparative en éducation

Dans l'ouvrage de Mark Bray *Recherche comparative en éducation*, l'auteur analyse cinq acteurs et leurs objectifs de l'éducation comparée : les parents, les praticiens comme les directeurs d'école, les décideurs politiques, les agences internationales et les universitaires. Évidemment, notre recherche appartient effectivement aux objets de travail des universitaires et l'objectif de ceux-ci est « améliorer la compréhension des atouts qui donnent forme aux systèmes et processus éducatifs dans différents contextes, ainsi que l'impact des systèmes et processus éducatifs sur le développement social, entre autres » (Bray et al, 2010, p.28). En fait, une grande partie de l'ensemble du travail s'intéresse à la compréhension et à la construction de la compétence esthétique professionnelle. À savoir, en effectuant l'étude comparative, nous pouvons acquérir non seulement une meilleure connaissance sur ce thème dans les deux pays, mais aussi pouvons acquérir le lien entre ce thème et les autres acteurs sociaux. Ainsi, après les entretiens, nous trouvons que les compréhensions de notre thème dans les deux pays sont bien plus différentes que nous le pensions. En conséquence, nous nous efforcerons de remonter aux causes de cet effet. Mais, pour cela, il nous faut trouver une méthode dans le but d'explorer les causes derrières les différences.

Selon Chen, « la recherche comparative en éducation a une valeur pratique lorsque les éléments internes (finalité, caractéristiques, etc) sont capables de répondre aux demandes d'un acteur » (2010, p.18). En fait, un des enjeux de notre recherche est comparer les différences entre les deux pays à l'égard de la conception, des mesures de développement de la compétence esthétique professionnelle. Donc, la méthode comparative en éducation peut satisfaire notre esprit.

III 2.2.3 Les étapes de la recherche comparative en éducation

Au sens traditionnel, il existe quatre étapes de recherche comparative en éducation : « la description, l'analyse, l'exploration et l'évaluation » (Theisen & Adame, 1990, p.281). Par la suite, Phillips rend plus simple cette classification et propose sa propre conception : la description et l'analyse, l'explication et la prédiction.

1. Description et Analyse

Pour cette étape, Bereday a qualifié ainsi la recherche comparative par « sa formule de catalogage de données descriptives, faisant suite à la comparaison des données engagées de façon à mettre à la disposition de tous, les meilleures pratiques d'un pays dans l'intention de les reproduire ailleurs » (Bray et al, 2010, p.16). Ainsi définie, elle a pour objectif d'acquérir des données par l'observation externe et sa valeur principale consiste dans le fait que les chercheurs-descripteurs sensibilisent leurs lectorats aux différents phénomènes éducatifs. En fait, la description a la tâche de nous présenter des faits sans aucun jugement.

Une fois terminée la description, la tâche principale devient l'analyse. Mais, à cette étape, nous faisons seulement l'analyse préliminaire. Au contraire, l'analyse complète sera réalisée à l'étape de l'explication. À l'étape de l'analyse préliminaire, nous pouvons proposer des hypothèses et des explications simples en nous basant sur les données recueillies. Par exemple, après que nous avons trouvés de grandes différences à l'égard de la conception de l'esthétique dans les deux pays, nous proposons l'hypothèse que les différences peuvent prendre leurs sources dans la perspective histoire.

Mais, quels éléments historiques ont conduit à ces différences ? Et, les autres explications en détail se déroulent à l'étape suivante.

2. Explication et Prédiction

Après la description et l'analyse préliminaire, la recherche des causes commence. Par rapport à l'étape précédente qui s'intéresse bien plus à décrire les faits objectifs, nous nous efforçons surtout dans cette étape d'explorer les raisons qui conduisent à ces faits. Selon le tableau 24, nous trouvons que cette étape se compose de questions plus approfondies que celles qui sont présentées à l'étape précédente, parce que « l'explication implique des questions compliquées de la causalité » (Phillips, 2006, p.309). En fait, « la causalité implique ce qu'on appelle des déclarations universelles sous la forme d'hypothèses et de déclarations singulières » (Popper, 2005, p.60). Dans notre recherche, nous proposons des relations de causalité. Par exemple, après avoir analysé les documents historiques sur le thème de l'esthétique en Chine, nous apportons cette conclusion : parce que la société chinoise s'inscrit toujours dans la tradition de considérer l'éthique comme une esthétique depuis les temps anciens (déclarations universelles), donc, les acteurs chinois interviewés dans notre recherche proposent toujours l'éthique professionnelle quand ils répondent à ces questions de l'esthétique (déclarations singulières). Et alors, c'est en effet un processus d'explication. Aussi, selon Phillips, la prédiction est également une étape indispensable pour une recherche comparative en éducation. Pour l'étape de prédiction, « on semble supposer que certains types de résultats seront présentés dans des cas observés si certains types de conditions sont mises en place » (Phillips, 2006, p.309). En fait, notre recherche, il s'agit d'une recherche exploratoire élémentaire dont un objectif consiste à offrir des informations théoriques utilisées pour les recherches suivantes. Par conséquent, les prédictions ne se trouvent pas au cœur de nos travaux.

D'après Noah et Eckstein, « les quatre étapes sont considérées comme une approche scientifique de l'éducation comparative » (Noah & Eckstein, 1969, p.37). Selon nous, c'est plutôt une méthode fondamentale pour la recherche en éducation dans un pays.

Tableau 24 Les critères pour la classification de recherche comparative

Type	Questions typiques	Objectif de recherche
Description et Analyse	Quel est l'état actuel du phénomène ? Quelles sont les relations parmi les variables ? Quelles sont les explications des relations parmi les composants ? Pourquoi les acteurs ou les systèmes se comportent-ils comme ils le font ?	Description de phénomènes ou de conditions. Description des relations parmi les variables. Description des rôles. Spécification des relations de cause à effet ou explication des relations et des conséquences.
Explication et Prédiction (Explication et Évaluation)	Quelles sont les questions relatives aux rôles, aux relations et aux processus qui mérite d'être examinées par d'autres modes de recherche ? Quels modèles, paradigmes ou méthodes pourraient être utiles pour concevoir des recherches dans le	Générer de nouvelles hypothèses ou questions. Exploration des relations et des fonctions avec un potentiel de recherche approfondie. Jugement du mérite, de la valeur ou de la valeur d'un programme ou d'une technique donnée.

	futur ? Le programme A est-il meilleur ou plus rentable que le programme B ? Le programme ou la politique est-il adapté à un contexte particulier ?	Interprétations utiles à la prise de décision.

3. Le modèle de Bereday pour des études comparatives

Bereday propose une approche d'analyse comportant quatre étapes : description, interprétation, juxtaposition et la comparaison. Mais, le seul enjeu de cette approche, selon Bereday, est la juxtaposition qui est définie comme la notion centrée quand on fait une recherche comparative. « « La juxtaposition pourrait être définie comme le rapprochement préliminaire de données provenant de différents pays afin de préparer le thème de la comparaison » (Bereday, 1967, p.173). Et, il a défini deux types de juxtaposition :la juxtaposition verticale et la juxtaposition horizontale.

Analyse préliminaire	
Données du pays	A B C
Hypothèse finale de comparaison	

Figure 4 La juxtaposition Horizontale

Analyse préliminaire		
Données du pays		
A	B	C
Hypothèse finale de comparaison		

Figure 5 La juxtaposition Verticale

Selon Bereday, « les faits descriptifs ou les détails statiques se prêtent bien au tableau vertical. Alors, les détails dynamiques, les descriptions de changements et de tendances peuvent parfois être placés dans des listes horizontales » (Bereday,1967, p.173). En fait, les étapes de description et interprétation s'organisent par la conception de la juxtaposition horizontale et les dernières étapes se déroulent en fonction de la conception de juxtaposition verticale. D'un côté, quand nous sommes dans les premières deux étapes, les tâches principales sont de décrire seulement des données et évaluer les données. À ce moment-là, ce qu'il nous faut faire, c'est présenter les données de tous pays et les analyser en fonction des dimensions. Parlant généralement, lors que nous nous intégrons dans les premières deux étapes, les données sont glanées peu à peu et nous cherchons à trouver des théories de différentes disciplines pour les expliquer.

Toutes les activités portent toujours sur le caractère dynamique. Dans l'étape suivante, la juxtaposition horizontale est une bonne logique pour organiser l'étude. De l'autre côté, une fois entré à l'étape de juxtaposition et celle de comparaison, nous commençons à penser aux critères arrivés comparabilité et à l'hypothèse, qui sont établis en nous basant sur les données arrangées pour organiser l'étude. À ces deux étapes suivantes, toutes les données ne changent pas et restent statiques parce qu'elles sont devenues les fondations stables pour les analyses suivantes. En conséquence, il est raisonnable d'utiliser la juxtaposition verticale pour analyser.

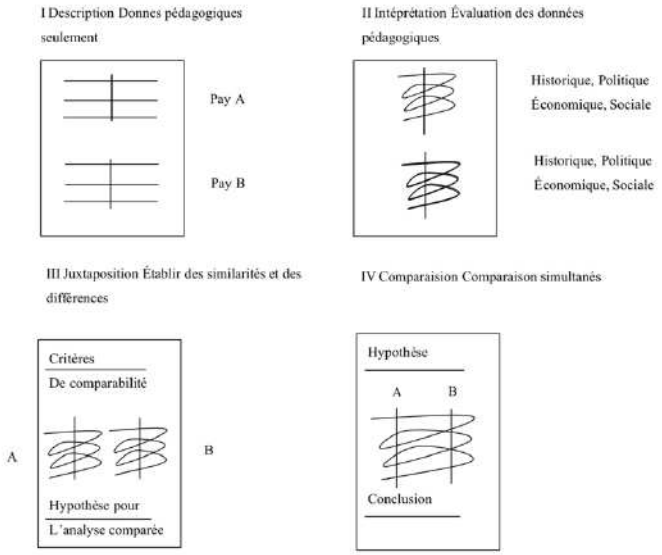

Figure 6 Le modèle de Bereday pour des études comparatives

III Chapitre 3 Pour résumer cette partie

Au début de cette partie, nous présentons les informations principales sur les personnes enquêtées et les sources d'information dans les deux pays. Un premier constat est que, nous estimons que les échantillons sont représentatifs dans le cadre d'une recherche qualitative exploratoire, non pas d'un point de vue statistique, mais d'un point de vue exploratoire, parce que nous sommes parvenus à obtenir des répondants dans toutes les catégories d'acteurs concernés par notre objet de recherche, à savoir la compétence esthétique professionnelle.

Dans le cadre d'une recherche qualitative exploratoire, les nombres de participants, les groupes d'âge, les diplômes différents, etc, sont tous conformes aux critères de recherche, bien qu'il y ait des lacunes comme le déséquilibre de nombre entre les participants féminins et homme. Par conséquent, nous estimons pouvoir continuer à faire notre recherche sur la base d'un échantillon qui semble significatif.

Par la suite, nous avons présenté trois méthodes de recueil de données après de ces répondants (l'entretien semi-directif, l'analyse par théorisation ancrée et la recherche comparative en éducation) pour appuyer notre recherche. Ces méthodes sont apportées pour répondre aux quatre questions suivantes : Comment recueillons-nous les données ? Comment analysons-nous les données ? Quelles les différences et quelles similarités sont-elles présentées ? Comment expliquons-nous les différences et les similarités ? En utilisant ces trois méthodes, nous passons de l'étape de recueillir des données à celle de générer une conclusion. Alors, toutes les méthodes ont leurs limites, nous avons choisi celles qui sont plus validées par la plupart des chercheurs. En un mot, les méthodes choisies semblent adaptées à notre recherche.

Partie IV Réalisation de la recherche et Résultat

IV Chapitre 1 L'analyse des prescriptions officielles

Dans cette section, nous traiterons les textes officiels proposés dans la partie III. Nous commençons premièrement par dégager les textes officiels et trouver les réponses à nos questions de recherche dans les deux pays. Secondement, nous nous appuierons sur la méthode comparative pour décrire les similarités et les différences des définitions que les textes officiels de chaque pays donnent de la notion que nous appelons : *la compétence esthétique professionnelle.*

IV 1.1 Analyse des textes officiels chinois relatifs à la compétence esthétique professionnelle

Dans notre recherche, nous mobilisons en fait trois types de textes officiels : les textes promulgués par le Ministère de l'Éducation, les textes utilisés par des établissements scolaires et ceux qui ont été promulgués par le Ministère des Ressources Humaines et de la Sécurité Sociale. Et, nous utiliserons la méthode de la théorisation ancrée pour analyser ces trois types de documents. Dans le but de faciliter la lecture, voici les textes que nous utilisons pour développer notre analyse : Avis du Bureau Générale du Conseil d'État sur le renforcement global et l'amélioration globaux de l'éducation esthétique dans les écoles(国务院办公厅关于全面加强和改进学校美育工作的意见), Avis du Ministère de l'Éducation sur le renforcement efficace de l'éducation esthétique dans l'enseignement supérieur à la nouvel ère(教育部关于切实加强新时代高等学校美育工作的意见), Programme Générale de continuation de la réforme de l'évaluation de l'éducation dans la nouvelle ère(深化新时代教育评价改革总体方案), Avis sur le renforcement global et l'amélioration de l'éducation esthétique dans les écoles dans la nouvelle ère(关于全面加强和改进新时代学校美育工作的意见), Programme d'enseignement de fabrication et commercialisation des bijoux et du jade dans les écoles professionnelles secondaires(中等职业学校珠宝玉石加工与营销专业教学标准), Programme d'enseignement des métiers d'art dans les écoles professionnelles secondaires(中等职业学校工艺美术专业教学标准) et Référentiel académique d'enseignement de l'art dans les écoles professionnelles secondaires(中等职业学校艺术课程标准).

IV 1.1.1 L'analyse des textes officiels promulgués par le Ministère de l'Éducation chinois

IV 1.1.1.1 Codification et Catégorisation

D'abord, nous avons créé au total cinquante-neuf étiquettes pour les sept textes prescrits par le Ministère de l'Éducation. Ensuite, nous procédons à l'étape de *catégorisation* dont des détails se présentent comme suivant. Au fond, ces textes proposent des mots répétitifs, donc, nous les présentons seulement une fois, par exemple, ce mot « l'éthique professionnelle » est apparu dans tous les textes, mais, nous l'expliquons une fois au cours de l'analyse.

IV 1.1.1.1.1 Catégorisation A1 : la compréhension de l'esthétique artistique et culturelle

En fait, ces textes officiels n'expliquent pas directement ce qu'est l'esthétique, mais de manière indirecte, ils nous offrent des détails qui restent liées relativement à la notion d'esthétique. Au final, nous avons obtenu deux catégorisations de la compréhension de l'esthétique : la compréhension de

l'esthétique artistique et culturelle, la compréhension de l'esthétique artistique éthique.

1. Des mots-clés

Voilà les expressions que nous avons relevées dans les textes officiels chinois : La capacité imaginaire(想象力), la créativité （创造力）, la culture traditionnelle chinoise（中国传统文化）, la capacité des élèves à sentir, exprimer, apprécier et créer de l'esthétique(学生感受美，表达美，欣赏美和创造美的能力),la perception esthétique（对美的理解）, l'expression d'art（艺术表现）. En fait, le Ministère de l'Éducation de Chine explique ce qui est esthétique avec des regards différents. Tout d'abord, nous notons des mots qui appartiennent au domaine de l'art, soit, la capacité imaginaire, la créativité, l'expression d'art, la conscience critique. Ensuite, ces textes indiquent que la culture traditionnelle chinoise reflète aussi des caractéristiques esthétiques, par exemple, l'art du papier découpé exprime la beauté visuelle. Enfin, « le jugement esthétique », « la capacité des élèves à sentir, exprimer, apprécier et créer de l'esthétique » et « la perception esthétique » doivent être pris en compte comme des éléments utilisés pour réaliser l'esthétique artistique. Par exemple, avant que l'un élève produise une œuvre esthétique, il est nécessaire de penser à quels éléments esthétiques seront utilisés et c'est en fait une activité de perception et de jugement esthétique.

2. Analyse

En vérité, il existe beaucoup de mots et expressions à expliquer. En fait, certains mots et expressions portent souvent des sens particuliers qui ne seront que compris que dans le contexte culturel chinois, donc, nous tâchons premièrement de dégager des notions plus communes de tous les mots et expressions et nous cherchons à présenter leurs sens particuliers tel qu'ils sont perçus en Chine.

La capacité imaginaire（想象力）: dans l'article de Perky(1910), cet auteur a proposé trois dimensions pour définir ce qui est imagination dont la dimension d'utilisation ordinaire et celle d'utilisation psychologique nous intéresserons plus. Du point de vue de l'utilisation ordinaire, l'imagination, « c'est soit mettre une chose imaginaire devant les yeux de l'esprit, soit, plus généralement, faire une hypothèse, supposer quelque chose d'inhabituel ou de difficile [7]» (p.423). Selon l'utilisation psychologique, l'imagination est « une forme d'activité aperceptive, une conception dans des idées sensorielles particulières et une forme perceptive d'élaboration intellectuelle [8]»(1907, p.298). Dans le cas chinois, posséder la capacité d'imagination ou la capacité imaginaire signifie que l'un élève peut concevoir un avant-projet d'art très particulier sans aucun problème.

La créativité(创造力) : la créativité est communément définie comme la capacité à réaliser « une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (Lubart, 2003, p.48). Du côté de la Chine, la créativité aide des élèves à concevoir de nouvelles œuvres originales, mais qui intéressent des clients.

La culture traditionnelle chinoise(中国传统文化) : ce mot peut être compris selon deux points de vue. D'abord, la culturelle traditionnelle chinoise s'inscrit dans des arts traditionnels comme par exemple le papier découpé chinois(剪纸). Ensuite, la culturelle traditionnelle chinoise s'incarne sur des contenus éthiques comme la bienveillance, la filiation(仁，孝)(le respect des anciens).

La capacité des élèves à sentir, exprimer, apprécier et créer de l'esthétique(学生感受美，表达美，

[7] 'to imagine' is either to set an imaginary something before the mind's eye, or it is, more generally, to make an hypothesis, to suppose something of an unusual or difficult kind.

[8] to make imagination a " form of apperceptive activity;" imagination is "a thinking in particular sense ideas," a "perceptual form of intellectual elaboration."

欣赏美和创造美的能力)：cette expression reflète les quatre étapes d'expérimenter l'esthétique. Et, dans les textes officiels chinois, les quatre étapes reflètent également le processus de création artistique. D'abord, la capacité à *sentir* l'esthétique et la capacité à *apprécier* l'esthétique ont un sens équivalent dans le contexte chinois, elles désignent si un élève peut être capable de *sentir* et *identifier* les beautés d'une œuvre d'art ou celles qui sont présentées dans l'environnement naturel. Ensuite, dans le cas où un élève se montre capable d'exprimer l'esthétique qu'il a sentie par ses propres mots, on dit qu'il a la capacité à exprimer l'esthétique, la capacité à trouver des mots pour exprimer son expérience du beau. Enfin, la capacité à *créer* met l'accent plus sur la réalisation d'une œuvre artistique esthétique, en fait, ce mot l'expression d'art(艺术表现) a le même sens que celui de la capacité à créer : il ne s'agit plus d'être capable de sentir(apprécier) ou de dire(trouver des mots) ce qui fait la beauté d'un objet ou d'un paysage, il s'agit d'être capable de fabriquer des objets qui soient reconnus comme esthétiques.

La perception esthétique(对美的理解) : selon Moles(1957), un individu est un système ouvert dont le comportement et la perception peuvent être déterminés par « le message qu'il reçoit de son environnement présent auquel cet organisme réagit »(p. 234). Et, « la relation à l'objet quotidien est le lieu privilégié de la nouvelle perception de l'environnement » (Keller, 1977, p. 12). Ces deux théories de la perception peuvent être utilisées pour comprendre *la perception esthétique*. Au fond, selon le Ministère de l'Éducation, la perception esthétique est à l'origine dans l'environnement quotidien, par exemple, l'esthétique naturelle dans une forêt est de même nature que l'esthétique d'une création artistique. Quand un élève se trouve dans un environnement naturel, il a l'occasion de percevoir des éléments esthétiques comme par exemple la couleur d'une fleur et quand il apprécie cette fleur, il est dans une relation à l'objet, soit, la relation *homme-fleur* dans laquelle cet élève a la possibilité d'engendrer des conceptions de l'esthétique puisque cette fleur lui transmet inversement des messages esthétiques.

Après tout, le Ministère de l'Éducation demande aux élèves de développer des perceptions esthétiques dans tous les types de relation à l'objet et il est essentiellement question de développer leurs propres perceptions esthétiques. Donc, nous pouvons conclure que, même s'ils ne parlent pas d'un concept comme « compétence esthétique professionnelle » comme nous l'avons défini, les textes officiels chinois : 1) postulent qu'il existe une capacité esthétique qui correspond à la capacité de réagir à certaines propriétés des objets artificiels ou naturels, qui sont appréciées comme des beautés, mais aussi à la capacité d'en parler, et même de les(re)produire ; 2) postulent que cette capacité peut être enseignée, développée par une éducation ; 3) et enfin, et c'est important, ils postulent que cette capacité peut être évaluée, puisqu'elle est inscrire dans les objectifs d'apprentissage que ces textes listent et prescrivent.

IV 1.1.1.1.2 Catégorisation A2 : la compréhension de l'esthétique éthique

1. Mots-clés

Nous avons relevé dans les textes officiels chinois les expressions suivantes :

L'éthique professionnelle(职业道德), honnête et confiance(诚实守信), respecter les réglementations et les règles de l'entreprise(遵守公司规定), des sentiments de responsabilité nationaux(国家责任感), l'éducation sentimentale(情操教育), l'éducation spirituelle(心灵教育), aimer les métiers d'art (热爱艺术职业),la conscience du service pour des clients(服务客户意识), de bonnes qualités personnelles(好的个人品质). Pour la deuxième catégorisation, tous les mots se concentrent sur la notion de « l'éthique professionnelle ».

2. Analyse

L'éthique professionnelle(职业道德) : l'éthique professionnelle est liée aux principes qui guident la conduite d'un individu particulier dans le cadre du travail et « l'éthique professionnelle est une branche de l'éthique appliquée qui traite précisément des professions »(Jutras & Labbé, 2013, p.106). Par conséquent, l'éthique professionnelle doit être formulée en fonction d'une situation de travail. Dans la situation de travail des métiers d'art, il existe beaucoup de détails qui expliquent ce qu'est l'éthique professionnelle, comme les textes officiels le disent, honnêteté et confiance(诚实守信), respecter les réglementations et les règles de l'entreprise(遵守公司规定), aimer les métiers d'art(热爱艺术职业), la conscience du service pour des clients(服务客户意识), des sentiments de responsabilité nationale(国家责任感). En fait, dans le contexte de la culture chinoise, l'éthique professionnelle exprime effectivement des exigences morales non seulement pour un individu, mais aussi pour un collectif. Ainsi, ces exigences éthiques reflètent la culture éthique traditionnelle chinoise et à la fois des valeurs contemporaines communes pour les employés inscrits dans le marché des métiers d'art. D'ailleurs, lorsqu'un élève respecte parfaitement ses exigences éthiques, nous disons qu'il a l'éthique professionnelle et il a de bonnes qualités personnelles(好的个人品质). En bref, l'éthique professionnelle est à la fois une exigence extérieure venant d'une profession et une qualité personnelle intérieure intrinsèque.

L'éducation sentimentale(情操教育) : « Sentiment, il s'agit des émotions élevées (hoheres Gefühl) ou des émotions personnelles (persönliches Gefühl) qui accompagnent un vie spirituelle élevée »(Take Uchi, 1987, p.281). En conséquence, « l'éducation sentimentale est une éducation liée aux émotions supérieures et aux moyens correspondants à celles-ci, elle consiste d'abord dans l'éducation raisonnable et émotionnelle, telle que la formation de l'intérêt pour la connaissance et pour la vérité, ensuite dans l'éducation éthique, comme la compassion pour les autres personnes, l'aide aux autres, l'amour du pays, etc, enfin, elle touche à l'éducation esthétique en tant que capacité » de créer de bonnes choses »(Gu, 1998, p. 212). Dans le contexte culturel chinois, des émotions supérieures comme la passion pour son propre travail touchent fondamentalement à l'éthique, donc, ce type d'éducation s'intéresse énormément à la dimension raisonnable et émotionnelle et à la fois à celle de l'éducation éthique.

L'éducation spirituelle(心灵教育) : en Chine, l'éducation spirituelle fait référence au développement des qualités personnelles, psychologiques et éthiques des élèves. Elle a pour objectif de former de « bons cœurs » des élèves. En fait, « un bon cœur » est en effet un mot très chinois, il indique principalement une personne qui a de bonnes qualités éthiques. Par exemple, quand une personne aime la paix et s'oppose à la guerre, nous dirons qu'elle a un bon cœur, à savoir, elle est une personne éthique.

En fait, l'esthétique éthique nous offre la deuxième perspective pour comprendre la notion de la compétence esthétique professionnelle.

Dans la partie II, nous avons étudié l'histoire de l'esthétique en Chine du temps ancien à aujourd'hui et tiré la conclusion que l'éthique joue un rôle primordial dans le domaine de l'esthétique telle que la comprennent les Chinois car pour eux : « l'esthétique est définie comme la couronne de l'éthique » (Wang, 2014, p.31). Qui plus est, l'éthique est absolument une sorte d'esthétique du côté de la Chine parce que des théories philosophiques chinoises confirment cette interprétation. Comme par exemple la bonté de Confucius : selon Confucius, celle-ci nous apporte un élément éthique et à la fois est considérée comme un type d'esthétique selon Confucius. Par conséquent, nous transformons notre conception de la compétence d'esthétique éthique en la compétence éthique : pour la restituer dans le contexte culturel chinois, l'esthétique éthique correspond à une forme de la

compétence éthique. Au fond, nous pouvons comprendre la compétence éthique à deux niveaux.

> Selon Genard(2017, §6), « d'une manière générale, pour que l'expression « compétence éthique » ait un sens – comme le souligne le tournant pragmatique en sociologie – doit d'abord être présupposée une anthropologie faisant place à la possibilité de s'engager face à des situations problématiques, problématiques au sens où ces situations ne nous laissent pas, ne peuvent nous laisser indifférents mais nous touchent, nous interpellent... et appellent à réagir, à faire quelque chose. […] La compétence éthique présuppose donc à la fois une composante affective (la capacité d'être affecté, où s'entremêlent sensibilité et cognition) et une composante conative (la capacité d'engagement). […] Le terme qui exprime le mieux ceci est sans doute celui de *responsabilité* ».

Selon ce point de vue, la compétence éthique présente la caractéristique commune des autres compétences professionnelles, à savoir, elle est comprise comme la capacité de se débrouiller des situations faisant difficulté et comme la capacité à être « responsable » des tâches professionnelles, ce qui signifie s'engager à les mener à leur terme. S'il possède cette compétence, un professionnel s'attache à exprimer des comportements pour régler des situations et compléter des tâches le mieux possible. En bref, la finalité de la compétence éthique professionnelle consiste « être responsable de faire ce qui doit être fait » selon l'éthique du métier concerné.

Ce qui est aussi important dans la définition de Genard, c'est que, selon lui, la compétence éthique comporte « une composante affective (la capacité d'être affecté, où s'entremêlent sensibilité et cognition) et une composante conative (la capacité d'engagement) ». « Conative » veut dire « qui se rapporte à la volonté d'agir », qui lance l'action. Cela peut être mis en parallèle avec la double composante de la compétence esthétique-artistique, qui comporte une composante orientée vers l'action (la capacité de fabriquer) et une composante affective, qui est justement le plaisir apporté par les qualités esthétiques de l'objet fabriqué.

Et puis, nous devons « saisir les dimensions éthiques de la situation à laquelle il est confronté, dont il est partie prenante, et puisse agir, s'engager sous des horizons éthiquement justifiables » (Genard, 2017, §6). Ainsi, « la compétence éthique repose sur une relation avec soi qui oriente les actions concrètes et qui configure une certaine relation avec les personnes et avec le monde » (Kastrup, 2002, p.303). On peut dire aussi que la compétence éthique est donc ce qui est à l'origine de l'action, ce qui lui donne son orientation : c'est pourquoi elle a un lien étroit avec la compétence esthétique, au sens de la capacité d'agir pour produire des formes ayant les bonnes propriétés. On retrouve une idée que nous avons déjà énoncée : seul l'artisan qui respecte une certaine éthique est capable de produire des objets qui ont certaines qualités esthétiques.

Selon les deux conceptions et dans le contexte culturel de la Chine, la compétence éthique touche au développement de la relation harmonieuse. Pour un individu, s'il peut transformer ses perceptions éthiques (l'éthique internalisée) en actions éthiques (l'éthique externalisée), nous pensons qu'il a la compétence éthique et qu'il est dans la relation harmonieuse à l'intérieur (relation avec soi) et à l'extérieur (relation avec autrui). Pour le collectif, quand tous les professionnels auront la compétence éthique, nous serons tous dans la relation harmonieuse.

Pour synthétiser, la compétence éthique indique si un élève ou un professionnel peut être capable d'exprimer des qualités personnelles éthiques quand il accomplit ses tâches dans des situations de travail exigeantes qui sont celles qu'impose la demande de qualité esthétique des objets à produire.

IV 1.1.1.1.3 Catégorisation A3 : la valeur commerciale de l'esthétique artistique et culturelle

1.Des mots et expressions de cette catégorisation

Améliorer la capacité personnelle de jugement de l'esthétique (提升个体对美的判断能力), enrichir l'imagination et développer la créativité, servir le développement économique et social(丰富想象力，发展创造力，为经济和社会发展服务).

2. Analyse

En fait, ces expressions indiquent que la valeur de l'esthétique artistique et culturelle est aussi appréciée pour sa valeur économique: améliorer la capacité personnelle de jugement de l'esthétique, enrichir l'imagination et développer la créativité（提升个体对美的判断能力，丰富想象力和发展创造力）. Au fond, l'esthétique artistique et culturelle exige des élèves capables de développer ces capacités et de les mettre au service d'un emploi réel. Ainsi, dans le contexte chinois, nous pensons que l'esthétique artistique et culturelle a aussi une *valeur économique*, parce que quand une œuvre d'art est vendue, sa valeur esthétique se transforme en valeur économique.

En d'autres termes, les qualités esthétiques apportent à l'objet une plus-value économique : elle ne fait pas seulement sa valeur dans le domaine de l'art, abstraitement, mais aussi dans le cadre du marché, concrètement : sa valeur esthétique augmente son prix.

IV 1.1.1.1.4 Catégorisation A4 : l'impact de l'esthétique éthique

1.Des mots-clés

Influence subtile sur les émotions (对情绪的微妙影响), les intérêts (兴趣), le tempérament et l'esprit (气质和精神).

2. Analyse

Nous notons aussi l'impact de l'esthétique éthique: influence subtile sur les émotions, les intérêts, le tempérament et l'esprit (对学生情感，兴趣，脾气和精神具有持续影响). Ces expressions consistent à former en permanence les émotions, intérêts et esprits éthiques des élèves. Par exemple, le mot « esprit noble » (高尚的精神) est toujours apprécié et il s'agit des conceptions éthiques en tant que passion pour le pays natal. Dans le contexte chinois, l'éducation esthétique comporte aussi une dimension « civique », elle vise à éduquer un « sentiment d'appartenance » et le sens des responsabilités qu'il apporte.

IV 1.1.1.1.5 Catégorisation A5: des mesures proposées pour développer l'esthétique artistique et culturelle

1.Des mots-clés de cette catégorisation

Assemblage de toutes sortes de ressources d'éducation esthétique（汇集各种美育资源), promouvoir l'interaction et l'interconnexion entre les écoles et la société et coopérer conjointement pour développer l'éducation esthétique (促进学校和社会之间的互动和联系，共同合作发展美育), développer l'éducation esthétique par l'éducation morale（通过道德教育发展美育), l'éducation intellectuelle et l'éducation physique (智育和美育), la combiner avec l'enseignement de diverses disciplines et activités de pratique sociale （美育与其他学科结合）, les activités interdisciplinaires et parascolaires sur le thème de l'éducation esthétique (开展以美育为主题的跨学科和课外活动), des cours communs（公共基础课), des cours disciplinaires, des cours techniques (专业课，技术课), les connaissances théoriques des métiers d'art (工艺美术相关理论知识), les compétences de base de la création, stage dans un lieu de travail （基础设计能力和工作场所实习）.

2. Analyse

Selon ces textes officiels, nous pouvons dire qu'il existe deux voies pour développer la compétence esthétique professionnelle, soit, des mesures utilisées à l'intérieur de l'établissement scolaire et des mesures coopératives entre des établissements scolaires et des autres secteurs sociaux.

En première voie, trois types de cours sont appréciés pour développer l'esthétique artistique et culturelle: des cours communs（公共基础课）, des cours disciplinaires (专业核心课), des cours techniques disciplinaires(专业技能课). D'abord, les cours communs, comme le cours « art public », ils aident des élèves à apprendre des connaissances de base sur l'art comme les théories de l'art ou l'histoire de l'art, et ils ont pour finalité de faire accéder les élèves au monde des arts.

Ensuite, les cours disciplinaires se concentrent sur des connaissances et des compétences spécialisées des métiers d'art, par exemple, un des objectifs du cours « théorie de design » consiste à développer les connaissances théoriques des métiers d'art, ainsi, le cours « principes de la composition » conduit des élèves à développer leurs compétences de base de la création en apprenant) être sensible à la qualité de la composition. Enfin, pour ce qui concerne les cours techniques, ils offrent des techniques aux élèves dans le but de les aider à réaliser des créations esthétiques. Par exemple, un des enjeux du cours « fabrication des bijoux » consiste à acquérir des techniques de base pour faire des bijoux, par exemple, la technique de sertissage.

En seconde voie, nous pensons à des mesures de coopération entre des établissements scolaires et des autres secteurs sociaux. En 2022, le Ministère de l'Éducation a recommandé aux établissements scolaires d'établir « le système de cours d'art ouvert » et les deux mesures les plus prépondérantes de celui-là consistent à l'assemblage de toutes sortes de ressources d'éducation esthétique（汇集所有美育资源）et promouvoir l'interaction et l'interconnexion entre les écoles et la société et coopérer conjointement pour développer l'éducation esthétique（学校与社会加强合作共同发展美育）», c'est-à-dire, il est nécessaire de rassembler les forces de plusieurs secteurs sociaux pour développer conjointement l'éducation esthétique. (Pour mémoire, cela rappelle en France les instructions de partenariat entre musées et écoles qui sont promus par le programme *Éducation artistique et culturelle*, Eduscol [1851], 2021).

Par cette recommandation, les élèves devraient avoir la possibilité d'e bénéficier de plus d'occasions de rencontrer des œuvres d'art et de connaître ce que sont les capacités exigées par le marché. De manière générale, les deux mesures aident les élèves à développer l'éthique professionnelle et à la fois l'esthétique artistique et culturelle dans un lieu réel de travail.

IV 1.1.1.1.6 Catégorisation A6: des mesures proposées pour développer l'esthétique éthique

D'abord, trois cours communs contribuent plus à développer l'esthétique éthique : les cours « éthique et droit », « planification de carrière », « philosophie et vie » se consacrent plus à développer l'éthique professionnelle, par exemple, un élève peut connaître des actions spécifiques de l'éthique professionnelle dans un lieu de travail par le cours « éthique et droit ». En général, ces cours restent seulement liés au développement de l'esthétique éthique, au contraire, ils touchent rarement au contenu de l'esthétique artistique.

Ensuite, nous notons également le plan de « Intégration de cinq types d'éducation »(五育融合) expliqué par le Ministère de l'Éducation. En gros, les cinq types d'éducation indiquent l'éducation esthétique, l'éducation intelligente, l'éducation du sport, l'éducation éthique et l'éducation ouvrière. Et, les cinq types d'éducation doivent se promouvoir mutuellement. Par exemple, quand nous sommes dans la classe de Chinois (l'éducation intelligente), nous sommes amenés à sentir la beauté du mot ancien (la littérature), à savoir, nous développons la capacité à sentir l'esthétique par le cours de Chinois. D'ailleurs, dans le manuel du cours de Chinois, il existe bien des chapitres qui parlent de l'éthique traditionnelle chinoises, comme le chapitre Guo Shang du poète patriotique Qu Yuan. Donc, on a raison de développer l'éducation esthétique par l'éducation morale, l'éducation intellectuelle et l'éducation physique, et la combiner avec l'enseignement de diverses disciplines et

activités de pratique sociale, activités interdisciplinaires et parascolaires sur le thème de l'éducation esthétique 通过德育、智育、体育发展美育，将美育融入不同学科和社会实践活动、跨校活动中) comme *l'Avis sur le renforcement global et l'amélioration de l'éducation esthétique dans les écoles dans la nouvelle ère*（关于全面加强和改进学校美育工作的意见）l'a dit en 2020.

Ici, nous tirons la conclusion sur le thème du développement de la compétence éthique :

Du côté du Ministère de l'Éducation, les cours communs scolaires contribuent beaucoup à développer la compétence éthique. Les quatre cours s'appellent « Plan de Carrière (职业生涯规划)», « Éthique professionnelle et Droit (职业道德与法律) », « Histoire (历史) » et « Philosophie et Vie » (哲学与人生). Ainsi, ces quatre cours offrent principalement des contenus éthiques aux élèves pour développer la compétence éthique. Nous mobilisons des exemples pour l'expliquer.

Tableau 25 Des contenus éthiques présentée dans les cours communs

Cours	**Contenus Éthiques**	**Éditeurs**
Plan de Carrière	Comprendre correctement des valeurs professionnelles.	Presse de l'Industrie Électronique, en 2017
Éthique professionnelle et Droit	L'éthique est une condition importante pour le développement de la vie et de l'harmonie sociale	Presse de l'Éducation Supérieure, en 2018
Histoire	Guerre de l'opium	Presse de l'Université du Sud-Est, en 2017
Philosophie et Vie	Avoir des rêves nobles de vie	Presse de l'Université Normale de Pékin, en 2010

Toutes les expériences que nous avons sélectionnées dans le tableau 25 ont pour objectif de former un homme éthique. Pour l'expression « développer les valeurs professionnelles correctes », elle conduit les élèves à développer des valeurs professionnelles de référence acceptées par la plupart des personnes, par exemple, « aimer son métier ». D'après l'expérience « l'éthique est une condition importante pour le développement de la vie et de l'harmonie sociale », elle reste liée au développement de l'éthique. Par ailleurs, la classe « Histoire » utilise le sujet « Guerre de l'opium » (qui rappelle la colonisation de la Chine par les puissances occidentales au XIXème siècle) pour susciter la passion patriotique. Enfin, « des rêves nobles de vie » reflètent essentiellement des valeurs dominantes sociales, par exemple, la contribution désintéressée à la société. Tous ces éléments relèvent de ce que l'on appelle les « soft skills », nous y reviendrons plus loin.

Nous utilisons la théorie de développement moral de Jean Piaget pour expliquer la logique du développement de la compétence éthique. La théorie du développement moral de Piaget décrit deux étapes du développement moral : « la moralité hétéronome et la moralité autonome » (Piaget, 1997, p. 26). Pour la première étape, « le jeune enfant respecte unilatéralement le pouvoir et la magnificence des adultes et est ainsi contraint, L'inégalité inhérente à cette relation oblige l'enfant à subordonner ses intérêts à la perspective des adultes (syncrétisme), mais il en résulte un ensemble de notions morales qui révèlent la tendance du jeune enfant à subordonner l'intérêt social à son propre point de vue subjectif (juxtaposition)[9]» (Lapsley, 2006, p. 42) : autrement dit, à ce stade de développement, coexiste dans l'enfant deux systèmes de normes : celles des adultes, et ses propres

[9] In the heteronomous stage, the young child has unilateral respect for the power and magnificence of adults and is thereby constrained. The inherent inequality of this relationship requires children to subordinate their interests to the perspective of adults (syncretism), but this results in a cluster of moral notions that reveal the tendency of young children to subordinate the social interest to their own subjective point of view (juxtaposition).

valeurs (« hétéro » signifie « différent »). En fait, le stade de moralité hétéronome « cela signifie qu'un individu ne règle pas : son comportement en fonction de ses convictions personnelles » (De Vries, 1997, p. 5), mais qu'il obéit sous la contrainte, et le mot de clé de ce stade est l'acception par force des notions morales qui sont approuvées par la société mais qui sont indépendantes des valeurs morales des enfants. Au fond, les expériences éthiques présentées dans le tableau 25 offrent des notions morales aux élèves et la première chose à faire est de les respecter et obéir.

Pour le deuxième stade, les notions morales prennent un sens de nécessité personnelle pour l'individu. À ce moment-ci, les règles morales sont internalisées par l'élève, il se donne des normes par lui-même, ce qui définit l'autonomie (« auto » signifie « par soi-même », « nomos » signifie « règle, norme, loi »).

Au total, les établissements scolaires présentent premièrement des notions éthiques aux élèves et leur laissent savoir à quelles règles éthiques ils doivent obéir. Secondement, à mesure que l'élève grandit, la soumission de sa conscience à la conscience extérieure lui apparaît moins légitime et « il est préférable de travailler sur les notions de réciprocité, de coopération, de respect mutuel et de réparation » (Belgacem, 2009. p. 29), celles qui marquent l'internalisation des notions éthiques d'un élève. Et, les deux étapes se déroulent principalement à l'école. Progressivement, l'élève devient capable de passer d'une obéissance contrainte (stade hétéronome) à une compréhension acceptée (stade autonome).

En dehors des cours communs scolaires, nous notons qu'il existe des mesures proposées par les autres acteurs sociaux pour développer la compétence éthique. Mais, ces textes ne nous pas disent comment on développe la compétence éthique dans les lieux hors des établissements scolaires et quand un élève fait le stage dans une entreprise. Nous pouvons supposer qu'il aura la possibilité d'acquérir l'occasion de connaître l'éthique professionnelle appréciée dans la situation professionnelle, de la même manière qu'il va apprendre le métier par la pratique et surtout par le « compagnonnage » ou par « modelage ». Ce phénomène peut s'expliquer par la théorie de l'apprentissage social d'Albert Bandura.

« La théorie de l'apprentissage social suppose que l'influence du modelage produit principalement un apprentissage par ses fonctions informatives et que les observateurs acquièrent principalement des représentations symboliques des activités modélisées[10] »(Bandura et Walters, 1977, p. 6). Et, cette théorie repose sur trois piliers : l'apprentissage vicariant, symbolique et autorégulateur. Dans notre recherche, lorsqu'un élève ou un novice fait le stage dans une entreprise, il peut observer des actions d'un modèle (leurs camarades et les professionnels plus expérimentés), mais surtout il peut « agir comme eux », il modèle son action sur celle d'autres : cela peut être comparé à ce que Jorion (1990) appelle l'apprentissage par « compagnonnage », qui se fait en « agissant avec ». C'est cela que Bandura appelle, « l'activité d'apprentissage vicariant », car elle résulte de l'imitation par l'observation d'un pair qui exécute le comportement à acquérir parce que « l'observation d'un modèle agit principalement par les informations qu'elle apporte au sujet observateur. Celui-ci traite ces informations, se construit des représentations symboliques des comportements observés » (Winnykamen, p.1982, p.25). Pendant cette période, un observateur peut faire référence à ses propres expériences et les comparer avec les expériences observées, il peut communiquer, créer, imaginer, anticiper et évaluer ses propres activités et justifier si elles sont raisonnables dans cette situation : cela passe par des échanges et des discussions et c'est cela que Bandura appelle la

[10] Social learning theory assumes that modeling influence produce learning principally through their informative functions and that observers acquire mainly symbolic representations of modeled activities.

dimension symbolique, qui passe par le langage et donc les échanges. Après avoir expérimenté les étapes de l'apprentissage vicariant et symbolique, un élève ou un professionnel peut mettre en place une réponse par raisonnement dans une situation similaire (c'est ce que Bandura appelle « auto-régulation », qui correspond à l'intériorisation des comportements normés au terme du processus). Dans notre recherche, le processus de développement de la compétence éthique d'un élève ou d'un professionnel passe donc par trois processus entrecroisés : 1) observer et imiter les comportements éthiques d'un modèle et commencer à les internaliser (apprentissage vicariant), 2) avoir l'occasion d'en discuter avec d'autres, par exemple par les conseils de son maitre de stage quand il fait une erreur (apprentissage symbolique) ; enfin, lorsqu'il devient autonome, cela se voit parce qu'il exprime toujours ses actions éthiques dans une situation comparable (apprentissage par autorégulation).

IV 1.1.1.1.7 Catégorisation A7: des mesures pour évaluer l'éducation esthétique

1. Des mots et expressions de cette catégorisation

L'évaluation formative (形成性评价), l'évaluation sommative (终结性评价), l'évaluation par les organisations d'experts et par les institutions sociales (专家评价).

2. Analyse

L'évaluation formative(形成性评价): « l'évaluation formative désigne les évaluations interactives fréquentes des progrès et des acquis des élèves afin d'identifier les besoins et d'ajuster l'enseignement en conséquence » (OECD, 2021, p.1). Du côté de la Chine, selon les textes officiels, l'évaluation formative doit être utilisée dans le domaine de l'enseignement des métiers d'art pour mesurer ce que des élèves ont obtenu au niveau de l'esthétique artistique et culturelle et l'esthétique éthique. Et, les enseignants doivent proposer des méthodes et techniques d'évaluation formative pour combler les divers besoins des élèves à ces deux niveaux. Et cette sorte d'évaluation doit être utilisée principalement pour évaluer la réalisation de l'esthétique éthique, parce que l'éthique se développe plus évidemment au cours de la formation. Ainsi, cette méthode est utilisée aussi pour évaluer la compétence d'esthétique artistique et culturelle. Par exemple, dans le Programme Général de continuation de la réforme de l'évaluation de l'éducation dans la nouvelle ère(深化新时代教育评价改革总体方案), les textes officiels recommandent les principales suivants : « intégrer les activités artistiques quotidiennes organisées par les écoles dans les programmes pédagogiques afin de promouvoir le développement de la passion des élèves pour les arts, de renforcer leurs capacités culturelles et artistiques, d'améliorer globalement leur capacité à ressentir, exprimer, apprécier et créer de la beauté » et d'« enregistrer objectivement des comportements éthiques dans la vie quotidienne des élèves »(Ministère de l'Éducation, 2019).

L'évaluation sommative(终结性评价): l'évaluation sommative « est utilisée pour évaluer l'apprentissage, les connaissances, les compétences ou la réussite des élèves à la fin d'une période d'enseignement, comme un cours ou un programme »[11](Yale Poorvu Center for Teachning and Learning, 2023). En fait, cette sorte d'évaluation doit être utilisée principalement pour évaluer la réalisation de l'esthétique artistique parce que les enseignants peuvent généralement connaître le niveau de compétence des élèves grâce à leurs œuvres finales. Par exemple, le Programme de Formation des Élèves pour l'Enseignement Professionnel Secondaire de Jiangsu dans le domaine de l'Art et du Design (江苏中等职业教育美术设计专业指导性人才培养方案) recommande pour objectif d'évaluer principalement « la capacité d'appréciation, expression, création de l'esthétique »

[11] Summative assessments evaluate student learning, knowledge, proficiency, or success at the conclusion of an instructional period, like a unit, course, or program.

des élèves (Département de l'éducation de la province de Jiangsu, 2013). En fait, ce référentiel focalise sur la méthode d'évaluation sommative, les examinateurs jugent la compétence d'esthétique artistique par une œuvre d'art réalisée par un élève dans le semestre terminal.

L'évaluation par les organisations d'experts et par les institutions sociales(专家组织和相关社会机构评价)：nous ne pensons pas que cette évaluation soit une méthode évaluative indépendante, au contraire, cette évaluation se déroule au cours des démarches de l'évaluation formative et sommative, c'est précisément le rôle des épreuves d'examen. Par exemple, pour les critères d'évaluation du « Concours d'identification de bijoux et de Jade de l'École Nationale Supérieure Professionnelle en 2022» (2022 年全国高等职业院校珠宝玉石鉴定大赛), les experts proposent des critères d'évaluation très professionnels comme par exemple « les critères de polychromie de pierres précises »（Site de l'Industrie de la Bijouterie de Chine, 2022）.

IV 1.1.1.2 Mise en relation

L'esthétique artistique, l'esthétique éthique sont deux axes de notre recherche et l'étape de ***mise en relation*** peut être réalisée suivant ces deux axes.

IV 1.1.1.2.1 L'axe de la compétence d'esthétique artistique et culturelle

Les catégorisations la compréhension de l'esthétique artistique et culturelle(A1), la valeur de l'esthétique artistique et culturelle(A3), des mesures proposées pour développer l'esthétique artistique et culturelle(A5), des mesures pour évaluer l'éducation esthétique(A7) composent ensemble l'axe de la compétence d''esthétique artistique et culturelle.

Ces quatre catégorisations jouent des rôles très différents mais complémentaires pour établir le domaine complet de l'esthétique artistique et culturelle. D'abord, la catégorisation A1 nous explique la première dimension de l'éducation esthétique, selon le Ministère de l'Éducation de Chine, soit, l'esthétique artistique et culturelle, et il confirme que l'esthétique est conçue en se basant sur l'art et la culture : cette compétence est développée par des connaissances et des attitudes qui s'apprennent uniquement dans la fréquentation régulière des œuvres d'art (y compris les produits des métiers d'art, en particulier traditionnels), par leur analyse, et sans doute par l'exercice des techniques correspondantes à ces traditions.

Mais, pourquoi l'esthétique artistique et culturelle est-elle importante ? En fait, la catégorisation (A3) répond clairement à cette question. Le Ministère de l'Éducation de Chine mobilise la conception que l'esthétique artistique et culturelle consiste à développer des capacités artistiques en tant que créativité et qu'elle permet de transformer les éléments artistiques en valeurs économiques : car si les produits ont une valeur économique supérieure, c'est parce qu'ils possèdent, en plus de leur valeur purement fonctionnelle, une qualité particulière, celle que nous avons appelé esthétique artistique. Alors que l'esthétique artistique et culturelle a donc une valeur prépondérante, quelles mesures doivent-elles adoptées pour la réaliser ?

Effectivement, la catégorisation (A5) nous offre des mesures. Et, ces mesures se divisent en deux parties qui relèvent du monde scolaire et des acteurs hors des établissements scolaires. En particulier, tout ce qui relève de l'esthétique artistique et culturelle peut s'enseigner dans des cours disciplinaires et techniques au sein de l'établissement scolaire : plusieurs cours y font référence, y compris des cours transversaux de culture générale. Mais, l'esthétique artistique et culturelle s'apprend aussi hors des établissements scolaires, dans les interactions avec les professionnels dans les lieux de travail, d'où l'importance des séjours des étudiants dans de tels lieux (stages professionnels, rencontre avec des professionnels) : donc il est important que les étudiants fréquentent les cours ouverts par les partenaires que sont les entreprises des métiers d'art et les

professionnels expérimentés. À leur contact, les débutants vont se former, y compris par des apprentissages qui se font de manière informelle, par imprégnation et par frayage, ce que Jorion appelle la « transmission des savoirs par compagnonnage » (Jorion, 2021, p. 126). Mais cette formation peut se faire aussi dans les musées et les expositions ou les foires professionnelles, par exemple, la visite du musée artistique dont parle Mme Cao.

Enfin, la catégorisation (A7) repose sur trois méthodes pour évaluer l'esthétique artistique et culturelle. Au fond, l'évaluation sommative et formative, l'évaluation des experts sont tous favorables à faire évaluer cette dimension esthétique de la compétence professionnelle.

IV 1.1.1.2.2 L'axe de la compétence éthique

Les catégorisations : la compréhension de l'esthétique éthique(A2), la valeur de l'esthétique éthique(A4), des mesures proposées pour développer l'esthétique éthique(A6), des mesures pour évaluer l'éducation esthétique(A7) composent ensemble l'axe de l'esthétique éthique.

D'abord, la catégorisation A2 nous dit la seconde dimension de l'éducation esthétique, selon le Ministère de l'Éducation de Chine qui confirme que l'esthétique éthique (A2) est une partie des plus importantes de l'esthétique. De manière générale, l'esthétique éthique conduit les élèves à devenir une personne éthique qui pourra être acceptée et appréciée sur le marché du travail (A4). Donc, dans le but de réaliser cette valeur éthique, la catégorisation (A6) nous offre des mesures. Et, ces mesures se divisent en deux parties : ce qui relève du monde scolaire et ce qui dépend des acteurs hors des établissements scolaires. En particulier, les trois cours communs comme en tant que « éthique et droit » au sein de l'établissement scolaire consacrent énormément de temps au développement de l'esthétique éthique. Nous prenons aussi en compte des autres mesures comme l'Intégration des Cinq types d'Éducation, qui a pour même finalité de développer l'esthétique éthique. Enfin, la catégorisation (A7) repose sur trois méthodes pour évaluer l'esthétique éthique. Au fond, l'évaluation formative et l'évaluation des experts sont toutes efficaces pour faire évaluer cette dimension de la compétence esthétique parce que l'éthique se développe peu à peu au cours de la formation et qu'elle peut être observée efficacement par des comportements quotidiens.

IV 1.1.1.3 Intégration

L'étape d'intégration, dans la démarche de la théorie ancrée, fait appel à des questions plus précises et générales : quel est le problème principal ? Et, nous sommes en face de quel phénomène général ? Dans la situation scolaire, la réalisation de l'esthétique artistique et culturelle et celle de l'esthétique éthique peuvent être attestées par des conduites manifestant que sont acquises ces compétences. Par exemple, est-ce que l'un élève est capable de respecter les règles de l'entreprise ? Est-ce que l'un élève est capable de maîtriser sa créativité pour dessiner un beau collier ? Et puis, non seulement des cours dans l'établissement scolaire, mais aussi des mesures proposées par des acteurs sociaux sont tous consacrés à développer des capacités spécifiques relevant de ce domaine. Pour l'évaluation, ces trois méthodes d'évaluation se déroulent en jugeant des capacités focalisées. En définitive, le mot « compétence » reflète l'essence de ces deux axes. Par conséquent, l'ensemble des analyses des textes officiels nous a conduit à confirmer qu'il s'agissait de *la compétence d'esthétique artistique et culturelle*, *la compétence d'esthétique éthique*.

Il est important de remarquer que les deux dimensions de la compétence dont nous parlons semblent difficiles à caractériser et à décrire, et encore plus difficile à enseigner directement, comme on peut le faire pour une connaissance ou pour une capacité technique (par exemple, utiliser un outil, faire un geste technique). Mais ce qui est important, c'est que malgré ces difficultés, ces deux dimensions (esthétique artistique et esthétique éthique) trouvent leur place dans les enseignements formels, sont

inscrits en toutes lettres dans les programmes des établissements scolaires, mais aussi qu'ils sont transmis par des enseignements plus informels, qui se produisent au contact des acteurs expérimentés et dans les lieux où se fait le travail des métiers d'art. Les textes officiels l'établissent explicitement.

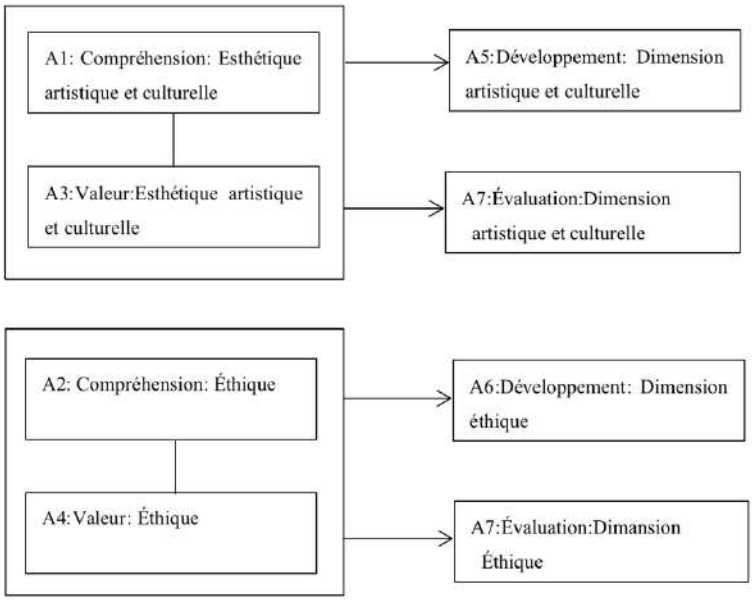

Figure 7 La relation parmi les sept catégories

IV 1.1.2 L'analyse des textes conçus et utilisés par l'établissement scolaire

IV 1.1.2.1 Codification et Catégorisation

Bien différents des textes officiels établis par le Ministère, produits au sein des écoles (programme d'enseignement pour toutes les disciplines de Shanghai A & D Académie 上海 A & D 美术职业学院专业教学计划, plan de formation en création de bijoux du lycée professionnel et technique de FY de Shanghai 上海市 FY 职业技术学校珠宝设计专业人才培养方案) sont utilisés par les deux établissements scolaires à Shanghai et ils nous offrent beaucoup de détails à propos de la formation dans l'enseignement des métiers d'art. En définitive, nous avons codé les textes en dégagent dans un premier temps 137 étiquettes. Mais, c'était beaucoup trop à traiter et la plupart des codifications n'étaient pas assez utiles car elles ne portaient pas de sens très difficile à comprendre, si bien que nous ne les présentons plus toutes en détails, au contraire, nous prenons appuis sur le tableau 26 pour illustrer des informations générales tirées de ces codifications.

Tableau 26 Les informations générales des catégorisations et des étiquettes codifiées

Catégorisation	Nombre de Codifications	Exemple des contenus de Codification
B1 : la compétence technique d'esthétique artistique et culturelle	106	Les élèves doivent être capables d'utiliser les techniques de laser à faire une sculpture en bois
B2 : la compétence d'esthétique éthique	12	Établir une vision correcte de la vie et respecter la loi
B3 : des mesures proposées pour développer la compétence	6	L'apprentissage et l'enseignement par projet

d'esthétique artistique et culturelle et la compétence d'esthétique éthique		
B4 : des mesures pour évaluer la compétence d'esthétique artistique et culturelle	13	Les connaissances communes obtenues par les élèves

IV 1.1.2.1.1 Catégorisation B1 : la compétence technique d'esthétique artistique et culturelle

Cette catégorisation se compose de 106 étiquettes codifiées, qui correspondent principalement aux techniques utilisées pour faire une création artistique. Par exemple, les élèves doivent se montrer capables d'utiliser les techniques de laser pour faire une sculpture en bois. En définitive, ces codes de cette catégorisation s'incarnent sur des critères techniques, mais, l'objectif de cette catégorisation reste de faire acquérir certaines capacités techniques des élèves pour concevoir de belles créations. Dans ce cas, nous nomme cette catégorisation *la compétence technique d'esthétique artistique et culturelle*.

Nous faisons l'hypothèse que les capacités techniques élémentaires ne sont pas séparables de la compétence esthétique artistique, car il est impossible d'imaginer que des élèves puissent produire des objets appréciables sur le plan esthétique s'ils ne maitrisent pas les savoir-faire élémentaires de leur métier.

IV 1.1.2.1.2 Catégorisation B2 : la compétence d'esthétique éthique

Nous comptons totalement 12 étiquettes au sujet de la compétence d'esthétique éthique. Cependant, comme la plupart des expressions de cette catégorisation sont conformes à ce que disent les textes officiels du Ministère de l'Éducation de Chine, donc, nous ne les expliquons pas de nouveau dans cette section.

Mais, ces exigences de l'esthétique éthique sont aussi traduites par leurs propres mots dans les documents des établissements scolaires. Par exemple, cette expression « aimer les métiers d'art (热爱艺术职业) apparaissant dans les textes officiels d'état est reformulée par l'expression suivante « le dévouement au travail (爱岗敬业) ». D'ailleurs, ce qui est plus important, c'est une autre nouvelle explication de l'esthétique éthique, soit, « établir une vision correcte de la vie et respecter la loi (确立正确的人生观，遵守法律)». Et, ce qui nous intéresse beaucoup, c'est la compréhension du mot « correcte ». Bien que ces textes n'élucident jamais ce qui est correct, nous pouvons le définir du point de vue chinoise. Dans le contextes chinois et dans son sens profond, cette expression « la vision correcte de la vie » peut s'expliquer par des conceptions dominantes (主流观念). À savoir, les élèves doivent accepter et faire internaliser ces conceptions dominantes comme par exemple le dévouement au travail. D'après nous, ces exigences à juste titre de l'esthétique éthique sont entièrement des conceptions dominantes appréciées par toute la société chinoise.

En résumé, par rapport à ces expressions présentées dans les textes officiels du Ministère de l'Éducation, ces expressions de l'esthétique éthique sont plus précises et détaillées dans les textes produits par les établissements, parce qu'elles détaillent beaucoup de types d'éthique spécifiques dans une situation de travail. Par exemple, « être capable d'avoir la conscience du travail en équipe (具有团队合作意识的能力)». Et puis, il est évident que ces expressions de l'éthique professionnelle s'expliquent directement ou indirectement par des énonciations de compétence comme nous venons de le montrer. En conséquence, nous nommons cette catégorisation *la compétence d'esthétique éthique*.

IV 1.1.2.1.3 Catégorisation B3 : des mesures proposées pour développer la compétence d'esthétique artistique et culturelle et la compétence d'esthétique éthique

D'un côté, des cours communs, disciplinaires et techniques sont mis en place pour développer les deux compétences. Parmi eux, le cours « Politique (政治)» et « Histoire(史论基础) » ont pour objectif d'aider ces élèves à développer la compétence d'esthétique éthique, tandis que les cours disciplinaires et techniques sont considérés comme des meilleures méthodes employées pour développer la compétence d'esthétique artistique et culturelle. Par exemple, un des objectifs de cours « Sculpture Artisanale » (工艺雕塑) reste de rendre les élèves « être capables de connaître des méthodes de sculpture ». En fait, nous avons expliqué comment on fait développer la compétence éthique dans la section précédente, maintenant, nous expliquons le rapport entre les cours disciplinaires techniques et le développement de la compétence d'esthétique artistique.

Selon les textes du Ministère de l'Éducation et ceux des deux établissements scolaires à Shanghai, nous trouvons que les cours disciplinaires et les cours techniques occupent une position centrale dans le développement de la compétence d'esthétique artistique et culturelle. De la même façon, les textes du Ministère des Ressources Humaines et de la Sécurité Sociale laissent entendre que les techniques et les connaissances se trouvent au cœur du développement de la compétence d'esthétique artistique et culturelle. Après avoir analysé ce corpus de textes, nous notons que le curriculum assemble ces deux types de cours, portant principalement sur les connaissances esthétiques et les connaissances techniques. Comme nous avons expliqué le rapport entre l'esthétique et la technique, donc, dans cette section, nous ne nous concentrons que sur la relation entre les connaissances de l'esthétique et la compétence d'esthétique artistique et culturelle.

Rappelons ici ce point théorique, car il est important pour nos analyses : Pouviet(2006) défend la théorie du « réalisme esthétique », selon laquelle « les propriétés esthétiques sont réelles, et nous pouvons les attribuer correctement aux objets qui les possèdent ». Et, il distingue « trois types de propriétés esthétiques » (p.136) :

> Les propriétés de premier ordre permettent l'identification numérique des objets matériels grâce à leurs localisations, leurs formes dans l'espace et leurs couleurs.
>
> Les propriétés de deuxième ordre surviennent sur les premières, c'est-à-dire qu'elles en dépendent, covarient avec elles, sans y être réductibles. Elles n'en sont pas moins réelles. Reconnaître que quelque chose possède une propriété de deuxième ordre suppose de tenir compte non seulement de propriétés comme sa forme, sa localisation dans l'espace ou sa couleur, permettant de le distinguer des autres choses, mais aussi de propriétés spécifiques (être une chose d'une certaine sorte), fonctionnelles (servir à quelque chose), historiques, contextuelles, intentionnelles, etc.
>
> Les propriétés de troisième ordre permettent d'évaluer une chose à l'intérieur d'une classe d'entités (une sorte de choses) à laquelle elle appartient. Elles surviennent donc sur les propriétés de deuxième ordre et sont de la forme : « O est X en tant que Y », par exemple « O est élégant en tant que costume porté par un homme en France dans les années 1930 ».

Ce que Pouivet appelle les propriétés de troisième ordre sont celles qui font que les propriétés de second ordre sont interprétées selon des normes esthétiques qui varient dans le temps : c'est le moyen pour lui de tenir compte du « relativisme historique et social » des normes du Beau, que défendent les théories relationnelles du Beau (qui affirment que les normes du Beau dépendent des acteurs qui les apprécient : c'est la position des sociologues de l'art). C'est pourquoi une formation à la compétence esthétique s'appuie toujours sur une formation en histoire des arts).

Après analyse, toutes les connaissances de propriété esthétique qui sont des objectifs dans les cours disciplinaires sont conformes à la classification de Pouviet comme le tableau 27 l'illustre.

Tableau 27 Les classifications des connaissances de priorité esthétique dans les cours disciplinaires (extraits)

Cours	Connaissances	Classification
Traitement des métaux précieux	1.Connaissance principales de métaux précieux(matériaux) 2. Connaissance d'histoire d'artisanat traditionnel (histoire)	1. La propriété de premier ordre 2. La propriété de deuxième ordre et de troisième ordre
Création de bijoux	3. Connaissance de bijoux classique (forme, histoire, conception, etc) 4. Comprendre la fonction de la connaissance émotionnelle au cours de la création(le rapport entre l'émotion et la création)	3. La propriété de premier ordre et de deuxième ordre 4. La propriété de troisième ordre

La théorie de Pouviet illustre que la structure de connaissance comporte deux piliers : 1) des connaissances principales d'un objet (propriétés de premier ordre, celles qui correspondent à la dimension « technique » ; 2) des propriétés de deuxième ordre, celles qui correspondent à la dimension « esthétique »), qui émergent des propriétés de premier ordre, comme par exemple l'harmonie, l'élégance, l'aplomb ; 3) des connaissances de relation « objet-objet » (propriétés de troisième ordre, celles qui resituent les objets dans une histoire des formes et des appréciations). Pour les cours disciplinaires, le premier objectif consiste à amener les élèves à connaître des éléments liés à l'esthétiques, soit, l'acquisition des connaissances principales de beauté (les propriétés de deuxième ordre, selon Pouivet), mais aussi les propriétés de troisième ordre, à savoir ; restituer les propriétés esthétiques dans leur histoire. Ces connaissances sont apportées, en particulier, par les cours d'Arts appliqués et de cultures artistiques, mais elles sont aussi apportées dans les cours de spécialités (par exemple, le cours de design).

Ensuite, la compréhension de l'esthétique comporte en effet le rapport entre un sujet et un objet, conséquemment, il est nécessaire de parler de la relation de l'esthétique dans un contexte historique et social particulier (les propriétés de troisième ordre), par exemple, l'esthétique selon les critères d'un marché particulier (ce qui fait par exemple que telles formes ou telles couleurs vont être appréciées à une époque, et moins appréciées à une autre : on parle de « style » ou de « période », comme par exemple dans la peinture ou la porcelaine traditionnelles chinoises où chacun des styles a un nom). Dans ce cas, des connaissances de relation « objet-objet » ont leurs valeurs précises. Du côté de la Chine, l'enseignement des métiers d'art a toujours pour objectif d'apporter les deux types de connaissances esthétiques aux élèves. En plus des connaissances techniques. Grâce au modèle de Pouivet, nous pouvons comprendre comment ces niveaux de connaissances sont articulés : les connaissances techniques et les savoir-faire afférents relèvent de ce que Pouivet appelle « propriétés du premier ordre » (« les localisations, les formes dans l'espace, leurs couleurs », etc.). Les « propriétés du deuxième ordre » correspondent aux connaissances principales de ce qui fait qu'un objet possèdent des qualités esthétiques que les élèves peuvent produire, et qui selon Pouivet « surviennent » sur les propriétés du premier ordre (certaines dispositions, certaines formes, certaines couleurs, etc., traitées et organisées d'une certaine manière, jugée « belle »). Être capable de reconnaitre et de produire ces propriétés du deuxième ordre constitue ce qui fait la différence

entre la compétence seulement technique et la compétence esthétique : les élèves apprennent à développer des compétences élémentaires pour transformer des propriétés du premier ordre (couleurs, formes, etc.) en propriétés du second ordre, celles qui feront que les amateurs apprécieront ces objets pour leur qualité esthétique. Et, les connaissances de relation « objet-objet » sont utilisées pour développer des compétences qui vont tenir compte des propriétés du troisième ordre, celles qui font que les propriétés du deuxième ordre sont appréciées dans un contexte historique et social particulier : c'est en connaissant et en sachant utiliser les exigences d'autres, que les professionnels vont faire survenir les propriétés qui forment le goût du marché. Ces connaissances de troisième ordre sont en particulier celles qu'apportent les cours d'histoire des arts et d'histoire du design.

Selon les textes que nous étudions, il existe quatre mesures pour développer la compétence d'esthétique artistique: l'apprentissage et l'enseignement par projet (项目实训), explication et démonstration de l'enseignant (教师讲解示范), exercice des élèves après la classe (学生课后练习), stage dans un atelier animé par un professionnel ou un enseignant au sein de l'établissement scolaire (学校工作室实习). Parmi ces quatre méthodes, nous expliquons la mesure « l'apprentissage et l'enseignement par projet (项目实训) ». Cette méthode est une nouvelle approche utilisée dans le domaine de l'enseignement professionnel depuis les années 1980 et elle se nomme aussi « l'enseignement et l'apprentissage par tâche ». En Chine, cette méthode est souvent utilisée au lycée professionnel et elle consiste à demander aux élèves d'apprendre des connaissances ou d'acquérir des compétences par réalisation un projet, seul ou en équipe, à l'aide de l'enseignant. Par exemple, dans la classe « Théorie principale de la sculpture en jade », « utilisation des motifs de bon augure pour décorer une œuvre » est défini comme un projet. Dans le but de réaliser ce projet, l'enseignant doit donner des instructions définissant ce projet pour les élèves et il doit fournir des aides nécessaires. Et, les élèves doivent explorer méthodes, matériaux, etc, pour terminer ce projet en profitant des aides de l'enseignant. Au fond, ce cours « Théorie principale de la sculpture en jade » se divise en au minimum sept projets qui se focalisent sur des compétences spécifiques, et une fois finis ces projets, ce cours se termine et les élèves peuvent développer des compétences différentes. Nous pouvons observer que, dans la pédagogie de projet, les élèves sont placés dans une situation proche d'une situation de travail réel, et donc la dimension proprement esthétique telle que nous la définissons n'est pas enseignée isolément par un cours « théorique » ou des « exercices » particuliers, elle est intégrée dans la mise en œuvre d'un système de compétences sollicitées par un projet complexe. Nous notions aussi l'importance des aides de l'enseignant, apportées tout au long du projet, qui lui permettent de transmettre de manière non formelle sa propre expertise : c'est que Bandura appelle, « apprentissage vicariant ».

D'un autre côté, nous mettons l'accent sur les mesures préférées par l'entreprise, à savoir, le stage dans un lieu de travail.

Pour l'enseignement des métiers d'art, l'entreprise offre des lieux pratiques aux élèves pour développer la compétence d'esthétique artistique et culturelle qui ne peut être acquise que par « frayage » ou « compagnonnage » selon Jorion (1990), ou encore selon Bandura par « apprentissage vicariant », c'est-à-dire dans le monde du travail lui-même, en « travaillant avec », en « agissant avec » en situation réelle et non artificielle. Conséquemment, nous utilisons la théorie d'apprentissage en situation de travail (工作场所学习理论) pour expliquer comment le stage fait se développer la compétence d'esthétique artistique et culturelle.

La théorie de l'apprentissage en situation de travail est basée sur des problèmes réels rencontrés

dans des situations concrètes. Ainsi, cette théorie se propose de répondre aux exigences de la société de la connaissance où l'apprentissage ne peut plus se limiter à l'école. Car le principe fondamental de cette théorie est que le travail est en lui-même formateur, et surtout qu'il y a des connaissances qui ne peuvent être apprises autrement qu'en travaillant ; paradoxalement, c'est en faisant ce qu'on ne sait pas encore faire qu'on apprend ce qu'on doit apprendre, et on ne peut pas faire autrement. En particulier, quand les savoirs à transmettre ne sont pas facilement enseignables par d'autres moyens, en particulier dans la forme scolaire de l'enseignement. C'est évidemment le cas des connaissances, des savoir-faire et des attitudes qui correspondent à ce que nous avons appelé la compétence esthétique professionnelle.

C'est ainsi que cette compétence peut être transmise en partie sans être enseignée formellement, parce que « il y a les choses qu'on peut apprendre sur un banc d'école parce qu'elles peuvent être conceptualisées, être expliquées sous une forme théorique et d'autres, qu'il faut apprendre simplement en les faisant » (Jorion, 2021, p.28). Et ceci, grâce à des situations de travail bien choisies et bien accompagnées. La science qui étudie l'apprentissage en situation de travail est la didactique professionnelle ou, en anglais, « the didactics of practice » (Billett, 2011, p.127). Cette possibilité d'apprendre en dehors du scolaire est pour notre objet extrêmement important. Elle pourrait expliquer pourquoi les textes officiels, les référentiels, les programmes d'enseignement ne parviennent pas à définir la compétence esthétique professionnelle, sans que cela empêche qu'elle soit effectivement transmise, apprise, sans avoir été « enseignée ».

Dans la perspective de l'apprentissage en situation de travail, « certains des apprentissages les plus significatifs ont lieu en dehors de l'environnement scolaire et dans une grande variété de contextes tout au long de la vie […] les gens peuvent relier les apprentissages de ces différents événements et contextes[12] »(Vaughan, 2008, p.9). D'ailleurs, il nous faut voir l'autre problème dans le domaine de l'enseignement des métiers d'art, soit :

> Pour de nombreuses industries et entreprises, la méthode sélectionnée du développement des compétences dans le cadre de l'enseignement formel n'est pas disponible tout simplement parce que les systèmes d'enseignement professionnel financés par l'État ne disposent pas de l'expertise et de l'infrastructure nécessaires pour assurer le développement des compétences professionnelles à l'échelle de l'industries et de l'entreprise. [13](Billet, 1995, p.22)

D'abord, lorsque l'un élève ou un professionnel fait le stage dans un lieu de travail, comme par exemple dans une entreprise, il aura l'occasion d'acquérir des expériences directes des compétences les plus significatives et pratiques que l'école ne peut pas enseigner, parce que justement ces connaissances, savoir-faire et attitudes ne peuvent s'apprendre qu'en situation de travail. C'est pourquoi le curriculum en alternance est nécessaire pour l'enseignement professionnel : chaque espace d'apprentissage (école et entreprise) contribue à une partie de ce qui est à apprendre. Puisque l'entreprise est un lieu plus proche du marché que l'école et a pour objectif de gagner du profit économique, l'entreprise tâche sans cesse de connaître et posséder des informations de compétences, des connaissances et des techniques les plus exigées par le marché et trouver des moyens concrets pour les transformer en compétences personnelles. De plus, l'entreprise possède des ressources

[12] Some of the most meaningful learning occurs outside the school classroom environment and across a wide variety of contexts throughout life and that people may connect up the learning from these different events and contexts.

[13] For many industries and enterprises the option of skill development in formal educational settings is simply unavailable. Publicly-funded vocational education systems lack the expertise and infrastructure to secure the development of vocational skills in a range of industries and enterprises.

abondantes des produits les plus récents et dispose de machines plus avancées. C'est pourquoi, un stagiaire peut développer les compétences actualisées pour les maîtriser. Mais, l'entreprise est aussi un endroit irremplaçable pour achever l'apprentissage de compétences beaucoup plus difficiles à transmettre dans un enseignement formel-scolaire, et la compétence esthétique professionnelle, dans ses deux dimensions artistique et éthique, est sans doute ce qui s'apprend le plus en situation de travail réel.

Malheureusement, ces textes ne nous offrent pas précisément des détails de toutes les mesures, et en particulier comment la dimension proprement esthétique est concrètement prise en compte et réalisée. Donc, à ce stade de notre analyse documentaire, nous ne connaissons que le plan global de ces mesures, mais, des détails de celles-ci se présenteront dans les entretiens.

IV 1.1.2.1.4 Catégorisation B4 : des mesures pour évaluer la compétence d'esthétique artistique et culturelle

Cette catégorisation contient 13 étiquettes codifiées qui nous apportent les critères d'évaluation de la compétence artistique et culturelle.

Les connaissances communes obtenues par les élèves (学生文化知识) : les connaissances communes, elles sont principalement à l'origine des cours communs. Par exemple, les connaissances mathématiques, les connaissances littéraires venant du cours chinois, etc.

La réalisation artistique (艺术修养) : le niveau atteint en art après trois ans d'apprentissage.

La créativité (创造性) : ce mot a le même sens que nous avons expliqué dans la section IV 1.1.1.1.1, donc, nous ne le répétons pas.

La compétence professionnelle (专业能力) : il s'agit de toutes les capacités demandées par la discipline, par exemple, la capacité à utiliser des outils, la capacité à connaître des besoins d'un client.

L'examen des cours communs, les examens des cours disciplinaires, les examens des cours techniques, les évaluations de stage, le concours des certifications professionnelles (职业资格证书考试) : d'abord, les premiers quatre types d'examen ont pour objectif explicite d'évaluer la compétence artistique et culturelle dans le système scolaire, mais, nous n'avons pas trouvé de détails et démarches de tous les examens. C'est un phénomène très intéressant. Ce phénomène peut s'expliquer par ce fait : la Chine commence à mettre en place le BAC professionnel et les autres concours nationaux depuis 2019 et toutes les expérimentions sont en cours, donc, à l'heure actuelle, il n'existe pas de critères d'évaluations nationaux sur le terrain de l'enseignement professionnel, toutes les provinces et même les écoles peuvent avoir les propres plans d'évaluation. Donc, nous tâchons de connaître des détails de critères d'évaluation quand nous faisons des entretiens avec les enseignants à Shanghai. Au fond, ces textes nous offrent uniquement des plans globaux.

Ensuite, il est nécessaire d'expliquer un phénomène particulier à la Chine à propos des examens conduisant aux certifications professionnelles. Au fond, à défaut du Cadre de Qualification Nationale en Chine, il existe un fossé entre le monde scolaire et le monde du marché. Dans le but de régler ce problème, comme nous l'avons dit, beaucoup de lycées professionnels chinois demandent aux élèves deux certifications : d'une part, faire valider son diplôme par le Ministère de l'Éducation, et à la fois obtenir les certifications professionnelles conçues par le Ministère des Ressources Humaines et de la Sécurité Sociale. En conséquence, ces textes mettent l'accent sur le concours des certifications professionnelles, qui double donc l'examen professionnel proprement dit.

La fonction et la mode (功能样式) , la forme et l'esthétique (造型美感) , l'artisanat et le savoir-

faire(工艺技巧) , le sens culturel(文化内涵) : nous trouvons aussi les quatre mots qui réfère très explicitement à pour l'évaluation de la compétence d'esthétique artistique et culturelle. Mais, ces textes n'explicitent pas les contenus de ces quatre critères d'évaluation. Donc, nous tâchons de les expliquer :

D'abord, nous notons un point bien plus intéressant, « depuis la Période des Printemps et Automnes et la Période des Royaumes Combattant, le (bijou) de jade est devenu le vecteur de l'éthique » (Zhou, 2008, p.24), à savoir, le jade symbolise l'éthique. Ainsi, un bon créateur de bijoux de jade doit aussi avoir la caractéristique éthique du jade (人如其玉), sinon, il n'est pas digne du jade. En bref, c'est la culture chinoise du jade qui est toute entière mobilisée à la fois dans l'objet fabriqué, dans le processus de fabrication, et dans la conduite éthique du fabricant : tout cela forme un ensemble continu aux yeux des Chinois.

En vérité, les matériaux des bijoux comme l'or, l'argent, le jade et les autres ont toujours des sens éthiques dans la culture chinoise (le sens culturel). En raison de ce sens culturel, un bon créateur doit faire d'une œuvre esthétique qui plaît au public en même temps il doit aussi être un homme esthétique-éthique. Ce qui est frappant, pour un regard occidental, c'est que la qualité d'un objet ne dépend pas seulement de ses qualités techniques propres, mais elle dépend du fait qu'elle a été fabriquée par un homme digne de produire ces qualités. C'est la qualité de l'artisan qui donne sa valeur à l'objet, comme si l'un et l'autre formait un tout. C'est ce qui explique la difficulté, dans un contexte chinois, de faire une différence entre éthique (le bien se conduire) et esthétique (la beauté des objets).

Ensuite, nous expliquons ce qui est « l'artisanat et le savoir-faire ». En réalité, l'artisanat (工艺) signifie l'emploi de bonnes techniques et méthodes utilisées au cours de la réalisation d'une œuvre d'art, grâce auxquelles un professionnel a l'occasion de donner à son produit la qualité d'une bonne œuvre esthétique. Et puis, par savoir-faire, nous entendons « l'ensemble des connaissances et savoir humains, conscient ou inconscient, qui permettent la mise en œuvre d'une technique » (Chamoux, 1978, p.63). Ainsi, selon Durand (1997), le développement de savoir-faire demande des connaissances de « technologies, techniques et tours de main » (p.23). Il faut insister sur cette dernière notion de « tour de main », qui désigne en fait plus que la seule maitrise mécanique de techniques, mais qui désigne ce « quelque chose en plus » qui fait la valeur d'un geste d'artisan expérimenté, et qui résulte d'un long et difficile apprentissage par la pratique en situation. En français, on dit « un beau travail », « du beau boulot », et c'est sans doute cette compétence acquise par une longue et patiente formation, qui fait ce que les artisans et les artistes ont en commun. C'est aussi bien sûr une qualité qui fait le prix d'un travail artisanal recherché. C'est sans doute dans ce « quelque chose en plus », si difficile à définir mais si évident pour le jugement du connaisseur, que se trouve ce que nous cherchons à caractériser comme « compétence esthétique professionnelle » : c'est un « au-delà » de la « compétence professionnelle ».

En conséquence, lorsque l'un professionnel maitrise ces de ces connaissances, techniques, technologies au-delà d'un certain niveau d'exigence, il se montre capable de maîtriser des pratiques professionnelles d'experts, et par conséquent, nous pourrons dire de lui qu'il a des compétences professionnelles qui lui donnent une valeur particulière : c'est le sens en français de la notion de « tour de main ». Donc, la notion de savoir-faire, au sens de « tour de main » se peut définir comme l'ensemble des connaissances pratiques de compétences professionnelles. En définitive, l'artisanat et le savoir-faire(工艺技巧) consiste à développer les connaissances et compétences liées spécifiquement au métier d'art.

Enfin, « la forme et l'esthétique » est la finalité et la valeur essentielles de l'enseignement des métiers d'art. Une œuvre d'art doit porter sur des beautés en tant que couleurs et formes appropriés et son apparence globale doit faire plaisir aux clients. Ce « plaisir » est celui que nous avons décrit comme caractéristique de ce type d'expérience que nous appelées « esthétiques », car il ne se réduit pas à la seule satisfaction des besoins techniques.

En fait, les textes du Ministère de l'Éducation et ceux des deux établissements scolaires proposent des méthodes pour évaluer la compétence esthétique professionnelle. Mais, les critères d'évaluation, les étapes de l'évaluation et des autres détails ne sont pas présentés de manière détaillée pour chacune des compétences listées. Malheureusement, les détails de ceux-ci restent manquants dans nos entretiens. Donc, nous ne pouvons que répondre simplement à cette question : la compétence esthétique professionnelle est une des compétences qui doivent être évaluées par l'évaluation formative, l'évaluation sommative et l'évaluation des organisations d'experts et des institutions sociales. Mais, nous ne pouvons pas avoir à partir de nos données documentaires des informations plus précises sur la manière dont ces évaluations doivent être faites. Nous ne pouvons que faire des hypothèses à partir d'informations indirectes. Ainsi, en utilisant le modèle des trois ordres de Pouivet, nous pouvons supposer que ce qui est évalué est la capacité à identifier les propriétés de second ordre (la forme et l'esthétique, l'artisanat et le savoir-faire) et les propriétés de troisième ordre (la fonction et la mode, le sens culturel) qui produisent l'effet esthétique apprécié positivement. Chacun de ces éléments peut être considérés comme des critères d'évaluation.

IV 1.1.2.2 Mise en relation

IV 1.1.2.2.1 La description, le développement et l'évaluation de la compétence d'esthétique artistique et culturelle

Les catégorisations la compétence technique d'esthétique artistique et culturelle (B1), des mesures proposées pour développer la compétence d'esthétique artistique et culturelle et la compétence d'esthétique éthique (B3), des mesures pour évaluer la compétence d'esthétique artistique et culturelle (B4) nous ont tracé un chemin complet pour comprendre une des dimensions de la compétence esthétique professionnelle, soit, la compétence d'esthétique artistique et culturelle.

Tout d'abord, ces textes conçus et utilisés par les deux établissements à Shanghai expriment des détails pour nous permettre de comprendre la notion de *la compétence d'esthétique artistique et culturelle*, en fait, la compétence technique s'y trouve au cœur, mais avec un degré d'exigence particulier (tour de main). Les textes que nous avons étudiés ne définissent pas directement et explicitement ce qui est esthétique ou des éléments esthétiques, mais, ils parlent de toutes les techniques contribuant à accéder à une œuvre esthétique. En conséquence, nous pensons que la technique reste liée au développement de la compétence d'esthétique artistique et culturelle et celle-ci indique si un élève peut la maîtriser et utiliser de bonnes techniques pour concevoir une œuvre esthétique selon ces textes scolaires.

Ensuite, l'établissement scolaire et les acteurs sociaux jouent un rôle important au cours du développement de la compétence d'esthétique artistique et culturelle. Des cours techniques et disciplinaires contribuent énormément à la développer, par exemple, le cours « Dessin de modèle de bague », il consiste à développer la capacité d'expression du motif d'anneau et cette capacité est une partie indispensable pour réaliser une œuvre esthétique. Ensuite, le stage au milieu d'établissement scolaire et dans une entreprise aide les élèves acquérir de la compétence d'esthétique artistique et culturelle plus en perspective pratique, dans un mode de « transmission du métier par compagnonnages » dont nous avons parlé plus haut (section IV 1.1.1.2.1).

Enfin, nous trouvons 13 critères d'évaluation de la compétence d'esthétique artistique et culturelle. En particulier, ces critères restent étroitement à la compétence d'esthétique artistique et culturelle en tant que créativité. En définitive, ces trois catégorisations nous formulons les détails de *la composition de la compétence d'esthétique artistique et culturelle*, *le développement de la compétence d'esthétique artistique et culturelle* et *l'évaluation* de *la compétence d'esthétique artistique et culturelle* au niveau scolaire.

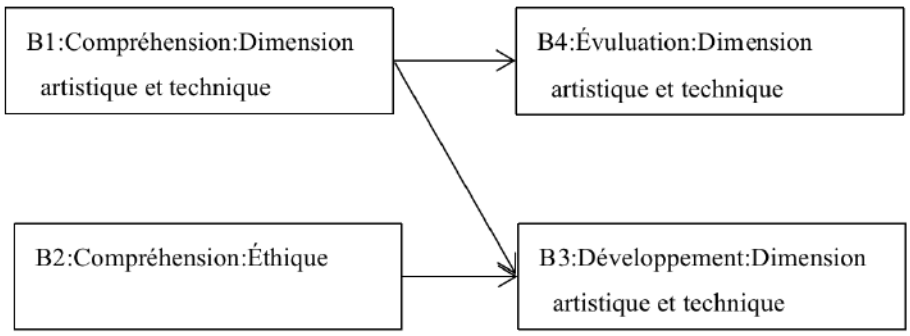

Figure 8 La relation parmi les quatre catégories

IV 1.1.2.2.2 La description, le développement de la compétence d'esthétique éthique

Dans les textes officiels produits par les deux établissements que nous étudions, il existe deux catégorisations qui sont en relation avec la compétence d'esthétique éthique : la compétence d'esthétique éthique(B2), des mesures proposées pour développer la compétence d'esthétique artistique et culturelle et la compétence d'esthétique éthique (B3).

Pour la catégorisation B2, ses contenus peuvent être considérés comme une incarnation de l'esthétique éthique appréciée par le Ministère de l'Éducation de Chine. En fait, l'éthique professionnelle au niveau scolaire correspond à la conception sociale dominante sociale qui se définit par le respect des règles d'une entreprise. Donc, la compétence d'esthétique éthique indique si un élève peut être capable de s'exprimer des comportements conformes aux conceptions sociales dominantes sociales. Et puis, nous notons les mesures proposées pour le développement de la compétence d'esthétique éthique bien que ces textes ne les expliquent pas clairement. Par exemple, des cours communs comme « Politique » contiennent de nombreux éléments éthiques et au cours du stage dans un lieu de travail, les élèves peuvent sentir directement des éléments éthiques autour d'eux et ont la possibilité de développer la compétence d'esthétique éthique. En particulier, ce qui nous intéresse plus, ce sont les contenus manquants sur le thème de développement et évaluation de la compétence d'esthétique éthique. Après avoir faits nos analyses, nous observons un phénomène bien plus intéressant : quoique l'esthétique éthique soit définie comme une partie prépondérante de l'esthétique au regard du Ministère de l'Éducation et de l'établissement scolaire, ces textes au niveau scolaire ne donnent pas explicitement de mesures concrètes pour l'évaluer et la développer. Tout se passe comme si l'évaluation de cette compétence pourtant jugée essentielle « allait de soi », ne posait aucun problème aux acteurs, comme si elle était intégrée naturellement dans les processus de formation et d'évaluation.

IV 1.1.2.3 Intégration

Ces textes utilisés par l'établissement scolaire expliquent ce qui est la compétence esthétique professionnelle au niveau scolaire. De manière globale, la compétence esthétique professionnelle se divise en deux sections : la compétence d'esthétique artistique et culturelle, la compétence

d'esthétique éthique. En fait, ces textes s'intéressent énormément à la compétence d'esthétique artistique et culturelle parce que nous pouvons observer sa structure complète comme sa composition technique, des mesures de développement et d'évaluations de cette compétence. Mais, nous notons également un phénomène étonnant, soit, bien que les textes officiels prescrits par le Ministère de l'Éducation mettent colossalement l'accent sur la compétence d'esthétique éthique, au niveau scolaire, cette compétence ne peut pas être clairement définie par les textes scolaires. Conséquemment, le problème principal reflété par ces textes scolaires est « comment la compétence d'esthétique éthique est-elle développée et évaluée au niveau scolaire ? ».

IV 1.1.3 L'analyse des textes conçus et utilisés par le Ministère des Ressources Humaines et de la Sécurité Sociale

IV 1.1.3.1 Codification

Ces textes (Normes Professionnelles Nationales pour les Créateurs de Bijou 首饰设计师国家职业标准, Normes Professionnelles Nationales pour les fabricant de bijoux en métaux précieux 贵金属首饰机制工国家职业标准, Normes Professionnelles Nationales pour les Inspecteurs de Bijoux en Métaux Précieux de Pierres Précieuses 贵金属首饰与宝玉石检验员国家职业标准, Normes Professionnelles Nationales pour les Sculpteurs Artisanaux 工艺品雕刻工国家职业标准) utilisés par le Ministère des Ressources Humaines et de la Sécurité Sociale nous offrent toutes les informations de compétences et connaissances demandées par le marché des métiers d'art. Au total, nous avons établi 335 étiquettes codifiées. Mais, après l'étape de codification, nous avons constaté que toutes les étiquettes ne portent pas de sens particulier et difficile, donc, il est inutile de les expliquer toutes, au contraire, nous saisons et analysons les enjeux centraux de ces étiquettes : nous passons de l'étape de codage à l'étape de catégorisation.

IV 1.1.3.2 Catégorisation

IV 1.1.3.2.1 Catégorisation C1 : Des notions de la compétence d'esthétique éthique

Pour coder ces quatre textes, nous avons créé 21 étiquettes référant au thème de la compétence d'esthétique éthique et ces étiquettes sont intrinsèquement cohérentes avec celles qui sont appréciées par le Ministère de l'Éducation et les deux établissements scolaires à Shanghai. Ici, nous présentons ces étiquettes utilisées dans le document *Normes Professionnelles Nationales pour les* Créateurs de Bijoux(首饰设计师国家职业标准) comme un exemple d'analyse. Les cinq étiquettes sont les suivantes :

Respect des lois, des règlements (遵守法律法规), Dévoués à leur travail, responsables de leurs travaux et accomplissant consciemment toutes les tâches (爱岗敬业，忠于职守，自觉履行各项职责), Travailler sérieusement et de manières responsable et autodisciplinée (工作认真负责，严于律己), Humilité, solidarité et initiative (谦虚谨慎，团结协作，主动配合), Soyez attentif à l'efficacité et poursuivez l'innovation (讲究效率，追求创新).

Parmi les cinq expressions, nous devons en expliquer certaines à expliquer parce qu'elles ont abondamment les caractéristiques de la conception chinoise de la compétence esthétique telle que nous l'avons définie. Tout d'abord, « *accomplissant consciemment toutes les tâches* », de quoi s'agit-il ? Cette notion, comme le comprend un Chinois, indique qu'un créateur de bijoux(compétent) effectue et termine efficacement et activement ses tâches avec application, en étant engagé dans sa tâche(自觉).

Ensuite, l'expression « *Humilité, solidarité et initiative* » peut s'expliquer par ce fait qu'un créateur

de bijoux doit apprendre de bons comportements des autres camarades et accepter humblement les recommandations d'autres comme par exemple, selon Jorion (2021) « l'apprentissage par compagnonnage », qui suppose une capacité à tirer profit du travailler-ensemble, seule manière d'accéder aux secrets des savoir-faire). D'ailleurs, un créateur de bijoux doit développer la conception du travail collectif avec les autres camarades parce que tous les créateurs sont dans un groupe solidaire. Et, ce mot initiative, il signifie que l'un créateur doit accomplir ses tâches en même temps qu'il aide les camarades qui ont des difficultés à finir des tâches.

Ces éléments sont importants, car ils font référence à deux phénomènes essentiels pour le développement de la compétence esthétique : 1) le travail de création est rarement un travail individuel, mais l'effet d'un collectif qui met ensemble ses ressources pour « inventer » (ce qui est vrai autant des artisans que des artistes, comme l'ont établi les philosophes(Passeron, 1989, p.162) ; 2) le collectif de travail est un lieu irremplaçable du développement professionnel, où de fait chacun participe à l'éducation des autres, comme l'ont montré les travaux de la didactique professionnelle sur l'effet formatif du travail(Pastré et al, 2006, p.152). Certainement, la compétence esthétique est quelque chose qui ne peut pas s'apprendre seulement par des enseignements formels (dans des cours et dans des manuels), mais qui se développe lentement par le partage de l'expertise dans des collectifs, en partageant le travail, en apprenant avec les mains. La pensée chinoise ajoute une condition qui relève de sa conception de l'éthique-esthétique : ce développement d'une compétence esthétique-éthique ne peut pas se faire sans que l'apprenant soit dans un état d'esprit moral et intellectuel compatible avec ce qui est à apprendre : seul l'étudiant capable de certaines qualités morales peut apprendre le sens du Beau.

Effectivement, ces expressions peuvent être définies comme une incarnation de l'esthétique éthique dans la situation professionnelle. Et, elles consistent à explorer comment on devient un créateur éthique. Si un créateur peut combler ces exigences, il sera éthique et aura la caractéristique d'esthétique éthique.

En fait, les trois types de textes chinois s'intéressent beaucoup à cet expression « l'éthique », donc, nous esquissons une conclusion :

Dans la partie II, nous avons étudié l'histoire de l'esthétique en Chine du temps ancien à aujourd'hui et tiré la conclusion que l'éthique joue un rôle primordial dans le domaine de l'esthétique telle que la comprennent les Chinois car pour eux : « l'esthétique est définie comme la couronne de l'éthique » (Wang, 2014, p. 31). Qui plus est, l'éthique est absolument une sorte d'esthétique du côté de la Chine parce que des théories chinoises confortent cette interprétation. Comme par exemple la théorie de la bonté de Confucius : selon lui, celle-ci nous apporte un élément éthique et à la fois est considérée comme un type d'esthétique. Par conséquent, nous transformons notre conception de la compétence d'esthétique éthique : pour la resituer dans le contexte culturel chinois, l'esthétique éthique correspond à une forme de la compétence éthique. Au fond, nous pouvons comprendre la compétence éthique à deux niveaux.

Et puis, nous devons « saisir les dimensions éthiques de la situation à laquelle il est confronté, dont il est partie prenante, et puisse agir, s'engager sous des horizons éthiquement justifiables » (Genard, 2017, §6). Ainsi, « la compétence éthique repose sur une relation avec soi qui oriente les actions concrètes et qui configure une certaine relation avec les personnes et avec le monde » (Kastrup, 2002, p. 303).

On peut dire aussi que la compétence éthique est donc ce qui est à l'origine de l'action, ce qui lui donne son orientation : c'est pourquoi elle a un lien étroit avec la compétence esthétique, au sens de

la capacité d'agir pour produire des formes ayant les bonnes propriétés. On retrouve une idée que nous avons déjà énoncée : seul l'artisan qui respecte une certaine éthique et capable de produire des objets qui ont certaines qualités esthétiques.

Selon les deux conceptions et dans le contexte culturel de la Chine, la compétence éthique ainsi définie touche au développement de la relation harmonieuse. Pour un individu, s'il peut transformer ses perceptions éthiques (l'éthique internalisée) en actions éthiques (l'éthique externalisée), nous pensons qu'il a la compétence éthique et qu'il est dans la relation harmonieuse à l'intérieur et à l'extérieur (relation avec soi). Pour le collectif, quand tous les professionnels ont la compétence éthique, nous serons tous dans la relation harmonieuse.

Après tout, la compétence éthique indique si un élève ou un professionnel peut être capable d'exprimer des qualités personnelles éthiques quand il accomplit ses tâches dans des situations de travail exigeantes qui sont celles qu'impose la demande de qualité esthétique des objets à produire.

IV 1.1.3.2.2 Catégorisation C2 : La compétence d'esthétique artistique et culturelle

En dehors de l'esthétique éthique, l'esthétique artistique et culturelle est également une partie plus primordiale pour les textes conçus et utilisés par le Ministère des Ressources Humaines et de la Sécurité Sociale. D'autant plus, après avoir analysé ces textes, nous trouvons le fait que l'esthétique artistique et culturelle est le sujet le plus central de ces textes. En vérité, quoique que ces textes proposent des informations concernant l'esthétique éthique et à la fois celles concernant l'esthétique artistique et culturelle, ces dernières sont plus détaillées que les premières. Par exemple, les situations utilisées pour développer la compétence d'esthétique artistique de culturelle sont clairement définies pour toutes les disciplines.

Au total, cette catégorisation contient 14 étiquettes codifiées qui reflètent toutes les situations professionnelles évoquées pour former la compétence d'esthétique artistique et culturelle.

Tableau 28 Les 14 situations professionnelles utilisées pour mettre en oeuvre l'esthétique artistique et culturelle

Métiers	Situations ou Étiquettes
Créateur de bijoux (niveau II)	Collection et collation du matériel Création Conception de l'exposition
Fabricant de bijoux en métal précis (niveau I)	Bijoux fabriqués à la machine Moulage de bijoux Formation et instruction
Inspecteurs de Bijoux en Métaux Précieux, de Diamants et de Pierres Précieuses (niveau I)	Travaux préparatoires à l'inspection Inspection de différents bijoux Évaluation de différents bijoux Formation et instruction
Sculpteurs Artisanaux (I)	Identification des matières premières Design de produit Formation et instruction Gestion technique

Selon le tableau 28, nous trouvons que ces situations contribuent au développement des capacités différentes de la compétence d'esthétique artistique et culturelle. Par exemple, dans la situation de « Collection et collation du matériel », elle est sollicitée par la capacité de sélection de bons matériaux pour réaliser une œuvre de qualité esthétique. Le bon artisan ne choisit pas seulement des

matériaux qui ont des qualités techniques de base, mais aussi qui vont permettre d'obtenir la qualité esthétique qu'il vise. Au final, toutes les situations se focalisent sur des capacités spéciales.

En fait, cette compétence relève de la première dimension de la compétence esthétique professionnelle.

Nous trouvons beaucoup d'expressions qui parlent de la compétence artistique et culturelle, par exemple, la créativité. En général, « l'intérêt de l'esthétique est aussi de nous présenter une image des divers courants artistiques » (Véron, 2007, p.15). Et, d'après Huisman (1992), l'esthétique s'expliquer en se basant sur la philosophie de l'art, la psychologie de l'art et la sociologie de l'art. En conséquence, d'après nous, nous pourrions nous référer à ces théories pour expliquer certaines questions de l'esthétique. Par exemple, selon Schaeffer (2015) et nos analyses, nous supposons que l'une œuvre d'art vise à produire un effet esthétique. Quand nous regardons une bague, nous pouvons sentir un effet esthétique par exemple produit par les qualités de sa pierre précieuse.

Dans les textes du Ministère de l'Éducation, la dimension culturelle contribue aussi à développer la compétence d'esthétique artistique et culturelle. Il nous faut nous arrêter sur mot culture, car en français, il a deux significations, il correspond à deux concepts, ou plus exactement à deux extensions d'un concept, l'une large, l'autre étroite.

Au sens large, qui est celui des anthropologues, la culture est « un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte » (Rocher, 1992, p.15).

En conséquence, la culture révèle une identité collective de pensée et de valeurs d'un pays ou d'une région. Selon Unesco (1982), la culture, « elle englobe, outre les arts, les lettres et les sciences, les modes de vie, les lois, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances ».

Au sens étroit, le mot « culture » renvoie à un sous-ensemble de la culture au sens large, qui relève des pratiques artistiques proprement dites : pour être plus précis, il faudrait toujours parler de « culture artistique » et non de « culture » en un seul mot. Cela produit une ambiguïté entre ces deux acceptions. Et selon le Ministère de la Culture (2019), « la création artistique » (p.159) et les « arts et les lettres » de l'UNESCO sont aussi une partie de la culture. Dans cette définition, l'art est un type de culture. Pour le Ministère de l'Éducation, l'art traditionnel chinois peut représenter la culture chinoise et porte des caractéristiques esthétiques particulières, par exemple, tous les papiers découpés apparus pendant la période du festival de Nouvel An sont en rouge et cette couleur symbolise la bonne chance et à la fois fait plaisir au public, lui procure une émotion esthétique au sens de Schaeffer.

En définitive, la compétence d'esthétique artistique et culturelle est la capacité pour un élève ou un professionnel de produire des objets artisanaux (ceux qui sont fabriqués dans le cadre des métiers d'art) qui expriment, en plus de leurs qualités techniques, des qualités esthétiques et de la culture. Celles-ci ajoutent une plus-value qui intéresse les consommateurs.

IV 1.1.3.2.3 Catégorisation C3 : Les activités qui éduquent à la réalisation de l'esthétique artistique et culturelle

Pour cette catégorisation, ont été établies 90 étiquettes dont le thème se concentre sur les activités prescrites dans toutes les situations. Elle répond à la question suivante : par quelles activités obtenons-nous les capacités exigées par les situations ? Par exemple, dans la situation de « Design de produit » pour un sculpteur artisanal, il existe deux activités : la conception globale du produit et le design assisté par ordinateur. Au fond, les deux activités reviennent à développer la capacité de

conception avec des outils différents, et les choix effectuées, en dessinant à la main, ou avec l'aide d'un logiciel, mobilisent nécessairement une dimension esthétique, qui explique pourquoi l'œil de l'apprenant doit avoir été longuement formé par les enseignements d'histoire de l'art et de l'artisanat, mais aussi par la pratique elle-même, étayée par les maitres et les compagnons, comme ceux que nous avons étudié dans la partie II. En définitive, les activités étayées dans les situations ont évidemment pour de finalité de la réalisation la compétence d'esthétique artistique et culturelle.

IV 1.1.3.2.4 Catégorisation C4 : Les techniques et méthodes utilisées pour réaliser l'esthétique artistique et culturelle

Cette catégorisation synthétise de 114 étiquettes. Elle répond à la question suivante : par quels moyens pouvons-nous réaliser les activités proposées dans la section IV.1.1.3.2.3 ? En fait, ces activités se déroulent normalement à condition que les personnels possèdent de bonnes techniques et méthodes. Et, ces techniques et méthodes sont directement et en relation avec les propres activités. Par exemple, dans le but de finir bien l'activité « la conception globale du produit », une des meilleures méthodes est « faire combiner parfaitement des matières premières et thèmes de produits ». Ainsi, dans le cas où un fabricant de bijoux maitrise à un niveau suffisant les techniques comme le tréfilage et estampage, il aura la possibilité de finir bien l'activité « Bijoux fabriqués à la machine ». En bref, des techniques et méthodes utilisées pour réaliser une œuvre esthétique se trouvent au cœur de cette catégorisation. Dans notre étude, nous les appelons « la compétence technique ».

Au fond, les capacités techniques intéressent abondamment les trois types de texte, bien qu'ils expliquent les besoins techniques en utilisant des mots différents. Pour les textes du Ministère de l'Éducation et ceux du Ministère des Ressources Humaines et de la Sécurité Sociale, les capacités techniques sont explicitées directement. Par exemple, « être capable de maîtriser les techniques de moulage et de placage pour compléter la création de bijoux ». Au contraire, les deux établissements scolaires demandent aux élèves de développer des techniques concrètes sans expliciter en détail de la capacité. Au fond, les trois acteurs mettent les uns et les autres le même accent sur des réalisations d'art pour vérifier si un élève ou un professionnel développe une capacité technique spécifique au sens où cette capacité doit comporter une dimension esthétique particulière qui fait la plus-value du produit. Dans le cas où un professionnel ou un élève fait une belle réalisation d'œuvre qui exprime les techniques de moulage et qui est jugée « belle », nous dirons qu'il a la capacité technique de moulage dans le cadre d'un métier d'art. Cette dimension est absente de ce qui est requis dans les métiers techniques autres que les métiers d'art, car, même si la qualité du travail est appréciée, c'est uniquement en tant que qualité technique supérieure : un objet technique ordinaire (disons par exemple le montage d'un tableau électrique) n'est pas supposé produire le plaisir esthétique que doit produire un bijou, un meuble, ou un bouquet de fleurs bien conçu et bien réalisé. Ainsi, dans les métiers d'art, il existe un rapport particulier entre qualité technique et qualité esthétique. Ce point est abondamment cité par nos autres répondants.

Deuxièmement, quel est le rapport entre la compétence technique et la compétence d'esthétique artistique et culturelle ? Cette question reflète substantiellement la relation entre « technique et esthétique ». Heureusement, un ouvrage de l'artiste chinois Jiang Xi nous donne la réponse. Dans son célèbre livre *Chinese Calligraphy: An Introduction to Its Aesthetic and Technique*, Jiang parle des beautés des calligraphies chinoises et des techniques exigées pour réaliser celles-là. Ici, nous mobilisons la beauté de traits de la calligraphie chinoise pour répondre à la question posée. Jiang (1973) nous présente tous les traits de la calligraphie chinoise, le point (dian, 点), le trait horizontal

(heng, 横), le trait vertical (shu, 竖), le crochet (gou, 勾), le trait relevé(ti, 提), le trait jeté descendant de droit à gauche (pie, 撇), le trait appuyé descendant de gauche à droit (na, 捺). Et, tous ces traits ont leurs propres beautés, par exemple, le *na* symbolise la vague qui se lève soudainement et il illustre la beauté de la mer. Alors, « le *ti*, qui se déplace aussi de gauche à droit, mais plus droite et plus rigide que *na*, et il ressemble à un pin tombant avec des racines solides[14] » (p.113), il illustre la beauté de l'arbre. Tous les traits comportent des caractéristiques esthétiques et celles qui sont à l'origine de l'art de calligraphie. En tout cas, à l'heure actuelle, nous pensons que l'esthétique se conçoit énormément en se basant sur des éléments artistiques en Chine, comme l'illustre l'art de la calligraphie chinoise.

Et, Jiang dit aussi que « nous (Chinois) avons l'habitude d'écrire avec le pinceau de calligraphie et non obliquement comme le stylo[15] » (p.134). En vérité, pour la plupart des Chinois contemporains, l'utilisation correcte du pinceau de calligraphie est très difficile, la posture de préhension du pinceau de calligraphie, la force de la prise ont un impact sur la beauté des traits. Ces expressions reflètent en fait des critères techniques très exigeants. Selon Jiang, si un enfant est capable de saisir d'emblée toutes les techniques en tant que théorie du trait, il écrira un beau caractère. Mais, pourquoi ? Selon Francastel (1967), « tous les arts sont nés du maniement de la matière et […] toute action de l'homme sur la matière comporte une part d'activité libre et créatrice, par quoi les valeurs plastiques (esthétiques) s'associent à toutes les tâches utilitaires (techniques) » (p.100), donc, la technique et l'esthétique sont deux caractéristiques essentielles pour une œuvre d'art. Mais aussi pour une œuvre d'artisanat. Et, toute technique a une part d'adaptation, des moyens et les autres qui sont les plus conformes à un élément d'art. Par exemple, la technique de polissage sert à régler les problèmes de luminosité des bijoux. En conséquence, la technique contribue à la réalisation de l'esthétique artistique et culturelle, mais celle-ci ne se réduit pas à la seule qualité technique. Les connaisseurs, eux, font la différence entre une pierre « ordinairement polie » et une pierre « élégamment polie ».

IV 1.1.3.2.5 Catégorisation C5 : Les connaissances demandées pour réaliser l'esthétique artistique et culturelle

En dehors des méthodes et techniques, des connaissances sont aussi un élément requis pour réaliser les activités proposées dans la section IV1.1.3.2.3. D'abord, il est nécessaire d'avoir les connaissances techniques et méthodologiques. Par exemple, pour obtenir la technique de « tréfilage et estampage », un fabricant doit acquérir les connaissances de « tréfilage en métaux précieux » et celles de « méthode de traitement d'adoucissement pour l'écrouissage à froid de matériaux en alliage en métaux précieux ». Essentiellement, ces connaissances consistent à acquérir les techniques et méthodes demandées, aussi bien sur le plan théorique que sur le plan pratique.

Par ailleurs, les textes conçus et utilisés par le Ministère des Ressources Humaines et de la Sécurité Sociale s'intéressent d'autant plus aux connaissances esthétiques. Par exemple, ils disent qu'il existe deux types de connaissance pour réussir l'activité de « conception globale du produit », soit, les connaissances esthétiques et les connaissances de design. Les premières réfèrent beaucoup à la beauté, la sensibilité et les autres choses liées directement à l'esthétique, mais, les dernières touchent souvent aux techniques de design.

Pour conclure, les connaissances définies dans les textes conçus et utilisés par le Ministère des

[14] A Ti, a downward stroke, moving from left to right, but straighter and stiffer than Na, and made to appear like a drooping pine-tree with firm roots.

[15] It is our custom to write from the right side of the page to the left and with the brush held vertically instead of obliquely like the pen.

Ressources Humaines et de la Sécurité Sociale se divisent en deux domaines : les connaissances techniques et méthodologiques et les connaissances esthétiques. Et, les deux types de connaissances consistent à réaliser une œuvre esthétique, au sens où, entre deux œuvres qui possèdent les mêmes qualités techniques, c'est celle qui possèdera plus de qualités esthétiques (qui produira plus de ce plaisir esthétique dont nous avons donné la définition) qui aura le plus de valeur marchande. Et la « plus-value » esthétique n'est pas quelque chose qui est « rajouté » au travail technique, c'est quelque chose qui est intégré au travail technique, et qui donc est à apprendre de manière intégrée. C'est pourquoi nous disons que chacune des activités dont parle le référentiel dans les textes conçus et utilisés par le Ministère des Ressources Humaines et de la Sécurité Sociale implique le développement de la compétence esthétique artistique que nous étudions.

IV 1.1.3.3 Mise en relation

IV 1.1.3.3.1 La description de la compétence d'esthétique éthique

Dans ces textes, il existe seulement une catégorisation du thème de « compétence d'esthétique éthique » (C1). Après tout, toutes les notions, descriptions dans la section IV 1.1.3.2.1 indiquent essentiellement la compétence d'esthétique éthique. Si un personnel peut respecter les lois, les règlements ou exprimer des comportements conforme aux expressions éthiques, nous dirons qu'il a la compétence d'esthétique éthique.

IV 1.1.3.3.2 La voie de développement de la compétence d'esthétique artistique et culturelle

Les catégorisations suivantes : l'esthétique artistique et culturelle (C2) est liée aux activités visant à la réalisation de l'esthétique artistique et culturelle (C3), les techniques et méthodes utilisées pour réaliser l'esthétique artistique et culturelle(C4), les connaissances demandées pour réaliser l'esthétique artistique et culturelle(C5) nous ont donné un chemin complet pour comprendre une des dimensions de la compétence esthétique professionnelle, soit, la compétence d'esthétique artistique et culturelle.

De manière générale, l'esthétique artistique et culturelle n'est pas directement définie dans ces textes. Mais, après avoir analysé les contenus des quatre catégorisations, nous pensons que l'esthétique artistique et culturelle est un des objectifs appréciés par ces textes. D'abord, selon le tableau 4.2, nous pensons que la compétence d'esthétique artistique et culturelle se développe dans les 14 situations, comme la collection des matériaux. Et, toutes les situations mettent l'accent sur le développement de capacités différentes, qui toutes ont à voir avec la dimension esthétique, laquelle est un des régulateurs des choix effectués : à toutes les étapes du travail, depuis la conception jusqu'à la réalisation technique, ce qui fait la valeur professionnelle de chaque geste est qu'il contribue à assurer la qualité esthétique du résultat final.

Ensuite, ces textes nous offrent des activités spécifiques qui constituent des voies spécifiques utilisées pour accéder à ces capacités. Au final, nous observons des critères de méthodes, techniques et de connaissances qui sont utilisées pour rendre efficace les activités. Comme nous l'avons dit précédemment, des techniques, méthodes et connaissances sont utilisées pour concevoir de bonnes œuvres qui reflètent toujours la caractéristique de l'esthétique artistique et culturelle. En bref, les quatre catégorisations décrivent toute la voie pour développer la compétence d'esthétique artistique et culturelle. Les premières deux catégorisations parlent des situations et activités pour accéder à l'esthétique artistique et culturelle, les dernières deux catégorisations expliquent des conditions (compétences professionnelles et connaissances) concrètes pour l'acquérir.

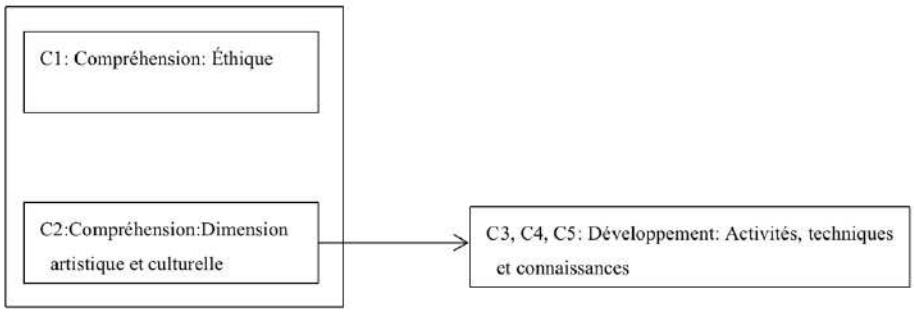

Figure 9 La relation parmi les cinq catégories

IV 1.1.3.4 Intégration

Ces textes analysés dans cette section reflètent les exigences de compétence esthétique professionnelle dans le domaine de travail réel ou l'entreprise.

D'abord, la compétence d'esthétique artistique et culturelle se trouve au cœur de ces textes conçus par le Ministère des Ressources Humaines et de la Sécurité Sociale, qui expriment les exigences les plus proches des besoins des professionnels. De plus, ces textes expliquent la compétence d'esthétique artistique et culturelle dans différentes situations de la production des œuvres artisanales. Bien que cette compétence soit même définie de la même façon dans les textes du Ministère de l'Éducation et dans les textes utilisés par les deux établissements scolaires, les textes du Ministère des Ressources Humaines et de la Sécurité Sociale la définissent avec un regard plus pratique. En fait, ces textes du Ministère des Ressources Humaines et de la Sécurité Sociale nous disent premièrement dans quelle situation professionnelle la compétence d'esthétique et culturelle apparaît. Deuxièmement, nous voyons que les activités identifiées par les critères exigent le développement de la compétence d'esthétique artistique et culturelle, car la qualité esthétique du résultat obtenu participe de la plus-value du produit. En tout cas, chaque situation ou étape dans le travail indique seulement quelles capacités doivent être réalisées et réciproquement ces activités dans les situations imposent de mobiliser les actions efficaces pour s'approcher de ces capacités. Troisièmement, ces textes nous offrent avec un certain détail les méthodes, les techniques et les connaissances pour mener à bien les activités. Une fois acquis des méthodes, des techniques et des connaissances, un professionnel devrait être de réaliser des activités mentionnées et il devrait avoir l'occasion de créer une œuvre esthétique. Donc, nous considérons les trois terrains comme les éléments obligatoires pour développer la compétence d'esthétique artistique et culturelle. Pour résumer, ces textes montrent comment nous pouvons acquérir comment la compétence d'esthétique et culturelle, car elle est définie et développée dans la situation professionnelle réelle : c'est pourquoi nous parlions plus haut d'un « développement intégré ». Conséquemment, nous appelons ce phénomène *la compétence d'esthétique et culturelle pratique*. Malheureusement, il semble que ces textes ne formulent pas explicitement des critères d'évaluation de la compétence d'esthétique et culturelle pratique. Cela nous empêche de connaître toutes les informations sur la compétence d'esthétique et culturelle pratique, tels qu'ils la conçoivent.

Contrairement à la compétence d'esthétique et culturelle pratique, nous n'observons jamais de contenus détaillés de l'esthétique éthique dans ces textes. Nous notons un phénomène très intéressant : en dehors du rappel de la nécessité de la prendre en compte, l'esthétique éthique n'est pas formulée dans les textes conçus et utilisés par le Ministère des Ressources Humaines et de la Sécurité Sociale. Ici, nous trouvons une contradiction : alors que l'esthétique éthique est importante, pourquoi elle n'est pas complètement expliquée ?

IV 1.2 Analyse des textes officiels français relatifs à la compétence esthétique professionnelle

IV 1.2.1 Codification et catégorisation

Par rapport aux textes officiels chinois, les textes officiels français nous offrent des contenus plus détailles qui nous paraissent en lien avec la compétence esthétique professionnelle. De fait, nous avons codé les textes dans un premier temps en produisant 773 étiquettes et celles-ci peuvent être classées en cinq catégorisations. Et, les textes analysés sont : le programme Arts appliqués et cultures artistiques Classes préparant au baccalauréat professionnel, Baccalauréat professionnel, voie professionnelle (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Bulletin officiel spécial n° 5 du 11 avril 2019, 2019), le programme Art et Techniques de la Bijouterie-Joaillerie, Certificat d'aptitude professionnelle (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Arrêté du 18 mars 2008, 2008), le référentiel des spécialités de brevet des Métiers d'Art-Bijou option Bijouterie joaillerie, polissage finition, bijouterie sertissage(Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Arrêté du 24 juillet 2013, 2013), le Référentiel du certificat d'aptitude professionnelle ébéniste(Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Arrêté du 27 février 2017, 2017), le Référentiels des spécialités de brevet des métiers d'art-ébénisterie(Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Arrêté du 3 février 2014, 2014), le Programme de design et métiers d'art de première, d'analyse et méthode en design et de conception et création en design et métiers d'art de terminale STD2A (science et technologies du design et des arts appliqués)(Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Arrêté du 17 janvier 2019, 2019).

IV 1.2.1.1 Catégorisation

IV 1.2.1.1.1 Catégorisation D1 : Les éléments artistiques et culturels liés à la compétence d'esthétique artistique et culturelle

Ces textes officiels nous présentent des expressions qui relèvent des problématiques de l'éducation artistique et culturelle, par exemple, « la créativité ». Et, ces expressions se lient strictement au développement de la compétence d'esthétique artistique et culturelle. À cause de la grande quantité de ces expressions, nous proposons et expliquons seulement des mots-clés qui peuvent synthétiser ces expressions.

Les mots-clés :

Design, conception (设计) : les deux mots sont toujours utilisés dans tous les textes officiels, donc, il faut distinguer leurs notions car elles ont des sens très proches mais des préférences différentes. Pour Deni (2016), la conception indique « les stratégies qui précédent la réalisation d'un produit (objet, service, communication) et les phases d'ajustements tout au long de ce processus de conception. Il s'agit de l'élaboration d'une idée, d'un projet, en d'autres termes d'une organisation rationnelle du travail qui permet au designer de faire une veille, d'analyser les pratiques d'usage et les formes de vie des usagers ou des clients ciblés et de prévoir les stratégies et les moyens propres (conceptuels ou pratiques) à répondre aux bénéficiaires concernés » (p.4). D'après cette explication, nous pensons que la conception est une activité prédictive et imaginaire : d'abord, un concepteur s'occupe principalement de concevoir des solutions aux besoins de la production, des clients avant de faire le design. Par conséquent, ses activités la caractéristique prédicative. Et puis, selon Gilman (1952), l'imagination sert à la « création artistique » (p.202) parce que « l'imagination est la force

motrice, l'élément créateur, en science tout autant qu'en art ou dans n'importe quelle autre activité intellectuelle » (François, 1995).

En se basant sur l'explication de la notion de « conception », nous continuons à expliquer la notion de design. Dans l'article écrit par Held (1970), cet auteur a défini le rôle de « design » dans une perspective historique. Selon lui, « avec la révolution industrielle, la distance entre le fabricant effectif du produit et son concepteur s'est infiniment agrandi » (p.52). En définitive, à cette époque-là, les travaux des concepteurs, fabricants du produit, les techniciens (qui dans la période préindustrielle étaient les mêmes personnes ou travaillaient dans le même lieu) sont devenus extrêmement indépendants : c'est ce qu'on appelle la division du travail. À savoir, un concepteur dans la logique industrielle fait uniquement son travail à la table à dessin et dans un cahier des charges, et un technicien traite des problèmes techniques au cours de la production et un opérateur est responsable des activités de réalisations. Ce modèle est essentiellement celui de la production industrielle.

Dans certains secteurs d'activité, la séparation entre les fonctions de conception et celle de fabrication a disparu, ou encore ne s'est jamais séparée. C'est précisément le cas pour ce qui concerne certains métiers d'art, ou encore, justement, ce que l'on a appelé le design, qui dans l'histoire des arts appliqués a été le moment où se sont rapprochées les fonctions de conception et celle de fabrication, par exemple dans l'histoire du mouvement Arts and Crafts en Angleterre, ou dans le mouvement du Bauhausen Allemagne.

Conséquemment, le design n'est pas une activité unique et simple, il s'agit fondamentalement d'une activité pluridisciplinaire dont la culture se nourrit tout à la fois des arts, des techniques, des sciences humaines, etc. Pour ses théoriciens, le design peut être expliqué par deux dimensions, soit « le geste de penser » (conception) et « geste de faire » (fabrication) (Vial, 2015, p.4). Pour la première dimension, l'activité de pensée est un travail de conceptualisation, dans notre recherche, il est question de produire un concept artistique et créatif. Nous pouvons également dire que l'activité de pensée est la première étape de design et auparavant elle appartenait aux travaux du concepteur.

Ensuite, la seconde dimension définit le design comme un art de faire. Elle désigne aussi la deuxième étape de design, soit, « former des signes ou signer des formes, qu'il s'agisse de formes spatiales, volumiques, textiles, graphiques ou interactives » (p.5). Dans cette étape, un designer doit transformer ses conceptions d'art en une œuvre réelle qui illustre des signes d'art en utilisant proprement des techniques, matériaux, etc. On peut réutiliser ici le modèle théorique de Pouivet en disant que le designer est le professionnel spécialiste des « propriétés de deuxième ordre » (les signes d'art) qu'il fait « survenir » sur les « propriétés de premier ordre » (les techniques, matériaux, etc.), en tenant compte des « propriétés de troisième ordre », c'est-à-dire des contraintes sociales et historiques qui déterminent les capacités d'appréciation des consommateurs (leur « goût ») : les propriétés de troisième ordre étant précisément ce qu'on appelle en histoire des arts les « styles » et la « mode » (fashion). D'où l'importance, pour le designer, de se documenter en permanence sur l'actualité du goût, ce que Deni (2016), appelle « faire une veille » au sens de « veille documentaire ». C'est ce qui justifie que, dans la formation initiale du designer, les connaissances en histoire des arts, des artisanats et des techniques occupent une place importante. C'est cette dimension « documentaire » qui peut proprement s'appeler une compétence « culturelle ».

Pour résumer, nous définissons le design comme une intervention créatrice appliquée à la conception d'un objet quelconque dans le cadre de métiers d'art et il intègre les activités de veille documentaire, de création, de conception, de fabrication, etc.

Création artistique(艺术创造), créativité(创造力) : la créativité est communément définie comme la capacité à réaliser « une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (Lubart, 2003, p.48). D'ailleurs, « la création concerne autant la production d'œuvres que la fondation de nouvelle et puissantes représentations » (Colombani, 2021) et « renvoyant à une professionnalité spécifique dans le contexte d'une division du travail allant de la conception à la fabrication, ou correspondant à un secteur d'activité » (Zacklad, 2017). Les deux notions révèlent des caractéristiques essentielles de l'activité de création.

D'abord, l'activité de création consiste à imaginer et réaliser des choses qui n'existent pas. En reprenant la cité plus haute, « l'imagination est la force motrice » dans le processus de création. En tant que compétence, la créativité est une capacité à imaginer, ce que (Vial, 2015) appelait le « geste de penser ».

Donc, dans le but de réaliser cet objectif, il est important de se concentrer mieux sur la fonction concrète de la créativité. Pour cela, l'activité de création est processive et transversale. Pour mener à son terme l'activité de création, un designer ne doit pas seulement imaginer. Il doit penser à toute la chaine productive, à toutes les étapes, en particulier, la transition entre l'imagination, la conception et la fabrication. Alors, toutes les activités de création se développent de l'étape de conception à la fabrication et l'ordre de la production ne peut pas changer de manière générale. Conséquemment, nous pensons que la création est substantiellement une activité transversale productive et créative liée étroitement à la fabrication concrète d'œuvres d'artisanat. Ce processus est commun à ce qu'on appelle depuis le 18ème siècle l'art, et se déroule partiellement en respectant le processus de production artistique, mais sa particularité est qu'il respecte aussi, d'une certaine manière, les contraintes de la production d'objets utilitaires. C'est pourquoi nous avons parlé, tout au long de la thèse, d'une compétence d'esthétique artistique, pour référer à cet espace commun entre les métiers d'arts et les arts proprement dits.

Culture artistique(艺术文化), culture métier(企业文化), patrimoine aux cultures(文化遗产) : les trois expressions s'inscrivent sur l'enjeu « culture ». Nous avons utilisé plus haut le modèle de Pouivet en disant que ce concept renvoyait aux « propriétés de troisième ordre », qui correspondent au contexte historique et social qui détermine les critères d'appréciation.

Dans ce cas, nous avons premièrement besoin d'expliquer la notion de la culture. En fait, il n'existe pas de définition acceptée par tous, les chercheurs y contribuent beaucoup et bien des notions sont engendrées. Parmi eux, nous apprécions la notion proposée par Kroeber et Kluckhohn en 1952. Selon eux,

> La culture consiste en des modèles, explicites et implicites, de le comportements acquis et transmis par des symboles, constituant les réalisations distinctives des groupes humains, y compris leur incarnation dans des artefacts, l'enjeu essentiel de la culture consiste en des idées traditionnelles et surtout les valeurs qui y sont attachées : les systèmes culturels peuvent, d'une part, être considérés comme des produits de l'action et, d'autre part, comme des éléments conditionnant l'action future. [16](p.181)

En se basant sur cette définition, nous pouvons continuer à notre analyse. Au fur et à mesure du développement des activités humaines, des groupes humains sont apparus qui ont produits ces

[16] Culture consists of patterns, explicit and implicit, of and for behavior acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievements of human groups, including their embodiment in artifacts, the essential core of culture consists of traditional ideas and especially their attached values, culture systems may, on the one hand, be considered as products of action, on the other hand, as conditional elements of future action

« modèles de comportements acquis » qui leur sont propres, comme par exemple ceux qui se transmettent au sein d'un même groupe professionnel, par exemple les métiers d'art.

Ainsi, tous les groupes ont l'intention de laisser se perpétuer et de transmettre leurs valeurs spéciales qui les définissent. Dans ce cas, « la culture est celle qui a suffisamment bien fonctionné pour être valide et qui doit être enseignée aux nouveaux membres du groupe comme étant la manière correcte considérée comme validée et qui, par conséquent, doit être enseignée aux nouveaux membres du groupe comme étant la manière correcte de percevoir, de penser et de ressentir par rapport à ces problèmes[17] »(Schein, 1991, p.313). Nous pouvons dire aussi que c'est le processus de la reproduction culturelle selon Bourdieu.

En ce qui concerne les différents groupes, ils ont leurs propres cultures qui expriment des valeurs et conceptions particulières, celles-ci se transmettent par des comportements spécifiques. Par exemple, le respect des horaires est l'un des aspects de la tradition éthique chinoise et est également une manifestation de la culture traditionnelle. Dans les entreprises d'aujourd'hui, le respect des horaires fait partie des règles de l'entreprise et est également une manifestation de compétence éthique. Alors, les règles de l'entreprise intègrent la culture traditionnelle et en font une partie de leur propre culture. Parfois, la transmission de ces cultures nécessite des compétences éthiques. Si un employé est capable de respecter les horaires, on pourrait considérer qu'il accepte cette culture et qu'il la manifeste à travers son comportement éthique. Au final, certaines cultures sont acceptées comme patrimoine culturel par la société dans son ensemble. Dans les textes officiels français, bien que le mot « culture » soit utilisé souvent, aucune définition détaillée et précise ne nous est donnée. Pourtant le concept est important, puisque l'expression « éducation artistique et culturelle » est un chapitre important de la loi scolaire fondamentale qui définit le « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture » (Décret du 31 mars 2015) pour tout l'enseignement obligatoire jusqu'à 16 ans, en France, ou par exemple parce que l'un des cours donnés à tous les élèves de l'enseignement professionnel s'appelle « Arts appliqués et cultures artistiques ». Cet intitulé montre que le concept de « culture (artistique) » est un élément-clef du curriculum de base.

Beauté(美) : comme « culture », le concept de « beau » a une longue histoire théorique, et il n'est pas facile de le ramener à quelques idées simples. Nous choisissons de suivre Citot :

> Le beau est d'abord et avant tout un sentiment, un affect. Nous défendrons l'idée que ce sentiment n'advient jamais gratuitement ou fortuitement : il suppose une certaine activité du sujet qui l'éprouve, et non seulement qui l'éprouve, mais aussi qui le provoque et lui donne son âme. Le sentiment du beau, donc, n'est intelligible que comme un certain rapport : le rapport du sujet intentionnel à un objet de la perception. Ce rapport singulier aux choses et au monde qui occasionne dans le sujet le sentiment du beau, nous l'appelons l'intentionnalité esthétique. (1999, p.57)

Selon cette définition, l'essence de la beauté est un certain type de sentiment d'un sujet : cela définit une conception subjective de la beauté (« Beauty lies in the eye of the beholder », dit un proverbe anglais, mais Marcel Duchamp disait aussi « Ce sont les regardeurs qui font le tableau » (Duchamp, 1957). Cette conception est aussi celle de l'approche sociologique qui parle de définition relationnelle du Beau pour dire que le Beau n'est pas une propriété substantielle de l'objet, mais une attribution du sujet.

Cependant, cette définition, selon le modèle de Pouivet, ne rend compte que des « propriétés de

[17] Culture is that has worked well enough to be considered valid, and, therefore, is to be taught to new members of the group as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problem.

troisième ordre » (en contexte), mais celles-ci « surviennent » sur les propriétés de deuxième ordre, qui sont précisément celles que produit matériellement le travail du designer. Sans quoi, l'expérience de la beauté ne dépendrait pas des propriétés de l'objet, et tous ses efforts de fabrication n'auraient pas de sens.

Donc, d'où ce sentiment vient-il ? En fait, la conception de Talon-Hugon peut être utilisée pour y répondre. D'après Talon-Hugon (2018), la beauté « ouvre sur l'ensemble des propriétés esthétiques » et ce sont celles-ci qui apportent le sentiment de la beauté. C'est quand nous percevons et apprécions des propriétés esthétiques en tant que « forme, couleur, fonction, histoire » (Pouivet, 2006, p. 136) et les autres éléments matériels d'une œuvre d'art, que nous pouvons dire que le sentiment du beau est né. Pour les textes officiels, en ce qui concerne la beauté, ce sont des propriétés esthétiques des œuvres d'art, précisément ce que Pouivet appelle des « propriétés de deuxième ordre », « survenant » sur le premier ordre qui sont les propriétés techniques.

Innovation(革新) *:* « une innovation est la mise en œuvre (implémentation) d'un produit (bien ou service) ou d'un procédé (de production) nouveau ou sensiblement amélioré, d'une nouvelle méthode de commercialisation ou d'une nouvelle méthode organisationnelle dans les pratiques d'une entreprise, l'organisation du lieu de travail ou les relations extérieures »(OECD, 2005, p.54). Selon les textes officiels, l'innovation peut s'expliquer et comprendre comme une capacité qui consiste à renouveler des techniques, des connaissances pour faire des meilleures œuvres qu'avant.

Sensibilité(敏感性) : Étymologiquement, le mot « esthétique » vient du mot grec « aisthesis » qui signifie, dans un sens général, « sensibilité ». Pour les sciences de la vie, la sensibilité est une propriété fondamentale du vivant : « la sensibilité est la caractéristique essentielle du vivant, le primum movens de tout acte vital, car elle assure la fonction essentielle d'échange et de relation avec l'environnement, qui trouve des expressions diversifiées et des modalités particulières chez les organismes de chaque espèce » (Récopé, 2015, p. 147) et « tout vient de la sensibilité. Conscience, vérité ne sont que des manières de sentir, tout va de soi. […] La logique, au fond, est un instrument aveugle qui conduit à l'absurdité aussi bien qu'à la vérité si on n'a pas eu la sensibilité pour point de départ » (Bernard, 1937, p.28).

Dans les textes où il question d'esthétique et de Beau, le terme « sensibilité » réfère spécifiquement au concept de « sensibilité esthétique », ou de « capacité esthétique », au sens d'une capacité à ressentir les qualités esthétiques d'un objet. Le terme est très présent dans les textes officiels français consacrés à l'éducation artistique et culturelle, la sensibilité peut être considérée comme l'équivalent de la compétence esthétique : « tous les arts concourent au développement de la sensibilité à la fois par la pratique artistique, par la fréquentation des œuvres et par l'expression de ses émotions et de ses goût » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Arrêté du 9 novembre 2015, Derniers programmes de l'école fondamentale 3-16 ans, p. 95).

Dans notre recherche et selon les textes officiels, nous considérons que la sensibilité est une capacité de percevoir des sensations, d'éprouver des sentiments produits par les propriétés esthétiques (de deuxième ordre) dans le domaine des métiers d'art et une composition de la compétence d'esthétique artistique et culturelle.

IV 1.2.1.1.2 Catégorisation D2 : Les techniques et méthodes utilisées pour réaliser la compétence d'esthétique artistique et culturelle

1. Mots-clés

Techniques (技术), moyens techniques de travail (技术性工作手段), propriétés techniques (技术属性), réalisation technique (技术实施), analyse technique et esthétique (美与技术维度的分析),

des compétences réflexives et techniques (技术与反思能力), technique et technologie (技术与科技), technique de communication (交流技术), critères techniques (技术标准), caractéristique techniques de l'objet (作品的技术特征), méthode de conception (设计方法)

2. Analyse

De manière générale, le mot « technique » (技术) est au cœur de ces expressions. Plus haut, nous avons précisément expliqué le rapport entre la technique et l'esthétique artistique et culturelle. En pensant à cette perspective, nous ne l'expliquons pas plus dans cette section. Mais, nous avons aussi des choses à élucider.

En général, l'école professionnelle et l'entreprise sont toujours soucieuses de viser l'efficacité économique. Et, les moyens techniques de travail (技术性工作手段) différents correspondent à la méthode la plus efficace pour un élève et un professionnel pour atteindre cet objectif. Dans les textes, les moyens techniques sont acquis par « la connaissance et la maîtrise des outils de représentation et d'expression » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2019). Selon nous, la connaissance et la maîtrise des outils restent liées directement à une technique. Ainsi, les deux éléments indiquent des propriétés techniques(技术属性). Par exemple, un designer mobilise la technique de gravure au laser pour faire de la sculpture en bois, à condition d'avoir acquis des connaissances sur les lasers (savoir) et savoir comment utiliser ces outils de laser (savoir-faire). Et, ces connaissances et ces savoir-faire avec les outils reflètent les propres propriétés physiques et instrumentales propre à cette technique. Une fois maîtrisés ces deux éléments, les élèves peuvent théoriquement apprendre d'autres techniques, former des moyens techniques de travail et utiliser les techniques dans la pratique productive, soit, la réalisation technique(技术实施).

Nous nous intéressons aussi à l'expression « l'analyse technique et esthétique » (美与技术维度的分析). Pour une œuvre d'art tout autant qu'un produit des métiers d'art, la dimension esthétique (美) et celle de technique se lient toujours, comme semble le montrer cette expression ou les deux mots sont toujours associés, comme si l'un n'allait pas sans l'autre. Dans la vie quotidienne, lorsque nous apprécions une œuvre d'art (un bel objet), des propriétés esthétiques (propriétés de deuxième ordre) et des caractéristiques techniques de l'objet(作品的技术特征) (propriétés de premier ordre) entrent dans notre vision. En bref, autant des beautés que des caractéristiques ou propriétés techniques peuvent être directement observées par nous. Par exemple, lorsque nous percevons une bague en diamant de couleur vive, nous pensons qu'elle est esthétique parce que nous tirons une caractéristique qui nous plaît, soit, la couleur vive, la forme, le rapport entre les dimensions, la disposition dans l'espace, etc.

En même temps, cette couleur vive est également le fruit de l'activité de technique « polissage », comme toutes les autres propriétés du premier ordre sont le fruit de toutes les techniques répertoriées dans le référentiel métier, et de leur agencement habile « surviennent » les propriétés de deuxième ordre qui font leur Beauté.

La relation entre « technique et technologie »(技术与科技) est l'autre chose qui nous intéresse. « On appelle technique, un groupe de mouvements, d'actes, généralement et en majorité manuels, organisés et traditionnels, concourant à obtenir un but connu comme physique ou chimique ou organique » (Mauss, 2004, p.436). Parlant généralement, la technique met l'accent sur les actions directement corporelles et de l'ordre du geste grâce auxquels un élève ou un professionnel peut compléter facilement et efficacement des tâches, elle se compose principalement des connaissances techniques, opérations techniques, la plupart du temps réalisées avec des outils.

Nous continuons à explorer la notion de la technologie. D'après Verna et Drouvot(1994), « la

technologie est un ensemble de pratiques sociales qui transforment les connaissances scientifiques en savoir-faire utilisé dans la production. Dans ces conditions, le processus de création technique est un processus complexe où l'état des connaissances joue un rôle permissif, mais où les conditions socio-économiques sont déterminantes » (p.22). Alors, la technologie peut être considérée comme l'ensemble de « connaissances, moyens, savoir-faire » (Martine & Lebinois, 1991) et ils s'incarnent dans les connaissances techniques, les moyens techniques et les savoir-faire techniques dans notre recherche. Et, nous pouvons la comprendre avec l'autre perspective : la technologie est une science pratique dont l'objectif consiste à transmettre les connaissances techniques et les pratiques techniques en utilisant des moyens optimisés et le savoir-faire pour mener à bien des tâches spécifiques. Pour conclure : la technique est un des enjeux les plus importants de la technologie et indique la propriété gestuelle de la technique, soit l'action opérationnelle de réalisation de la technologie. Mais, la technologie est un type de science qui a pour objectif de faire coordonner la relation entre ses trois éléments internes (connaissance technique, moyen technique et savoir-faire technique) et « permettant de produire des bien pour la satisfaction des besoins humains »(Verna et Drouvot, 1994, p.24).

IV 1.2.1.1.3 Catégorisation D3 : Savoir, savoir-faire, connaissances et certaines compétences professionnelles

Dans cette section, nous nous concentrons sur quatre notions : savoir, savoir-faire, connaissance et compétences professionnelles.

1. Mots-clés

Savoir (陈述性知识), savoir-faire (程序性知识， 能力), connaissance (知识), compétences professionnelles (职业能力)

2. Analyse

Connaissance(知识) : « la connaissance est une relation entre un sujet conscient et une partie de la réalité, généralement comprise comme étant médiée par une proposition vraie, et la majorité de l'attention épistémologique a été consacrée au côté sujet de cette relation [18] »(Zagzebski, 2017, p.93). Selon nous, cette conception indique également que l'essence de la connaissance est la compréhension précise d'un objet. Par exemple, dans le cas où un élève disposait d'un type de compréhension précise comme celle de la dureté des pierres précieuses, nous dirons qu'il possède des connaissances à propos de la réalité de cet objet ou il acquiert la proposition de cet objet.

Compétence professionnelle (职业能力) : nous avons expliqué la notion de ce mot dans la section II 2.1.2. Et, dans notre recherche, nous choisissons la définition des compétences professionnelles proposée par Felix Rauner, qui est le chercheur le plus célèbre dans le domaine de l'étude des compétences professionnelles à l'université de Brême, selon lui, « les compétences professionnelles sont les capacités et stratégies spécifiques de certains domaines spécifiques au niveau des comportements mentaux sollicitées dans ce domaine. Et, il s'agit du concept de *skill* qui est difficile à ou impossible à être objectivé, mais qui se manifestera lors d'un travail concret dans le futur » (Rauner, 2013, p.29).

Savoir (陈述性知识) : le savoir, il s'agit de la connaissance des faits et des points précis d'information. Habituellement, on distingue les « connaissances » qui sont les contenus intériorisés par un sujet et qui sont subjectives et qui n'ont pas toujours une forme standardisée, et les « savoirs »,

[18] Knowledge is a relation between a conscious subject and some portion of reality, usually understood to be mediated through a true proposition, and the majority of epistemological attention has been devoted to the subject side of that relation.

qui ne sont pas des connaissances individuelles subjectives, mais des contenus objectivés, verbalisés ou formalisés dans des langages de spécialité, stockés sur des supports appropriés (par exemple, des articles scientifiques, des états de l'art, des encyclopédies, des manuels, etc.), ainsi, selon Dallaire et Jovic (2021) :

> Le savoir est un construit formalisé pour être transmis. Il est décrit dans des ouvrages, des programmes d'études, des documents. Le savoir est admis et partagé par une communauté, qui le place justement au rang de « savoir » ; il peut dès lors être transmis (par exemple, enseigné), acquis et valorisé. La transmission du savoir se fait par apprentissage ; en d'autres mots, pour devenir connaissance, le savoir doit être appris. […] L'intériorisation, l'incorporation de savoirs et d'expériences par une personne produisent la connaissance. Ainsi, la connaissance recouvre une dimension individuelle, alors que le savoir est plus général et « impersonnel » au sens qu'il n'est pas lié à une personne. La connaissance ne se transmet pas mais peut être transposée d'une situation à une autre par le même individu. La connaissance permet d'appréhender une réalité, de se faire une idée de la situation. (p.8)

En conséquence, le savoir relève du domaine « déclaratif » plutôt que celui de « faire », donc, nous l'appelons aussi « la connaissance déclarative » dans notre recherche.

Savoir-faire (程序性知识，能力) : Chevallier (2016) étudie le problème de la transmission du savoir-faire, et cet auteur mobilise des notions utiles pour décrire l'essence du savoir-faire : « le tour de main, l'aptitude à juger, les capacités de l'individu à prévoir et maîtriser un processus technique en s'insérant dans des rapports sociaux renvoient à des catégories analytiques différentes »(p.14) selon lui, il convient de montrer que le savoir-faire reste lié toujours à des gestes, des capacités ou des aptitudes demandées en matières de professionnel.

Conséquemment, la première explication du savoir-faire s'attache aux compétences professionnelles. Et, par rapport au savoir, le savoir-faire met abondamment l'accent sur les compétences plus pratiques utilisées pour compléter une tâche professionnelle, et elles incorporées, comme Cosnefroy (2005) le dit :« nos actions ont une mémoire qui n'existe pas sous forme de représentations ou de savoirs, mais de structures relativement stables qui nous permettent de traiter une famille d'objets, de situations ou de problèmes » (§6).

Et puis, comme le dit Perrenoud (1995), l'expression « des gestes du métier d'élève » (p.74) désigne le sens du savoir-faire, à savoir, le savoir-faire correspond à des comportements gestuels, en ce cas, celui-là s'approche bien à ce que nous appelons « compétences pratiques ». Lorsque ces compétences pratiques sont apprises, on peut parler de « connaissances procédurales » (savoir-faire) pour les opposer aux « connaissances déclaratives » qui peuvent être verbalisées :

> Connaissances déclaratives et connaissances procédurales constituent deux formes de la connaissance qu'il convient d'articuler plutôt que d'opposer, comme le rappelle Gérard Vergnaud (1996). Celui-ci préfère parler de forme opératoire et de forme prédicative de la connaissance. La forme prédicative est la connaissance mise en mots, telle qu'on la trouve dans des textes, des règles ou des lois, tandis que la forme opératoire de la connaissance est celle qui permet d'agir et de réussir en situation. (Cosnefroy, 2005, §12)

IV 1.2.1.1.4 Catégorisation D4 : Des compétences générales

Dans les textes officiels français, nous trouvons des expressions désignant des compétences générales à acquérir au cours de la formation quotidienne. Et, il n'est pas difficile de les comprendre, par conséquent, nous les présentons sans aucune explication.

La capacité à travailler en équipe (在集体中工作的能力), la compétence d'investigation (调查能

力), la compétence d'expérimentation (实验能力), la compétence de réalisation (制作能力), les compétence de communication (交流能力), la capacité à fabriquer et à participer à l'installation tout ou partie d'un ouvrage en respectant les consignes données (根据工作指南制造和安装整体或者部分作品的能力)

Nous postulons que les compétences générales servent au développement la compétence esthétique professionnelle.

IV 1.2.1.1.5 Catégorisation D5 : Évaluation de la compétence d'esthétique artistique et culturelle

La section d'évaluation de la compétence d'esthétique artistique et culturelle s'organise selon deux dimensions : les modalités d'évaluation (评价方式), les critères d'évaluation (评价标准).

1. Mots clé

Les modalités d'évaluation(评价方式) :

Évaluation diagnostique(诊 断 性 评 价) *:* l' évaluation diagnostique est une type de pré-évaluation où les enseignants peuvent évaluer les forces, les faiblesses, les connaissances et les compétences des élèves avant leur enseignement.

Évaluation par les pairs (同伴评价) *:* l'évaluation par les pairs consiste à mettre l'étudiant en position de correcteur en lui demandant d'apporter un regard critique et de noter le travail d'autres étudiants.

Auto-évaluation (自我评价) *:* « l'auto-évaluation consiste en une implication forte du sujet dans un processus d'évaluation; c'est un processus de production par soi-même d'un jugement de valeur (de qualité, d'acceptabilité…) concernant l'effectuation de sa propre activité ou de ses résultats »(Paquay,2013,p.42).

Épreuve ponctuelle (定时评估) , contrôle en cours de formation (学习阶段评价) *:* le contrôle en cours de formation (CCF) et l'épreuve ponctuelle sont deux branches de « la modalité d'évaluation certificative, c'est-à-dire une évaluation réalisée en vue de la délivrance d'un diplôme. Il peut s'appliquer à un certain nombre d'unités et porte sur les compétences, les connaissances, les savoirs et savoir-faire définis dans l'arrêté de création du diplôme professionnel » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Contrôle en cours de formation, 2022).

Évaluation de la période de formation en milieu professionnel (工作场所评价) *:* « les périodes de formation en milieu professionnel font partie intégrante de la formation : elles sont des occasions privilégiées de préciser le projet professionnel des élèves et elles sont un facteur déterminant de leur insertion professionnelle »(Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Période de formation en milieu professionnel (PFMP), 2022). Et, l'évaluation de la période de formation en milieu professionnel consiste à évaluer les compétences, les connaissances, les savoirs et savoir-faire acquises dans le domaine de travail.

Les critères d'évaluation (评价标准) :

L'analyse technique du produit (产品技术分析) et l'analyse esthétique (对美的分析): des informations dans la section de « Résultats Attendus » reflètent explicitement les deux axes des critères d'évaluation : la technique et l'esthétique. Ici, nous mobilisons un exemple de la fonction « Réalisation » du brevet des métiers d'art du bijou pour continuer à notre analyse. Dans le tableau 29, d'abord, il est évident que le premier critère d'évaluation repose sur les plans esthétiques et techniques. Ensuite, nous comprenons que les éléments esthétiques et techniques doivent s'intégrer dans le rendu de l'exécution. Après tout, certains critères d'évaluation s'incarnent sur des détails techniques et esthétiques.

Tableau 29 Les résultats attendus option bijouterie joaillerie (extraits)

Résultats attendus-Bijouterie Joaillerie
Le bijou est conforme au projet sur les plans esthétique et technique
Le rendu de l'exécution est concluant

Mais, parlant généralement, comment décrit-on des critères esthétiques et techniques ? En fait, les descriptions de tâches apportent des informations sur les dimensions. Comme le tableau 30 le montre, pour le troisième critère, nous pouvons le comprendre en d'autres termes, si un élève peut être capable de « rechercher et analyser les informations techniques et esthétiques sous la forme d'esquisses et/ou de croquis préalables », nous dirons qu'il comblera le critère esthétique et technique. En fait, les critères d'évaluation peuvent s'incarner sur des tâches concrètes liées aux techniques et esthétiques.

Tableau 30 Les tâches option bijouterie joaillerie

Tâches
Prendre en charge le projet
Étudier la faisabilité dans le respect du cahier des charges
Rechercher et analyser les informations techniques et esthétiques sous la forme d'esquisses et/ou de croquis préalables
Proposer et définir une ou des solutions artistiques et techniques en cohérence avec le cahier des charges

Ce qui doit être noté ici, c'est que les textes font référence explicitement à des notions comme « esthétique » et « artistique » : même si ces qualités du travail ne sont ni faciles à décrire, ni faciles à évaluer de manière objective, elles sont très importantes dans l'attribution de l'évaluation globale. Et leur présence dans le référentiel présuppose qu'elles sont évaluables par un jury, donc qu'à défaut de pouvoir les verbaliser, les experts ont un savoir d'action (Cosnefroy, 2005) qui leur permet d'évaluer concrètement.

Dans cette section, les textes officiels nous ont apporté des informations sur l'évaluation comme les méthodes d'évaluation et les critères d'évaluation. D'abord, ces textes proposent deux dimensions fondamentales pour définir les critères d'évaluation : la technique et l'esthétique. En fait, l'esthétique est une connaissance sensible et personnelle, qu'il semble très difficile de formaliser : évaluer la compétence esthétique professionnelle semble relever plus d'un savoir-faire expert, une connaissance procédurale, que d'un savoir explicitable, une connaissance déclarative. Les experts savent « quoi faire » mais ne peuvent pas expliquer « comment faire ». Dans ce cas, l'évaluation de l'esthétique est plus difficile et il est nécessaire de trouver d'autres critères pour décrire l'esthétique. Alors, les critères techniques se lient étroitement avec l'esthétique et semblent plus observables que ceux de l'esthétique. En conséquence, ces textes proposent toujours des détails techniques, au lieu de parler directement des signes esthétiques. À savoir : les textes affirment tacitement que la technique est un élément d'évaluation de l'esthétique.

Dans ces textes, nous trouvons des méthodes différentes d'évaluation, par exemple, l'épreuve ponctuelle, le contrôle en cours de formation. Malheureusement, ces textes ne répondent pas à notre question : comment fait-on concrètement l'évaluation des éléments artistiques avec ces méthodes ?

IV 1.2.2 Mise en relation

D'abord, la catégorisation D1 et D4 nous dit en partie ce qu'est la compétence d'esthétique artistique et culturelle.

En partie seulement, car la compétence d'esthétique artistique n'est jamais définie explicitement, simplement il y est fait référence de manière répétée, et son caractère central est affirmé. Dans les

textes que nous avons dépouillés, il est fait référence à plusieurs mots qui appartiennent au domaine traditionnel de la théorie de l'esthétique, donc de la philosophie de l'art. Le premier concept est celui de « création », ou encore sous une autre forme celui d'« innovation » ; il semble donc qu'il est demandé aux étudiants de montrer leur capacité à faire preuve d'une certaine originalité, d'une capacité d' « imagination » (c'est un autre des concepts esthétiques). Nous ne savons pas exactement comment ces notions sont définies plus précisément, et comment elles sont évaluées en détail. Mais nous pouvons quand même conclure quatre choses : 1) la compétence d'esthétique artistique et culturelle est bien une compétence explicitement évaluée, et même avec une position centrale : elle fait bien partie de la compétence professionnelle. 2) Elle s'analyse en capacité d'innovation et d'imagination. 3) Elle est une compétence pratique, car elle se réalise par l'accomplissement de gestes techniques concrets. 4) Elle peut être enseignée, car elle est évaluée tout au long de la formation, dans les modalités de l'évaluation formative, tout autant qu'à la fin, au moment de la certification. Elle est donc bien un enseignable, et on peut supposer qu'en tant que telle, elle est l'objet de la préoccupation principale des enseignants et des professionnels qui interviennent en formation.

Ensuite, quoique ces textes ne fassent pas clairement apparaitre quelles mesures ou quels dispositifs didactiques précis doivent être mis en place pour développer la compétence d'esthétique artistique et culturelle, nous dégageons quand même des éléments primordiaux sur le développement de la compétence d'esthétique artistique et culturelle comme la catégorisation D3 et D4 l'illustrent. En définitive, la technique, les savoirs apportés (sans doute les éléments de culture artistique et d'histoire de l'art), et les savoir-faire appris dans les ateliers de travaux pratique et dans les entreprises, contribuent tous au développement de la compétence d'esthétique artistique et culturelle. Selon Huisman (1992), l'esthétique est « les connaissances intelligibles afférentes aux notions les plus matérielles » (p. 239) et la compétence esthétique professionnelle intègre autant les connaissances procédurales (savoir-faire) que les connaissances déclaratives (savoir). En dehors de la connaissance, la technique sert au développement de l'esthétique parce que toutes les techniques se focalisent sur les traitements des problèmes au cours du développement de l'esthétique, par exemple, la technique de laser vise à résoudre le problème de la gravure sur des pierres courbes. Pour reprendre les termes de Pouivet, pour que les propriétés de deuxième ordre puissent être appréciées sur les objets produits, il faut que soient maitrisées les techniques de haut niveau qui permettent de leur donner leurs propriétés du premier ordre, choix du bon matériau, forme, couleur, disposition, finition, etc.

Enfin, la catégorisation D5 nous explique comment s'effectue l'évaluation de la compétence d'esthétique artistique et culturelle. De manière générale, les critères centraux de l'évaluation sont l'esthétique et la technique, et ceux-ci sont évalués à toutes les étapes de la formation, selon toutes les modalités d'évaluation recommandées.

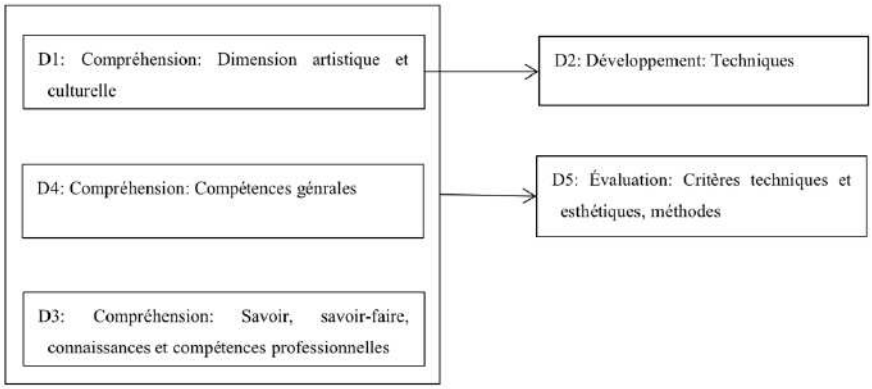

Figure 10 La relation parmi les cinq catégories

IV 1.2.3 Intégration

Du côté des textes officiels français, la compétence d'esthétique artistique et culturelle est l'enfant unique de la compétence esthétique professionnelle.

D'une part, ce phénomène fait la preuve que l'un élément important de la compétence professionnelle visée par les métiers d'art est bien constitué par des notions qui renvoient directement à la partie de la philosophie qui traite de l'esthétique : la notion de « beauté », et la capacité à créer de la beauté originale et personnelle. Les métiers d'art relèvent bien du plus large domaine de l'art, mais nous dirions qu'ils le font avec un souci supplémentaire : celui de la faisabilité, avec la conscience de contraintes techniques et commerciales. Dans le domaine de l'enseignement des métiers d'art, nous nous demandions ce qui relevait de l'esthétique dans des éléments artistiques impliqués dans tout le processus professionnel : le design, la conception, la réalisation, etc. En fait, le système scolaire ne parle jamais des questions métaphysiques, au contraire, des choses matérielles et tangibles.

D'autre part, ce qui est très différent des textes officiels en Chine, des références à l'esthétique éthique restent introuvables dans ces textes français. Donc, l'éthique n'est-elle pas une dimension de l'éducation esthétique et est-elle uniquement liée à l'éducation morale et civique selon les écoles françaises ? Cette question nous intéresse particulièrement dans notre démarche comparatiste.

IV 1.2.3 Analyse des textes utilisés par deux lycées professionnels à Lyon

IV 1.2.3.1 Codification et Catégorisation

Nous avons choisi six textes conçus et utilisés par le lycée professionnel GL et l'école des métiers SXXR à Lyon (CAP Ébéniste, CAP art et techniques de la bijouterie joaillerie, MC Joaillerie, BMA Ébéniste, BMA art du bijou option bijouterie joaillerie/sertissage, CAP Ébéniste) et comptons au total 75 étiquettes de codification.

Tableau 31 Nombres des étiquettes codifiées

Nom de l'École	Textes	Nombre d'Étiquettes de codification
L'École des métiers SEPR	BMA Art du bijou option joaillerie/bijouterie sertissage, CAP Art et technique de la	50

	bijouterie joaillerie, MC Joaillerie, DN MADE Création, bijoux contemporains et objets précieux	
Le Lycée Professionnel Georges Lamarque	CAP Ébéniste, CAP Menuisier Fabricant, CAP Sculpteur	25

IV 1.2.3.1.1 Catégorisation

IV 1.2.3.1.1.1 Catégorisation E1 : des éléments proposés pour comprendre la compétence d'esthétique artistique

1. Mots-clés

L'esthétique (美), la conception (设计), la fabrication (制造), la création (创造), le design (设计)

2. Analyse

En fait, ces textes nous offrent au total cinq notions pour comprendre la compétence esthétique professionnelle. Et, les cinq mots ont été expliqués dans les sections précédentes. En définitive, du côté des deux écoles, la dimension artistique se trouve au cœur de la compréhension de la compétence esthétique professionnelle. En conséquence, la compétence d'esthétique artistique est la seule incarnation de la compétence esthétique professionnelle.

Après avoir analysé les textes officiels nationaux et ceux des écoles, nous pouvons faire la conclusion :

Selon la France, la compétence d'esthétique artistique et culturelle définit complètement la compétence esthétique professionnelle. Comme dans le contexte chinois, il est évident que ces textes français prennent appui sur des éléments de la philosophie de l'art pour expliquer ce qu'est l'esthétique du monde scolaire. Conséquemment, la notion de la compétence d'esthétique artistique et culturelle peut se traduire par la formule suivante : être capable de réaliser une œuvre qui porte sur des caractéristiques artistique et culturelle, par exemple, la réalisation d'un bracelet créatif, ce qui signifie : bien réalisé (propriétés de premier ordre), aux formes agréables (propriétés de deuxième ordre), tenant compte des gouts contemporains, mais aussi capable d'innover et d'être personnel (propriétés de troisième ordre) : les mots clefs, comme nous l'avons dit, sont « imagination », « création-innovation », et tout de même « beauté », quelque que soit le sens qu'on donne à cette notion, qui renvoie essentiellement au type de plaisir particulier que provoque une expérience esthétique (Citot, 1999 et Schaeffer, 2015).

IV 1.2.3.1.1.2 Catégorisation E2 : la technique

1．Mots-clés

La technique(技术), la technologie(科技), les critères techniques (技术指标), la solution technique(技术解决方案)

2．Analyse

Dans ces textes, il convient de faire apparaître l'importance de la technique. Comme nous avons expliqué dans les sections précédentes, la technique contribue au développement de la compétence d'esthétique artistique, car les capacités techniques sont présentées comme indispensables pour qu'apparaissent les capacités esthétiques. Et, les informations de ces textes confirment cette conclusion de nouveau. En ce qui nous concerne, ce sont des critères techniques. Lorsque nous revenons dans ces textes, il est évident de noter des mots qui décrivent précisément les critères techniques : feuille d'acanthe, pied volute, maniement des gouges, etc. Bien que ces mots ne

reposent pas directement sur la technique, nous pouvons les comprendre selon autre point de vue. En réalité, une technique se focalise sur la solution d'un problème spécifique de l'esthétique. Si la feuille d'acanthe est une partie immuable d'un meuble, un créateur va penser à comment la faire apparaître sur un meuble. À comment-là, ce créateur cherche à explorer toutes les ressources pour le réaliser. Parmi celles-ci, des connaissances, des techniques et des outils liés à la feuille d'acanthe sont employés pour contribuer à la fabrication de cette forme. En définitive, tous les mots dans ces textes ont tacitement une dimension technique.

Nous pouvons ajouter que ces éléments techniques renvoient généralement à des gestes professionnels de haut niveau, exigeants : par exemple, la décoration sur bois utilisant des outils à main n'a rien à voir avec la programmation d'une machine à commande numérique. Il en va de même pour le polissage des pierres, ou le façonnage d'un sertissage en joaillerie. Donc, l'acquisition d'une compétence artistique (faire émerger des propriétés de deuxième ordre) est dépendante de l'acquisition d'une solide maitrise technique (réaliser des propriétés de premier ordre).

IV 1.2.3.1.1.3 Catégorisation E3 : des mesures utilisées pour développer la compétence d'esthétique artistique

1 . Mots-clés

Cours professionnels (专业课): Travaux pratiques, dessin technique, technologie, CAO (un cours technique), gestion, arts appliqués et culture artistique, histoire de l'art.

Apprentissage en situation de travail (工作场所学习) : l'entreprise d'accueil, l'atelier de création ou de fabrication de bijou artisanaux ou industriels.

2 . Analyse

Pour commencer, nos analyses ont fait apparaitre un élément très important : pour enseigner la compétence esthétique professionnelle, il faut organiser l'alternance et la complémentarité entre l'enseignement en situation scolaire formelle, et l'apprentissage en situation de travail. Aucun de ces deux espaces éducatifs n'est capable à lui seul de développer toutes les dimensions de la compétence esthétique professionnelle. Chacun joue son rôle.

Nous notons deux notions qui sont en relation avec le développement de la compétence esthétique professionnelle : cours professionnels, technique et connaissance dans les cours professionnels. En fait, les deux mots ne sont pas complètement dépendants, par exemple, le cours de CAO focalise effectivement sur des techniques pratiques et les cours professionnels se composent aussi des techniques et des connaissances sur l'art qu'ils mettent en pratique dans les ateliers de travaux pratiques, en utilisant les connaissances apportées par les cours généraux (par exemple, histoire de l'art). Et quand les apprenants deviennent capables de les maîtriser et utiliser parfaitement pour créer des œuvres esthétiques, nous dirons qu'ils ont acquis la compétence esthétique professionnelle. Mais il ne faut pas sous-estimer l'importance du deuxième espace de formation : l'apprentissage en situation de travail est aussi une impulsion qui fait développer la compétence esthétique professionnelle à partir de l'expérience irremplaçable du monde du travail. Par rapport à ce qui s'apprend à l'école, des connaissances, techniques foisonnantes et pratiques, mais aussi des attitudes professionnelles (exigence, rapidité, respect du travail bien fait…) sont offertes aux élèves dans le but de développer la compétence esthétique professionnelle comme nous l'avons expliqué dans la section IV 1.1.4.2.2.2.

IV 1.2.3.2 Mise en relation

Du point de vue des écoles, le seul moyen que nous avons d'étudier la compétence esthétique professionnelle relève de la dimension artistique. Ce que la catégorisation E1 nous présent, ce sont

des éléments en matière d'art. Ce résultat est cohérent avec celle qui justifiée par les textes officiels du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Dans ce cas, la compétence esthétique professionnelle est totalement liée à la compétence d'esthétique artistique, qui en constitue une sorte de noyau central.

Ces textes indiquent d'emblée deux moyens pour développer la compétence d'esthétique artistique comme la catégorisation E3 l'a dit. Les cours professionnels scolaires et l'apprentissage en situation de travail sont deux voies différentes mais absolument complémentaires pour développer la compétence d'esthétique artistique, dont nous avons vu qu'elle relevait pour partie de savoirs d'action qui ne sont pas transmissibles en dehors de situation de travail authentiques, mais aussi de connaissances qui ne peuvent pas s'apprendre « sur le tas », mais qui doivent être enseignées formellement. En fait, les deux dispositifs expliquent comment la compétence d'esthétique artistique est transmise au niveau curriculaire et pratique. Parlant globalement, les deux mesures facilitent le transfert de connaissances, techniques (E2) et capacités. Il faut souligner que l'alternance permet en particulier que chaque instance de formation joue son rôle propre : certains savoirs déclaratifs et connaissances culturelles (par exemple, l'histoire des arts et de la mode), mais aussi certaines capacités culturelles comme la capacité de discuter et d'expliquer ces connaissances ne peuvent être transmis que par des enseignements formels, ils ne peuvent pas s'apprendre « sur le tas ». Alors que symétriquement, les capacités techniques et le sens de la beauté, que les élèves commencent à apprendre dans les ateliers pratiques à l'école, ne peuvent prendre tout leur sens et s'apprendre que dans des situations de travail.

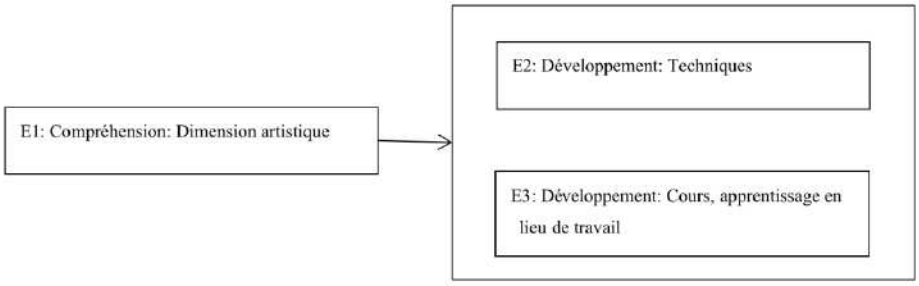

Figure 11 La relation parmi les trois catégories

IV 1.2.3.3 Intégration

Les informations que nous avons dégagées par l'analyse des textes produits par les établissements scolaires sont cohérentes avec celles qui se présentent dans les textes officiels nationaux. D'abord, la compétence esthétique professionnelle est définie par des éléments artistiques. Par ce phénomène, est-ce que nous pouvons penser que la notion de l'esthétique s'explique uniquement par les éléments artistiques du côté de l'école ?

Ensuite, la technique s'est intégrée au processus de développement de la compétence esthétique professionnelle. Ainsi, tous les textes ont recours énormément et directement aux expressions techniques, mais au contraire, des détails concernant les beautés sont rarement explicités. À savoir, cela signifie-t-il qu'il n'existe pas de moyen d'enseigner directement la compétence esthétique professionnelle, et que cet enseignement doit rester diffus et indirect, comme quelque chose qui est à la fois central et insaisissable ? Nous devrons y revenir en conclusion, car c'est une étrangeté : un enseigné inenseignable. En ce sens, pouvons-nous dire que la technique est le seul élément utilisé pour réaliser l'esthétique à l'école ?

IV 1.3 La comparaison

Dans cette section, l'occasion nous est offerte de comparer ce que nous disent plusieurs types de textes officiels en Chine et en France. Il y en a qui sont tournés vers des différences, d'autres plutôt vers des similarités : nous conclusion que dans chaque pays, en réponse à nos questions de recherche, nous trouvons des choses semblables et des choses différentes.

IV 1.3.1 Différence

IV 1.3.1.1 Au niveau de la compréhension de la compétence esthétique professionnelle

Nous trouvons que la différence la plus évidente au titre de la compréhension de la compétence esthétique professionnelle consiste dans le degré d'intégration entre les notions d'éthique et d'esthétique, de « Bien » et de « Beau » : ou encore, dans quelle mesure l'éthique serait un type d'esthétique. Du côté de la Chine, tous les textes officiels s'intéressent beaucoup à la dimension éthique au moment d'analyser la notion de l'esthétique. Au contraire, nous ne trouvons aucune d'informations sur l'esthétique éthique dans les textes français.

Du côté de la Chine, l'éthique n'est rien d'autre qu'un élément de la culture chinoise associée à tous les Chinois du temps ancien jusqu'à aujourd'hui. En Chine, la recherche de l'esthétique éthique (道德美学) reste un thème éternel et un des célèbres éthiciens qui s'appelle Chen Jin (1988) a systématiquement expliqué les problèmes de l'esthétique éthique. Dans son ouvrage *Chagrin et Romance : le monde d'esthétique éthique des images de personnalités traditionnelles* (1988), cet auteur postule premièrement le fait que l'éthique est un ensemble de traits qui caractérisent les bonnes personnalités, et il dégage d'une série de portraits de personnages traditionnels des qualités éthiques pour le grand homme (p. 28), comme par exemple la bonté (仁) approuvée par Confucius, le trait de Da Du (大度, généreux), etc. Deuxièmement, ce qui nous concerne le plus, c'est la conception que « la bonté n'est pas seulement le meilleur état de l'esthétique éthique d'une personne en qualité, mais aussi la somme de tous les types d'(esthétique) éthique en quantité, ce qui s'appelle l'éthique complète » (p. 29). En dehors de la bonté, il n'est pas étonnant dans le contexte chinois, que les autres notions éthiques dont parlent Confucius et Mencius, ne soient pas distinguées de qualités esthétiques. En Chine, les mêmes caractères sont utilisés à la fois pour désigner des notions que nous appellerions en Europe « esthétiques » et des notions que nous appellerions « éthiques » : dans le contexte chinois, Beau et Juste se confondent ou s'interpénètrent. La beauté des objets est de même nature philosophique que la beauté des individus.

Il faut aussi attirer l'attention sur développer l'explication de l'esthétique éthique : l'art. Dans le même livre, cet auteur, poursuit sa réflexion en parlant du rapport entre l'art et la personnalité éthique. En fait, Chen met l'accent sur cette conception que l'art reflète toujours des personnalités éthiques, par exemple, toutes les pièces de musiques dans « Yue Ji » (乐记) qui est un des plus anciens livres artistiques chinois « montrent la conception de bienveillance (慈爱) »(p.265) : le terme éthique de « bienveillance » est utilisé pour caractériser le thème des pièces de musique consignées dans ce recueil. Sans doute, la caractéristique de « bienveillance » est appréciée par la théorie de l'esthétique éthique de Mencius. Pour conclure, dans les textes officiels chinois, l'esthétique éthique est une valeur qui trouve son prolongement dans la compétence esthétique professionnelle. Et, cet objectif sera autant réalisé par des méthodes éthiques que celles par les méthodes de l'art. Autrement dit, dans le contexte culturel chinois, l'éducation esthétique (à la

Beauté matérielle) est inséparable de l'éducation morale (à la Beauté de la conduite).

IV 1.3.1.2 Au niveau du développement de la compétence esthétique professionnelle

Pour les deux pays, nous ne trouvons pas de différences évidentes au niveau des mesures de développement de la compétence esthétique professionnelle. Des cours professionnels, des cours techniques, des pratiques à l'école, l'apprentissage en situation de travail se consacrent au développement de la compétence esthétique professionnelle. Bien que ces textes de deux pays n'élucident pas de détails sur ces mesures de développement, ils justifient tous que les quatre espaces de formation se consacrent à réaliser cet objectif au moins au niveau macro.

IV 1.3.1.3 Au niveau de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle

La plus évidente différence au niveau de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle se trouve dans le domaine des critères d'évaluation. Dans les textes en France, il est clairement indiqué que des critères esthétiques et ceux des techniques sont prises en compte comme deux enjeux de l'évaluation. Les textes français donnent plus de détails sur les critères techniques qui doivent être appréciés esthétiquement. Contrairement à ce qui concerne ces textes français, tous les textes chinois ne parlent jamais précisément de détails des critères d'évaluation.

IV 1.3.2 Similarités

IV 1.3.2.1 Au niveau de la compréhension de la compétence esthétique professionnelle

Nous voyons aussi des similarités au niveau de la définition de la compétence esthétique professionnelle.

D'abord, non seulement les textes français, mais aussi ceux de la Chine ne nient pas le lien entre l'esthétique et l'art. À l'heure actuelle, afin de rendre plus accessible et facile l'accès des élèves au monde de la compétence esthétique professionnelle, le Ministère de l'Éducation chinois est obligé de choisir un support concret pour transmettre des connaissances et capacités pour développer la compétence esthétique professionnelle. Assurément dans les deux systèmes éducatifs français et chinois, l'éducation aux arts et par l'art (fréquenter des œuvres d'art, en discuter, pratiquer des techniques artistiques) est considérée comme un passage obligé pour initier les élèves au monde des arts et aux apprentissages esthétiques (comme par exemple le développement de la capacité de ressentir, de juger et de comparer l'intensité d'une expérience esthétique). C'est pourquoi par exemple, l'éducation artistique et culturelle est un des piliers du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture en France pour l'enseignement obligatoire, et qu'un cours appelé « Enseignement d'arts appliqués et cultures artistiques » est donné dans toutes les classes des lycées professionnels français (Arrêté du 8 janvier 2010). Dans les parcours professionnels menant aux métiers d'art, les établissements scolaires proposent des cours spécialisés dans l'histoire de l'art et de l'artisanat. On peut donc dire qu'une éducation artistique et culturelle est en France et en Chine le moyen de poser les premières bases de ce qui sera, pour les diplômés, leur compétence esthétique professionnelle. Du côté de la Chine, bien que l'école chinoise propose la politique de « l'intégration de cinq types d'éducation », l'école prend principalement appui sur des disciplines artistiques pour développer des capacités esthétiques, par exemple, le cours de musique.

Ensuite, de même, la technique est la roue motrice de la compétence d'esthétique artistique. Quant aux poids qui l'entraînent, ce sont des techniques qui servent à créer des propriétés esthétiques concrètes (beautés). Dans ces deux pays, nous ne voyons pas explicitement des expressions et explications qui portent directement sur le thème de l'esthétique. Au contraire, si nous nous

attachons aux contenus techniques, cela nous permet de comprendre indirectement ce qui relève de l'esthétique. Par exemple, puisque nous pouvons obtenir une bague esthétique par la bonne technique de polissage. Comme le dirait Pouivet, les propriétés de deuxième ordre que sont justement la beauté et l'élégance d'une bague « surviennent » de ses qualités techniques (propriétés de premier ordre) : simplement, c'est cette « survenance » qui est très mystérieuse. Tout le monde en parle, mais personne ne la décrit directement. Tout se passe comme si la compétence esthétique « survenait » d'une sorte de poussée à l'excellence de la compétence technique, en quelque sorte sans être jamais enseignée pour elle-même. Est-ce vraiment le cas ? Est-ce que nous pouvons en savoir plus ? Tel est notre problème de chercheur.

IV 1.3.2.2 Au niveau du développement de la compétence esthétique professionnelle

En fait, quant au domaine de l'enseignement professionnel, « la France et la Chine manifestent une similarité au titre de l'enseignement professionnel où l'école professionnelle joue un rôle aussi important que celui du marché » (Su et Lu, 2018, p. 102). En conséquence, les deux pays adoptent activement des mesures identiques pour développer la compétence esthétique professionnelle de manière scolaire en même temps en s'appuyant sur en même temps sur la politique de l'apprentissage en situation de travail dans une entreprise. Du côté du lycée professionnel, nous mettons en lumière les cours disciplinaires et les pratiques en atelier qui ont pour le but de développer la compétence esthétique professionnelle. D'une manière générale, les deux démarches à l'école se nourrissent des connaissances et techniques de l'esthétique grâce auxquelles les élèves ont l'occasion de développer leurs structures cognitives individuelles de l'esthétique (leurs « schèmes », pour parler comme les psychologues, Vergnaud, 1996) pour développer la compétence esthétique professionnelle.

Alors qu'il est bien difficile et presque impossible d'ignorer la fonction du marché. Comme nous l'avons analysé, par rapport à ce dont l'école se préoccupe, les entreprises des métiers d'art sont équipées avec du matériel le plus récent et disposent de connaissances plus avancées que celles qui sont possédés par l'école sur les connaissances, les techniques, les pratiques et les machines les plus en pointe. Par exemple, la plupart des entreprises de bijouterie possèdent une machine de polissage à axe vertical qui est définie comme un des polisseurs les plus avancés, mais, il existe peu d'écoles qui l'ont. Par conséquent, nous voici parvenus au point où la fonction du marché doit intervenir : premièrement parce que la formation en entreprise peut compenser les lacunes de connaissances et de techniques ignorées par l'école, ensuite, parce qu'elle peut offrir des informations à propos des compétences les plus pratiques et les plus proches d'une situation de travail. Nous pouvons conclure par cette synthèse : les textes semblent d'accord pour affirmer que, grâce aux échanges réciproques favorisés par les deux mondes, soit, le marché et l'école, nous pouvons penser théoriquement que la compétence esthétique professionnelle peut se développer.

IV 1.3.2.3 Au niveau de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle

Passons à l'étape de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelles. De quoi dépend que les deux pays font cette évaluation ? En fait, pour la France et la Chine, outre la différence axée sur les critères techniques et esthétiques, nous avons fait apparaitre un phénomène commun qui est que la compétence esthétique professionnelle s'évalue par des méthodes différentes, par exemple, l'évaluation par des techniques esthétiques.

IV Chapitre 2 L'analyse des entretiens avec deux inspectrices en Chine et en France

En 2021, nous avons fait deux entretiens avec l'inspectrice de l'éducation nationale de design et métiers d'art de l'Académie de Lyon Rectorat, Mme Malterre-Benoist. Et, l'inspectrice de l'enseignement professionnel et technique à l'Académie de Shanghai, Mme Zeng. Et, après avoir fait les deux entretiens, nous avons reçu des données foisonnantes au titre de la compétence esthétique professionnelle. Conséquemment, dans cette section, nous essayons d'analyser ces informations intéressantes et importantes pour répondre à nos questions de recherche.

IV 2.1 Analyse de la transcription de l'entretien avec Mme Zeng

IV 2.1.1 Codification et catégorisation

D'abord, nous avons établi quarante-cinq étiquettes, selon cet entretien. Ensuite, nous procédons à l'étape de *catégorisation* et au final nous obtenons sept catégories.

IV 2.1.1.1 Catégorisation A1 : des expériences professionnelles foisonnantes de cette inspectrice

Au début de cet entretien, nous avons demandé des informations personnelles à Mme Zeng et elle m'a décrit ses expériences professionnelles foisonnantes. Elle a d'abord commencé à sa vie active comme une enseignante au lycée professionnel et ensuite comme inspectrice de l'enseignement professionnel à Shanghai depuis sept ans. Au cours de sa vie active comme l'inspectrice, elle a participé à beaucoup d'activités de recherches en Chine. Ainsi, elle se déplace à l'étranger pour des communications, par exemple, elle a souvent visité des collègues en Allemagne et en Angleterre. Grâce à tout cela, Mme Zeng nous partage des informations particulièrement intéressantes sur nos questions.

IV 2.1.1.2 Catégorisation A2 : une composition de la compétence esthétique professionnelle : des compétences générales

1. Mots-clés

La compétence technique(技术能力), la compétence méthodologique（方法能力）， la compétence sociale（社会能力）, soft skills (软技能)

2. Analyse

Après avoir analysé ce que Mme Zeng a dit, nous trouvons que, de son point de vue, la compétence esthétique professionnelle se compose de deux dimensions : des compétences générales et la compétence d'esthétique artistique.

Mme Zeng pense que la compétence esthétique professionnelle comporte des « soft skills » (savoir-être). Donc, pour analyser complètement et précisément cette conception, il est nécessaire d'expliquer la notion de « soft skills ». Selon Schulz (2008), les soft skills « désignent l'ensemble des caractéristiques personnelles, des qualités sociales, de l'aisance linguistique, des habitudes personnelles, de l'amabilité et l'optimisme qui caractérisent les personnes dans des domaines

divers[19] » (p.147). En fait, les « soft skills » sont d'importantes compétences au travail et assez générales, parce que tous les travailleurs à des degrés et dans des domaines professionnels divers doivent en disposer. D'une manière générale, les soft skills comportent des compétences générales et comportementales, comme par exemple, compétence de communication. Dans ce cas, la notion du « soft skill » porte un sens pareil à l'expression « savoir-être ». Dans cet entretien, les soft skills, selon Mme Zeng, reposent sur trois types de compétences générales : 1) la compétence méthodologique（方法能力）, qui se concentre sur utiliser correctement des méthodes de fabrication des œuvres, 2) la compétence sociale（社会能力）, par exemple, la compétence de communication avec un client, 3) la compétence technique(技术能力).

IV 2.1.1.3 Catégorisation A3 : la composition de la compétence esthétique professionnelle : la compétence d'esthétique artistique

1. Mots-clés

Les compétences spéciales artistiques（专业艺术能力）, des qualités esthétiques（美的品质）, comprendre la compétence esthétique professionnelle dans le contexte d'une profession spécifique（在具体工作环境中理解职业美能力）, la sensibilité artistique（艺术敏感性）, la créativité（创造性）, l'art（艺术）, le croquis（素描）, la correspondance des couleurs（合适的颜色）, la relation entre l'art et la technique（艺术和技术关系）, des produits artistiques et créatifs（艺术和创意产品）, la compétence spéciale pour des disciplines d'art（艺术领域的专业能力）, les caractéristiques artistiques de l'œuvre（作品的艺术特点）, la compétence de sentir la beauté （感知美的能力）

2. Analyse

En fait, certaines expressions ont été clairement expliquées dans les sections précédentes, par conséquent, nous n'y reviendrons. Mais, à traverser les paroles de Mme Zeng, nous trouvons un problème très important et en même temps intéressant : le rapport entre la technique et la compétence. Au début de cet entretien, Mme Zeng propose la conception que « pour être un intelligent, quelqu'un doit autant disposer de la compétence technique que de la compétence artistique… En effet, au cours de la fabrication, il existe des problèmes qui peuvent être réglés par des techniques de matériaux, de chimies, etc». Nous en déduisons la conclusion que la technique et l'esthétique sont tous les deux des éléments obligatoires pour le domaine des métiers d'art. Ainsi, la technique pourrait servir à la réalisation de l'esthétique comme nous avons expliqué dans la partie I. Mais, en ce qui nous concerne également, c'est l'autre élucidation sur la relation entre la technique et l'esthétique. Selon Mme Zeng, en effet, la réalisation de l'esthétique est souvent indépendante aussi de la technique, parce que l'une belle œuvre s'est conçue en considérant beaucoup d'éléments. Par exemple, Mme Zeng a dit « la raison pour laquelle nous pensons que cette œuvre est belle, c'est parce qu'elle exprime des qualités esthétiques traditionnelles. Mais, on n'utilise rien de techniques pour la créer ». En fait, nous avouons d'une part que la technique pourrait contribuer à la réalisation de l'esthétique, de l'autre part, il ne nous faut pas la considérer comme le seul élément pour le faire. En dehors de ces deux dimensions, il existe d'autres mots qui nous aident à comprendre la notion de la compétence esthétique professionnelle : des qualités esthétiques（美的品质）, l'art（艺术）, la correspondance des couleurs（颜色配比）, des produits artistiques et créatifs（艺术和创意产品）, les caractéristiques artistiques de l'œuvre（作品的艺术特点）. Mme Zeng utilise énormément ces expressions au titre du domaine de l'art pour décrire la notion de l'esthétique, donc, nous

[19] Soft skills refer to the cluster of personality traits, social graces, facility with language, personal habits, friendliness, and optimism that mark people to varying degrees.

pouvons faire initialement la supposition que la compétence esthétique professionnelle peut s'expliquer, selon elle, par la théorie réaliste de l'art, celle qui affirme que les propriétés esthétiques sont matériellement présentes dans l'objet.

La théorie de l'esthétique réaliste repose sur l'idée fondamentale que l'art devrait chercher à représenter le monde de manière fidèle et objective. Elle met l'accent sur la reproduction précise des formes, des proportions, des couleurs et des détails, en s'efforçant de capturer la réalité telle qu'elle est perçue par nos sens. La théorie de l'esthétique réaliste se concentrent beaucoup sur les qualités esthétiques réelles d'une œuvre d'art. Selon les chercheurs dans le domaine de l'esthétique réaliste comme par exemple Eddy Zemach (2005), ils nous présentent une conception commune : « les jugements esthétiques sont vrais si et seulement si les propriétés esthétiques qu'ils attribuent aux choses caractérisent réellement ces choses » (p.25). Pour Pouviet (2015), « le réalisme esthétique, enfin, affirme que la beauté est une qualité réelle de belles choses » (p.135). En définitive, les partisans de l'esthétique dite « réaliste » partagent la conception qu'on peut juger si une œuvre est esthétique en examinant les propriétés ou qualités esthétiques qu'elles possèdent réellement, matériellement. Au fond, devant une réalisation d'art, nous pouvons observer des qualités esthétiques de celle-là, par exemple, la couleur, la forme, etc. Si nous jugeons la correspondance des couleurs est raisonnable et que la forme nous fait plaisir, il sera possible de penser que cette œuvre est belle

IV 2.1.1.4 Catégorisation A4 : des mesures utilisées pour développer la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-clés

Des cours professionnels （专业课程）, les cours de base publics（公共基础课）, l'apprentissage par un projet（项目学习）, des pratiques dans un lieu de travail（工作场所实践）, l'environnement esthétique（美的环境）, l'inné artistique des élèves（学生艺术天分）, les enseignants doivent améliorer leurs propres compétences（教师改善自身能力）, la coopération parmi les enseignants（教师合作）, améliorer des cours（改善课程）

2. Analyse

Parmi ces expressions ci-dessus, nous avons expliqué précisément la notion de « l'apprentissage par un projet », « des pratiques dans un lieu de travail » et « la coopération parmi les enseignants » dans la section IV 1.1.2.1.3. Ainsi, nous avons élucidé le rapport entre le développement de la compétence esthétique professionnelle et ces expressions. Pour résumer ce que nous avons dit, d'après nos répondants, la compétence esthétique se développe par un apprentissage actif (learning by doing) en étant impliqué dans une création authentique (project based learning), réalisée dans un environnement professionnel non artificiel (real situation learning) où l'on peut supposer que l'apprenti « observe des professionnels expérimentés et est conseillé directement par eux » (Martinand, 1981, p.151) , car comme nous le découvrons peu à peu, la compétence esthétique professionnelle n'est pas un savoir qui peut être explicité et formalisé entièrement, mais elle s'apprend par la pratique et par l'échange (hands on learning) : symétriquement, c'est par le partage de leur propre expertise que se forment les enseignants-examinateurs (cooperative learning and training).

Maintenant, il n'est pas nécessaire de les expliquer de nouveau à cette section. Alors, nous nous intéressons principalement à expliquer ces expressions restantes.

D'abord, des cours conçus par l'école contribuent beaucoup au développement de la compétence esthétique professionnelle. En fait, « la compétence est l'aboutissement d'un processus complexe »

(Legendre, 2004, p.29) et « l'important est moins dans les ressources qui la composent que dans les relations qui sont construites entre ces ressources » (Delignières, 2015, p.21). Non seulement des cours professionnels, mais aussi des cours communs offrent des opportunités aux élèves d'acquérir des ressources en tant que connaissances et des situations pratiques pour organiser convenablement ces ressources. En fait, les éléments de cours s'insèrent dans tout le processus de l'enseignement de compétences et celui-ci « est alors conçu comme une succession d'allers-retours entre des tâches simples qui facilitent l'apprentissage de connaissances élémentaires et des tâches plus complexes, moins bien définies, qui permettent de contextualiser ces connaissances et d'en apprendre l'usage opportun » (Terré et al, 2016, p.72). En fait, des cours scolaires donnent des connaissances foisonnantes aux élèves, de même, épisodes curriculaires sont conçus comme des situations permettant de pratiquer ces connaissances enseignées. Par exemple, en classe de « Construction Graphique », des élèves apprennent beaucoup de connaissances principales et méthodologiques (ressources et tâches simples) pour concevoir un dessin de conception. Et puis, on leur demande de faire un dessin réel en utilisant ces connaissances (usage des ressources et tâches complexes). Mais au final, certaines compétences pourraient ne pourront être développées entièrement qu'après de nombreux cycles d'allers-retours entre leçons, exercices simples et situations complexes. Cela signifie par exemple qu'on ne saurait apprendre une compétence complexe comme la compétence esthétique professionnelle uniquement sur le terrain (hands on), par la seule pratique d'imitation ou en aveugle. Il faut aussi des cours formels pour nourrir l'expérience pratique.

Ensuite, il existe deux éléments qui ont l'impact sur le développement des compétences personnelles, soit, « l'inné » et « l'environnement ». Selon Ajuriaguerra (1973), « l'inné est la nature d'un homme et même du code génétique, empêchant tout changement délibéré du programme sous l'effet de son action et du milieu » (p. 274). Et, de Ajuriaguerra propose aussi la conception « l'acquis » parce que l'inné et l'acquis sont tous les facteurs qui interviennent dans le développement de l'enfant. Différent du sens de l'inné, ce mot « acquis » met l'accent sur le résultat positif causé par l'environnement, par exemple, le développement des compétences professionnelles en situation de travail. À cet effet, les deux éléments contribuent au développement de la compétence esthétique professionnelle. Dans cet entretien, Mme Zeng met en œuvre les deux conceptions : « le développement de la compétence esthétique professionnelle se lie plus à l'inné artistique », donc selon elle, le développement de la compétence esthétique professionnelle dépend de qualités personnelles innées. Mais, « un environnement esthétique contribue au développement de la compétence esthétique professionnelle », donc, selon elle, ces seules qualités innées ne suffiraient pas pour développer la compétence esthétique professionnelle.

Selon la théorie d'Ajuriaguerra, quand un élève est dans un environnement esthétique, comme au musée d'art, il aurait une possibilité d'acquérir des connaissances et certaines capacités esthétiques par le processus spontané d'observation des beaux éléments et par le développement de sa capacité innée de sentir, d'apprécier des beautés à condition que ces apports naturels soient soutenus par un accompagnement éducatif. En bref, un environnement esthétique aide à la réalisation de la transmission des savoirs et compétences.

IV 2.1.1.5 Catégorisation A5: l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-clés

L'évaluation des qualités esthétiques(评价美的品质), l'évaluation se basant sur des réalisations d'art（根据艺术作品进行评价）， l'évaluation collective（集体评价）

2. Analyse

D'abord, l'évaluation se déroule en se basant sur d'une oeuvre artisanale. En fait, une œuvre d'art exprime des qualités esthétiques, par exemple, les couleurs, la forme, etc. Ces incarnations des qualités esthétiques peuvent être sélectionnées comme des critères de base pour faire l'évaluation effectivement de la compétence esthétique. Par exemple, dans le cas où un élève, fabrique une bague de couleurs, conformes aux normes du goût de référence, nous pourrons dire que cet élève a développé la capacité de correspondance de couleurs.

Conséquemment, selon Mme Zeng, un enseignant peut analyser des qualités esthétiques sur une œuvre artisanale pour évaluer la compétence esthétique professionnelle d'un élève.

Ensuite, l'évaluation collective est une méthode principale pour faire l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle. Nous expliquons premièrement ce que sont des démarches d'évaluation collective pour l'évaluation des compétences professionnelles dans le domaine de l'enseignement professionnel. En général, pour toutes les évaluations continues ou finales, les enseignants et les experts d'une entreprise proposent un thème de design dont les exigences techniques et esthétiques sont explicitées (un cahier des charges). Après qu'un candidat a réalisé une œuvre, les membres du jury vont l'évaluer collectivement. Pour des demandes en termes de qualités esthétiques, tous les acteurs en charge d'évaluation restent ensemble pour juger si une œuvre est esthétique, parce que la notion de l'esthétique est plutôt personnelle, donc, tous les membres apportent leurs conceptions du jugement esthétique. Finalement, si la plupart des membres pensent que cette œuvre est belle, nous dirons que cet élève a la compétence esthétique.

IV 2.1.1.6 Catégorisation A6 : des difficultés apparues en cours de développement de la compétence esthétique professionnelle et des mesures pour les régler

1. Mots-clés

Pas de critères d'évaluation de la compétence esthétique professionnelle (没有评价职业美能力的标准), l'esthétique est une notion très personnelle（美的评价标准个体化）, la préparation pour produire des critères d'évaluation spécifique（准备开发具体评价标准）

2. Analyse

Semblablement à la situation en France, il n'existe pas de critères d'évaluation entièrement explicités et formalisés de la compétence esthétique professionnelle en Chine à l'heure actuelle. De façon générale, « les uns pensent que cette œuvre est belle, les autres ne le pensent pas » selon Mme Zeng. Pour nous et selon Mme Zeng, la plus grave difficulté axée au cours de l'élaboration des critères d'évaluation consiste à manquer de « critères communs » acceptés par la plupart des sujets. Par exemple, pour une bague ronde et celle qui est ovale, laquelle est plus belle ? À savoir, pour tous les membres du jury, la propriété formelle « être ronde » est-elle un critère pour juger de la beauté plus que « être ovale » ? Essentiellement, cette difficulté est provoquée par l'absence de critères communs pour évaluer la qualité esthétique de la forme d'œuvre. Bien qu'il y ait des obstacles, dans le processus de définition des indicateurs de compétences, Mme Zeng et ses collèges vont élaborer faire des critères spécifiques pour évaluer la compétence esthétique professionnelle.

Car nous avons vu dans la partie théorique que cette difficulté pour établir des critères absolus du Beau est une problématique très ancienne dans la théorie esthétique et dans la philosophie de l'art. Mais paradoxalement de tels critères existent fonctionnellement dans la société car nous les utilisons tous les jours pour faire des choix de certains objets, selon les critères proprement et uniquement esthétiques. Ceux-ci ne sont sans doute pas « universels » comme le pensait Kant, mais ils sont suffisamment partagés dans une société donnée, à un moment historique donné, pour que les fabricants, et donc les créateurs des métiers d'art, proposent des objets qui répondent à ces critères

de beauté partagés (l'harmonie esthétique parmi le public), qui font la valeur économique de ces produits des métiers d'art. Donc même s'il n'existe pas de critères objectivables et absolus, il est possible d'accorder les jugements de valeur esthétique par la négociation (c'est ce qui se discute dans un jury d'examen, dans un groupe de travail), et surtout on peut éduquer la capacité à apprécier esthétiquement et à prononcer des jugements de valeur esthétique par un enseignement adapté. C'est précisément l'objet de cette thèse : il existe des critères partagés de la valeur esthétique, et la compétence esthétique professionnelle consiste à être capable de les mettre en œuvre pour créer des objets appréciés.

Ce que souligne Mme Zeng, c'est la grande difficulté à rendre opérationnel l'enseignement d'une compétence aussi insaisissable !

IV 2.1.1.7 Catégorisation A7 : le rapport entre la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-clés

La compétence esthétique professionnelle est une composante de la compétence de design(职业美能力是设计能力的一个部分)

2. Analyse

Selon Mme Zeng, le design est une activité composée et elle comporte des aspects esthétiques et non-esthétiques. Dans cet entretien, Mme Zeng met l'accent sur l'activité de conception qui selon elle, se lie strictement à l'esthétique. Mais, en dehors de l'activité de conception, il existe d'autres choses au sein du design, par exemple, comment sélectionne-t-on un bon outil pour la fabrication ? Pour cette question, il est difficile de la lier à l'esthétique. Cette question doit être prise en compte lors de design, mais, cela ne nous impose pas de mobiliser, la notion de l'esthétique. En définitive, Mme Zeng pense que la compétence esthétique professionnelle est seulement une dimension de la compétence de design, celle-là se concentre uniquement, selon elle, il est impossible de séparer une phase « technique » qui serait séparée de la phase « esthétique ».

IV 2.1.2 Mise en relation

Cet entretien se déroule avec Mme Zeng, qui était enseignante de l'enseignement professionnel et est devenue inspectrice à Shanghai depuis sept ans. Par ses expériences professionnelles foisonnantes, nous avons des raisons de croire que ses réponses sont véritablement fiables (A1).

D'abord, selon les propos de Madame Zeng, nous concluons la conclusion que la compétence d'esthétique artistique (A3) est le contenu le plus fondamental de la notion de la compétence esthétique professionnelle. Talon-Hugon montre ainsi que l'esthétique est une extension du concept d'art, dont elle est issue : elle parle « de cette alliance veuve du sensible du beau et de l'art de laquelle naît l'esthétique » (p. 38) ; de son côté, Döring synthétise ainsi l'histoire de l'esthétique comme branche spéculative et théorique issue de l'histoire de l'art comme discipline académique : « l'esthétique a pris ainsi la forme synthétique d'une histoire de l'art spéculative » (Döring, 2010, p.13). Par conséquent, bien que « l'esthétique ne soit pas destinée a priori à devenir une théorie de l'art » (Olivier, 2009, p.753), dans la situation scolaire, pour traiter de la plupart des sujets en tant qu'inspectrice, Mme Zeng explique des problèmes d'esthétique en utilisant des mots de la théorie de l'art. Elle utilise pour parler des productions dans les métiers d'art des mots qu'on utilise pour parler des « œuvres d'art » dans le sens moderne, soit les productions des professions artistiques proprement dites (peintre, sculpteur, etc.).

En fait, nous avons choisi des disciplines des métiers d'art comme les objets d'étude, donc, la notion de l'esthétique doit être énormément expliquée par référence au contexte artistique. Et puis, selon ces entretiens que nous avons faits, nous pouvons confirmer que l'esthétique, selon Mme Zeng, est une notion très abstraite et personnelle, alors que, au contraire, dans toutes les écoles de formation aux métiers d'art, les enseignants cherchent à trouver un intermédiaire par lequel ce concept abstrait peut être transmis par des démarches opérationnelles. Dans ce cas, les éléments artistiques sont pris comme une meilleure voie appréciée pour expliquer (ou pour faire approcher par l'expérience) la notion de l'esthétique.

Il faut souligner ce point : les professionnels de la formation aux métiers d'art doivent relever d'un énorme défi : alors même que la dimension esthétique fait la qualité d'une œuvre artisanale originale, ou même fait la valeur d'un objet « bien fait », d'un « beau travail », ce n'est pas quelque chose qui est facile à définir, à mettre en œuvre et à évaluer. Les enseignants sont donc obligés, parce que c'est leur métier, de trouver les voies pour transmettre cette compétence esthétique qui est si difficile à saisir, et qui nous échappe en permanence.

En dehors de la compétence d'esthétique artistique, Mme Zeng met en place ce mot « soft skills » (savoir-être) (A2) au moment d'expliquer la notion de la compétence esthétique professionnelle. Comme nous l'avons expliqué ci-dessus, ce mot « soft skills » a le même sens que celui de « savoir-être » en français et « general competence » en anglais. Au contraire, la compétence d'esthétique artistique peut être définie comme ce mot « savoir-faire spécifique » ou « domain-specific competence ». Selon les résultats des études disponibles, nous esquissons deux conclusions bien communes, soit : 1) il existe une relation de cause à effet entre la compétence générale et la compétence spécifique, 2) la plupart des études au titre des compétences désignent implicitement qu'une compétence concrète se compose des deux compétences, soit, des compétences générales et des compétences spécifiques du domaine. Par exemple, du côté de Van Aken (1992), « l'hypothèse d'un retour d'information des compétences spécifiques d'un domaine aux compétences générales a ultérieurement été confirmée[20] » (p.276). En définitive, la compétence spécifique a un impact sur le développement de la compétence générale, donc on ne peut pas parler seulement d'une compétence, mais il faut tenir compte de leurs liens entre elles. En outre, cet auteur propose également l'autre conception que la compétence générale aurait des effets sur le développement de la compétence spécifique, selon les résultats des études à long terme. Sur la base de ces études, nous proposons cette conception que les compétences générales et la compétence d'esthétique sont deux composantes de la compétence esthétique professionnelle et il est impossible de parler de l'une sans parler de l'autre.

Du côté de Mme Zeng, quoiqu'elle ne parle pas explicitement du rapport entre les compétences générales et la compétence artistique, elle répète souvent des mots appartenant aux deux domaines, par exemple, la compétence sociale, la créativité. Par conséquent, nous supposons que Mme Zeng considère la compétence d'esthétique artistique (A3) et la compétence générale (A2) comme les deux composantes de la compétence esthétique professionnelle. Alors, au moment de parler de la manière d'évaluer la compétence esthétique professionnelle, Mme Zeng propose en effet seulement une mesure utilisée pour évaluer la compétence artistique (A5), à savoir, selon elle, l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle se fait en analysant des qualités esthétiques sur une œuvre d'art produite par l'apprenant. Bien que la compétence d'esthétique artistique soit une des

[20] The hypothesis of feedback from domain-specific competencies to later general competence was confirmed.

dimensions les plus centrales de la compétence esthétique professionnelle, il n'existe pas, selon elle, de critères d'évaluation de celle-ci (A6).

Ensuite, selon la littérature scientifique existante, il existe trois préférences du développement de l'enseignement professionnel dans le monde. La première s'appelle « le modèle basé sur le marché » et elle est adoptée typiquement par le Royaume-Uni. Elle se caractérise par le fait que « le développent du marché est le facteur le plus central de la réforme de l'enseignement professionnel » (Wang, 2002, p.60). En se basant sur ce système, les informations d'une entreprise ou le marché sont plus primordiales que celles d'une école pour la formation professionnelle, qui gagne donc à se faire entièrement dans une entreprise. Ensuite, la deuxième logique est apparue en particulier en Allemagne, qui développe l'enseignement professionnel en prenant considérablement appui sur le système de formation en alternance entre l'école et l'entreprise. Dans ce cas, l'école et l'entreprise jouent un rôle également important au cours du développement de l'enseignement professionnel. Enfin, le système français et chinois ont une même caractéristique, soit, « l'enseignement professionnel se développe principalement par l'école » (Su et Lu, 2018, p.103). A savoir, le développement de l'enseignement professionnel est pris en charge plus par le système scolaire que par l'entreprise.

Après avoir pris connaissance de ces théories ci-dessus, il est plus facile de comprendre la relation parme la catégorie A2 (compréhension de la compétence esthétique professionnelle), A3(développement de la compétence esthétique professionnelle) et A4 (évaluation de la compétence esthétique professionnelle). D'une part, en fait, pour l'enseignement professionnel en Chine, il n'existe pas de système complet de formation en alternance entre l'école et l'entreprise. Donc, l'école professionnelle est l'opérateur principal en charge de développer les compétences professionnelles d'un élève. Si bien que l'amélioration des cours, de l'environnement esthétique scolaire et les compétences des enseignants apparaitrait comme une mesure efficace du développement de la compétence esthétique professionnelle. D'autre part, selon le point de vue de l'inspectrice de l'enseignement professionnel, il est sûr que Mme Zeng sait l'importance de la formation en alternance. En conséquence, elle s'intéresse aussi aux apports de l'entreprise à la formation et met l'accent sur l'importance du stage. Pour résumer, selon Mme Zeng, la fonction de l'école et celle de l'entreprise sont complémentaires, la première se concentre sur le développement des connaissances, des compétences de base, la dernière en apporte certaines plus pratiques et demandées réellement par le marché.

Enfin, Mme Zeng élucide le rapport entre la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle. En bref, l'activité de design, se composent des étapes esthétiques et celles qui sont non-esthétiques, donc, la compétence de design se composent de certaines capacités esthétiques, mais, il comporte d'autres capacités comme par exemple la capacité d'utiliser correctement des outils. En conséquence, la compétence de design comporte également des capacités non-esthétiques. Dans ce cas, nous pensons que la compétence de design couvre un plus large domaine de compétences dont la compétence esthétique professionnelle est une dimension.

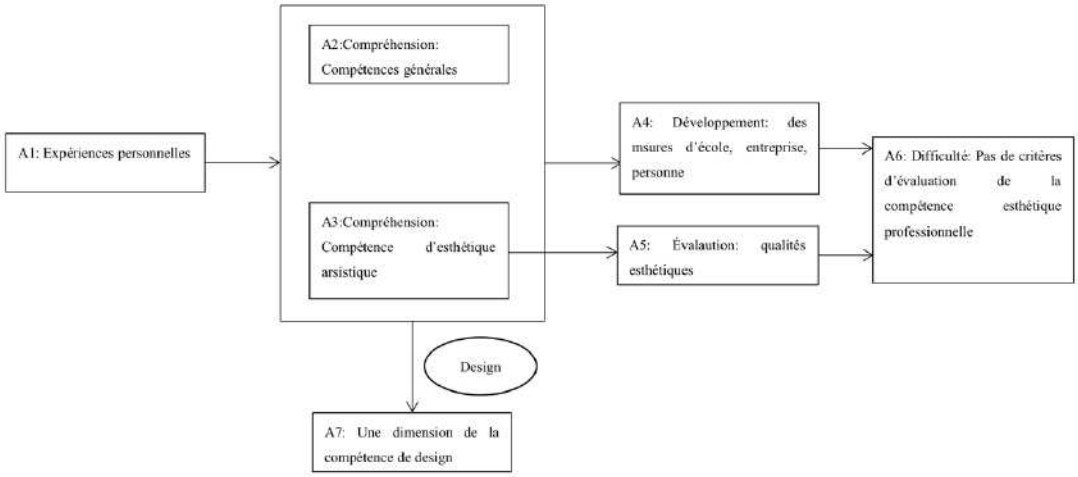

Figure 12 La relation parmi les sept catégories selon Mme Zeng

IV 2.1.3 Intégration

À travers cet entretien, nous notons deux phénomènes très intéressants au cœur de notre recherche. Premièrement, par cet entretien, nous avons rencontré une nouvelle compréhension de la notion de la compétence esthétique professionnelle, à savoir, selon Mme Zeng, la compétence esthétique professionnelle se composerait d'une combinaison des compétences générales et de la compétence d'esthétique artistique. Ainsi, Mme Zeng nous offre une nouvelle perspective pour expliquer la compétence esthétique professionnelle. Mais, en ce qui nous concerne, reste le problème de la relation entre la compétence d'esthétique artistique et des compétences générales. En fait, nous avons expliqué le rapport entre les deux compétences au niveau théorique, mais, dans le contexte des métiers d'art, comment explique-t-on la relation entre les deux compétences ? Cette difficulté n'a pas été abordée par Mme Zeng et il est difficile de trouver des documents sur ce thème. Alors, la relation entre les deux types de compétences en contexte de métiers d'art, reste à être élucidée.
Secondement, il existe une contradiction très évidente dans cet entretien : quoique Mme Zeng affirme de manière répétée que les qualités esthétiques sont exactement importantes au cours du développement de la compétence esthétique professionnelle, des critères d'évaluation sont toujours absents. En fait, ce problème est soulevé par la situation réelle, soit, est-ce qu'il y a des critères esthétiques partagés qui seraient acceptés par la plupart d'entre nous ? Non seulement en Chine, mais aussi en France, les deux inspectrices répètent souvent cette difficulté. Qu'est-ce qui définit des critères du Beau qui seraient valables pour la plupart d'entre nous ? Comment trouvons-nous ces éléments communs ? Ces problèmes, restent à traiter.

IV 2.2 Analyse de la transcription de l'entretien avec Mme Malterre-Benoist

IV 2.2.1 Codification et catégorisation

Dans un premier temps, nous avons créé quarante-et-une étiquettes pour coder cet entretien. Ensuite, nous avons procédé à l'étape de *catégorisation* et obtenons six catégories.

IV 2.2.1.1 Catégorisation A1 : des expériences professionnelles de 23 ans de cette inspectrice

La catégorisation A1 comporte au total quatre étiquettes codifiées. Au début de cet entretien, nous parlons des informations personnelles de Mme Malterre-Benoist et elle m'a décrit ses expériences professionnelles de 23 ans. Elle a d'abord commencé à sa vie active comme une enseignante en arts appliqués au lycée professionnel et ensuite comme une enseignante de la discipline « enseignement d'art appliqués et cultures artistiques » dans un lycée professionnel, enfin, elle est devenue l'inspectrice en arts appliqués pour l'Académie de Lyon. Par conséquent, nous avons des raisons de penser que ses paroles sont fiables grâce à ses expériences bien proches de notre thème, soit l'enseignement des métiers d'art.

IV 2.2.1.2 Catégorisation A2 : une compréhension de la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-Clés

La relation subjective-objective (主客体关系), des qualités esthétiques (美学品质), beau (美), joli (漂亮), la belle réalisation (美的作品), la sensibilité (敏感性), savoir-faire (专业能力), la culture artistique (艺术文化), la culture de design (设计文化), compréhensible (可理解的), visuel (可视的), un beau dessin (美的作品), des compétences techniques (技术能力), être capable de produire en suivant un cahier des charges, mais en étant créatif (能根据考试要求设计具有创意性的产品), être capable d'analyser, de verbaliser leur travail, en justifiant leur choix (能分析和阐述自己的工作，并证明自己选择的合理性)

2. Analyse

La relation subjectif-objectif (主客体关系) : « Il est possible que quelqu'un d'autre obtienne un plaisir à partir de l'appréhension de cet objet…Mais celle-ci se fait à propos d'un projet externe qui pourrait éventuellement susciter d'un plaisir similaire chez quelqu'un d'autre » (Demeulenaere, 2002, p.58). Dans ce cadre de pensée, qu'on appelle « esthétique réaliste », l'esthétique reflète la relation cognitive entre un sujet et un objet, pour parler généralement, un objet qui comporte certaines caractéristiques qui peuvent offrir des plaisirs à une personne (un sujet). Quand un sujet voit un tel objet, s'il peut sentir ces caractéristiques, il éprouvera du plaisir et la relation esthétique à l'objet se mettra en place, selon la théorie de Kant. En définitive, l'esthétique est un jugement d'un sujet et se produit en appréciant des caractéristiques esthétiques portées par un objets ou un événement sur un sujet et perçues par un sujet. Kant affirme que l'Homme est doté d'une compétence particulière à éprouver ces qualités, à ressentir un certain type de plaisir et à produire un jugement d'un type particulier, qui ne se réduit ni au jugement moral (en Bien ou Mal), ni au jugement de connaissance (en Vrai vs Faux). Dans cet entretien nous retrouvons des éléments de ce cadre théorique dans nos échanges avec Mme Malterre-Benoist.

Des qualités esthétiques (美学品质) : dans cet entretien, Mme Malterre-Benoist propose cet expression *qualités esthétiques* pour expliquer sa compréhension de l'esthétique. En fait, cette expression est souvent utilisée dans notre vie quotidienne et tous les individus ont leurs propres compréhensions de celle-là. De manière principale et dans le domaine de l'enseignement des métiers d'art, lorsque l'on parle des qualités esthétiques, il s'agit des propriétés esthétiques des productions des élèves. Selon Talon-Hugon, la beauté ou le beau (美) désigne essentiellement des « propriétés esthétiques paradigmatiques»(Nanay, 2021, p.82) qui focalisent sur certains beaux éléments présents dans une œuvre comme par exemple couleurs, formes, etc. Ainsi, les qualités esthétiques sont également considérées comme les critères concrets d'évaluation de la compétence esthétique professionnelle.

La belle réalisation (美的作品), un beau dessin (美的作品) : comme Mme Malterre-Benoist dit, « de quoi dépend la qualité esthétique » ? Dans le domaine de l'enseignement des métiers d'art,

Madame Malterre-Benoist confirme que l'une qualité esthétique se présente et s'évalue par une belle réalisation ou un beau dessin. En d'autres termes, dans le cas où un élève crée une belle réalisation ou un beau dessin qui comportent sur des qualités esthétiques, nous dirons qu'il a la compétence esthétique professionnelle. En fait, « certaines propriétés (esthétiques) des objets sont perçues…La couleur, la forme et l'emplacement spatial sont de bons candidats pour des propriétés qui sont perçues : lorsque nous regardons un objet, nous percevons littéralement sa couleur et n'inférons pas simplement qu'il a telle couleur » (Nanay, 2021, p.83). Conséquemment, une belle réalisation démontre des propriétés esthétiques que nous pouvons observer, ou a minima, avant toute analyse théorique, nous observons que les acteurs des métiers d'art réagissent comme si certaines propriétés concrètes des objets pouvaient être appréciées esthétiquement (même lorsqu'ils ne savent pas toujours expliquer pourquoi). Ainsi, nous dit Mme Malterre-Benoist, dans les métiers d'art, les acteurs portent sans cesse des jugements esthétiques qu'ils rapportent non à leur intuition personnelle subjective, mais à des propriétés matérielles posées comme objectives, soit posées comme devant être appréciées ainsi par tous.

La sensibilité (敏感性)：selon Huisman (1992), « la philosophie de l'art (esthétique) désigne originellement la sensibilité au beau (étymologiquement *aisthésis* veut dire en grec sensibilité) avec la double signification de connaissance sensible (perception) et d'aspect sensible de notre affectivité »(p. 1). Et, « toute forme de sensibilité norme une forme de vie viable en tant qu'elle est l'instance des interactions entre un monde senti et un corps sentant ce monde » (Récopé, 2015, p. 154). Lorsqu'une personne rencontre une œuvre artistique, elle procède à l'activité de perception de celle-là (monde senti), de même, cette activité « donne lieu à une sensibilité aussi intrinsèquement affective » (Gallagher, 2014, p. 76) à ce sujet, par exemple, le sentiment de plaisir. La sensibilité fait référence à la capacité d'une personne de percevoir et de ressentir les choses de manière profonde et belle. Elle implique d'être conscient des détails, des nuances, des émotions et des significations sous-jacentes. La sensibilité est souvent associée à une grande réceptivité et à une ouverture d'esprit face aux expériences et aux stimuli sensoriels. Elle permet d'appréhender le monde avec une plus grande profondeur et de saisir des aspects qui pourraient échapper à d'autres personnes moins sensibles.

La sensibilité et l'esthétique se nourrissent mutuellement. Une sensibilité développée peut permettre une appréciation plus profonde de l'esthétique, en permettant de percevoir de beaux détails et des significations cachées dans une œuvre d'art ou dans l'environnement qui nous entoure. De même, une appréciation esthétique peut éveiller notre sensibilité en élargissant notre compréhension et en stimulant nos émotions.

En définitive, la sensibilité et l'esthétique sont des aspects essentiels de notre expérience esthétique et de notre relation avec l'art et la beauté. Elles nous permettent d'entrer en contact avec des aspects profonds et significatifs d'une œuvre artisanale que nous apprécions.

IV 2.2.1.3 Catégorisation A3 : des mesures utilisées pour développer la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-Clés

Cours d'arts appliqués (应用艺术课), des différences entre les textes officiels et les mesures de l'école en matière de développement de la compétence esthétique professionnelle (政府文件与学校层面在发展职业美能力层面的差异)

2. Analyse

D'abord, les cours d'arts appliqués sont définis comme une des méthodes les plus importantes pour

développer la compétence esthétique professionnelle. Les cours d'arts appliqués, dans l'enseignement professionnel, sont précisément la partie du curriculum pendant laquelle les élèves peuvent acquérir des connaissances esthétiques, des techniques, des savoir-faire qui se lient à la compétence esthétique professionnelle.

Ensuite, d'après Mme Malterre-Benoist, nous pouvons noter à des « différences » qui sont apparues entre les demandes des textes officiels et les mesures de l'école en matière de développement de la compétence esthétique professionnelle. Pour parler pratiquement, les enseignants prennent des mesures d'adaptation de leurs pratiques pédagogiques qui sont parfois distinguées de celles qui sont prescrites dans les textes officiels. C'est un phénomène bien intéressant et la réponse de Mme Malterre-Benoist nous aide à comprendre correctement la relation entre les exigences des textes officiels et les pratiques d'un enseignant. Par exemple, pour le référentiel de l'Art et techniques de la bijouterie-joaillerie CAP, il propose une demande d'utilisation des « documents techniques » pour le développement de la compétence esthétique professionnelle. Ainsi, pour bien faire développer cette compétence chez un élève, il faut qu'il ait régulièrement pratiqué des techniques spécifiques comme le « dessin technique » au cours de sa formation. Mais ce qui doit être souligné, c'est que les textes officiels d'entrent pas dans le détail de la *spécificité* de ces techniques, et en particulier de leur lien avec les qualités esthétiques. Par cet exemple, nous pouvons expliquer la question proposée dans cette section : il n'existe pas de contradictions absolues entre les textes officiels et les actions pratiques prise par les enseignants au cours du développement de la compétence esthétique professionnelle. Mais, de manière générale, les textes officiels proposent des objectifs pédagogiques généraux, alors qu'au contraire, des enseignants prennent appui sur des mesures pratiques pour faire réaliser ces objectifs. Par conséquent, nous voyons que des textes officiels et des mesures apportées par des enseignants contribuent également à développer la compétence esthétique professionnelle, les premiers s'intéressent essentiellement à décrire des objectifs généraux et les dernières focalisent sur des mesures plus pratiques et cette relation reflète l'essence de ces « différences ».

Autrement dit, les textes officiels présupposent chez les enseignants une compétence pratique : celle de trouver des solutions pour enseigner concrètement ce qu'ils prescrivent d'une manière générale, comme si la capacité d'opérationnaliser la prescription ne posait pas de problème, allait de soi.

IV 2.2.1.4 Catégorisation A4 : l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-clés

L'évaluation selon des diplômes différents (根据不同的文凭要求进行评价), l' évaluation selon des critères d'évaluation présentés dans des textes officiels(根据政府公文要求进行评价) et des cahiers des charges (评价手册)

2. Analyse

Selon Mme Malterre-Benoist, l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle se déroule fondamentalement en se basant sur des demandes dans les textes officiels. En fait, les textes officiels évoquent deux dimensions de critères d'évaluation : la technique et les qualités esthétiques portant sur un produit. En outre, les référentiels des différents diplômes définissent des exigences la techniques et esthétiques différentes, selon le niveau de qualification. Par exemple, comme Mme Malterre-Benoist l'a dit, « pour le niveau du bas (CAP ou BMA) : l'exigence de repérer des choses (élémentaires) qui relèvent de la compétence esthétique professionnelle. Pour le niveau supérieur : beaucoup plus créatif ». En définitive, les résultats attendus relevant de la dimension technique et ceux relevant de la dimension esthétique définis par les textes officiels sont la base théorique pour concevoir des critères d'évaluation et les référentiels adaptables aux différents niveaux.

D'ailleurs, nous mettons en valeur les cahiers des charges qui sont présentés comme un outil d'évaluation en cours de formation selon Mme Malterre-Benoist et des enseignants. Un cahier des charges est un document qui décrit de manière détaillée les spécifications, les exigences et les attentes d'une évaluation. Il sert de référence pour les parties prenantes impliquées dans une évaluation et permet d'aligner les objectifs et les attentes de toutes les parties concernées. Et, après avoir analysé, nous pensons que le cahier des charges est souvent utilisé par des enseignants en pratique.

En vérité, dans cet entretien, Mme Malterre-Benoist confirme que le cahier des charges proposé par des enseignants est utilisé comme un instrument pour évaluer de la compétence, mais, malheureusement, elle ne nous présente pas de détails de cet outil. Heureusement, ce point s'explique dans des entretiens avec les enseignantes françaises. Selon une enseignante, les cahiers des charges sont également conçues en se basant sur les demandes des référentiels selon les niveaux différents et un enseignant va traduire ces demandes en ses propres mots en cours d'évaluation. Nous donnerons systématiquement des informations détaillées sur le cahier des charges dans la section de l'analyse des entretiens avec deux enseignantes en France.

« Harmonisation » parmi les enseignants (教师集体合作制定评价标准) : « l'harmonisation parmi les enseignants », il s'agit essentiellement du travail collectif et collaboratif entre les enseignants. Comme nous l'avons vu, alors que la dimension esthétique fait explicitement partie de ce qui doit être obligatoirement évalué par les examens, car c'est une demande inscrite dans les textes officiels, l'objet même de cette évaluation (ce que sont les « qualités esthétiques » que les examinateurs doivent apprécier) n'est pas facile à décrire et à formaliser. Il semble qu'à défaut de définir des critères objectifs de la qualité esthétique du produit évalué, il soit nécessaire de former la capacité subjective à apprécier cette qualité, de manière à ce que n'importe quel examinateur produise le même jugement sur la qualité esthétique d'un même produit, et donc évalue de la même façon la compétence esthétique professionnelle d'un même candidat. Mme Malterre-Benoist, dans nos entretiens, a évoqué à plusieurs reprises qu'elle avait organisé avec des enseignants un groupe de travail pour réfléchir à cette dimension de l'évaluation à l'examen, et pour élaborer des instruments pour « objectiver le jugement ».

Ici, nous mobilisons la théorie de la collaboration des enseignants (teacher collaboration) pour expliquer le rapport entre l'harmonisation des enseignants et la réalisation de l'évaluation. Selon Bruce et al (2023), « comprendre comment les enseignants collaborent nous aide à comprendre comment ils apprennent les uns des autres et peut fournir un mécanisme pour l'amélioration continue des enseignants qui soutient l'équité [21] » (p.14). Quand un groupe d'enseignants travaillent ensemble, ils « partagent des informations et connaissances, plans et des recommandations pour résoudre des problèmes » (p.26) et « l'inclusion du partage des connaissances est pertinente, car une grande partie de la recherche sur la collaboration entre enseignants concerne le partage d'informations sur la pratique de l'enseignement » (p.15). Dans le groupe, il faut donc régler de même la difficulté de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle, et tous les enseignants expérimentés apportent leurs recommandations à ce sujet. Par exemple, des enseignants proposent leurs propres avis sur la beauté. Enfin, ce groupe a l'occasion d'obtenir des avis relativement complets sur des qualités esthétiques d'une œuvre d'artisanat. Au final, ce groupe peut totalement proposer des plans pratiques et utiles pour faire

[21] Understanding how teachers collaborate helps us understand how they learn from each other and may provide a mechanism for continual teacher improvement that supports equity.

l'évaluation.

Autrement dit, par leur travail collaboratif, les enseignants : 1) s'efforcent de se doter d'instruments pour mieux évaluer la dimension esthétique de la production des candidats ; 2) mais surtout, ce qui est plus complexe mais plus conforme aux théories de l'esthétique, ils cherchent à développer mutuellement leur capacité à juger subjectivement de la qualité esthétique. L'auto-formation est donc un élément important dans la formation des professionnels, et le groupe de travail animé par Mme Malterre-Benoist est une preuve de cette nécessité.

IV 2.2.1.5 Catégorisation A5 : des difficultés apparues en cours de développement de la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-Clés

Étudiants sont faibles(学生质量问题), pas de critères d'évaluation de l'esthétique（没有关于美的评价标准）

2. Analyse

Pour l'instant, selon Mme Malterre-Benoist, apparaissent deux difficultés dans le processus de développement de la compétence esthétique professionnelle. D'abord, des étudiants qui ont choisi la voie professionnelle au lycée professionnelle sont souvent en échec scolaire scolaires au collège. Il semble qu'ils ont des difficultés pour maîtriser des apprentissages les plus exigeants.

Ensuite, dans tous les référentiels de diplômes, il n'existe pas beaucoup de détails pour définir et concrétiser à la notion même de « qualité esthétique ». Par conséquent, les références présentes dans les référentiels pour l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle ne proposent jamais des critères d'évaluation opérationnels, explicites, formalisés de la dimension esthétique qui est précisément ce qui doit être évalué.

IV 2.2.1.6 Catégorisation A6 : le rapport entre la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle

Selon Mme Malterre-Benoist, la compétence de design est autre chose que la compétence de l'esthétique. Effectivement, le design est une catégorie qui peut « recouvrir tout ça ». Comme nous avons expliqué précédemment, le design comporte une grande variété d'activités spécifiques en tant que conception et création. En définitive, le design est essentiellement un ensemble d'activités. Mais, l'esthétique se définit comme une valeur fondamentale et centrale qui permet de mesurer la qualité du « design » de toutes les activités dans le domaine de l'enseignement des métiers d'art.

IV 2.2.2 Mise en relation

Cet entretien se déroule avec Mme Malterre-Benoist, qui était une enseignante de l'enseignement des métiers d'art et qui est inspectrice du même domaine maintenant. Par ses expériences professionnelles foisonnantes, nous avons des raisons de croire que ses réponses sont véritablement fiables (A1).

Mme Malterre-Benoist doit bien connaître bien la situation des élèves qui sont dans le domaine de l'enseignement professionnel, à savoir, ces élèves sont généralement en difficulté avec les matières scolaires (A5). Dans ce cas, ces enseignants doivent préparer des matériaux, des contenus bien propres à cette situation et faciliter l'apprentissage des élèves. Pour eux, la compétence esthétique professionnelle peut se développer plus facilement par la manière artistique, donc, une fois qu'elle a parlé de la notion de l'esthétique, Mme Malterre-Benoist nous apporte des mots qui appartiennent au domaine de la philosophie de l'art en tant que théorie de la beauté (A2). Du côté de l'école, celle-

ci a pour finalité de développer le plus efficacement et rapidement les compétences des élèves, conséquemment, elle est en responsabilité de trouver des moyens pour le réaliser. Ainsi, les cours d'arts appliqués inscrits dans les programmes de l'enseignement professionnel(A3) sont consacrés à offrir à tous les élèves des expériences indirectes sur le thème de l'esthétique et ils peuvent être utilisés abondamment pour transmettre des connaissances et développer des compétences des élèves qui sont en lien avec notre notion de « compétence esthétique professionnelle ».

Par ailleurs, les textes officiels sont une des plus importantes ressources utilisées pour définir l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle. En effet, les trois méthodes d'évaluation (A4), à savoir, « l 'évaluation selon des diplômes différents (根据不同的文凭要求进行评价), l' évaluation selon des critères d'évaluation présentée dans des textes officiels(根据政府公文要求进行评价) et des cahiers des charges (评价手册) », sont élaborées toutes à partir des critères présentés dans les textes officiels.

Toutefois, des enseignants prennent parfois des mesures qui sont ajustées à leurs cours pour faire l'évaluation. Alors même que leurs pratiques pédagogiques et démarches de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle sont élaborées, selon des textes officiels, ils ne s'interdisent pas de les modifier en pensant à la situation pédagogique réelle. Par conséquent, Mme Malterre-Benoist dit qu'il existe des différences entre les textes officiels et les mesures prises par l'école en matière de développement de la compétence esthétique professionnelle (A3). Cependant, à l'heure actuelle, il existe un grand défi sur le terrain de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle : il n'existe pas de critères d'évaluation de l'esthétique et cette évaluation se déroule selon les critères proposés par tous les enseignants, avec le risque que ces critères ne soient pas partout et tout le temps les mêmes.

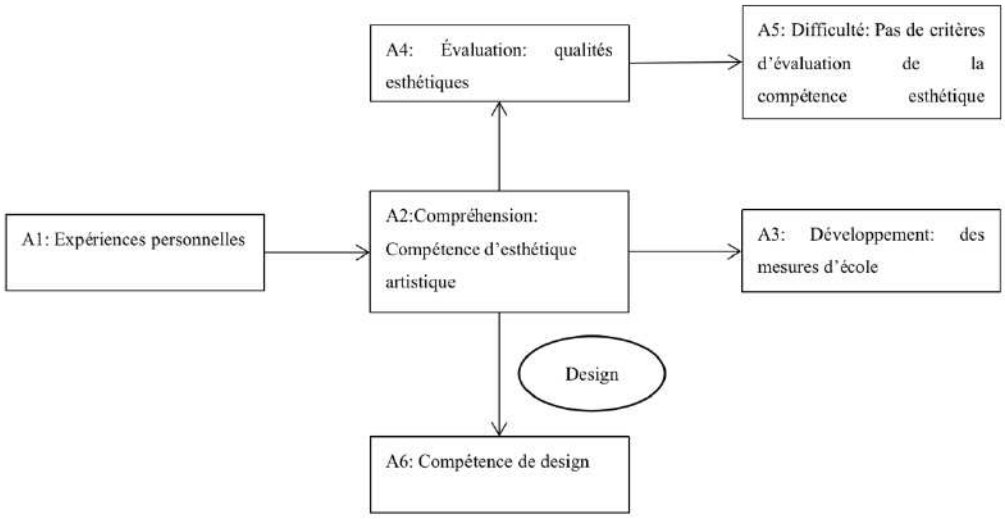

Figure 13 La relation parmi les six catégories selon Mme Malterre-Benoist

IV 2.2.3 Intégration

L'inspecteur joue un rôle d'intermédiaire entre le niveau des textes officiels et celui de la pratique pédagogique. D'une part, un inspecteur doit comprendre parfaitement ce que les textes officiels poursuivent. De l'autre part, il lui faut offrir des soutiens à des enseignants pour les accompagner dans la bonne interprétation des textes officiels lorsqu'ils sont en cours de formation. Par conséquent,

les conceptions de l'inspectrice sont exactement importantes pour notre recherche. Au fond, après avoir analysé ce que Mme Malterre-Benoist nous a dit, nous trouvons également un phénomène intéressant et une question évidente qui reste en suspens.

D'abord, nous trouvons qu'il est impossible de parler de l'esthétique sans penser au rôle de l'art dans le domaine de l'enseignement des métiers d'art. Dans cet entretien, nous notons des mots de la philosophie de l'art et ce phénomène justifie notre supposition que la compétence esthétique professionnelle se construit et s'enseigne par la fréquentation des œuvres d'art dans le domaine de l'enseignement des métiers d'art. En conséquence, nous pensons que la compétence d'esthétique artistique est une grande partie de la compétence esthétique professionnelle.

Ensuite, quoique Mme Malterre-Benoist mettent toujours l'accent sur des éléments esthétiques comme la sensibilité et la subjectivité, nous sommes également conscients d'une difficulté réelle, à savoir, il est impossible de trouver des critères d'évaluation de cette capacité de subjectivité. Par exemple, comment évalue-t-on le niveau de la sensibilité qu'un élève atteint ?

Encore une fois, ces questions qui sont très pratico-pratiques pour les enseignants et pour les élèves, et donc pour les inspecteurs et formateurs du domaine, nous rappellent les problématiques de la théorie de l'art et de la théorie de l'esthétique telles qu'elles ont nourri l'abondante littérature théorique autour de la question du concept de Beau. On comprend alors la difficulté pour trouver des solutions concrètes à ces problèmes aussi anciens et aussi travaillés.

IV 2.3 La comparaison

Dans cette section, l'occasion nous est offerte de discuter avec deux inspectrices dans le domaine de l'enseignement professionnel en Chine et en France. Certaines de nos analyses identifient des différences, d'autres plutôt des similarités en réponse à nos questions de recherche. Nous présentons maintenant ces différences et similarités.

IV 2.3.1 Différences

IV 2.3.1.1 Au niveau de la compréhension de la compétence esthétique professionnelle

La première différence au niveau de la compréhension de la compétence esthétique professionnelle touche à la composition de celle-ci. Du côté de Mme Malterre-Benoist, la compétence esthétique professionnelle désigne principalement la compétence d'esthétique artistique, comme la sensibilité, la créativité et des autres notions du domaine de l'art. Par rapport à cette conception, Mme Zeng nous donne un autre contenu de la compétence esthétique professionnelle, à savoir, les compétences générales. Au fond, de manière théorique, comme Van Aken et les autres chercheurs l'ont dit, les compétences générales et les compétences spéciales interagissent les unes avec les autres. D'un point de vue empirique, le développement de compétences spéciales dépend plus du niveau des compétences générales. Par exemple, la compétence à résoudre des problèmes exige qu'une personne dispose de la logique de résolution de problème, la capacité d'analyser une situation difficile, etc. Ainsi, ces aptitudes à résoudre des problèmes servent également à traiter les difficultés dans le contexte de l'enseignement des métiers d'art. Donc, la compétence esthétique professionnelle doit aussi comporter les compétences générales. Pour résumer, la première différence au niveau de la compréhension, concerne la composition de la compétence esthétique professionnelle.

La seconde disparité se rapporte à la relation de la technique et de l'esthétique. Selon Mme Malterre-Benoist, sa compréhension de ce problème peut s'expliquer par ce fait que la technique contribue beaucoup au développement de l'esthétique. À l'opposé, Mme Zeng n'accepte pas entièrement cette conception. D'un côté, Mme Zeng met en lumière la fonction de la technique dans le processus de développement de la compétence esthétique professionnelle, d'un autre côté, elle ne pense pas que le développement de l'esthétique dépende obligatoirement et seulement de la technique.

IV 2.3.1.2 Au niveau du développement de la compétence esthétique professionnelle

En fait, Mme Malterre-Benoist propose une méthode unique pour développer la compétence esthétique professionnelle, à savoir, en s'appuyant sur les cours scolaires, il est possible de développer la compétence esthétique professionnelle des élèves. Pour elle, les cours jouent un rôle décisif au cours du développement de la compétence esthétique professionnelle.

Quant à Mme Zeng, en dehors des cours scolaires, elle a parlé d'autres mesures de développement de la compétence esthétique professionnelle : faire le stage sur un lieu de travail, prendre appui sur l'inné artistique des élèves et apprendre dans un environnement esthétique. Par rapport à celles qui sont appréciées par Mme Malterre-Benoist, Mme Zeng pense que l'activité de développement de la compétence esthétique professionnelle ne se limite pas à la situation et à des mesures scolaires, au contraire, il est nécessaire de profiter des atouts des autres acteurs sociaux (le stage dans une entreprise) et des avantages propres aux étudiants (inné).

IV 2.3.1.3 Au niveau de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle

Il est évident que Mme Malterre-Benoist nous offre plus d'informations sur le thème de l'évaluation que celles qui sont proposées par Mme Zeng. Pour expliquer cette différence, nous devons considérer une situation différente sur le terrain de l'enseignement professionnel entre la Chine et la France. En fait, à l'heure actuelle, il n'existe pas de référentiels complets pour toutes les évaluations de l'enseignement professionnel en Chine, à savoir, l'équivalent des référentiels de CAP, BAC Pro en France sont absents en Chine. Dans ce cas, il est impossible de faire l'évaluation en fonction des référentiels d'examen pour la Chine. Par conséquent, la méthode d'évaluation collective construite dans chaque école est adoptée pour évaluer des compétences d'un élève, bien que cette méthode ne soit pas bien rationnelle. Autrement dit, les décisions du jury d'examen reposent sur des critères qui ne sont ni explicités, ni communiqués aux candidats, et on peut faire l'hypothèse que pour les enseignants, il est difficile de faire le lien entre les critères d'évaluation et les contenus d'enseignement. Autrement dit, même si Mme Zeng nous parle de l'importance centrale de la compétence esthétique professionnelle dans la réussite aux examens, nous ne disposons pas d'informations précises sur ce dont il s'agit ni sur la manière dont procède les jurys pour se mettre d'accord sur une note. La compétence esthétique professionnelle est un objet opaque pour le chercheur.

Au contraire, du côté de la France, nous trouvons des référentiels de tous les types de diplômes dont des détails d'évaluation des compétences ont été édités. Par cette raison, l'évaluation peut se dérouler énormément en se basant sur ces référentiels. Toutefois, nous l'avons vu, la compétence esthétique professionnelle est une composante qui est difficile à expliciter et qui reste une référence assez abstraite dans les référentiels.

IV 2.3.2 Similarités

IV 2.3.2.1 Au niveau de la compréhension de la compétence esthétique professionnelle

Précisément, les deux inspectrices pensent que la compétence d'esthétique artistique est au cœur de la compétence esthétique professionnelle. Donc, l'objectif principal de la formation à cette compétence-ci reste de développer des capacités artistiques. Par exemple, la sensibilité, la créativité, la capacité à réaliser une œuvre d'art, etc. Par suite, la compétence esthétique professionnelle est proposée et développée pour combler des demandes apportées par les tâches de travail dans le domaine des métiers d'art, et, elle est plutôt un type de compétence artistique spéciale, adaptée aux objets propres aux métiers d'art.

IV 2.3.2.2 Au niveau du développement de la compétence esthétique professionnelle

Le rôle des enseignements formels assurés par des enseignants dans des institutions spécialisées (à la différence d'une éducation « sur le tas », *hands on*, réalisée dans l'entreprise, sans encadrement) est pris en compte par les deux inspectrices lorsqu'elles parlent des mesures utilisées pour développer la compétence esthétique professionnelle. Honnêtement, en Chine comme en France, l'enseignement professionnel repose plus sur l'enseignement scolaire formel au cœur duquel se trouvent les cours assurés par des enseignants se trouvent au cœur. Par conséquent, dans ce contexte, nous pouvons comprendre la raison pour laquelle les deux inspectrices mettent l'accent sur le rôle des enseignements scolaires.

IV 2.3.2.3 Au niveau de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle

D'une part, les deux inspectrices pensent que l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle se fait par le jugement des qualités esthétiques d'une œuvre d'art, ou de son équivalent dans les métiers d'art, à savoir la réalisation d'une œuvre artisanale partiellement originale. Bien que les deux inspectrices proposent des méthodes différentes pour évaluer la compétence esthétique professionnelle, le seul critère d'évaluation qu'elles évoquent touche aux qualités esthétiques d'une création. Par suite, les critères d'évaluation se basent sur un jugement des qualités esthétiques de cette réalisation.

D'autre part, la même difficulté retient l'attention des deux inspectrices. Comme la notion de l'esthétique est plutôt personnelle et subjective, il est difficile de concevoir des critères communs pour évaluer l'esthétique ou des qualités esthétiques. Par exemple, pour une qualité esthétique telle que la couleur de rouge, tous les individus peuvent avoir leur opinion, les uns pensant que la couleur de rouge est belle, mais, les autres peuvent croire qu'elle est très claire et n'est pas belle. Effectivement, maintenant, il n'existe pas de critères d'évaluation universels. Pourtant, en travaillant ensemble, inspecteurs et enseignants sont dans l'obligation de définir des outils et des règles d'évaluation de la compétence esthétique professionnelle, et ils doivent donc finir par s'accorder sur des critères communs, au moins au niveau d'un centre d'examens.

Mais, nous devons noter les trois points communs entre la France et la Chine :

Toutefois, les deux inspectrices évoquent 1) le fait que l'appréciation esthétique d'une production est une composante de sa valeur. Même si on ne sait pas bien la définir, la « beauté » d'un objet caractérise les productions des métiers d'art et fait le prix des objets qu'ils produisent, 2) Et paradoxalement, si on ne sait pas bien la définir formellement, la « beauté » d'un produit des métiers d'art est évaluée spontanément par tout le monde, y compris et surtout par les professionnels experts. Mme Malterre-Benoist évoque ainsi que Mme Zeng le fait que les professionnels se montrent capables de se mettre d'accord collectivement sur une évaluation : s'ils n'ont pas, en particulier en Chine, la capacité d'expliciter leurs critères, ils montrent par leur décision qu'ils les utilisent implicitement, sans les verbaliser, et qu'ils peuvent en débattre pour une décision finale. C'est un fait paradoxal, mais il rend bien compte de ce que les chercheurs appellent des savoirs d'expérience,

qui ne se réduisent pas à des savoirs constitués ou formalisés, selon la distinction proposée par Marguerite Altet (2012, p.48) : « « les savoirs de la pratique, appelés aussi savoirs empiriques ou savoirs d'expérience, issus de l'action réussie et des expériences quotidiennes, acquis en situation de travail, contextualisés et souvent implicites ».

IV 2.3.2.4 La relation entre la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle

Pour la compréhension de la relation entre les deux compétences, les deux inspectrices nous apportent un point de vue très semblable. Selon Mme Malterre-Benoist, le design est un « domaine très large », pour Mme Zeng, le design « comporte beaucoup d'activités subordonnées outre l'activité esthétique ». En définitive, les deux inspectrices élucident la relation entre la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle. La compétence de design comporte autant la compétence esthétique que les autres compétences non-esthétiques. Et, la compétence esthétique professionnelle est seulement exigée et visible à certaines étapes du process de design, par exemple, l'étape de conception. Mais, en dehors de la compétence esthétique professionnelle, le processus de design demande d'autres compétences, comme par exemple, la compétence de communication. En conséquence, la compétence esthétique professionnelle est une dimension subordonnée de la compétence de design.

IV Chapitre 3 L'analyse des entretiens avec cinq enseignant(e)s en Chine et en France

En 2021, j'ai fait deux entretiens avec deux enseignantes à Lyon, Mme Rozanski qui est enseignante en bijouterie dans un important lycée professionnel à Lyon et Mme De Fraissinette au lycée professionnel d'une agglomération située dans la banlieur de Lyon. Et puis, deux enseignantes d'un lycée professionnel à Shanghai dans le domaine de la bijouterie ont participé aussi à nos entretiens à Shanghai. En dehors des deux enseignantes au lycée professionnel (Mme Yang et Mme Cao), j'étais heureux de discuter nos questions de recherche avec un professeur, M. Sun, à Shanghai Art & Design Academy. Conséquemment, dans cette section, nous essayons d'analyser les contenus de ces entretiens pour chercher des réponses à nos questions de recherche.

IV 3.1 Analyse des transcriptions des trois entretiens faites en Chine

IV 3.1.1 Codification et catégorisation

D'abord, nous avons codé les textes dans un premier temps en produisant 154 étiquettes codifiées après avoir analysé les transcriptions de ces trois entretiens. Mais, certaines étiquettes ont le même sens, donc, avant d'analyser précisément ces entretiens, nous les avons regroupées comme une seule étiquette. Par exemple, dans l'entretien avec Mme Cao, elle a utilisé trois fois la notion de « la créativité » de trois fois, mais, nous les considérons seulement comme une codification, à savoir, « la créativité ». Ensuite, nous procédons à l'étape de *catégorisation* et obtenons neuf catégories.

IV 3.1.1.1 Catégorisation A1 : les expériences personnelles de ces trois participants

Pour les trois répondants dans mes entretiens, nous trouvons qu'ils disposent d'expériences

personnelles très foisonnantes, ce qui explique que leurs conceptions sur le thème de « la compétence esthétique professionnelle » partagent des particularités.

D'abord, ils disposent également d'expériences d'apprentissage universitaire. Mme Yang, Mme Cao et M. Sun ont obtenu leurs diplômes en design, par conséquent, ils connaissent bien les domaines des métiers d'art. En particulier, M. Sun a fini son apprentissage universitaire dans une université japonaise, donc, il nous offre ses réponses en fonction de la situation japonaise, par exemple, la notion japonaise de l'esthétique éthique. Et, pour Mme Cao, elle est en cours de poursuivre son diplôme de master en bijouterie.

Ensuite, les trois acteurs connaissent bien la situation de l'enseignement des métiers d'art dans des cycles différents. Mme Yang et Mme Cao enseignent à des élèves dans un lycée professionnel à Shanghai et elles révèlent les différences entre les élèves qui ont un parcours de trois ans et ceux qui ont un parcours de sept ans dans le domaine de l'enseignement professionnel secondaire. Au contraire, M. Sun est professeur dans un institut supérieur professionnel et technique (l'équivalent d'un IUT en France). D'une manière générale, les trois acteurs partagent des réponses plus complètes pour notre recherche.

IV 3.1.1.2 Catégorisation A2 : une compréhension de la compétence esthétique professionnelle : la compétence d'esthétique artistique

1. Mots-Clés

La créativité (创造性), être capable de découvrir la beauté dans la vie (能发现生活中的美), être capable de concevoir une belle œuvre avec la beauté trouvée dans la vie (能根据生活中发现的美创造美的作品), l'inspiration (灵感), des beautés du produit (作品的美), l'inné (遗传), la capacité d'appréciation de la beauté (欣赏美的能力), des techniques et des connaissances (技术和知识), des détails esthétiques (美的细节)

2.Analyse

La créativité (创造性) : dans la section IV 1.1, nous proposons la notion de la créativité utilisée par Lubart (2003) que la créativité est « une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (p.128). Au fond, la plupart des répondants qui ont participé à nos entretiens prennent appui sur ce mot « créativité » pour expliquer leur compréhension de la compétence esthétique professionnelle. Mais, nous nous confrontons aussitôt à un problème, à savoir : quelle est la relation entre la créativité et l'esthétique ?

Selon Rechwitz (2021), il existe une tendance dans notre contexte social que « le dispositif créatif est étroitement lié à des processus d'esthétisation sociétale » (p.29). Et, « l'école est en premier lieu une institution sociale » (Dewey, 1958, p. 259). Le « processus d'esthétisation sociale » signifie que la créativité, et en particulier la créativité dans le domaine esthétique, artisanal ou artistique, est le résultat d'un processus social qui définit et redéfinit en permanence la valeur esthétique qui doit être donnée, dans un contexte social et pour une période donnés, à tel ou tel objet, ou à telle qualité formelle (forme, couleur, matière) , etc, donc, ce qui est jugé « créatif » comme ce qui est jugé « beau » ne l'est jamais dans l'absolu, mais toujours dans un contexte socio-historique donné. Par conséquent, dans les institutions chargées d'éduquer aux métiers dans lesquels la « créativité esthétique » est une compétence professionnelle recherchée, il est important que ce « processus d'esthétisation » soit connu et suivi par les acteurs (former leur culture et leur goût pour cela).

Dans le fond, les enseignants ont déclaré avoir fait beaucoup d'efforts pour développer les capacités liées à la réalisation des éléments créatifs, par exemple, une nouvelle forme d'une bague. Or, dans le contexte des métiers d'art, comme nous l'avons déjà vu, ces éléments créatifs ont implicitement

un sens lié à l'esthétique, d'après Morin (2016): il faut parler ici non pas de « créativité » en général mais de « créativité esthétique », comme par exemple la capacité à inventer une nouvelle manière de sertir une pierre, de sculpter, de chercher de nouvelles couleurs, ou de travailler une forme traditionnelle pour l'adapter aux nouveaux goûts du public. En définitive, il semble que la relation mutuelle entre la créativité et l'esthétique ne peut pas directement être justifiée, mais, en raison de ce contexte social, nous supposons que la capacité à être créatif dans le domaine de l'esthétique est une composante importante de la compétence esthétique professionnelle, et donc un objectif important pour la formation et la réussite aux examens, et donc, on peut supposer que ces établissements adoptent cette conception et s'investissent beaucoup dans le développement de la créativité.

Des beautés du produit (作品的美) et des détails esthétiques (美的细节): les trois répondants s'intéressent tous aux propriétés esthétiques quand il s'agit d'expliquer la notion de la compétence esthétique professionnelle. En fait, les deux expressions portent le même sens que celui de l'expression « qualités esthétiques », qui indique les éléments matériels spécifiques justifiés beaux sur dont on dit qu'ils font la beauté d'un objet. Au fond, la notion de la compétence esthétique professionnelle pourrait être différente pour chacun des trois répondants, et pourtant, bien que les trois enseignants ne verbalisent pas ni ne formalisent pas leurs critères de jugement, mais, sans doute, dans un jury d'examen, ils sont sans doute capables de finir par se mettre d'accord pour porter un jugement esthétique commun sur une production d'élève (exactement comme, à un moment donné, un groupe social considère comme « beaux » les mêmes qualités matérielles, telle couleur, tel matériau, telle forme, etc.). Si bien qu'ils sont capables de procéder à l'évaluation de la qualité esthétique d'un artefact en jugeant ces éléments visibles, par exemple, la forme, les couleurs, etc.

Être capable de découvrir la beauté dans la vie (能发现生活中的美), la capacité d'appréciation de la beauté (欣赏美的能力), être capable de concevoir une belle œuvre avec la beauté trouvée dans la vie (能根据生活中发现的美创造美的作品): ces trois compétences ont été proposées comme les incarnations de la compétence esthétique professionnelle. En fait, le processus du développement de la compétence esthétique professionnelle, pourrait, selon les répondants, être défini par trois activités, à savoir, « trouver la beauté », « apprécier la beauté » et « réaliser la beauté ». Par exemple, Mme Cao insiste sur la conception que « la beauté se trouve partout », si un élève peut acquérir des beautés dans l'environnement naturel, par exemple, comme la beauté d'une feuille morte ou les autres types de beauté, nous dirons selon elle qu'il a la compétence de trouver la beauté. On peut parler ici d'une capacité à être sensible à la beauté naturelle, et à être capable d'utiliser cette sensibilité pour produire des formes qui à leur tour produisent les mêmes effets sur le regardeur. La capacité à capacité à être sensible à la beauté naturelle peut être influencée par divers facteurs, tels que l'environnement artistique. Certaines personnes peuvent avoir développé une sensibilité accrue en passant beaucoup de temps dans la nature, en pratiquant des activités en plein air ou en s'intéressant activement à l'environnement naturel qui les entoure. Dans ma recherche, Mme Cao met l'accent sur l'environnement d'alentours des élèves, par exemple, le lycée où il existe de beaux choses et de belles feuilles et les élèves auraient la possibilité d'observer directement des beautés naturelles, au finalement, les élèves pourraient développer de la compétence esthétique professionnelle.

L'inspiration (灵感): « l'inspiration implique la motivation, c'est-à-dire qu'elle implique la dynamisation et la direction du comportement et qu'elle est évoquée plutôt qu'initiée directement

par un acte de volonté ou surgissant sans cause claire[22] »(Thrash, 2003, p.871). L'inspiration désigne « une respiration ou une infusion des conceptions, des objectifs, etc, dans le cerveau. La recommandation, l'éveil ou la création d'un sentiment ou d'une impulsion, en particulier d'un type exalté[23] » (Oxford English Dictionary en ligne, 2022, p.1036). Ce mot « inspiration » a été proposée par Mme Cao, selon elle, l'élément environnemental a un impact sur le développement de la compétence esthétique professionnelle, lorsque l'un élève s'immerge dans une situation artistique par exemple en visitant un musée, parfois il peut obtenir immédiatement une bonne conception de l'esthétique et cette impulsion s'appelle l'inspiration. En fait, ce qu'elle évoque est plus un phénomène d'imprégnation ou d'apprentissage par l'expérience de longue durée, non-formel, celui qui se produit justement par la rencontre avec les œuvres. C'est un point important car Mme Cao affirme ainsi que l'inspiration et donc la créativité peut être éduquées et formées, par des dispositifs intentionnels comme ceux que propose l'éducation culturelle, ou encore des cours comme ceux que propose en France la discipline « Arts appliqués et cultures artistiques ».

IV 3.1.1.3 Catégorisation A3 : une compréhension de la compétence esthétique professionnelle : la compétence éthique

1. Mots-Clés

L'éthique professionnelle (职业道德), la compétence éthique (道德能力), l'esprit professionnel (职业精神), l'éthique est un type d'esthétique en contexte de la culture sociale asienne（在亚洲文化中，道德是一种美）, un homme est comme du jade (人如其玉), la culture traditionnelle de jade(传统玉文化)

La compétence éthique (道德能力) : pour cette conception « la compétence éthique », il existe beaucoup d'explication. Selon le Conseil Supérieur de l'Éducation au Québec (1990), la compétence éthique est définie comme « l'émergence des aptitudes fondamentales à la recherche et au dialogue, à la critique et à la créativité, à l'autonomie et à l'engagement » (p.10). Et, pour Bégin (2011), la compétence éthique est une « aptitude à résoudre certaines séries de problèmes pratico-moraux […] quels qu'en soient les contenus éthiques » (p.219). D'après Boudreau (2019), elle propose également la définition de la compétence éthique par la théorie de conformité, « la compétence éthique […] est d'ordre relationnel et dialogique. Elle se repose sur une présence forte, à soi et à l'autre, sur une ouverture, une attention soutenue à l'autre, sur une capacité d'écoute et de parole, sur une habileté à poser des questions, à remettre en question, à raisonner avec d'autres, à juger et à décider en tenant compte des circonstances, du contexte, des personnes concernées » (p.98). Cela évoque les « soft skills » dont nous avons parlé dans la section IV 2.1 selon Mme Zeng. Parmi les trois définitions, celle qui est proposée par Bégin est plus propre à la conception des trois répondants dans notre recherche. Nous utilisons le tableau 32 pour continuer à notre analyse.

Tableau 32 Les enjeux centraux de la compétence éthique selon Bégin (extraits)

Enjeux centraux de la compétence éthique	Capacités essentielles
Formelle	Capacité à résoudre des problèmes
Réflexive	Capacité de décentration
	Capacité d'identifier les enjeux éthiques dans une situation.

[22] Inspiration implies motivation, which is to say that it involves the energization and direction of behavior inspiration is evoked rather than initiated directly through an act of will or arising without apparent cause.

[23] A breathing in or infusion of some idea, purpose, etc. into the mind; the suggestion, awakening, or creation of some feeling or impulse, especially of an exalted kind.

	Capacité d'identifier les conséquences de ses choix sur soi et autrui.
	Capacité d'identifier, analyser et pondérer les attentes, obligations et règles applicables à la situation.
	Capacité de formuler des raisons d'agir raisonnables.

D'abord, les trois enseignants définissent même la compétence éthique comme une capacité à résoudre des problèmes éthiques :

> La plus difficile chose est de faire tomber amoureux de la profession les élèves. (Mme Yang)
>
> La plupart des élèves manquant de passion pour ce poste de sculpture. (M. Sun)
>
> Quand un élève commence à designer un produit, je ne dois pas seulement développer leurs compétences individuelles, mais je m'intéresse aussi à s'ils peuvent et veulent faire leur travail en équipe et qu'ils peuvent et veulent travailler ensemble, on dit qu'ils ont l'éthique professionnelle. (Mme Cao)

On retrouve ici le chevauchement ou l'entrelacement entre deux compétences qui sont distinguées dans la tradition occidentale et fusionnées dans la tradition chinoise : la dimension esthétique et la dimension éthique de la même compétence professionnelle. On peut dire que la dimension éthique repose sur la valeur « Bien » (bien agir, bien faire, bien se comporter…) tandis que la dimension esthétique repose sur la valeur « Beau » : dans la mentalité chinoise, comme on l'a dit au chapitre II, le Beau et le Bien vont ensemble, sont la même chose.

En fait, « la conception de la compétence éthique repose essentiellement sur la notion de situation, qu'ils précisent à partir de la conception de Dewey : si la plupart des conceptions réflexives de l'éthique supposent la prise en compte de la situation » (Boudreau, 2019, p. 105) et les informations dans le tableau 30 mettent également l'accent sur une situation quand il s'agit de définir la notion de la compétence éthique. Selon les phrases ci-dessus, les trois enseignants ne parlent que d'une demande de la compétence éthique dans la situation réelle pédagogique. À savoir, ces problèmes identifiés par eux s'expliquent par l'absence de la compétence éthique, sur deux plans différents : pour Mme Yang et M. Sun, le problème vient de ce que certains élèves n'aiment pas le métier qu'ils apprennent (« tomber amoureux », « manquant de passion ») ; pour Mme Cao, les élèves n'ont pas la capacité ou le goût de travailler ensemble efficacement, de faire équipe une ouverture, de montrer une attention soutenue à l'autre, une capacité d'écoute et de parole. Ces deux capacités font partie de la compétence éthique. Conséquemment, le développement de « la capacité d'identifier les enjeux (problèmes) éthiques dans une situation » est défini comme une des méthodes exigées pour traiter ces difficultés éthiques.

Ensuite, ces capacités demandées par la dimension « réflexive » dans le tableau 32 sont appréciées par nos trois répondants. Par exemple, M. Sun pense que les élèves doivent s'approprier la conception, selon laquelle « l'homme doit être comme son jade ». De manière traditionnelle, le jade est un signe de la personnalité noble qui est aussi un type d'éthique traditionnelle chinoise. Par cette raison, un élève devra développer en lui la personnalité noble tout au long de sa propre formation de sculpture en jade. Pour cette raison, la personnalité noble est un élément éthique qui doit être intériorisée, appropriée par un élève. Si un élève peut l'identifier et la réaliser, nous dirons qu'il a la compétence éthique.

Selon l'analyse ci-dessus, nous définissons la compétence éthique comme une capacité à résoudre des difficultés au titre de l'éthique dans une situation spécifique de travail.

L'esprit professionnel (职业精神)： « l'esprit professionnel est la somme des valeurs, des attitudes et de l'esprit qui sont soutenus, stables et caractérisés par une forte identité sociale et professionnelle

et l'esprit professionnel indique l'éthique ou la moralité des personnes travaillant dans tous les secteurs de la profession et qui est universellement reconnue »(Qui, 2012, p.76). Dans la transcription de M. Sun, dans son verbatim, il a proposé cette notion de « l'esprit professionnel » dont une manifestation est « l'élève doit aimer son travail et avoir la passion pour son métier ».

Du côté de M. Sun, il a des expériences d'apprentissage au Japon et il nous donne un mot japonais « アルチザン » (artisan) lorsqu'il explique la notion de l'esprit professionnel. Concrètement, « l'éthique est un type d'esthétique dans le contexte de la culture sociale asiatique » selon M. Sun, en particulier, au Japon. Pour la plupart des entreprises japonaises, l'esprit professionnel s'incarne principalement sur la « conscience du poste » (Okochi, 1966, p.142), par exemple, la loyauté à l'égard des décisions prises par le directeur de l'entreprise. En dehors de ces esprits professionnels communs pour tous les métiers, M. Sun explique aussi l'esprit professionnel pour ce métier de la sculpture en jade. En bref, « prudence », « patience » et « la personnalité noble » l'intéressent beaucoup. Au fond, les matériaux du jade sont plus chers que ceux d'autres professions, par suite, au moment de faire la sculpture sur un morceau de jade, il est nécessaire d'être plus prudent et patient afin d'éviter le risque d'obtenir des produits défectueux. Et puis, les caractéristiques du jade demandent aux professionnels d'avoir des esprits professionnels propres à celles-là. Par exemple, la couleur du jade, est symbolique de l'innocence, par cette raison, selon l'éthique propre à la culture orientale, un créateur doit s'efforcer de devenir un homme innocent.

Un homme est comme du jade (人如其玉) et la culture traditionnelle de jade(传统玉文化) : « depuis les périodes des Printemps et Automnes [8e au 5e siècles BCE] et des Royaumes combattants [5eau 3e siècles BCE], le jade a été associé aux valeurs éthiques traditionnelles telles que la bienveillance, la sagesse, la franchise et la modestie » (Zhou, 2008, p.24). Et, nous les considérons comme « l'éthique de jade » (玉德). Dans la société chinoise, la valeur éthique du jade est plus primordiale que celle du commerce selon M. Sun. Par conséquent, « un créateur doit être comme un jade ».

Qui plus est, bien que l'éthique professionnelle soit mentionnée beaucoup dans les entretiens en Chine, il existe toujours un problème à résoudre : qu'est-ce que la compétence éthique spécifique pour le domaine des métiers d'art ? En fait, l'éthique professionnelle est une partie obligatoire pour tous les métiers, mais, notre étude focalise seulement sur des disciplines des métiers d'art. Pour cette raison, il est nécessaire d'explorer les comportements spécifiques d'éthique professionnelle pour ces domaines. Heureusement, la réponse « l'homme est comme du jade » de M. Sun nous offre une perspective d'accéder à la solution de ce problème-là.

Ainsi, un (objet en) jade a des sens éthiques. Selon Zhou (2008), Confucius était la première personne qui a étudié le sens éthique du jade et un jade a beaucoup de valeurs éthiques, comme « la bonté (仁), la politesse (礼), la fidélité (忠) » (p.24). Ainsi, un ancien écrivain XU Shen a expliqué :

> Le jade est un type de pierre esthétique et a cinq types de valeurs éthique. 1) La couleur du jade est humide et symbolise la bonté (仁), 2) le jade est transparent, vous pouvez voir son intérieur et il symbolise la loyauté（义）, 3) le coup sec du jade, que l'on peut entendre à distance, symbolise la sagesse（智）, 4) le jade ne se brise pas facilement et symbolise le courage（勇）, 5) le jade est résilient qui symbolise l'innocence（洁）[24].

En fait, les anciens Chinois personnifiaient les cinq propriétés du jade et les combinait avec les cinq valeurs éthiques d'une personne. Et, cette conception « s'est intégrée en profondeur à la culture

[24] 玉，石之美者。有五德，润泽以温，仁之方也；鰓理自外，可以知中，义之方也；其声舒扬，专以远闻，智之方也；不桡而折，勇之方也；锐廉而不忮，絜之方也。

chinoise et l'éthique du jade est un signe typique de la culture chinoise » (Zhao, 2016, p.13).
Cela est très illustratif de la manière dont le monde chinois aborde la question de la compétence (esthétique) professionnelle : la dimension éthique, les valeurs personnelles et de comportement sont indissociables du geste professionnel et même de la qualité des objets produits : seul un homme possédant les qualités du jade peut travailler le jade parfaitement : les pièces de jade, pour être belles, doivent être conçues et fabriquées par une « belle personne ».
D'autre part, les œuvres de sculpture en jade portent aussi des signes éthiques. De manière empirique, toutes les œuvres de jade ont des significations positives parmi lesquelles l'implication éthique est la plus cruciale. Par exemple, tous les objets gravés en jade portent un sens positif, par exemple, une sculpture en jade de Maitreya[25], signifie que le porteur de cette sculpture doit être bienveillant et généreux comme Maitreya, qui symbolise ces deux caractéristiques éthiques.
Selon ces analyses ci-dessus, nous pouvons répondre à la question proposée : toutes les œuvres d'art ont des significations et valeurs éthiques et la compétence éthique doit être composée de deux parts : 1) être capable d'apprécier les significations et valeurs éthiques portées sur une œuvre d'art, 2) être capable d'intérioriser/de s'approprier ces significations et valeurs éthiques et les considérer comme des aptitudes personnelles. Dans le domaine de la sculpture en jade, M. Sun pointe le problème que certains élèves ne sont pas passionnés pour la discipline de la sculpture en jade. Ainsi, sur le terrain de la bijouterie, Mme Yang nous dit que beaucoup d'élèves abandonnent leur discipline. Conséquemment, les deux enseignants exigent que soit développée la compétence éthique. Et, nous pouvons comprendre ce problème avec l'autre perspective : les élèves ignorent ces significations et valeurs éthiques portées par une œuvre en jade ou de bijouterie, par exemple, la loyauté. Finalement, ils expriment des comportements non éthiques parce qu'ils ne ressentent pas de passion pour la sculpture.
Dans le contexte français, bien que ces acteurs français parlent rarement de la compétence éthique, on trouve également des expressions par exemple « l'amour de la belle ouvrage » qui reflètent le thème de la compétence éthique. À dire vrai, dans le contexte occidental, la dimension esthétique (la capacité à juger de la beauté d'une réalisation) n'est pas traditionnellement identifiée immédiatement à la dimension éthique (la capacité à faire du bon travail parce qu'on aime son métier et qu'on aime travailler dans l'atelier ou l'équipe d'artisans). Mais dans l'histoire de l'artisanat et des métiers d'art, on peut donner un contre exemple historique et actuel en évoquant « l'amour de la belle ouvrage » (Icher, 1995, p. 6) dans la tradition du Compagnonnage : les Compagnons sont une institution traditionnelle de formation d'ouvriers d'élite qui se sont engagés dans un Tour de France au cours duquel les Apprentis font plusieurs stages auprès de Compagnons Maitres dans leurs entreprises. Ils deviennent des Compagnons à la fin de leur Tour. Or, dans le Compagnonnage, des compétences techniques très élevées sont bien sûr exigées, mais elles sont inséparables d'une éthique personnelle et professionnelle élevée, ce qui est rappelé dans les cérémonies qui ponctuent les étapes de la formation. À la fin de leur Tour de France, les Apprentis, pour devenir Compagnons, doivent réaliser une œuvre artisanale qui allie la difficulté technique et la beauté de réalisation : on l'appelle le « chef d'œuvre ».

IV 3.1.1.4 Catégorisation A4: une composante de la compétence esthétique professionnelle : des compétences générales

1. Mots-Clés

[25] Maitreya est une des formes de la divinité suprême des nouvelles religions chinoises syncrétistes nées du mouvement Xian tian dao.

La compétence linguistique (语言能力), la logique (逻辑思维), la compétence de coopération au travail en équipe (团队合作能力), la compétence de leadership(领导能力),la compétence à organisation (组织能力),la compétence à choisir des matériaux (材料选择能力), l'adaptabilité environnementale (环境适应能力)

2. Analyse

Ce sont des compétences générales pour toutes les disciplines selon nous, mais, Mme Yang et Mme Cao pensent que ces compétences sont aussi une composante de la compétence esthétique professionnelle, bien qu'elles n'expliquent pas, dans les données que nous avons, le rapport spécifique entre les compétences générales et la compétence esthétique professionnelle. Mais, selon l'analyse précédente, nous pensons empiriquement qu'il existe un impact mutuel entre le développement de la compétence d'esthétique artistique et les compétences générales. Par exemple, la compétence à choisir des matériaux a un impact sur le développement de la compétence de design. Lorsque l'un élève dispose bien des connaissances de matériaux, des capacités à les utiliser, etc., il aurait une opportunité de créer une belle œuvre (la compétence d'esthétique artistique).

IV 3.1.1.5 Catégorisation A5: caractéristiques de la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-Clés

La notion de l'esthétique est personnelle, abstraite et multidimensionnelle (美的概念具有抽象性、个体性和多维性), l'intérêt économique (经济效益)

2. Analyse

La notion de l'esthétique est personnelle, abstraite et multidimensionnelle (美的概念具有抽象性、个体性和多维性) : en raison de ces trois caractéristiques de la notion de l'esthétique, les trois enseignants font face à des difficultés en cours de formation réelle. Celle qui est la plus sérieuse, c'est l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle, par exemple, qu'est-ce que les éléments esthétiques validés par la plupart des acteurs scolaires ? En fait, tous les acteurs ont leurs propres conceptions de leur notion de l'esthétique, mais, laquelle peut être acceptée accepter par la plupart des personnes ?

L'intérêt économique (经济效益) : lorsque nous leur posons la question de l'importance de la compétence esthétique professionnelle, les trois répondants l'expliquent dans la perspective du marché :

> Je partage seulement une idée individuelle. En fait, il y a une relation d'intérêt entre l'employeur et l'employé. (Mme Cao)
>
> En fait, quand les élèves possèdent la compétence esthétique professionnelle, des œuvres esthétiques pourront être acceptées par le marché. (Mme Yang)
>
> Lorsqu'un étudiant a maîtrisé ces techniques et ces connaissances, on dit qu'il a la compétence esthétique professionnelle et il lui est possible de concevoir des œuvres aux valeurs esthétiques traditionnelles chinoises, qui seront acceptées par le marché. (M. Sun)

Ici, nous avons recours à la théorie de « l'offre et la demande du marché » pour expliquer pourquoi la compétence esthétique professionnelle est importante. La théorie de l'offre et la demande est un « modèle économique de détermination des prix dans un marché. Il résulte ainsi un équilibre économique entre le prix offert et la quantité demandée » (Milton, 1980, p.519). En fait, le rapport entre les diplômés et le marché relève aussi de la relation « offre-demande» sur le marché du capital humain.

Nous faisons cette hypothèse : les diplômés offrent les ressources humaines et les entreprises en ont

besoin. Ainsi, les compétences professionnelles peuvent être considérées comme des critères de recrutement. Quand les entreprises pensent que les diplômés ont des compétences professionnelles demandées comme la compétence à réaliser une belle oeuvre, ils les recruteront. À ce moment-là, dans le marché des ressources humaines, l'équilibre économique est réalisé. Pour les entreprises de bijouterie et sculpture, la compétence esthétique professionnelle est une des capacités les plus demandées par ce marché.

Si un diplômé a cette compétence, nous dirons qu'il aura la qualification de combler la demande du marché. Et, il pourrait avoir l'opportunité d'obtenir un poste. Au final, les marchés de l'industrie des métiers d'art (*fine crafts*) pourraient s'équilibrer lorsqu'il existe un équilibre général entre l'offre et la demande sur le marché du travail. En définitive, d'une part, la compétence esthétique professionnelle est une des compétences exigées pour obtenir un poste du côté des élèves, de l'autre part, l'entreprise a besoin des élèves ayant une telle compétence pour réaliser des avantages économiques et rendre stable ce marché de l'industrie des métiers d'art.

IV 3.1.1.6 Catégorisation A6: les mesures proposées pour le développement de la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-Clés

La formation en alternance entre l'école et l'entreprise(校企交替培训), le stage (实习), l'apprentissage en situation de travail (工作场所学习), des cours scolaires (学校课程), des travails collectifs(集体工作) dans une situation de travail, des pratiques fréquentées (反复练习), le profit du goût d'un élève(利用学生兴趣), le développement des qualités éthiques(培养道德品质), le Club de Yicui (艺萃俱乐部), le traitement des difficultés spécifiques rencontrées par ces élèves en cours de formation(解决学生在学习过程中遇到的具体问题), des travails collectifs dans un lieu de travail (工作场所集体工作)

2. Analyse

La formation en alternance entre l'école et l'entreprise (校企交替培训), le stage (实习), l'apprentissage en situation de travail (工作场所学习), des cours scolaires (学校课程): en fait, nous avons expliqué la relation entre ces trois types de dispositifs d'apprentissage et le développement de la compétence esthétique professionnelle dans les sections ci-dessus. Pour cette raison, nous ne l'expliquons pas de nouveau dans cette section. Rappelons simplement que la CEP étant une compétence complexe et difficilement formalisable et ou enseignable de de manière scolaire, l'apprentissage en alternance est indispensable pour que les élèves apprennent par l'expérience concrète, auprès d'experts, en complément de leurs cours, lesquels restent indispensables (par exemple pour former la culture artistique fondamentale dans les métiers d'arts).

Des travails collectifs dans un lieu de travail (工作场所集体工作) *:* le travail collectif, également connu sous le nom de travail d'équipe, est une méthode de travail dans laquelle plusieurs personnes travaillent ensemble sur une tâche ou un projet commun. Et, ce travail peut avoir de nombreux avantages, selon les trois répondants, à savoir : lorsque l'un élève travaille avec un professionnel dans une entreprise, il a la possibilité d'acquérir des connaissances et des compétences ignorées par l'école, ou tout simplement, que l'éducation formelle ne peut transmettre (par exemple, ce qui s'apprend d'un métier en utilisant des vraies machines industrielles dans un site industriel), puisque l'entreprise connait bien le goût des clients, mais, l'école ne le peut pas. Par ce travail, les élèves peuvent acquérir ces connaissances et celles qui contribuent au développement de la compétence esthétique professionnelle.

Le Club de Yicui(艺萃俱乐部)*: le Club de Yicui* est un exemple particulier, car c'est un dispositif

de professionnalisation qui se situe à la frontière entre éducation formelle scolaire et éducation non-formelle. Chaque semestre, deux ou trois séances du Club de Yicui ont lieu. Ce dispositif est organisé à la fois par une école de métiers d'art et par une entreprise comme celle de M. Lu. Pour le deuxième semestre de 2021, les thèmes sont : 1) l'art de la bijouterie chinoise ancienne ; 2) l'analyse des dessins de design. Et, il existe trois parties pour chaque thème : la présentation des œuvres d'art sur ce thème, l'analyse des étapes de conception (la plus importante), le résumé de l'activité.

Pour la théorie d'apprentissage en situation de travail, « ces dispositifs prévoient des moments, des processus, des enchaînements pour garantir que l'apprentissage aura lieu [...]. Ce dispositif repose donc sur une théorie de l'apprentissage qui éclaire et justifie les étapes, le rôle des acteurs, les contenus même parfois des différentes séquences [...]. Si la situation de travail est présente, c'est parce qu'elle est considérée comme un élément déterminant de l'apprentissage » (Bourgeois & Enlart, 2017, p.491). Pour le Club de Yicui, il existe certains dispositifs approuvés par Bourgeois, par exemple, « l'analyse des étapes de conception » est un dispositif pour l'apprentissage en situation de travail, ainsi, c'est aussi un cycle de la réalisation d'un produit d'art. Par ce dispositif, les élèves qui participent aux réunions du Club ont l'opportunité d'acquérir des techniques, connaissances plus pratiques et demandées par le marché d'art, celles-là sont considérées comme un des éléments déterminants du métier.

Des exercices fréquentées（反复练习）: cette méthode est censée être efficace pour le développement de la compétence esthétique professionnelle, selon les trois répondants. Nous mobilisons la théorie constructiviste pour continuer notre analyse.

Selon le constructivisme, l'apprentissage est un processus actif et constructif dans lequel l'apprenant est engagé dans la construction de sa propre compréhension du monde. Au lieu de considérer l'apprentissage comme un simple transfert de connaissances de l'enseignant à l'apprenant, le constructivisme souligne que l'apprentissage est un processus de construction interne, où l'apprenant donne du sens aux nouvelles informations en les reliant à ses connaissances et à ses expériences antérieures, à savoir, « l'homme doit construire ses connaissances par des expériences[26] » (Kumar et Gupta, p. 40).

Pour cette méthode, nous pensons qu'elle correspondait à la théorie du constructivisme cognitif appréciée par Jean Piaget. « Piaget était convaincu que les individus devaient s'adapter à leur environnement. Pour cela, Piaget a décrit deux processus d'adaptation qui représentent la capacité des organismes à s'ajuster à leur environnement. Il s'agit de l'assimilation et de l'accommodation[27] » (Netti et al, 2016, p.12). Et, au cours de l'assimilation et l'accommodation, un élève pouvait rencontrer des erreurs et trouver des expériences pour les régler. Et puis, dans une perspective constructiviste, l'élève ou le professionnel est considéré comme un participant actif qui construit activement ses propres connaissances en interagissant avec son environnement et en s'engageant dans des activités d'apprentissage significatives.

En fait, cette méthode de « faire des exercices fréquentées » demande aux élèves de participer souvent aux pratiques eux-mêmes, à savoir, les élèves doivent d'abord être des participants actifs. Ensuite, en répétant beaucoup de fois des exercices de fabrications, les élèves ou les professionnels

[26] Humans have to build their knowledge through experiences.

[27] Piaget had confidence that individuals have to adapt with environments. For this Piaget discribed two processes of adaptation that represents the ability of organisms to adjust with their environment. They are assimilation and accommodation.

peuvent avoir la possibilité d'observer leurs problèmes et trouver des exercices pour résoudre ces difficultés, ils doivent inventer leurs propres solutions et leurs propres règles pour résoudre celle-ci, pour cette étape, il s'agit du processus par lequel un individu incorpore de nouvelles expériences dans ses schémas cognitifs existants. L'assimilation se produit lorsque les nouvelles informations correspondent aux schémas mentaux préexistants. Alors, en utilisant et examinant quelques fois ces expériences, les élèves intègrent essentiellement ces nouvelles expériences dans leur schéma cognitif existant (accommodation). À ce moment-là, les élèves ou les professionnels sont capables d'utiliser leurs propres expériences pour régler des problèmes esthétiques et nous dirions qu'ils ont développé la compétence esthétique professionnelle.

Le profit du goût d'un élève (利用学生兴趣) : pour Mme Yang, elle nous offre un exemple du développement de la compétence esthétique professionnelle : dans sa classe, il existe une fille qui n'aime pas sa discipline, au contraire, elle adore beaucoup dessiner des bandes dessinées. Par conséquent, Mme Yang lui a demandée de faire une bande dessinée que cette fille aime. Enfin, cette fille a dessiné une œuvre qui exprime des qualités esthétiques et sa compétence esthétique professionnelle a été bien développée par cette méthode.

De manière théorique, cet exemple peut s'expliquer par la théorie de « motivation intrinsèque ». La motivation intrinsèque se réfère à la motivation qui provient de l'intérieur d'une personne, basée sur des intérêts personnels, des valeurs, des besoins et des aspirations. Elle est souvent associée à l'accomplissement personnel, à la satisfaction intérieure et au plaisir liés à l'activité elle-même et « consiste à faire une activité pour le plaisir inhérent à celle-ci » (Marc-André et al, 2009, p. 47).

Selon Lafreniere et al (2009), il existe trois types de motivation intrinsèque : « motivation intrinsèque à la stimulation », « motivation intrinsèque à la connaissance » et « motivation intrinsèque à l'accomplissement » (p. 51). D'abord, la motivation intrinsèque à la stimulation se manifeste lorsque quelqu'un est naturellement attiré par des activités ou des expériences stimulantes et en tire un plaisir intrinsèque. Ensuite, la motivation intrinsèque à la connaissance se réfère à la motivation interne et autodirigée qui pousse une personne à rechercher, à acquérir et à approfondir des connaissances pour le simple plaisir de le faire. Enfin, la motivation intrinsèque à l'accomplissement est souvent associée à des sentiments de fierté, de satisfaction personnelle et de gratification intrinsèque. Les individus intrinsèquement motivés à accomplir quelque chose sont généralement engagés et persévérants, car ils sont motivés par le processus d'accomplissement lui-même, plutôt que par des récompenses externes ou la recherche de validation sociale.

Pour cette fille, lorsque Mme Yang lui demande de peintre une bande dessinée, sa motivation intrinsèque à la stimulation est suscitée et elle la fera avec plaisir. Comme cette demande correspond à son intérêt, elle cherche à la terminer esthétiquement (motivation intrinsèque à l'accomplissement). Selon Mme Yang, au cours de sa création, elle pourrait explorer des connaissances, des techniques de peintures sur le thème de l'esthétique (motivation intrinsèque à la connaissance) pour réaliser une œuvre esthétique. Dans le fond, en maîtrisant des connaissances et techniques, cette élève aura la possibilité du développement de sa propre compétence d'esthétique artistique.

En définitive, la fonction de ces trois types de motivations intrinsèques est de stimuler et de soutenir l'engagement et la persévérance dans une activité ou un comportement pour le simple plaisir, la satisfaction personnelle et l'intérêt inhérent à l'activité elle-même. Elle joue un rôle crucial dans le développement personnel, l'apprentissage, la créativité et la réalisation de soi, donc, en s'appuyant sur la motivation intrinsèque, la compétence d'esthétique artistique pourra être développée.

Traitement des difficultés spécifiques rencontrées par ces élèves en cours de formation (解决学生

在学习过程中遇到的具体问题) : en cours de formation, tous les élèves rencontrent des difficultés dans le domaine de la compétence esthétique professionnelle ou la compétence éthique. Par conséquent, les enseignants doivent prendre des mesures spécifiques qui sont propres aux difficultés de chacun. Par exemple, cet exemple-là de Mme Yang reflète une bonne méthode spécifique qui sert à traiter la difficulté du développement de la compétence éthique et à la fois la compétence d'esthétique artistique : elle a trouvé un moyen de remotiver l'élève et de faire le lien entre la dimension esthétique que nécessite le travail de design et le gout « inné » de cette élève pour la bande dessinée. Pour M. Sun, lui-même met beaucoup l'accent sur le problème au titre de la compétence éthique et il a évoqué certaines qualités éthiques que les élèves doivent développer (培养道德品质), comme « ranger les tables de travail avant de sortir du bureau »

IV 3.1.1.7 Catégorisation A7: l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-Clés

L'évaluation des qualités esthétiques et comportements éthiques professionnelles (评价美学品质和职业道德行为), les critères d'évaluation dans les référentiels d'enseignement et apprentissage(课程方案里的评价标准), les critères d'évaluation dans le programme pédagogique du lycée(学校教学计划计划中的评价标准), des critères d'évaluation des enseignants(教师自身评价标准), les critères d'évaluation dans le référentiel de l'industrie (行业评价标准)

2. Analyse

L'évaluation des qualités esthétiques et comportements éthiques professionnelles (评价美学品质和职业道德行为) : ces trois enseignants révèlent deux enjeux d'évaluation, à savoir : les qualités esthétiques et les comportements éthiques professionnelles. Les premières relèvent de la compétence d'esthétique artistique, au moment de faire l'évaluation, les enseignants examinent certaines beautés présentées sur une œuvre d'art d'un élève, par exemple, est-ce que la couleur les intéresse ? Et, ces qualités esthétiques sont évaluées explicitement mais indirectement. Dans la section VI 1.2, nous avons analysé le référentiel utilisé par le lycée professionnel où Mme Cao et Yang travaillent. Il en résulte qu'il existe beaucoup de critères techniques qui sont proposés pour évaluer la compétence d'esthétique artistique, par exemple, la technique de sablage contribue à la réalisation de la beauté visuelle. Mais, les enseignantes n'évaluent pas directement des qualités esthétiques, au contraire, elles les évaluent en jugeant des critères techniques, comme si la dimension esthétique était une composante intégrée de la compétence technique, une manière de réaliser certains gestes techniques qui leur donnent une qualité particulière. Il est intéressant de noter ceci : la qualité esthétique de la technique peut être évaluée, mais elle ne semble pas pouvoir être « articulée », à savoir explicitée formellement.

Par ailleurs, certains critères relèvent de la compétence éthique. Par exemple, est-ce que l'un élève est capable d'être un homme innocent comme du jade ? Quoique la compétence éthique soit cruciale, il n'existe jamais de critères formels pour l'évaluer pour tous les acteurs. Selon les trois répondants, ils évaluent principalement la compétence éthique en observant des comportements quotidiens des élèves, par exemple, est-ce cet élève aime sa discipline ?

Les critères d'évaluation dans les référentiels d'enseignement et apprentissage (课程方案里的评价标准): au niveau national, il existe des référentiels d'enseignement et apprentissage pour les disciplines des métiers d'art. À ce titre, ces référentiels nous offrent des critères d'évaluation comme le tableau 33 illustre. Si un élève peut combler toutes ces demandes, nous dirons qu'il a la compétence éthique et la compétence d'esthétique artistique.

Les critères d'évaluation dans le programme pédagogique du lycée (学校教学计划计划中的评价

标准) : dans la section IV 1, nous faisions déjà l'analyse du programme pédagogique de ces deux établissements. D'après les trois enseignants et nos analyses, nous pensons que les programmes pédagogiques ont été conçus en se basant sur les demandes axées sur les référentiels nationaux d'enseignement d'apprentissage et il n'existe pas de différences essentielles en matière des critères d'évaluation entre les deux. En fait, avant de rédiger ces programmes pédagogiques scolaires, les enseignants analysent profondément les référentiels nationaux, réorganisent les informations présentées dans ceux-là, et font un nouveau programme pédagogique scolaire. Ici, nous mobilisons certaines informations dans le programme pédagogique en sculpture du lycée professionnel de Shanghai A & D Academy pour continuer notre analyse.

Tableau 33 Les critères d'évaluation présentés (extraits) dans les textes différents en bijouterie au lycée professionnel

	Les comportements d'éthique professionnelle	**Les qualités esthétiques**
Au niveau des référentiels nationaux	Avoir une bonne éthique professionnelle et être capable de respecter consciemment les réglementations, les normes et les règles	Comprendre le principe de composition, l'esthétique formelle et les méthodes d'expression du design traditionnel et moderne
Au niveau des programmes pédagogiques écoliers	Avoir une vision correcte de la vie et respecter les lois	Comprendre des concepts de design du jade, de l'histoire de design du jade, des écoles de design et styles de design du jade
Au niveau des pratiques personnelles d'un enseignant	Être passionné pour ce métier de sculpture en jade, un homme est comme du jade	Réaliser une œuvre qui ont des caractéristiques de la culture chinoise traditionnelle du jade

Selon le tableau 33, nous notons des critères d'évaluation considérés comme significatifs par Shanghai Art & Design Academy dans le domaine de la sculpture en jade. Par exemple, dans le but de « comprendre les méthodes d'expression du design traditionnel et moderne », les élèves doivent acquérir des connaissances comme par exemple celles des styles des écoles de toutes les dynasties historiques dans le domaine du design du jade. Par conséquent, on trouve dans le programme pédagogique de Shanghai Art & Design Academy, l'objectif de formation : « comprendre l'histoire de design du jade, des écoles de design et styles de design du jade ». En bref, pour les critères d'évaluation de la compétence esthétique professionnelle, nous pensons que ces critères d'évaluation pour l'école sont une incarnation de ceux des référentiels nationaux, les premiers sont plus concrets que les derniers.

Et puis, dans le programme pédagogique, des critères d'évaluation de la compétence éthique est également une partie importante.

Les critères d'évaluation des enseignants (教师自身评价标准) : en fait, pendant le cursus de formation réelle, quoique les enseignants adoptent et acceptent ces critères d'évaluation dans les

référentiels nationaux et les programmes pédagogiques scolaires locaux, ils les comprennent et les pratiquent avec leurs propres mots. Par exemple, dans le tableau 33, selon M. Sun, « la culture chinoise traditionnelle du jade porte beaucoup d'éléments esthétiques », donc, après avoir « compris des concepts de design du jade, de l'histoire de design du jade, des écoles de design et styles de design du jade », un élève doit réaliser une œuvre qui a des beautés chinoises. Si un élève peut la réaliser, nous dirons qu'il a la compétence d'esthétique artistique. Ainsi, pour l'évaluation de la compétence éthique, M. Sun propose ses propres critères comme le tableau 33 illustre. Par rapport à ceux-qui sont présentés dans le programme pédagogique scolaire, ces critères de M. Sun se conçoivent en considérant le contexte professionnel. Par exemple, « l'homme est comme du jade », cette expression a pour objectif de développer une notion spécifique pour un sculpteur en jade.

Les critères d'évaluation dans le référentiel de l'industrie (行业评价标准): en fait, nous avons analysé ces textes promulgués par le Ministère des Ressources Humaines et de la Sécurité Sociale dans la section IV 1.1.3. Pour mémoire, l'activité d'évaluation dans ces documents focalise également sur la compétence éthique et la compétence d'esthétique artistique. Dans les trois entretiens, les trois répondants pensent que ces critères d'évaluation sont partiellement utilisés pour réaliser l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle. Par exemple, Mme Cao dit que ses critères d'évaluation de l'esthétique se conçoivent en adoptant des détails d'évaluation d'un concours de bijoux.

On pourrait dire ici que Mme Cao se sert d'une « pratique sociale de référence » (Martinand, 1981, p.151), précisément celles des professionnels qui participent à un jury de concours de bijoux, pour concevoir et définir sa propre pratique d'évaluation. En fait, ce qui est évalué est donc moins des capacités élémentaires qui peuvent être isolées, mais une conduite complexe, celle qui serait la conduite d'un bijoutier se présentant à un concours de bijoux, et qui serait évalué sur une compétence complexe, multidimensionnelle : celle de concevoir des bijoux bien faits et faisant preuve de sa personnalité. La référence à cette situation sociale (mettre en parallèle l'examen et le concours de bijoux) permet de comprendre que, bien que la compétence esthétique professionnelle soit très difficile à définir en détail, elle n'est pas un obstacle à une évaluation opérationnelle, puisque les experts s'accordent sur une évaluation. Et les enseignants sont aussi des experts de leur métier.

IV 3.1.1.8 Catégorisation A8 : difficultés et mesures de traitement au cours du développement de la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-Clés

L'absence des critères d'évaluation de l'esthétique(缺乏评价美的标准), le décrochage des élèves de cette discipline (学生退学), l'absence de passion pour la discipline des métiers d'art(缺乏对工艺美术专业的热情), le développement de la notion éthique des élèves(培养学生道德信念), rédiger de nouveaux critères d'évaluation de l'esthétique en analysant des critères déjà existants (根据已有评价标准构建新的美的评价标准), le développement des perspectives de carrière（培养价值观）

2. Analyse

L'absence des critères d'évaluation de l'esthétique(缺乏评价美的标准) et rédiger de nouveaux critères d'évaluation de l'esthétique en analysant des critères déjà existants (根据已有评价标准构建新的美的评价标准) : les trois enseignants trouvent toutes les trois que la difficulté de l'absence des critères d'évaluation de l'esthétique, non seulement pour l'esthétique artistique, mais aussi pour l'éthique.

En fait, ces référentiels et ces programmes pédagogiques scolaires ne proposent pas de critères d'évaluation qui se lient directement à l'esthétique, au contraire, les critères des techniques et connaissances y sont partout. Dans la section précédente, nous avons fait la supposition que la technique contribue beaucoup au développement de la compétence d'esthétique artistique et cette conclusion a été justifiée de manière théorique. Dans ce cas, nous observons également des conceptions qui peuvent soutenir notre conclusion dans ces trois entretiens :

> Lorsqu'un étudiant a maîtrisé ces techniques et ces connaissances, on dit qu'il a la base et la possibilité de développer la compétence esthétique professionnelle et il lui est possible de concevoir des œuvres aux valeurs esthétiques traditionnelles chinoises. (M. Sun)
>
> Il est esthétique parce que cette création se reflète un papillon vivant qui est beau et les techniques demandées par cette œuvre sont plus difficiles et précises. (Mme Yang)
>
> Il nous ressemble que c'est une compétence qui dépend à la technique, car, sans technique, l'esthétique ne sera pas établie. (Mme Cao)

Par conséquent, dans la pratique, ces enseignants peuvent évaluer la compétence d'esthétique artistique en examinant des éléments techniques, parce qu'ils pensent implicitement que si un élève maîtrise bien toutes les techniques, il fera une œuvre esthétique. En fait, cette conception est cohérente avec notre hypothèse : la technique contribue au développement de la compétence esthétique professionnelle.

Mais, le fait demeure que l'absence de critères directs et détaillés d'évaluation de l'esthétique est évidemment une difficulté majeure. En fait, les référentiels formulent plus des objectifs d'apprentissage que des indicateurs de performance, qui permettraient d'étalonner le jugement de réussite. Pour cette raison, les trois répondants pensent qu'il est nécessaire d'établir des critères d'évaluation de l'esthétique, comme par exemple, nous pouvons concevoir de nouveau critères en se référant à ceux qui sont dans les textes prescrits par l'industrie, etc. En définitive, il reste à trouver des méthodes spécifiques pour concevoir ces critères.

Nous pouvons noter que les enseignants français ont rencontré ces mêmes difficultés, qui ont nécessité la création d'un groupe de travail focalisé sur la formulation de critères plus précis et plus opérationnels, comme l'a expliqué l'inspectrice, Mme Malterre-Benoist (voir le chapitre IV 2).

Le décrochage des élèves de cette discipline (学生退学）, l'absence de passion pour la discipline des métiers d'art (缺乏对工艺美术专业的热情), le développement de la notion éthique des élèves(培养学生道德信念), le développement des perspectives de carrière（培养价值观）: les deux premières expressions relèvent des facteurs qui apportent des impacts négatifs dans le processus de développement de la compétence esthétique professionnelle. Ces deux problèmes sont principalement provoqués par une difficulté dans l'enseignement professionnel en Chine. Fondamentalement, le système d'orientation professionnelle au collège chinois est en cours de construction par les autorités, et par conséquent, la plupart des diplômés du collège ne savent pas bien si des disciplines des métiers d'art leur conviennent. Par suite, après avoir commencé à apprendre dans ce domaine, beaucoup d'entre eux pensent que ces cours sont plus difficiles qu'ils l'avaient prévus et les tâches sont plus exigeantes, donc, ils décident de décrocher de ce parcours de formation, et ils perdent l'opportunité de développer la compétence esthétique professionnelle.

Par ailleurs, pour les élèves qui sont au lycée professionnel, nous pouvons dire que la plupart parmi eux sont en échec scolaire au cycle du collège. Mais, la société chinoise a l'habitude d'encourager excessivement la recherche d'un diplôme supérieur et un élève avec un diplôme octroyé par un collège n'a pas un niveau satisfaisant. Pour obtenir un diplôme du lycée, ils sont obligés de s'inscrire

dans un lycée professionnel. À cause de cela, beaucoup d'élèves ne s'investissent pas dans leurs apprentissages et ils manquent de passion de ces disciplines. Finalement, ces facteurs les empêchent de développer toutes des compétences professionnelles. Ce constat est identique à celui qui peut être fait en France : sauf dans certains diplômes professionnels recherchés, la plupart des élèves du lycée professionnel en France n'ont pas choisi leur orientation et « environ 80000 élèves quittent l'école chaque année sans diplôme » (Gervais, 2020, p.4).

Après avoir analysé les problèmes et réponses de ces enseignants, nous pensons que ces difficultés sont partiellement causées par l'éthique professionnelle. Par conséquent, il est nécessaire de développer la notion éthique des élèves et leurs perspectives de carrière. Par exemple, Mme Yang propose la méthode de conviction morale qui fait référence à la perception que les sentiments d'une personne à l'égard d'une attitude donnée sont fondés sur ses croyances en matière de bien et de mal. Au total, il n'existe pas de méthodes communes et très efficaces pour résoudre ces difficultés pour nos répondants.

IV 3.1.1.9 Catégorisation A9 : relation entre la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-Clés

> La compétence de design contient la compétence esthétique professionnelle. Mais, en dehors de l'esthétique, on pense aux autres dimensions quand on fait le design, par exemple, le design du coût des produits. À quelque moment, l'esthétique n'est pas une chose à considérer. (M. Sun)
>
> Si l'étudiant ne travaille pas sérieusement et n'insiste pas sur pour continuer à pratiquer, c'est-à-dire, s'il a manqué de compétence esthétique professionnelle, alors, il perd l'opportunité d'améliorer sa compétence de design. (Mme Yang)
>
> Si vous mettez l'accent sur la compétence esthétique (artistique), on dit que la compétence de design contient la compétence d'esthétique artistique parce qu'un design comme le bracelet doit être beau. Mais, si vous mettez plus l'accent sur l'éthique professionnelle, je pense qu'il n'y a pas de lien entre les deux. (Mme Cao)

2. Analyse

Les réponses de ces trois enseignants nous intéressent beaucoup parce qu'ils nous apportent de nouvelles perspectives pour la compréhension de la relation entre les deux compétences.

D'une part, la compétence de design intègre la compétence d'esthétique artistique, l'activité de design comporte beaucoup d'activités dont certaines se lient aux éléments esthétiques. L'étape de conception, de dessin, etc., se demander quels sont les éléments esthétiques pris en compte en phase de conception, etc. relèvent de la dimension esthétique, mais pas les autres activités, par exemple le design du coût des produits ne concerne pas la valeur esthétique.

D'autre part, il reste à discuter du problème de la relation entre la compétence de design et la compétence éthique. Mme Yang définit la compétence éthique comme une condition pour développer la compétence de design. À savoir, à condition de disposer des bonnes habitudes éthiques, les élèves continueraient dans leur formation et cela leur donnerait une opportunité de développer la compétence de design dans le futur. Mais, Mme Cao ne pense pas qu'il y ait de relation entre les deux.

En fait, il n'existe pas de recherches qui étudient directement la relation entre le design et l'éthique. Par conséquent, pour notre recherche, nous devons écarter la discussion du rapport entre la compétence éthique et la compétence de design. Cela constitue un autre chantier de recherche.

IV 3.1.2 Mise en relation

Dans la section précédente, nous avons analysé les trois transcriptions des entretiens menés avec trois enseignants à Shanghai et finalement nous avons obtenu neuf catégories. Maintenant, nous continuons notre exploration de la relation entre ces neuf catégories.

La première catégorie (A1) reflète les expériences professionnelles de ces trois enseignants. En fait, les trois répondants ont des expériences foisonnantes, tel être un formateur d'entreprise et à la fois un professeur à l'université pour M. Sun. Par ces expériences, ils ont acquis des compréhensions particulières de la compétence esthétique professionnelle. Comme par exemple, puisque beaucoup d'élèves ne sont pas passionnés pour la bijouterie et qu'on observe des décrochages (A8), Mme Yang met énormément l'accent sur le développement de l'esthétique éthique. Et alors, selon eux, la notion d'esthétique porte trois caractéristiques : personnelle, multidimensionnelle et abstraite (A5). En conséquence, selon les trois répondants, la compétence esthétique professionnelle s'incarne sur trois dimensions : la compétence d'esthétique artistique (A2), la compétence éthique (A3), des compétences générales (A4). Par conséquent, au moment de répondre à la question d'évaluation de la compétence esthétique professionnelle, les qualités esthétiques et les comportements éthiques (A7) sont mis en avant comme les critères centraux de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle. En se basant sur les deux compétences (A2 et A3), les trois répondants expriment leurs propres conceptions du le rapport entre la compétence de design et l'esthétique professionnelle. D'une part, la compétence de design intègre la compétence d'esthétique artistique (A9), d'autre part, à condition de disposer de la compétence éthique, les élèves peuvent être préservés dans leurs apprentissages dans le domaine des métiers d'art et ils auraient ainsi la possibilité de développer la compétence de design, qui demande de la motivation et du temps.

En fait, les trois enseignants affirment que le monde scolaire et celui du travail s'intéressent autant à la compétence d'esthétique artistique qu'à la compétence éthique. En conséquence, à chaque fois qu'il est évoqué des mesures de développement de la compétence esthétique professionnelle, ils ont évoqué des mesures de l'école et de l'entreprise par exemple, l'apport des cours scolaires, l'apport de l'apprentissage en alternance (A6) pour le développement de cette compétence. Et puis, aussi par ce fait, nous comprenons la raison pour laquelle les critères d'évaluation dans le programme pédagogique du lycée, les critères d'évaluation des enseignants et les critères d'évaluation de l'industrie sont tout utilisés (A7) pour faire l'évaluation.

Toutefois, les trois enseignants observent des difficultés dans le processus de développement de la compétence esthétique professionnelle, au cœur desquelles se trouve le problème de l'absence de critères d'évaluation plus précis de l'esthétique. Par conséquent, l'établissement explore de nouveau critères d'évaluation (A8), et cela paraît être important pour les trois enseignants. EN outre, qui plus est, des problèmes éthiques posés par des élèves (A8) sont devenus un obstacle au développement de la compétence esthétique professionnelle, par cette raison, il est nécessaire de développer la compétence éthique des élèves à l'avenir (A8).

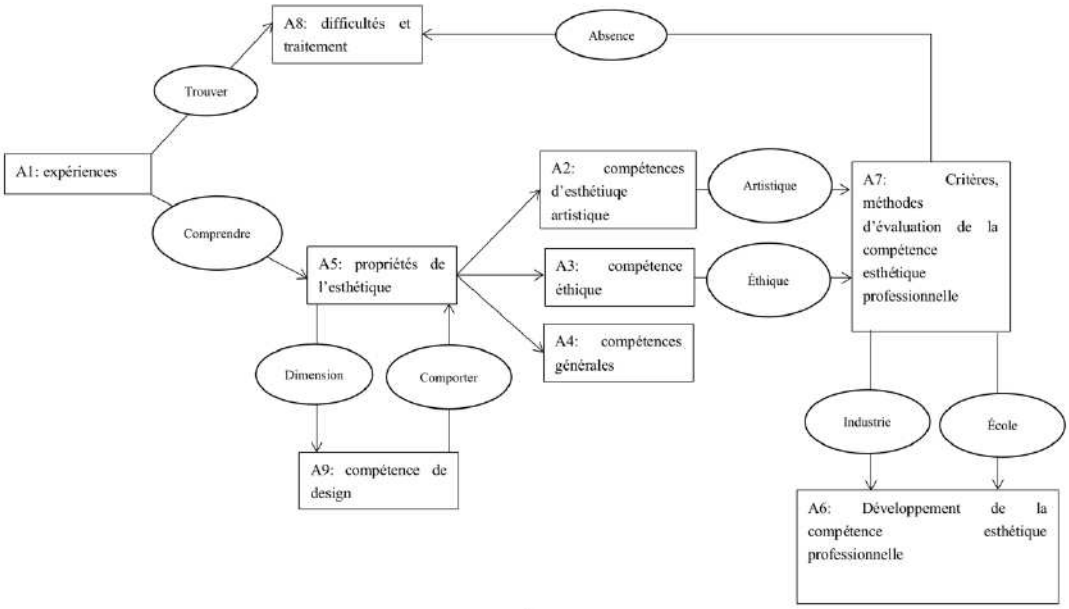

Figure 14 La relation parmi les neuf catégories (selon les Trois Enseignants Chinois)

IV 3.1.3 Intégration

Dans cette section, les trois enseignants chinois partagent leurs conceptions sur ce thème « la compétence esthétique professionnelle ». Dans leurs réponses, nous trouvons des phénomènes très intéressants.

D'abord, nous avons eu une meilleure compréhension en profondeur de la notion de la compétence esthétique professionnelle, telle que la comprennent nos répondants. Pour synthétiser, les réponses des trois répondants, nous permettent de dire que, selon eux, que la compétence esthétique professionnelle se compose de la compétence d'esthétique artistique et de la compétence éthique. D'un côté, comme le disent de leur côté les répondants français, les trois enseignants mettent l'accent sur la notion de la compétence esthétique professionnelle, qui sert principalement à la réalisation des qualités esthétiques d'une œuvre d'art. À savoir, la compétence esthétique professionnelle désigne si un élève est capable de créer une œuvre artisanale qui exprime des qualités esthétiques faisant plaisir à des acteurs, par exemple, un client. D'un autre côté, la compétence éthique est aussi une dimension importante de la compétence esthétique professionnelle. Selon les réponses de Mme Yang et M. Sun, nous avons eu une compréhension en profondeur de la compétence éthique.

Ensuite, non seulement les méthodes utilisées par les enseignants pour le développement de cette compétence, mais aussi les méthodes utilisées pour l'évaluation, se font en fonction des caractéristiques de la compétence d'esthétique artistique et la compétence éthique. Effectivement, il n'existe pas de critères directs liés au développement de l'esthétique artistique, au contraire, seulement des critères techniques ont été explicités partout et par tous. Dans ce cas, nous nous demandons si l'esthétique artistique se développe et s'évalue principalement par des gestes techniques à l'école. Et puis, comment peut-on concevoir des critères plus directs ou plus précis pour l'évaluation de l'esthétique artistique ? Pour la compétence éthique, les mesures de développement et celles d'évaluation reposent souvent sur les expériences personnelles des enseignants. Mais, les critères précis et officiels de celle-là ne sont pas présents dans ces référentiels.

En d'autres termes, il existe une contradiction évidente : quoique la compétence éthique soit importante, nous ne pouvons pas l'évaluer complètement et précisément. En conséquence, nous mettons en place la question suivante : comment peut-on concevoir des critères d'évaluation de l'éthique professionnelle ?

IV 3.2 Analyse des transcriptions des deux entretiens faites en France

IV 3.2.1 Codification et catégorisation

D'abord, nous avons codé les textes dans un premier temps en produisant 65 étiquettes après avoir analysé les transcriptions de ces deux entretiens. Mais, certaines étiquettes ont le même sens, donc, avant d'analyser précisément ces entretiens, nous les avant regroupées. Ensuite, nous passons à l'étape de *catégorisation* et obtenons six catégories.

IV 3.2.1.1 Catégorisation A1 : des expériences personnelles de ces deux participants

Mme Rozanski et Mme De Fraissinette de ont des expériences foisonnantes dans leurs vies actives. Par exemple, Mme Rozanski enseigne à des élèves aux niveaux différents (CAP, BMA en bijouterie, etc) et Mme De Fraissinette a commencé à enseigner à des élèves en CAP ébénisterie depuis quatre ans. Grâce à ces expériences, nous affirmons que leurs réponses à nos questions sont fiables et celles-là pourraient refléter leurs conceptions particulières.

IV 3.2.1.2 Catégorisation A2 : une compréhension de la compétence esthétique professionnelle : la compétence d'esthétique artistique

1. Mots-Clés

La beauté du geste(动作美感), la beauté visuelle (视觉美感), la bonne création (好的作品), le bon geste pour reproduire (好的生产方式), la technique (技术), beauté dans la vie (生活中的美), savoir-faire et savoir-être (专业能力和一般能力), le goût du créateur et le goût du client (设计师和顾客对的喜好), inné (天赋), l'élégance (优雅), être capable de réaliser quelque chose de beau (设计美丽的作品), la finesse (细腻感), l'esthétique est une notion personnelle (美的概念具有个性), le geste correct de création (正确的制作手段)

2. Analyse

La beauté du geste (动作美感) : selon Mme Rozanski, « il y a la beauté du geste, quand on travaille avec ses mains, c'est beau, c'est toujours une façon de voir les gens qui travaillent avec leurs mains, c'est moi qui trouve que ça est très beau ». En conséquence, nous postulons que la beauté du geste est une dimension mais aussi une manifestation visible de la compétence esthétique professionnelle. Un beau geste a deux sens : premièrement, c'est une action parfaitement réussie avec la plus grande élégance de moyen, comme par exemple dans le geste artisanal d'un expert. Secondement, il désigne une action appréciable moralement, par exemple une aide apportée à quelqu'un. Ainsi, métaphoriquement, la beauté du geste est à l'origine de beaux gestes, des actes généreux et nobles. Dans notre entretien, Mme Rozanski met l'accent sur le rapport entre la création artistique et le beau geste, donc, il s'agit du tout premier sens.

Dans le livre La Beauté du Geste de Catherine David (2006), cet auteur dit que « reliance, technique, application, répétition, autant d'étapes nécessaires pour parvenir à "la beauté du geste", comme autant de clefs permettant de déchiffrer la structure cachée du mouvement » (p.4). En général, ces mots « reliance, technique, application et répétition » se lient essentiellement aux productions du beau geste et ensuite à la réalisation de la beauté du geste, par exemple, le geste technique

symétrique est utilisé pour traiter un problème d'asymétrie. Et, si une bague est symétrique, on pourra dire que cette œuvre est esthétique.

Selon Mme Rozanski, si un élève manifeste correctement ce beau geste au travail, selon Mme Rozanski, il a la beauté du geste. Par suite, nous pensons que la beauté du geste désigne de bels actions gestuelles qui conduisent à la production matérielle des beautés d'arts au cours de la création artistique. Ainsi, les expressions « le bon geste pour reproduire (好的生产方式) et le geste correct de création (正确的制作手段)» ont le même sens de celui du beau geste.

La beauté visuelle (视觉美感): la beauté visuelle est une dimension de la beauté, elle fait référence à l'esthétique et à l'attrait esthétique d'un objet, d'une scène, d'une œuvre d'art ou de tout ce qui peut être perçu visuellement. C'est une appréciation subjective de ce qui est considéré comme plaisant à regarder, harmonieux, équilibré ou captivant sur le plan visuel. Et, la beauté visuelle peut être déclenchée par des éléments tels que les formes, les couleurs, les textures, les motifs, les proportions, la symétrie ou l'asymétrie, la lumière et l'ombre, ainsi que la composition globale d'une image ou d'un objet.

Mme Rozanski évoque à plusieurs reprises « la beauté visuelle », même si elle n'en donne pas une définition particulière. Nous interprétons cela comme suit : même si la Beauté est une propriété qui échappe à une définition formelle, elle est au cœur de la pratique dans les métiers d'art : on en parle, on la recherche, on l'évalue en permanence. Donc nous concluons 1) que toute personne experte du domaine (professionnel, enseignant, formateur, inspecteur…) a construit au cours de son propre parcours de formation d'une connaissance intuitive de la Beauté telle qu'elle appréciée dans son métier ; 2) que cette connaissance est suffisante pour lui permettre d'évaluer une production et d'ajuster les gestes de fabrication ; 3) enfin, si cette connaissance n'est peut-être pas est enseignable sous une forme articulée, ou au moins elle semble tout à fait transmissible d'une manières quasi-intuitive au cours de la formation des apprenants.

La bonne création (好的作品), le goût du créateur et le goût de client (设计师和顾客对的喜好) et être capable de réaliser quelque chose de beau (设计美丽的作品) : la bonne création, se dit d'une belle création. En fait, ce mot « goût » a été proposé pour expliquer le problème que pose la notion de l'esthétique.

Selon Kant (1790), le goût est « la faculté de juger ou d'apprécier un objet ou un mode de représentation par une satisfaction ou un déplaisir, indépendamment de tout intérêt. On appelle le « beau » l'objet d'une telle satisfaction » (§5) et il est ainsi selon Kant une capacité subjective qui nous permet d'apprécier la beauté dans les objets, et que tous les hommes auraient, selon lui, en partage de manière universelle. Ainsi, selon Kant, la beauté ne peut pas être définie en termes de règles objectives, mais plutôt en termes de sentiments subjectifs. En vérité, « une belle création » reflète le goût d'un acteur, tel qu'un créateur ou qu'un client.

Ultérieurement, les chercheurs en histoire et en sociologie ont réfuté l'affirmation de Kant que la « faculté de juger » était un universel, permettant d'affirmer qu'il existe un Beau universel valable en tous temps et en tous lieux. Mais on peut considérer comme toujours vrai que lorsque quelqu'un juge de la Beau d'une chose, il le fait comme si cela devait être jugé également par tous (postulation universelle) ; et de fait, dans une société donnée, on observe des processus qui produisent une conformation du goût et qui font que un collectif donné, à un moment donné, partage les mêmes capacités d'appréciations esthétiques (les sociologues parlent de « dispositions ») : on parle de « goût », cette fois ci dans un sens relativiste, mais la réaction esthétique reste telle qu'elle a été définie par Kant, à savoir : un jugement de plaisir par une émotion non finalisée par un besoin.

Ainsi, lorsque les deux individus regardent une même œuvre d'art, ils expriment leurs jugements personnels esthétiques, les uns pensent que cette œuvre est belle, les autres ne le croient pas, mais chacun d'eux espère que son jugement de goût s'accordera avec celui de l'autre. Mais cet accord n'est pas automatique, il est toujours le résultat de compromis et de débat. En particulier, dans les situations commerciales qui concernent les produits des métiers d'art, le goût esthétique d'un créateur et celui d'un client peuvent parfois s'opposer, et personne n'achètera un objet qu'il n'apprécie pas esthétiquement, même si cet objet est parfaitement adapté à sa fonction technique, ou encore : lorsqu'il doit choisir entre des objets tous également adaptés à ses besoins techniques, l'acheteur choisira un objet pour d'autres raisons, et bien souvent pour des raisons « esthétiques » (voir par exemple l'achat d'un stylo, d'un vêtement, ou d'une automobile). Par conséquent, lors du développement de la compétence esthétique professionnelle, il est nécessaire d'apprendre à penser au goût du créateur et même à celui du marché. On peut synthétiser : développer une compétence esthétique, ce n'est pas apprendre à « reconnaitre la beauté des objets en elle-même », mais apprendre à partager le goût d'autres, et en particulier ceux des experts, ou encore les goûts du public.

La beauté dans la vie (生活中的美) : cet expression « la beauté dans la vie » peut s'expliquer par nombreuses formes et être appréciée de différentes manières, selon des individus. Et, elle peut se trouver dans l'environnement naturel, dans des situations sur l'art, dans les relations humaines, ou même dans des situations de travail. Par exemple, le lycée professionnel de Rillieux-La-Pape se trouve au sein d'une forêt et il existe évidemment beaucoup de beautés du bois dans cet environnement, par lesquelles les élèves ont effectivement à des opportunités de faire des œuvres esthétiques en utilisant ces beautés près d'eux.

Alors, la beauté est souvent associée à des sentiments de joie, d'harmonie, etc., et peut être une source de réconfort et d'inspiration dans notre vie quotidienne. Par conséquent, lors du développement de la compétence esthétique professionnelle, les deux enseignantes mettent l'accent sur trouver des beautés dans la vie ou l'environnement près d'eux. Par exemple, Mme De Fraissinette demande souvent aux élèves de visiter des expositions artistiques. Nous retenons que si la compétence esthétique « générale » n'est peut-être pas enseignable directement, par une action dirigée et formalisée (comme un cours de mécanique, de gestion ou de mathématiques), toutefois elle peut être éduquée, par exemple par la fréquentation de lieux reconnus comme beaux, qu'ils soient naturels, comme une forêt, qui sont spécialement dédiés à l'exposition d'objets qu'une société a reconnus comme Beaux, par exemple, une exposition d'art ou un musée.

Savoir-faire et savoir-être (专业能力和一般能力) : dans la section précédente, nous avons expliqué cette notion de « savoir-faire ». Et, dans cet entretien, la notion de « savoir-être » a été proposée. Dans ce qui suit, nous nous consacrons à expliquer la notion de « savoir-être ».

Selon Faure et Cucchi (2020), la notion de « savoir-être » est désigné « parfois par des termes comme compétences comportementales, compétences sociales et relationnelles, attitudes professionnelles, compétences socio-affective ou encore soft skills » (p.5). Contrairement au savoir-faire, qui concerne les compétences professionnelles spécialisées pour un métier donné, les « savoirs-être » se concentrent principalement sur les compétences générales.

Ces deux types de compétences sont souvent complémentaires et nécessaires pour réussir dans le monde professionnel. Avoir des compétences professionnelles solides peut aider à réaliser une tâche de manière efficace, mais cela ne garantit pas toujours une bonne interaction avec les autres. À l'inverse, disposer des compétences comportementales solides peut aider à créer des relations

positives avec les autres, mais cela ne garantit pas toujours une performance professionnelle efficace. En fin de compte, les deux types de compétences sont nécessaires pour réussir dans le monde professionnel. Les employeurs recherchent souvent des personnes qui possèdent à la fois des compétences professionnelles solides et des compétences comportementales solides, car cela leur permet de réaliser des tâches de manière efficace tout en créant des relations positives avec les autres.

L'élégance (优雅) et la finesse (细腻感) : Mme De Fraissinette met en place deux qualités esthétiques, à savoir : l'élégance et la finesse. L'élégance est une appréciation esthétique positive et la qualité de ce qui est d'une beauté sobre et de bon goût et la finesse se réfère généralement à la qualité d'être subtil, élégant ou raffiné. Selon cette enseignante, lorsque les deux qualités esthétiques s'affichent sur une œuvre d'art qu'il a réalisée, on dirait que l'un élève a partiellement la compétence esthétique professionnelle. Là encore, Mme De Fraissinette nous permet de comprendre que le jugement esthétique prononcé par un expert comme elle peut être nuancé et diversifié : si l'on demande à Mme FS de définir ce qu'elle appelle « l'élégance », il est possible qu'elle ne puisse pas donne de définition théorique, mais elle se montrera tout à fait capable de dire quel objet ou quelle qualité de tel objet est pour elle « élégante » : c'est pourquoi on parle à juste titre de « compétence ». Elle peut faire ce qu'elle ne peut pas expliquer, comme le dit Tim Ingold que nous avons déjà cité.

IV 3.2.1.3 Catégorisation A3 : mesures proposées pour le développement de la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-Clés

Refaire et répéter (反复练习), aider les élèves à traiter de leurs propres difficultés（帮助学生解决遇见的具体问题）, le développement des gestes techniques（培养技术行为）

2. Analyse

Refaire et répéter (反复练习) et Aider les élèves aux traiter de leurs propres difficultés（帮助学生解决遇见的具体问题）: en fait, nous avons expliqué la raison pour laquelle cette méthode « refaire et répéter » est efficace, par la théorie de Piaget, donc, nous ne l'expliquons pas de nouveau.

Ici, les deux enseignantes mettent l'accent sur la fonction de loi de « l'exercice ». Nous faisons l'hypothèse que quand l'élève reprend ce qu'il a fait, il doit trouver les lacunes sur sa création et explorer des mesures pour les régler. Après fait beaucoup d'exercices, il doit accumuler des expériences utiles pour développer la compétence esthétique professionnelle et concevoir efficacement un produit esthétique. Cela est sans doute encore plus vrai pour une compétence qu'il est difficile de formaliser et donc d'enseigner par la seule théorie, avec des leçons abstraites : seule la pratique, et la pratique longuement répétée (précisément ce qu'on appelle des exercices), et longuement corrigée par un expert, permet de développer, pas à pas, cette compétence serait développée.

Le développement des gestes techniques（培养技术行为）: pour les enseignantes, elles pensent toutes que le développement des gestes techniques contribuent au développement de la compétence esthétique professionnelle bien qu'elles ne parlent pas de relation spécifique entre les deux. Par exemple, Mme Ronzanski dit : « on est tenus de voir toutes les techniques qui sont au référentiel. Que ce soit dans l'atelier, dans la partie pratique en Art Appliqués, ou en Histoire de l'Art, dans toutes les matières. Donc, on s'y tient ».

En fait, non seulement dans le référentiel national, mais aussi dans le programme d'enseignement, les mesures et les critères d'évaluation au sujet de l'esthétique sont très rares, au contraire, les critères techniques sont au cœur de ces documents pédagogiques. Conséquemment, nous postulons ici que le développement du geste technique est un élément qui contribue au développement de la

compétence esthétique professionnelle, comme le résultat de notre analyse présentée au niveau théorique dans la section précédente l'a établie. Dans cet entretien, Mme Rozanski parle des critères techniques, comme l'aplomb, qui est défini aussi comme un critère esthétique.

IV 3.2.1.4 Catégorisation A4: l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-Clés

Les critères présentés dans les référentiels (课程大纲中的评价标准), l'évaluation par des critères des enseignants(根据教师自身标准评价), les grilles d'évaluation(评价表), les critères techniques (技术指标), les critères esthétiques (美的指标), l'évaluation formative (形成性评价)

2. Analyse

Les critères présentés dans les référentiels (课程大纲中的评价标准)et l'évaluation par des critères des enseignants(根据教师自身标准评价): d'abord, les deux enseignantes affirment qu'elles respectent les critères d'évaluation présentés dans les référentiels.

> On est obligés de travailler avec notre référentiel. On ne peut pas faire notre programme sans les référentiels. (Mme Rozanski)
>
> On suit quand même une base de données, qui est donnée par le rectorat. Le rectorat nous donne un référentiel. Et donc, de ce référentiel. Tout est répertorié dedans. On le suit, quoi. (Mme De Fraissinette)

Ensuite, il est important de souligner que ces déclarations nous indiquent que les enseignantes sont soucieuses de respecter la demande institutionnelle. De plus, il faut souligner que pour elles les référentiels sont des outils indispensables pour uniformiser les pratiques mais aussi les critères de décision. Toutefois, les référentiels ne sont pas des machines à produire des comportements conformes. Ce sont des cadres et non des carcans. En effet, les deux enseignantes reformulent les critères d'évaluations avec leurs propres mots à partir des critères dans les référentiels. Nous mobilisons l'exemple de Mme Rozanski pour continuer notre analyse. Mme Rozanski utilise les grilles d'évaluation (评价表) où sont listés des critères d'évaluation de compétences. En fonction des listes de critères d'évaluation de compétences dans le référentiel national et des pratiques dans la formation, Mme Rozanski et ses collègues créent elles-mêmes leurs grilles d'évaluation comme le tableau 34 l'indique. En général, ces critères techniques sont plus que ceux de l'esthétique. En fait, les deux types de critères d'évaluation s'intéressent énormément aux critères techniques (技术指标), mais, les critères esthétiques (美的指标) sont rarement observés. Nous voulons dire par là que le référentiel n'exprime pas explicitement des critères esthétiques et des indicateurs de qualité esthétique, mais qu'ils sont présents de manière centrale, comme le montre très nettement voir par exemple le vocabulaire utilisé : « « bien droit », « chutes symétriques », « bien régulier », « à la mode », à savoir, conforme aux goûts actuels des acheteurs potentiels, du marché.

Tableau 34 Les critères d'évaluation dans les référentiels différents

Critères dans le référentiel CAP bijouterie-joaillerie	**Critères dans le référentiel de Mme Rozanski**
Choisir et préparer les outils, les procédés de maintien	Est-ce que le plateau est bien droit ?
Effectuer les opérations de sertissage-joaillerie	Est-ce que les deux chutes sont symétriques ?
Établir la corrélation entre les pierres et la mise en pierres	Est-ce que l'empierrage est bien régulier ?
S'informer sur des évolutions techniques et esthétiques	Est-ce que le produit est à la mode ?

Dans ce cas, nous mettons l'accent sur notre hypothèse, et nous pouvons formuler ce résultat partiel :

l'activité d'évaluation de la compétence esthétique professionnelle ne se réaliserait pas directement par le jugement des critères esthétiques, au contraire, elle se déroulerait en examinant des critères techniques qui pourraient contribuer à la réalisation des beautés, par exemple, le caractère symétrique ou l'aplomb. Nous pouvons affirmer à partir de nos verbatims que la compétence esthétique professionnelle n'est pas explicitée, alors qu'elle est centrale dans le processus d'évaluation. Mais nous nous trouvons devant une question fondamentale : la compétence esthétique professionnelle est-elle tout simplement explicitable ? Il ne semble pas, si on en juge par l'histoire même de la théorie du Beau.

IV 3.2.1.5 Catégorisation A5 : difficultés et mesures de traitement au cours du développement de la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-Clés

Le référentiel est un cadre de décision, ce n'est pas un outil de décision (课程大纲只提供了一个评价框架，而不是评价工具)

Le référentiel nous offre beaucoup de critères techniques (课程大纲提供了较多技术评价指标)

Il existe une liste de compétences, mais elles ne sont pas opérationnelles, c'est-à-dire qu'on ne peut pas directement les utiliser sans les traduire en critères (课程大纲中列出了具体能力清单，但此类能力的评价标准不具有操作性，因此无法讲其直接转换成真实评价指标)

Si une œuvre n'affiche pas les index techniques, on pense qu'il n'est pas esthétique (équilibre, asymétrie, etc), mais certaines élèves ne le voient pas (如果一个作品未体现技术指标，人们认为此作品不美,比如：平衡、不对称等。但学生意识不到此类指标。)

Refaire et obtenir les aides d'un enseignant (反复练习和获得教师帮助)

Observer les œuvres d'autres (l'apprentissage par observation), fondée sur l'accumulation de rencontres avec des artefacts de référence (观察学习)

2. Analyse

D'abord, les démarches d'évaluation se déroulent en se basant principalement sur les critères présentés dans les référentiels, mais, *ces critères ne sont pas très opérationnels selon les enseignantes*. Pour cette raison, ces enseignants fabriquent des critères d'évaluation avec leurs propres mots en reformulant et en complétant les critères dans les référentiels officiels. En fait, ils disent que le référentiel leur offre des critères généraux mais le degré de formulation des critères et des indicateurs n'est pas suffisamment précis ni opérationnel, donc, il semble être un seulement un *cadre de décision ou évaluatio*n. Cela impose aux enseignants d'explorer des critères et outils plus pratiques pour faire l'évaluation. Ceci est encore un autre résultat à noter : Ainsi les enseignants font la preuve qu'ils disposent d'une compétence opérationnelle : le fait que la compétence esthétique professionnelle soit difficile et même impossible à « formaliser » n'est pas un obstacle pour eux, ni pour évaluer, ni, semble-t-il, pour enseigner. En quelque sorte, les enseignants « se débrouillent » pour faire ce qu'ils ont à faire. Ils font preuve de créativité pour trouver des solutions. Ensuite, nous notons qu'il existe beaucoup de *critères techniques* dans les référentiels nationaux, au contraire, les critères d'évaluation de l'esthétique, eux, semblent être insuffisants ou absents. Dans ce cas, ces enseignants évaluent la compétence esthétique professionnelle en examinant principalement des détails techniques, mais cela masque que des critères esthétiques sont pris en compte en réalité. Autrement dit, les critères esthétiques sont en quelque sorte intégrés à certains critères techniques. Si un élève peut réaliser une œuvre qui exprime des éléments techniques liés à l'esthétique, nous pourrons dire qu'il aura la compétence esthétique professionnelle. Conséquemment, les élèves doivent consacrer beaucoup à développer leurs compétences techniques

mais en sachant qu'elles comportent une dimension esthétique, car au final la technique ne sera pas tout.

Enfin, *refaire et obtenir les aides d'un enseignant* et ***l'apprentissage par observation*** sont reconnus comme les mesures principales comme régler ces difficultés. Et, nous avons expliqué la raison pour laquelle ces deux mesures peuvent consacrer à régler ces difficultés dans les sections précédentes, donc, nous n'y revenons pas. Rappelons simplement que nous avons souligné l'importance du temps passé à la répétition d'apprentissages complexes mais aussi l'importance qu'il faut accorder à l'éducation culturelle (***l'apprentissage par observation***). L'éducation culturelle permet aux apprenants de stimuler la pensée critique, l'analyse et l'évaluation. Les apprenants sont incités à interpréter, à questionner et à remettre en cause les œuvres artistiques, ce qui favorise le développement de compétence esthétique professionnelle. Lorsque l'un élève observe ce que fait l'un professionnel, il pourrait trouver des lacunes sur lui-même et chercher à proposer des mesures pour les traiter, dans le fond, c'est un processus de développement assisté de la compétence esthétique professionnelle.

IV 3.2.1.6 Catégorisation A6 : relation entre la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-Clés

Il existe une relation faible entre la compétence esthétique professionnelle et la compétence de design (职业美能力和设计能力间不存在较大关系)

Le rapport entre la compétence esthétique professionnelle et la compétence de design : c'est complémentaire et ensemble(职业美能力和设计能力是相互补充、整体能力的两个部分)

2. Analyse

Les deux enseignantes françaises, elles, proposent des conceptions différentes du problème de la relation entre la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle.

> Alors, la compétence esthétique et la relation avec le design. C'est toujours un peu la même chose. Le design c'est un peu délicat, parce que pour moi, le design, ça doit fabriquer quelque-chose qui doit être utile. La compétence esthétique, bien sûr. Si là, si on parle de bijoux, il faut que votre bijou puisse être dans l'esthétisme, il y a j'aime, ou j'aime pas ; C'est beau c'est pas beau. (Mme Rozanski)

Selon Mme Rozanski, il semble que la relation entre la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle est faible. En fait, l'esthétique est au cœur de la compétence esthétique professionnelle et celle-là est considérée comme une conscience sensible personnelle qui correspond aux besoins de l'esthétique de l'individu. Dans l'entretien, Mme Rozanski propose bien des mots comme « aimer ou pas » selon lesquels nous pensons que la compétence esthétique professionnelle est approuvée pour concevoir une œuvre artistique qui réponde aux besoins de l'esthétique de l'individu. Mais, la compétence de design semble plus large : selon Miller, « le design est le processus de pensée comprenant la création d'une entité ». Comme Mme Rozanski l'explique, le processus de design est d'incorporer des matériaux, d'innover, etc. En fait, le design est une activité qui met l'accent sur les gestes faits et a pour finalité de rendre utile un objet. Au contraire, l'esthétique est essentiellement un goût personnel. Il semble que les deux types de compétences ne se trouvent pas à un même niveau, selon Mme Rozanski. Par conséquent, le design ne s'attache pas toujours aux besoins de l'esthétique. Donc, selon elle, il existe une relation faible entre les deux compétences.

> C'est complémentaire. Si on veut quelque chose de design, si on veut créer du design, il faut que ce design corresponde aux compétences demandées, compétences esthétiques demandées. Pour le design. Ça va

ensemble, en fait. C'est vraiment quelque chose qu'on ne peut pas dissocier, parce que si on crée un design sans les compétences esthétiques, c'est ne pas possible et ça ne correspond pas. (Mme De Fraissinette)

Du côté de Mme De Fraissinette, la compétence esthétique professionnelles et la compétence de design sont toujours définies ensemble. En France, le mot design est le nom qu'on donne aujourd'hui à ce qui a été appelé, depuis le 19e siècle, l'« art industriel » (Laurent, 1999, p.10). L'usage du mot « design » en français, emprunté à l'anglais, est récent (deuxième moitié du XXe siècle, après la Seconde guerre mondiale), lui-même, en anglais, le sens actuel du mot « design » (qui signifie globalement « conception ») date de la moitié du XIXe siècle (Vial, 2017, p.13). Pour notre recherche, nous avons recours aux disciplines « bijouterie » et « ébénisterie » en France pour explorer la compétence esthétique professionnelle et les deux disciplines sont deux branches spécifiques de l'art industriel. En fait, au cours processus du conception-création (design), il est impossible d'ignorer l'élément esthétique comme la beauté, la dimension de la technique qui produit le plaisir esthétique dont nous avons longuement parlé, etc. Par conséquent, selon Mme De Fraissinette, il nous faut comprendre le rapport entre les deux à ce regard : la compétence esthétique professionnelle et la compétence de design ne doivent pas être séparées pour l'activité de création. Une œuvre est une création de design et à la fois une chose esthétique.

IV 3.2.2 Mise en relation

Dans la section précédente, nous analysons les deux transcriptions des entretiens menés avec les deux enseignantes à Lyon et nous avions finalement obtenu neuf catégories. Maintenant, nous continuons à explorer la relation entre les six catégories.

La première catégorie (A1) reflète des expériences professionnelles de ces deux enseignantes. En fait, les deux répondantes ont des expériences foisonnantes d'enseignement pour tous les diplômes en bijouterie. Par ces expériences, elles ont acquis des compréhensions particulières de la compétence esthétique professionnelle. Par conséquent, elles décrivent la compétence esthétique professionnelle en trois dimensions (A2) : des qualités esthétiques comme la beauté visuelle, la technique et des compétences (savoir-faire, savoir-être, etc.). Par conséquent, nous pouvons penser que la compétence esthétique professionnelle se compose, selon elles, de trois compétences spécifiques : la compétence à produire concrètement des qualités esthétiques, la compétence technique et des compétence générales (savoir-être, soft skills). Dans le but de les développer, les deux enseignantes proposent des mesures, comme le développement des gestes techniques (A3).

Quand les deux enseignantes commencent à parler du problème d'évaluation de la compétence esthétique professionnelle (A4), elles mettent en place premièrement deux critères centraux, soit : les critères esthétiques et les critères techniques. Secondement, ces critères d'évaluation se conçoivent en respectant des contenus présentés dans les référentiels nationaux et en considérant des avis des enseignants (en réalité, ce sont les enseignants qui opérationnalisent les critères des textes officiels, qui restent généraux et abstraits. Sans les enseignants, ces critères ne pourraient pas être utilisés tels quels). En cours de formation pratique, les grilles d'évaluation, l'évaluation formative sont utilisées pour réaliser l'évaluation. En ce qui nous concerne, ce sont également des difficultés évoquées par les critères dans les référentiels officiels (A5). En fonction de la catégorie A5, ce sont exactement qui les difficultés qui nous intéressent. Au total, les référentiels nous offrent effectivement des références pour organiser les critères d'évaluation, mais, ces critères opérationnels doivent être mis en place par les enseignantes après qu'elles ont sérieusement analysé

ces référentiels nationaux, en réfléchissant à des situations pédagogiques réelles par exemple, quels éléments techniques spécifiques doivent-ils être évalués dans le domaine de la bijouterie et dans le domaine de l'ébénisterie ?

Curieusement, les deux enseignantes nous apportent deux conceptions très différentes sur le problème de relation entre la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle (A6). L'une pense qu'il existe une relation faible entre les deux compétences, l'autre indique que les deux compétences sont en relation complémentaire et elles sont toujours définies ensemble.

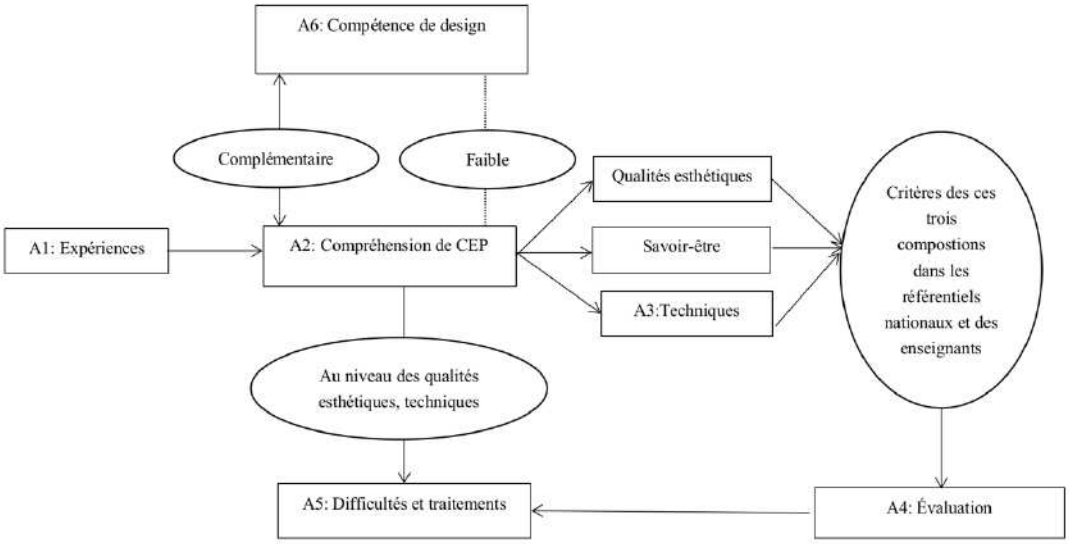

Figure 15 La relation parmi les six catégories (selon les Deux Enseignantes Françaises)

IV 3.2.3 Intégration

En premier lieu, les deux enseignantes élucident la composition de la compétence esthétique professionnelle. Selon elles, dans cette compétence, il s'agit de deux mondes : le monde de l'art et celui de la technique. Pour le premier, la compétence esthétique professionnelle désigne essentiellement la compétence d'esthétique artistique dont l'objectif reste de développer les capacités de réalisation des qualités esthétiques des élèves, par exemple, la réalisation d'une beauté visuelle. Pour le dernier, les deux enseignantes reconnaissent le rôle de la technique, qui sert au développement de la compétence d'esthétique professionnelle. En conséquence, nous esquissons la conclusion que, selon les enseignantes français, la compétence d'esthétique artistique est au cœur de la composition de la compétence esthétique professionnelle, la technique est un outil efficace utilisé pour développer la compétence d'esthétique artistique. Quoique les deux acteurs mettent l'accent abondamment sur le rôle et la fonction de la technique, il existe aussi une question très difficile et intéressante à expliquer : comment la technique peut-elle contribuer au développement de la compétence d'esthétique artistique ? Malheureusement, personne dans nos entretiens ne décrit le rapport entre les deux domaines.

En second lieu, nous nous intéressons aux difficultés identifiées par les deux enseignantes. Idéalement, l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle repose sur les critères techniques et esthétiques. Mais, en pratique, en France et en Chine, les référentiels nationaux et ceux des enseignants se concentrent plus sur les critères techniques que ceux esthétiques, même si

les enseignantes sont conscientes du problème d'absence (de non formalisation explicite) des critères d'évaluation sur le plan de l'esthétique. Nous ne nions pas la caractéristique « personnelle et multidimensionnelle » de la notion de l'esthétique, mais, cela doit-il signifier que l'esthétique ne sera pas complètement évaluée dans pratiques scolaires ? Et, comment établit-on les critères détaillés d'évaluation de l'esthétique ?

IV 3.3 La comparaison

IV 3.3.1 Différences

IV 3.3.1.1 Au niveau de la compréhension de la compétence esthétique professionnelle

Selon nous, la plus évidente différence au niveau de la compréhension de la compétence esthétique professionnelle repose sur l'attitude envers la compétence éthique. Du côté des trois enseignants chinois, ils mettent beaucoup l'accent sur le rôle de l'éthique. En fait, en raison de la culture traditionnelle chinoise et des problèmes dans le domaine de l'enseignement professionnel comme par exemple l'absence du système d'orientation professionnelle, l'éthique est toujours une partie de la notion de l'esthétique. Et puis, les élèves manifestent également des comportements qui ne sont pas conformes à l'éthique professionnelle, comme par exemple, l'absence de la passion pour son métier (« l'amour du métier »), qui laisse les trois enseignantes penser qu'il faudrait prioritairement plus à développer la compétence éthique. Contrairement aux réponses des trois enseignants chinois, les deux enseignantes françaises ne parlent jamais de la compétence éthique.

Ici, nous mobilisons la théorie de Roger Brown et celle de Whorf et Sapir pour expliquer la raison pour laquelle cette différence est apparue. Selon Whorf (1956), « au contraire, le monde se présente sous la forme dans un flux kaléidoscopique d'impressions qui doivent être organisées dans notre esprit. Cela est effectué, en grande partie, par le système linguistique de notre esprit[28] » (p. 212). Et, d'après Brow (1976), « la structure de la langue maternelle d'un individu influence fortement ou détermine entièrement la vision du monde qu'il va acquérir au cours de son apprentissage de la langue[29]» (p. 128). C'est ce que les linguistes appellent en un seul mot la « langue-culture » (Demougin,1999, p.16).

Au fond, la France a un contexte culturel très différent de celui de la Chine, par conséquent, la structure de la langue maternelle et donc celle de leur culture (langue-culture) des personnes en France et en Chine est en disparité et cette structure culturelle-linguistique distinctive laisse les Français et les Chinois développer des compréhensions différentes pour la même chose. Pour les deux enseignantes françaises, dans leur structure de langue-culture, il est rare de définir l'éthique comme un type d'esthétique, conséquemment, elles ne proposent pas de mots sur le thème de l'éthique mais, elles parlent de la notion de l'esthétique. Au contraire, les Chinois ont l'habitude de considérer l'éthique comme une composante de la théorie d'esthétique et celle-là est fixée dans la structure linguistique chinoise, au cœur même de la langue que les Chinois utilisent. Pour cette raison, la réalisation de la compétence éthique, pour les Chinois, est obligatoire pour le développement de la compétence esthétique professionnelle.

---

[28] On the contrary the world is presented in a kaleidoscopic flux of impressions which have to be organized in our minds. This means, largely, by the linguistic system in our minds.

[29] The structure of anyone's native language strongly influences or fully determines the world-view he will acquire as he learns the language.

IV 3.3.1.2 Au niveau du développement de la compétence esthétique professionnelle

Lorsque nous avons parlé des mesures utilisées pour développer la compétence esthétique professionnelle, les trois enseignants chinois préfèrent prendre appui sur des démarches scolaires et celles des entreprises pour la développer, mais, il semble que les deux enseignantes françaises s'appuient beaucoup plus sur des apports de l'école comme par exemple les aides des enseignants pour la développer.

Ainsi, les trois enseignants chinois nous offrent une mesure du développement de la compétence éthique, à savoir, le développement des qualités éthiques. De leur côté, les deux enseignantes françaises ne se concentrent pas sur les mesures du développement de la compétence éthique.

IV 3.3.1.3 Au niveau de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle

En fait, la plus grande différence est de savoir si la compétence éthique est évaluée ou pas avec la compétence esthétique, ou si l'on veut la dimension esthétique de la compétence professionnelle. Du côté des enseignants chinois, l'évaluation de la compétence éthique est un des éléments les plus centraux de la compétence professionnelle, et pour eux, il est difficile sinon impossible de la distinguer de la compétence esthétique. Mais, pour les enseignantes françaises, la compétence éthique ne serait jamais évaluée en même temps et en rapport avec la compétence esthétique : dans leur langue-culture française, ce sont deux conceptions différentes.

IV 3.3.1.4 Au niveau des difficultés en cours de développement de la compétence esthétique professionnelle

Sur le plan des difficultés apparues dans le processus de développement de la compétence esthétique professionnelle, une différence se présente aussi en matière d'éthique. Dans le regard des trois enseignants chinois, les élèves au lycée professionnel expriment de mauvaises habitudes comme par exemple l'absence de passion pour leur discipline. Et, ces mauvaises habitudes sont essentiellement afférentes aux problèmes éthiques. Pour cette raison, d'après les répondants en Chine, ils s'intéressent beaucoup aux difficultés au niveau de l'éthique. Et, l'objectif de la plupart de mesures éducatives proposées tient à résoudre ces problèmes éthiques.

IV 3.3.1.5 Au niveau de la relation entre la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle

Quand nous parlons du problème de relation entre la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle, nous observons une réponse différente : en fait, tous les répondants chinois pensent effectivement qu'il existe une relation stricte entre les deux compétences. Mais, Mme Rozanski, elle, n'approuve pas cette problématique. Et, selon elle, l'objectif du design consiste à fabriquer des choses utiles, indépendamment de l'esthétique. Conséquemment, il existe une relation très faible entre les deux compétences.

IV 3.3.2 Similarités

IV 3.3.2.1 Au niveau de la compréhension de la compétence esthétique professionnelle

Les cinq enseignants partagent des compréhensions similaires de la compétence esthétique professionnelle. Selon eux, la compétence d'esthétique artistique et des compétences générales (savoir-faire) sont deux composantes de la compétence esthétique professionnelle. Pour ce qui concerne la compétence d'esthétique artistique, il s'agit principalement des compétences spéciales utilisées pour finir parfaitement des tâches des métiers d'art. Par exemple, l'expression « être capable de réaliser des belles réalisations » indique la caractéristique de cette compétence.

Et puis, la notion de compétences générales (soft skills) intéresse beaucoup les cinq enseignants. Effectivement, nous avons postulé que les compétences générales contribuent au développement des compétences spéciales. Et, dans nos entretiens, quoique les cinq répondants n'expliquent pas directement le rapport entre les compétences générales et les compétences d'esthétiques artistiques, nous pouvons penser qu'ils reconnaissent implicitement notre supposition.

IV 3.3.2.2 Au niveau des mesures proposées pour développer la compétence esthétique professionnelle

Les répondants dans les deux pays mettent en valeur le rôle de la forme scolaire sur le plan du développement de la compétence esthétique professionnelle. D'abord, les cours communs et professionnels ont pour finalité d'apprendre des connaissances, compétences appréciées pour développer la compétence esthétique professionnelle, par exemple, le cours de « création de motifs » contient beaucoup de connaissances techniques qui servent au développement de la compétence d'esthétique artistique. Ensuite, les accompagnements des enseignantes jouent aussi un rôle important dans le processus de développement de la compétence esthétique professionnelle. Les enseignants, eux, disposent plus d'expériences sur le terrain des métiers d'art et les connaissent bien, par conséquent, par rapport au rôle des élèves, les enseignants jouent un rôle d'experts. En fait, les élèves s'engagent dans le domaine de l'apprentissage par l'expérience parce qu'ils bénéficient des aides des enseignants : ce phénomène d'accompagnement serré et continu de la formation est ce que nous avons appelé avec Jerome Brune : l'étayage.

En vérité, selon Kolb et al (2014), quand les élèves commencent à apprendre par les expériences, ils peuvent « saisir deux types d'expériences, à savoir : l'expérience concrète (EC) et la conception abstraite (CA) » et « deux moyens de transformation de l'expérience dialectiquement liés, à savoir : le moyen d'observation (OR) réfléchi et celui d'expérimentation active (EA) [30] » (p.230). Par exemple, quand un élève rencontre une difficulté de sertissage, son enseignant peut lui donner des recommandations portant sur des connaissances et techniques (conceptions abstraites) et en même temps il lui demande de pratiquer souvent (expérimentation active). Au fait, les deux méthodes aident un élève à régler les difficultés présentées en cours d'apprentissage et sont utiles pour le développement de la compétence esthétique professionnelle.

IV 3.3.2.3 Au niveau de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle

Il existe une conception commune acceptée par tous les enseignants : les démarches d'évaluation de la compétence esthétique professionnelle se conçoivent en se basant sur les contenus tels qu'ils sont formulés dans les référentiels nationaux mais aussi selon les conceptions des enseignants.

D'une part, tous les enseignants pensent que les critères listés dans les référentiels nationaux sont la base pour les démarches d'évaluation. Toutefois, en pratique, les enseignants doivent dégager les informations d'évaluation dans ces prescriptions officielles avant de concevoir le plan définitif d'évaluation. D'autre part, il semble que les référentiels nous offrent seulement un cadre d'évaluation large et relativement abstrait, conséquemment, au niveau de la pratique, les enseignants se penchent également sur la situation réelle pédagogique pour concevoir un outil d'évaluation plus opérationnel. Par exemple, Mme Rozanski traduit les critères des textes officiels avec ses propres mots et obtient finalement sa grille d'évaluation.

IV 3.3.2.4 Au niveau des difficultés apparues en cours du développement de la compétence

[30] The ELT model portrays two dialectically related modes of grasping experience -- Concrete Experience (CE) and Abstract Conceptualization (AC) -- and two dialectically related modes of transforming experience -- Reflective Observation (RO) and Active Experimentation (AE).

esthétique professionnelle

Selon les cinq enseignants, nous pouvons trouver un problème très commun, à savoir : les informations explicites sur le thème de la notion de l'esthétique sont toujours absentes. D'abord, comme la notion de l'esthétique est dans un premier temps lié à une expérience personnelle, tous les acteurs en expriment leurs compréhensions. Mais, dans le monde scolaire, la notion de l'esthétique, de quoi s'agit-il ? La France et la Chine ne proposent pas de bonne réponse. Ensuite, parmi les critères d'évaluation, les critères liés à la notion de l'esthétique sont absents. Dans les référentiels chinois et français, nous observons un phénomène intéressant : la notion de l'esthétique est rarement mentionnée, au contraire, les critères techniques sont souvent visibles. Mais par suite, comment définit-on la notion de l'esthétique et la développe-t-on ? C'est un problème qui reste à résoudre.

IV 3.3.2.5 Au niveau de la relation entre la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle

Pour certains enseignants dans notre recherche, il existe un lien entre la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle, par exemple, « la compétence esthétique professionnelle et la compétence de design sont complémentaires » selon Mme Rozanski et au contraire Mme De Fraisinette pense que la compétence d'esthétique artistique est une dimension de la compétence de design, mais, il n'existe pas de relation entre la compétence éthique et celle de design.

IV Chapitre 4 L'analyse des entretiens avec neuf professionnels en Chine et en France

En 2021, nous avons fait huit entretiens[31] avec des professionnels dans le domaine des métiers d'art, de la bijouterie, de l'ébénisterie et de la sculpture en jade dans les deux pays. Parmi eux, Mame Poyeton, Mme Rey, M. Volpon et M. Bennani sont des professionnels en France. Alors, Mme Yang, M. Lu, M. Chen, M. Wang et M. Xie travaillent dans le domaine des métiers d'art en Chine.

Au début de ces entretiens, les neuf répondants partagent leurs expériences professionnelles, selon lesquelles nous notons des caractéristiques bien intéressantes. D'abord, les répondants occupent des emplois différents. M. Volpon, M. Lu et M. Chen sont tous les patrons d'une entreprise, alors que Mme Rey, M. Wang et M. Xie sont créateurs, Mme Yang est cheffe de création dans une des importantes entreprises de bijouterie Lao FX à Shanghai. Par ailleurs, Mme Poyeton est cheffe de projet de la Chambre de Métiers et de l'Artisanat d'une grande région du centre de la France, et monsieur Bennani H est un formateur pour les apprentis en ébénisterie de l'institut de formation d'une association de Compagnons du Tour de France.

Ensuite, ils disposent d'expériences de formation très différentes, par exemple, M. Chen, M. Wang, M. Xie et Mme Rey ont commencé leur vie active en métiers d'art dans des ateliers. Et, M. Volpon et M. Bennani ont acquis leurs formations dans un lycée professionnel et obtenu le certificat de CAP en ébénisterie. Et puis, M. Lu a obtenu son diplôme de licence en bijouterie.

De plus, ils ont tous été engagés dans ces emplois des métiers d'art pendant de nombreuses années comme par exemple M. Bennani qui est devenu un formateur en ébénisterie il y a 16 ans.

Grâce à leurs expériences professionnelles très approfondies, nous obtenons d'eux beaucoup

[31] Nous avons fait un entretien avec M. Wang et M. Xie en même temps.

d'informations intéressantes et importantes. Conséquemment, nous analysons leurs réponses dans cette section.

IV 4.1 Analyse des transcriptions des cinq professionnels faites en Chine

IV 4.1.1 Codification et catégorisation

Nous avons codifié les cinq transcriptions en obtenant 93 étiquettes. Après codage, nous constatons que certaines étiquettes ont le même sens, dans ce cas, nous les regroupons comme une seule étiquette. Par exemple, tous les répondants mettent en valeur cette expression « le goût du client », alors, nous la comptons une fois.

IV 4.1.1.1 Catégorisation A1 : l'identification professionnelle de ces cinq participants

Les cinq répondants ont des expériences très foisonnantes. En particulier, ils répondent à toutes les questions, selon la perspective du marché. À la différence des conceptions proposées par l'enseignant et l'inspectrice, les cinq professionnels mettent tout l'accent sur « des besoins des clients », « avantages économiques », donc, en se basant sur cette dimension, nous pouvons obtenir de nouvelles conceptions de la compétence esthétique professionnelle.

IV 4.1.1.2 Catégorisation A2 : une compréhension de la compétence esthétique professionnelle : la compétence d'esthétique artistique

1. Mots-Clés

L'art (艺术), la compétence technique (技术能力), les compétences professionnelles générales (一般能力), l'harmonie (和谐), les connaissances et aptitudes du dessin de base (基础绘画知识和能力), l'inné artistique(艺术天赋), la beauté (美), les proportions de leurs tailles, largeurs d' une œuvre (作品尺寸，长宽比例), la capacité à produire une belle œuvre (做出美的作品的能力), la sensibilité à la beauté (对美的敏感性), la culture artistique (艺术文化)

2. Analyse

En fait, la plupart des expressions ci-dessus ont été expliquées dans les sections plus hautes, donc, nous nous concentrons principalement sur l'explication des expressions suivantes : l'inné artistique (艺术天赋), l'harmonie (和谐), les proportions de leurs tailles, dimensions d'une œuvre (作品尺寸，长宽比例)

L'inné artistique (艺术天赋)： en fait, il semble que les cinq répondants s'intéressent beaucoup à la fonction de l'inné artistique.

> C'est peut-être, que l'inné est important pour le développement de la compétence esthétique professionnelle. (M. Lu)
>
> Certains designers travaillent très dur, pendant dix, vingt ou même trente ans, mais rien ne se passe. D'autres réussissent mieux en cinq ans. Pour être honnête, dans notre profession, l'inné est très importante. (M. Wang)
>
> En effet, les capacités liées à l'art sont très liées à l'inné naturel, et ne peuvent pas être développées entièrement par le cours, la formation. (M. Xie)
>
> La compétence de design, etc., n'est pas donnée à tout le monde, et il faut quelqu'un avec un certain inné de designer pour pouvoir le faire. (M. Chen)
>
> J'ai toujours pensé que la compétence esthétique d'une personne était innée et qu'il était difficile de la modifier à un stade ultérieur de la vie. Ce n'est pas la même chose que d'autres compétences comme la compétence technique, qui peut être développée par la formation. La compétence esthétique, en revanche, est plus inné et difficile à changer par la suite. (Mme Yang)

L'inné est la part de notre personnalité qui « existait chez quelqu'un dès sa naissance, par opposition à ce qu'il a acquis » (Dictionnaire Larousse en ligne, 2023). En fonction de ce que les cinq professionnels ont dit, nous notons premièrement la conception que l'inné joue un rôle primordial dans le processus de développement de la compétence esthétique professionnelle. Par exemple, dans l'exemple proposé de M. Wang, il affirme qu'il existe un rapport strict entre l'inné artistique et la compétence de design, c'est-à-dire, une personne qui a l'inné artistique peut développer la compétence de design plus facilement que celle qui ne le possède pas.

Secondement, ce qui nous concerne plus, ce sont les conceptions appréciées par Mme Yang et M. Xie. Ils pensent que l'inné artistique ne peut pas être changé ou appris par des actions conscientes comme par exemple les enseignements scolaires. Ainsi, il semble que la compétence esthétique professionnelle peut se développer beaucoup en prenant appui sur l'inné et des capacités au sein de la compétence esthétique liées à l'inné comme par exemple la sensibilité à la beauté qui ne sont pas changées et développées par les actions conscientes.

L'harmonie (和谐): Très intéressant, les professionnels en Chine et en France s'intéressent tous à ce mot « harmonie » au moment d'expliquer la compréhension de l'esthétique. D'après M. Xie et M. Wang, l'esthétique est apparue lors que les proportions de tailles, et de dimensions d'une œuvre (作品尺寸，长宽比例) sont justes. Par exemple, M. Wang nous montre des informations sur l'esthétique pour une sculpture en jade, « depuis des années, quatre centimètres de largeur sur six centimètres de longueur est une taille qui est esthétique ». A savoir, dans le cas où la longueur et la longueur sont en relation harmonieuse, à savoir, 4 cm fois 6 cm, nous dirons que cette œuvre est esthétique. En fait, c'est le type d'harmonie d'objets. Et, l'explication de la notion de « l'harmonie » sera faite dans la section IV 4.2.1.2.

IV 4.1.1.3 Catégorisation A3 : une compréhension de compétence esthétique professionnelle : la compétence éthique

1. Mots-Clés

S'intéresser au travail (对工作感兴趣), la compétence éthique se développe dans la longue durée (道德能力需要长时间培养), l'éthique professionnelle(职业道德)

2. Analyse

L'éthique, un thème éternel quand les Chinois parlent de la notion de l'esthétique. Dans les cinq transcriptions, les professionnels proposent aussi ce mot « éthique » en exprimant leur compréhension de la compétence esthétique. Comme le montre le résultat de nos analyses dans les sections plus haute ci-dessus, il est évident que la compétence éthique est une dimension de la compétence esthétique professionnelle, selon les répondants chinois.

Mais, par rapport à l'attitude très sérieuse des enseignants chinois envers l'éthique professionnelle, quoique les cinq professionnels parlent de la notion de l'éthique, ils n'expriment pas beaucoup d'intérêt vers ce thème, parce que l'éthique professionnelle ne reste pas directement liée à la demande esthétique d'un client, mais, celle-ci est le type d'esthétique qui préoccupe le plus les professionnels. Cela fait une différence à souligner entre les professionnels et avec les enseignants chinois.

IV 4.1.1.4 Catégorisation A4 : une compréhension de compétence esthétique professionnelle : goût des clients

1. Mots-Clés

Le goût du client ou goût du marché (消费者或者市场喜好), être capables de répondre à nos besoins du client de production(能够满足消费者的对产品的需求), le goût du public（大众的喜

好），les tendances du marché (市场趋势), bien vendre （销量好）

2. Analyse

Évidemment, les professionnels chinois et français mettent beaucoup l'accent sur le goût du client et du marché lorsqu'ils parlent des conceptions de l'esthétique. En fait, selon tous les professionnels dans les deux pays, la compétence esthétique professionnelle est définie comme la compétence de bien connaître le goût du client, la compétence de fabriquer des œuvres qui font plaisir aux clients. Par conséquent, la compétence esthétique professionnelle est abondamment liée au goût du client.

IV 4.1.1.5 Catégorisation A5 : des mesures proposées pour développer la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-Clés

Le stage (实习), l'apprentissage en situation de travail (工作场所学习), l'apprentissage par expériences (经验学习), faire beaucoup d'exercices（反复练习）, exprimer les propres problèmes et les régler par les autres (展示自己的问题，并想他人需求帮助), se réfléchir à leurs propres produits (反思自己的作品), le processus d'apprentissage est entièrement intégré au processus de production(学习与生产同步), la communication entre le designer et le client (设计师与客户之间的交流), visiter des expositions d'art (参加艺术展), participer à des concours de design(参加设计比赛)

2. Analyse

Dans d'autres sections, nous avons expliqué des expressions ci-dessus, par exemple, l'apprentissage en situation de travail. Pour cette raison, nous expliquons ici seulement les nouvelles expressions révélées dans les cinq entretiens.

Réfléchir à leurs propres produits (反思自己的作品)：cette mesure a été utilisée par messieurs M. Wang et M. Xie, parce qu'ils réfléchissent souvent à leurs propres produits et cela leur impose de trouver des lacunes de ces œuvres. Et, après avoir traité ces lacunes, ils pensent que leur compétence esthétique professionnelle sera développée. Mais, comment expliquons-nous ce phénomène ?

Ici, nous utilisons la théorie de l'expérience de John Dewey pour expliquer la fonction de réflexion. Dans son ouvrage *How We Think*, Dewey étudie beaucoup de méthodes de penser, comme par exemple, l'imagination, etc. Et, parmi lesquelles, il est passionné le plus par la méthode de « réflexion ».

Selon Dewey (1944), l'éducation est définie comme « la reconstruction ou la réorganisation de l'expérience qui ajoute au sens de l'expérience et qui augmente la capacité de l'individu à orienter le cours de l'expérience ultérieure[32] » (p. 74) et les deux caractéristiques essentielles de l'expérience sont « interaction et continuité [33]»(Rodgers, 2002, p.847).

D'abord, tous les jours, pour M. Wang et M. Xie, leurs pratiques quotidiennes sont également un type d'éducation, donc, au fur et à mesure de leurs travaux, leurs expériences personnelles se réorganisent et se reconstruisent sans cesse, parce qu'ils sont en relation d'interaction avec des choses ou des personnes par lesquelles ils obtiennent toujours de nouvelles expériences. Par exemple, quand ils identifient et sélectionnent des matériaux de jade, ils font substantiellement l'activité d'interaction avec les matériaux de jade. Ou encore, chaque fois qu'ils discutent avec un client, ils sont en relation d'interaction avec des personnes. En tout cas, toutes les pratiques se déroulent en s'accompagnant de l'acquisition de nouvelles expériences, donc, leurs expériences

[32] Education as that reconstruction or reorganization of experience with adds to the meaning of experience, and which increase one's ability to direct the course of subsequent experience.

[33] Interaction and continuity.

personnelles se réorganisent et se reconstruisent continuellement.

Ensuite, l'activité d'interaction avec les choses ou les personnes ne cesse jamais. En fait, tant qu'ils travaillent, cette activité va continuer, à savoir, le processus de réorganisation des expériences se fait en continuité.

De plus, Selon Rodgers (2002), « la réflexion est un processus de reconstruction et de réorganisation de l'expérience[34]» (p. 848) et « l'expérience n'est pas ce qui vous arrive, c'est ce que vous faites de ce qui vous arrive[35] » (Kegan, 1983, p.11).

De manière générale, tous les jours, les deux créateurs obtiennent de nouvelles expériences qui remplacent les anciennes. Par exemple, la technique moderne de polissage a remplacé l'ancienne. Et, lorsqu'ils réfléchissent à leurs anciennes œuvres, ils examinent normalement cette vieille œuvre en se référant à cette nouvelle technique. Au fond, cet exemple justifie la notion de Kegan et Rodgers. Les créateurs reviennent sur leurs anciennes œuvres (ce que vous faites) avec une nouvelle technique (ce qui vous arrive), c'est également le processus de réorganisation des expériences. En conséquence, la réflexion ainsi définie consiste principalement à maintenir l'interaction continuelle entre de nouvelles expériences et des anciennes.

Tout au long du processus de fabrication, les créateurs obtiennent toujours de nouvelles expériences grâce auxquelles leurs expériences initiales se réorganisent sans cesse. À cet effet, l'essence de l'activité de réflexion consiste à examiner les anciennes œuvres (expériences initiales) en se rapportant à de nouvelles expériences, à savoir : on va reconstruire les expériences initiales par des nouvelles expériences. Nous postulons qu'une nouvelle expérience comporte des aspects plus avancés que ceux d'une ancienne. Quand un créateur fait ce retour réflexif, il examine une vieille chose en se référant inconsciemment aux nouvelles expériences. Par suite, il pourrait trouver des lacunes sur cette œuvre ancienne et il cherche à explorer des méthodes pour les traiter. Aussi, la réalisation de ce processus demande des compétences propres : la capacité à revenir sur un travail ancien, d'être toujours en activité d'analyse rétrospective pour apprendre de sa propre expérience. Finalement, les compétences d'un créateur peuvent être développées pour traiter ces problèmes apparus en cours d'activité de réflexion.

Le processus d'apprentissage est entièrement intégré au processus de production(学习与生产同步): cette méthode est abondamment utilisée dans le système de l'apprentissage en atelier. En particulier, en dehors de la sculpture sur jade, bien des arts traditionnels chinois se transmettent par ce moyen, par exemple : le jeu d'ombre de marionnettes de ShaanXi, le papier coupé, etc. De manière traditionnelle, c'est une méthode efficace pour développer la compétence esthétique professionnelle. En fait, cette méthode peut s'expliquer aussi par la théorie de Dewey (apprentissage « expérientiel »).

Dans un ouvrage de Dewey, *Democracy and Education*, cet auteur propose une théorie qui s'appelle maintenant « l'apprentissage par la pratique » (learning by doing). D'après Dewey (1916), « le travail correspondent, point par point, aux caractéristiques du stade initial de la connaissance, qui consiste à apprendre comment faire les choses et à se familiariser avec les choses et les processus acquis dans l'action[36] » (Chapitre 15). En fait, Dewey croyait que l'éducation devrait être un processus pratique et expérientiel, puisque « les connaissances accumulées sont au moins mises en

[34] Reflection is that process of reconstruction and reorganization of experience.

[35] Experience is not what happens to you, it's what you do with what happens to you.

[36] Work corresponds, point for point, with the traits of the initial stage of knowing, which consists, in learning how to do things and in acquaintance with things and processes gained in the doing.

pratique et elles ont la profondeur de sens qui s'attache à leur insertion dans les intérêts quotidiens urgents[37]» (Chapitre 1) et il a souligné l'importance de l'éducation active et de l'apprentissage par la pratique, parce que l'apprentissage n'est pas une activité passive où les étudiants reçoivent simplement des informations apportées simplement par des enseignants ou des manuels. Au lieu de cela, Dewey pense aussi que l'apprentissage devrait impliquer une participation active et la résolution de problèmes. Ainsi, en s'engageant dans les situations et des expériences de la vie réelle, les élèves peuvent développer une compréhension plus profonde du sujet et acquérir des compétences précieuses. Après tout, « la question de la connaissance est celle qui est contenue dans l'apprentissage des choses d'une manière assez directe » (Chapitre 14).

Conséquemment, la conception centrale de Dewey est : l'éducation devrait être pertinente pour la vie des étudiants et elle devrait les préparer à une participation active à la société, l'apprentissage par la pratique permet aux étudiant d'appliquer leurs connaissances dans des contextes pratiques, en favorisant la pensée critique, les compétences en résolution de problème et la capacité de transférer des connaissances dans de nouvelles situations. En fait, Dewey parle ici d'apprentissages complexes, qui 1) sont trop difficilement formalisables pour être enseignés de manière scolaire, progressive ; et 2) et qui doivent s'enseigner « globalement », sans être décomposés : on parle, en théorie de l'éducation, de « tâches complexes » qui nécessitent, pour être transmises, un apprentissage par problème (***problem based learning***) et non un apprentissage par une suite d'exercices élémentaires progressifs.

Dans leur pratique quotidienne, ces créateurs mettent en pratique effectivement une éducation active et l'apprentissage par la pratique. Dans ce cas, leur pratique permet d'utiliser leurs connaissances, les aptitudes déjà obtenues pour traiter des problèmes de fabrications dans de nouvelles situations et cela favorise le développement de la pensée critique, la compétence esthétique dans ces nouvelles situations.

La communication entre le designer et le client (设计师与客户之间的交流) : comme nous avons dit, les cinq professionnels ont pour finalité d'obtenir des avantages économiques et consacrent beaucoup d'efforts à connaître le goût du client. Et, cette méthode « ***la communication entre le designer et le client*** » est approuvée comme la meilleure méthode pour développer la compétence esthétique professionnelle. En vérité, au cours de la communication avec lui, un professionnel tâche de connaître le plus ce qu'un client aime. Dans le but de réaliser cet objectif, un professionnel doit améliorer sa compétence d'identifier le goût esthétique d'un client. C'est à cette condition qu'un professionnel pourrait avoir la possibilité de faire une œuvre plus aimée par des clients. Dans ce cas, sa compétence esthétique professionnelle s'améliore.

Participer à des concours de design (参加设计比赛): cette méthode est utilisée pour développer la compétence esthétique professionnelle. Ici, nous nous référons à une œuvre de lauréats du Concours de Bijouterie et d'Or de Zhao Jin Yin Lou en 2022 (2022 年招金银楼珠宝杯黄金珠宝首饰设计大赛) pour continuer notre analyse.

La figure 16 nous présente un lauréat de ce concours en 2022, ce collier s'appelle « Bonne Rencontre » (喜相逢), et le jury illustre la raison pour laquelle cette œuvre a connu une réussite :

> La forme générale de cette œuvre est celle d'une grenade, signifiant d'avoir de nombreux enfants et de nombreuses bénédictions. Et, la fleur de pivoine sculptée d'un motif doré et

[37] What accumulated knowledge is at least put into practice; it exists with the depth of meaning that attaches to its coming within urgent daily interests.

creusée implique la richesse et le bon augure[38]. (Jury du Concours de Bijouterie et d'Or de Zhao Jin Yin Lou en 2022)



Figure 16 Un lauréat du Concours de Bijouterie et d'Or de Zhao Jin Yin Lou en 2022

Quoique ce commentaire du jury soit court, il nous explique la raison pour laquelle cette œuvre est esthétique, aux yeux du jury du concours. Au niveau empirique, cette œuvre représentante deux plantes qui ont une signification symbolique positive, à savoir : la grenade et la fleur de pivoine. En général, il existe beaucoup de graines à l'intérieur d'une grenade. En Chine, cela signifie d'avoir de nombreux enfants à l'avenir, c'est un symbole positif de fécondité. Ainsi, la pivoine est la fleur nationale de la Chine et elle symbolise la richesse et le bon augure depuis la Dynastie de Tang. Par ailleurs, toute l'œuvre est faite en or dont la couleur signifie le bon augure et la richesse. Pour cette raison, cette œuvre est appréciée comme vraiment tellement esthétique, selon les règles propres à la culture chinoise et orientale.

Au niveau théorique, tous les éléments comme la pivoine, grenade et or sont esthétiques selon la plupart des Chinois. En conséquence, les critères d'un concours organisé par l'industrie ou par une entreprise reflètent des tendances esthétiques du marché et celles du public. Si un participant (créateur) peut gagner un prix dans ce concours, cela signifie que ce créateur connaît bien le goût du marché et du client et capable de réaliser des œuvres acceptées par eux, à savoir, il a suffisamment la compétence esthétique professionnelle. Dans ce cas, dans le but de participer à ces concours, un créateur doit développer sa compétence esthétique professionnelle en se documentant régulièrement sur l'évolution des gouts du public (*fashion*).

IV 4.1.1.6 Catégorisation A6 : l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle

1 . Mots-Clés

Le comportement éthique (道德表现), les règlements de l'entreprise (公司制度), l'évaluation par des paires (同伴评价), le goût du client (客户偏好), les critères de l'industrie (行业标准), bien vendre (销量好), l'évaluation par un maître (师傅评价), le retour d'information du marché (市场反馈), gagner un prix du concours de création de bijoux (珠宝比赛获奖)

2.Analyse

Premièrement, les cinq répondants proposent des critères d'évaluation de la compétence éthique. Spécifiquement, en observant des comportements éthiques (道德表现), nous sommes en mesure d'évaluer la compétence éthique. Par exemple, est-ce que ce créateur respecte les règlements de l'entreprise ? Par ailleurs, les règlements de l'entreprise comprennent beaucoup de détails éthiques,

[38] 整体是石榴形状，寓意多子多福，牡丹花雕金图案、镂空的中国传统纹样，寓意富贵吉祥。

par exemple, du côté de l'entreprise de Lao Fengxiang, sa valeur fondamentale est « sincérité, fiabilité, précision, bonté » (至诚、至信、至精、至善), à savoir, un professionnel de cette entreprise doit être sincère avec les clients, on peut lui faire confiance (c'est la qualité de la fiabilité auprès du client), il doit faire précisément (avec soin) un objet, etc. En fait, tous ces éléments relèvent des exigences éthiques pour les professionnels. Si un professionnel peut exprimer ces comportements éthiques, nous pensons qu'il a la compétence éthique.

Secondement, ces expressions, le goût du client (客户偏好), les critères de l'industrie (行业标准), bien vendre (销量好), le retour d'information du marché (市场反馈), gagnez un prix du concours de création de bijoux (珠宝比赛获奖) révèlent également un autre aspect des critères d'évaluation de la compétence esthétique professionnelle, à savoir : les critères du marché et les gouts des clients. Au fond, une entreprise et ses professionnels cherchent toujours à prendre des mesures pour gagner de l'argent, donc, des informations sur les orientations du marché et du client sont extrêmement importantes. L'esthétique, pour un client, de quoi s'agit-il ? Si un créateur ne connait pas la demande esthétique d'un client, il sera difficile de fabriquer une chose aimée des clients. En se basant sur cette analyse, il semble qu'une entreprise et ses professionnels doivent se consacrer le plus à connaître la conception esthétique du marché et du client et les pensées esthétiques du créateur sont obligées d'être compatibles avec le goût esthétique du marché. Qui plus est, celui-ci doit être plus pris en compte que celles-là pendant le processus de développement de la compétence esthétique professionnelle, pendant la formation d'un professionnel.

Enfin, il existe deux méthodes d'évaluation, à savoir, l'évaluation par des pairs (同伴评价) et l'évaluation par un maître (师傅评价).

L'évaluation par des pairs (同伴评价) est définie comme « le processus par lequel les étudiants critiquent les performances des autres étudiants[39] »(Weaver & Cotrell, 1986, p.25). En fait, l'évaluation par des pairs se déroule dans beaucoup de domaines comme par exemple l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle d'un créateur. Par conséquent, les créateurs se jugent eux-mêmes et entre eux pour trouver des difficultés et les régler. C'est un point important que nous avons déjà rencontré quand nous avons parlé des méthodes d'évaluation de la compétence esthétique professionnelle : comme celle-ci est difficilement formalisable et objectivable, l'évaluation ne peut pas être confiée à une seule personne, mais à un collectif qui peut débattre et finalement se mettre d'accord. De la même façon, le travail des métiers d'art n'est pas fait par des individus isolés, mais par des individus engagés dans des collectifs qui s'entraident pour s'auto-évaluer. C'est ainsi le rôle des salons professionnels, mais aussi des échanges informels entre experts pour que chacun améliore sa propre compétence au contact de celles des autres, même quand il est reconnu comme un maitre par ses pairs.

Et, pour cette méthode d'évaluation, il existe beaucoup d'avantages comme par exemple « mettre en valeur des compétences[40] », « se concentrer sur l'apprentissage[41] », « promouvoir l'intelligence[42]» et « fournir un meilleur retour d'information[43] » (Weaver & Cotrell, 1986, p.26-28). Selon la réponse de ces cinq professionnels, l'évaluation par des pairs les aide à mieux connaître leurs problèmes ignorés par eux (fournir un meilleur retour d'information) et parfois leurs

[39] The process whereby students critique the performances of others students.
[40] Emphasizes Skills.
[41] Focuses on Learning.
[42] Promotes Excellence.
[43] Provides Increased Feedback.

camarades leur offrent de bonnes recommandations pour les traiter, finalement, ils peuvent améliorer leur compétence esthétique (mettre en valeur des compétences). À cet effet, l'évaluation par des pairs est définie comme une méthode efficace d'évaluation.

L'évaluation par un maître (师傅评价): d'après nous, cette méthode porte sur un sens similaire à celui d'évaluation par l'expert. Selon messieurs Wang et Xie, dans les premières années, l'évaluation de la compétence esthétique des apprentis est fondamentalement faite par leurs maître dans l'atelier. En définitive, pendant les premières années, le maître joue le rôle d'un expert pour un novice, par suite, l'évaluation se déroule énormément sous le processus d'un maître.

IV 4.1.1.7 Catégorisation A7 : des difficultés apparues en cours de développement de la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-Clés

Le problème du système de la formation en alternance entre l'entreprise et l'école (校企合作制度层面的问题), de nombreux des professionnels ne peuvent pas persévérer à ce métier （学多从事者无法坚持此工作）et l'entreprise doit recruter à nouveau des gens (公司重新招人), il est difficile de connaître entièrement les informations sur le goût des clients (很难完全获得消费者的喜好), la disparité entre le goût des clients et ceux des créateurs sur le thème de l'esthétique(消费者与设计师在美的理解层面存在差异)

2. Analyse

Les cinq répondants identifient beaucoup de problèmes dans le processus de développement de la compétence esthétique professionnelle. Mais, selon nous, tous les problèmes sont difficiles à résoudre.

Le problème du système de la formation en alternance entre l'entreprise et l'école (校企合作制度层面的问题), de nombreux des professionnels ne peuvent pas persévérer à ce métier （学多从事者无法坚持此工作）et l'entreprise doit recruter à nouveau des gens (公司重新招人): les deux difficultés sont à l'origine des problèmes sociaux institutionnels. Pour la première question, les dernières années, le problème de la formation en alternance entre l'entreprise et l'école intéresse beaucoup d'acteurs chinois, mais, il existe beaucoup de difficultés à résoudre, par exemple, comment établit-on le contrat d'apprentissage et le contrat de professionnalisation entre l'école et l'entreprise ? A cause de ces difficultés, il reste à établir le système complet de la formation en alternance entre l'entreprise et l'école en Chine. Bien que tous les répondants soient conscients de l'importance de la formation en alternance, à défaut de mécanisme de prestations, la plupart des entreprises y participent passivement, donc, à l'heure actuelle, le système marche mal. Par cette raison, il est très difficile de développer la compétence esthétique professionnelle en s'appuyant sur cette méthode.

Pour la deuxième question, nous mobilisons la notion de M. Chen:

> Nombreux sont les personnes qui ne peuvent pas persévérer dans ce métier, parce qu'il est très exigeant. Par exemple, une vidéo de quelques minutes sur Tiktok peut gagner des milliers d'argent. Alors que la sculpture sur bois nécessite de nombreuses années de pratique pour acquérir l'expérience nécessaire et pour gagner de l'argent, c'est pourquoi, de nombreuses personnes ne se travaillent plus dans ce domaine. (M. Chen)

Pour la plupart des professionnels, le travail de sculpture sur jade est très exigeant et ils passent beaucoup de temps à accumuler des expériences pour gagner leur vie, donc, par rapport à l'autre travail plus facile comme produire de la vidéo sur Tiktok, la sculpture en jade n'est pas de bon choix. Par conséquent, beaucoup de jeunes travailleurs ont abandonné ce domaine. Si un créateur en

formation décroche de ce domaine, il perd la possibilité de développer la compétence esthétique professionnelle. Pour M. Chen, ce problème est difficile à résoudre et il recrute à nouveau souvent de nouveaux professionnels pour compenser les démissions (*turn over*).

Il est difficile de connaître entièrement les informations sur le goût des clients (很难完全获得消费者的喜好) et la disparité entre le goût des clients et ceux des créateurs sur le thème de l'esthétique (消费者与设计师在美的理解层面存在差异): même si tous les professionnels ont l'intention de trouver des mesures pour connaître le goût du client, mais, en vérité, *il est difficile de connaître entièrement les informations sur le goût des clients* , on ne peut que la deviner partiellement et de manière non assurée. Dans ce cas, pour un créateur, il est difficile d'être capable de produire des œuvres esthétiques acceptées par le marché en connaissant avec certitude le gout du client : il peut donc se tromper dans ses choix.

Après tout, les entreprises et les professionnels ne sont pas capables de changer la situation sociale en peu de temps. Conséquemment, il semble que ce soit difficile de proposer des mesures pour traiter les deux premières difficultés. Au contraire, les entreprises cherchent toujours à concevoir des mesures pour bien connaître le goût du marché et du client, par exemple, dans l'entreprise de Lao Fengxiang, un système de communication avec les clients a été établi. Par conséquent, elles peuvent régler des problèmes au niveau de la pratique.

IV 4.1.1.8 Catégorisation A8 : la relation entre la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-Clés

> La compétence esthétique professionnelle est essentiellement une dimension essentielle des compétences de design. (M. Lu)
>
> La compétence de design n'est pas tout à fait la même chose que la compétence esthétique professionnelle, parce que le design ne relevant pas de choses n'agissant pas de l'esthétique. (M. Wang et M. Xie)
>
> La compétence de design, qui comprend également la compétence esthétique et d'autres capacités professionnelles. (Mme Yang)
>
> L'esthétique et le design doivent donc tenir compte du marché, du facteur consommateur, des techniques de productions. (M. Chen)

2. Analyse

Les cinq répondants présentent deux manières de comprendre le rapport entre la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle:

D'abord, la compétence esthétique professionnelle est une dimension de la compétence de design, comme M. Lu et Mme Yang l'ont dit. Comme nous l'avons expliqué dans la section précédente, l'activité de design comporte beaucoup de choses et l'esthétique est seulement une valeur poursuivie par le design. Par cette raison, nous pouvons définir la compétence esthétique professionnelle comme une dimension de la compétence de design.

Par ailleurs, nous nous intéressons à la notion, selon messieurs M. Wang et M. Xie. En apparence, ils n'expliquent pas explicitement e rapport entre les deux compétences, mais, nous pensons qu'ils ont la même conception que M. Lu et Mme Yang. Ils pensent que « le design contient des choses ne relevant pas de l'esthétique ». Nous pouvons traduire leur notion avec cette autre phrase : la compétence de design a un sens étymologique qui est plutôt différent de celui de la compétence esthétique professionnelle, par conséquent, les deux compétences ne sont pas la même chose. Mais, en dehors de l'esthétique, la compétence de design comporte d'autres choses. Par conséquent, la compétence esthétique professionnelle est seulement une dimension de la compétence de design.

Ensuite, la notion de M. Chen nous offre une autre nouvelle perspective pour comprendre la relation entre les deux compétences : qu'est-ce que la compétence de design selon le marché ? Qu'est-ce que la compétence esthétique professionnelle selon le marché ? Selon M. Chen, il n'est pas facile d'y répondre. Étant donné une entreprise, son seul objectif est d'obtenir de plus en plus de revenus. À cet effet, il semble que la notion du design, de l'esthétique selon le goût d'un créateur n'est pas aussi importante que celle selon le goût du client et du marché. En fait, un créateur doit développer la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle qui sont validées et demandées par le marché, au lieu de se concentrer plus sur l'avis du professionnel. Conséquemment, la relation entre la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle doit être confirmée par le marché ou le client.

IV 4.1.2 Mise en relation

Nous avons analysé ces cinq transcriptions en dégageant huit catégories. Maintenant, dans cette section, nous nous inscrivons dans l'étape de mise en relation de la méthode de « théorisation ancrée » pour expliquer les liens entre elles.

D'abord, les cinq répondants travaillent dans le domaine des métiers d'art (A1) et ils ont une identification professionnelle commune, à savoir : gagner plus d'argent. Par conséquent, leurs réponses s'articulent toujours autour du « goût du client et du marché ». Selon les cinq professionnels, la compétence esthétique professionnelle doit être comprise en trois dimensions : la compétence d'esthétique artistique (A2), la compétence éthique (A3) et la compétence esthétique du client (A4). Enfin, ils mettent plus l'accent sur le goût du client au moment de définir leur compréhension de la compétence esthétique professionnelle (A4) et cette catégorie peut être identifiée comme l'enjeu central pour la compréhension de la notion de la compétence esthétique professionnelle, dans le monde des professionnels.

Ensuite, les cinq professionnels évoquent les mesures pour développer la compétence esthétique professionnelle (A5) au cœur desquelles se trouvent les deux mesures : « la communication entre le designer et le client » et « participer à des concours de design », puisque les deux mesures reflètent le plus le goût du marché et du client. Ainsi, il en est de même pour l'étape d'évaluation de la compétence esthétique professionnelle (A6) : du côté des critères d'évaluation, il est prévisible d'observer certaines nouvelles expressions qui se lient strictement aux critères du marché comme par exemple « vendre bien ». D'autant plus que ces critères du marché sont les plus cruciaux pour le monde du travail.

Par ailleurs, les répondants parlent aussi des difficultés dans le processus de développement de la compétence esthétique professionnelle (A7). Ils identifient des difficultés sérieuses au niveau social et au niveau de la pratique. Selon eux, ils ne sont pas capables de résoudre des difficultés au niveau social comme par exemple le problème de l'absence du système de formation en alternance en Chine. Ensuite, ils cherchent exactement à explorer des difficultés au niveau pratique, en particulier, les contradictions entre l'entreprise et les clients. Par suite, le goût du client est également un mot-clé quand ils parlent des difficultés qui empêchent les professionnels de développer la compétence esthétique professionnelle.

Enfin, M. Chen est tellement passionné pour le goût du client qu'il propose la conception que la relation entre la compétence esthétique professionnelle et celle de design doit être élucidée par le marché ou les clients. Mise à part cette conception, les autres répondants partagent une conception

commune : la compétence esthétique professionnelle est une dimension de la compétence de design (A8).

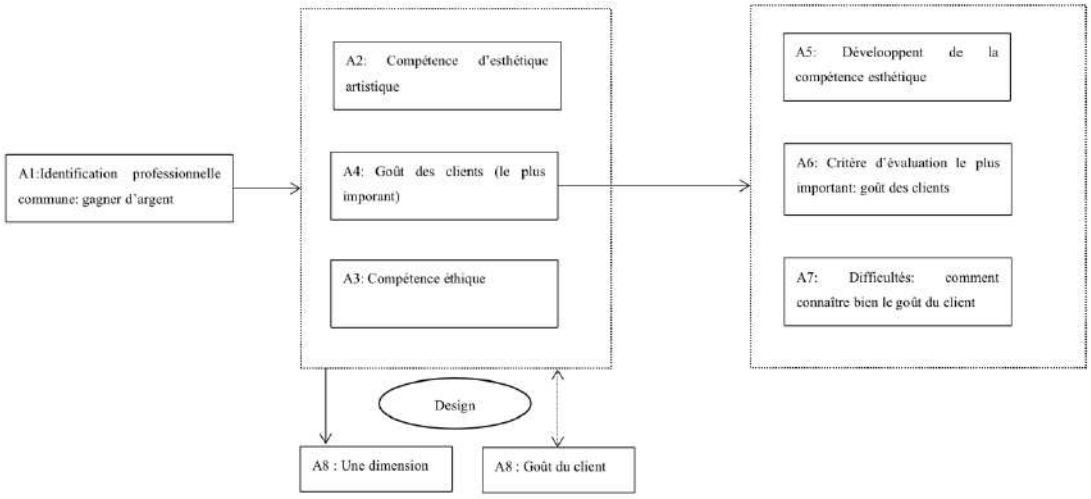

Figure 17 Mise en relation des huit catégories proposées par les cinq professionnels en Chine

IV 4.1.3 Intégration

À la différence d'autres acteurs dans notre recherche, les professionnels chinois donnent clairement leur réponse quand on les interroge sur la compétence esthétique professionnelle, à savoir : tout repose sur l'orientation du marché. Pour eux, la compréhension de l'esthétique, les mesures de développement de la compétence esthétique professionnelle, les critères d'évaluation de la compétence esthétique professionnelle, etc, toutes les questions doivent s'expliquer principalement par le goût du marché et du client. En conséquence, nous l'appelons *l'esthétique du marché et du client*. En fait, non seulement les professionnels chinois, mais aussi les professionnels français expriment le même intérêt pour le goût du marché et du client. Qui plus est, la compétence esthétique professionnelle indique principalement si un créateur est capable de connaître le type de beauté demandée par un client ou le marché, donc, de faire des œuvres artisanales qui font plaisir aux clients. Comme les réponses des professionnels français portent sur la même caractéristique (l'orientation du marché), nous développerons celle-ci dans la section IV 4.2.3.

En ce sens, nous avons deux choses à réfléchir. D'abord, les professionnels sont énormément soucieux du gout du client pour faire en sorte que leurs entreprises gagnent de plus en plus d'avantages économiques. Quoi que les acteurs scolaires mettent aussi l'accent sur le facteur du marché au moment d'expliquer ce qui définit la compétence esthétique professionnelle, ils ne peuvent pas consacrer autant l'intérêt au facteur du marché, parce que, selon eux, dans le développement de la compétence esthétique professionnelle, les entreprises et les professionnels sont des « personnes rationnelles » selon la théorie économique classique (Rational People), alors que les enseignants ont d'autres points de repères, en lien avec leur activité pédagogique plutôt de celle de l'économie, et comme ils ne sont pas en contact avec le marché, ils ne disposent pas autant d'informations du marché que celles d'une entreprise. Mais, le développement de la compétence esthétique professionnelle pourrait être considéré comme une méthode importante pour réaliser des objectifs économiques. Dans le fond, il semble que, toute personne sensée et capable de prendre des décisions basées sur une réflexion intelligente plutôt que sur des émotions devrait faire un tel choix,

en tenant compte des contraintes économiques. Selon la théorie économique classique, il existe une hypothèse commune, à savoir : tous les individus participant à une activité économique sont des personnes rationnelles et se comportent de manière rationnelle (pour obtenir des avantages économiques). Pour nos répondants, leurs réponses sont évidemment conformes à cette supposition, donc, ils sont tous des « personnes rationnelles » et leur objectif doit consister à connaître le gout du client afin de gagner des revenus. Par conséquent, nous croyons que leurs réponses reflètent la conception la plus sincère de ces acteurs.

Ensuite, nous revenons à une caractéristique de la notion de l'esthétique, à savoir : « personnelle » ou « subjective ». En raison de cette caractéristique, tous les acteurs peuvent avoir leur propre compréhension de l'esthétique, en l'occurrence celle du client et de même celle du créateur. Mais les cinq professionnels donnent la priorité à l'esthétique du client plutôt qu'à celle du créateur. Mais quant à ce phénomène, est-ce qu'il est entièrement raisonnable ? De manière théorique, ce phénomène s'appelle « l'orientation exclusive selon la logique du marché » (Huang, 2006, p.56). Huang (2006) identifie des désavantages pour l'éducation professionnelle dans le cas de l'orientation exclusive selon la logique du marché : « l'orientation exclusive selon la logique du marché de l'enseignement professionnel n'est pas propice au propre développement et au développement global du personnel qualifié » (p. 55). Huang affirme ainsi que trop de conformité à la logique du marché (pour autant qu'on soit sûr de bien la comprendre) n'est pas une bonne chose pour former de bons professionnels, sans doute parce que ceux-ci devraient avoir assez d'autonomie pour pouvoir s'adapter aux évolutions de ce marché, et peut-être même contribuer, par leurs créations, à changer le gout du public en lui proposant des nouveautés originales.

Pour synthétiser, nous pouvons considérer la pratique d'un créateur dans l'entreprise comme un type d'éducation professionnelle dans un sens large à travers de laquelle la compétence esthétique professionnelle d'un créateur pourrait être développée. Mais, si l'entreprise ou un créateur se concentrent seulement sur le gout du client, il prend le risque d'ignorer le développement de sa propre compétence esthétique professionnelle, de manière délibérée, ce qui pourrait ne pas être propice au développement de ses compétences globales. Par cette raison, nous posons une question : dans la pratique quotidienne mais aussi dans le parcours de formation, quelles mesures pourraient-elles être prises pour rendre équilibré le rapport entre le gout du client et celui du créateur ?

IV 4.2 Analyse des transcriptions des quatre professionnels faites en France

IV 4.2.1 Codification et catégorisation

Nous avons codifié les textes dans un premier temps en produisant 128 étiquettes. Mais, certaines étiquettes ayant le même sens, donc, avant d'analyser précisément ces entretiens, nous les avons regroupées. Par exemple, tous les répondants proposent ce mot « goût d'un client », mais, nous le définissons comme une seule étiquette.

IV 4.2.1.1 Catégorisation A1 : des expériences personnelles de ces quatre participants

Pour les quatre répondants dans nos entretiens, nous trouvons qu'ils disposent d'expériences très foisonnantes avec lesquelles leurs conceptions sur le thème de « la compétence esthétique professionnelle » se sont construites en partageant des particularités. Comme nous l'avons dit plus haut, ils ont eu des emplois, des expériences actives et des expériences d'apprentissages très différents. Sur ce plan, nous postulons qu'ils peuvent exprimer des conceptions différentes même

s'ils sont invités à réfléchir sur une même chose. En conséquence, il est possible que leurs réponses pourraient nous offrent de nouvelles perspectives pour comprendre la compétence esthétique professionnelle. Ainsi, comme ils travaillent dans le domaine des métiers d'art depuis longtemps, donc, leurs réponses peuvent être considérées comme fiables.

IV 4.2.1.2 Catégorisation A2 : une compréhension de la compétence esthétique professionnelle : la compétence d'esthétique artistique

1. Mots-Clés

Les qualités esthétiques (美学品质), l'esthétique est une notion subjective et personnelle (美是一个主观且个性化的概念), l'harmonie (和谐), savoir-faire(专业能力),la beauté (美),à la mode (时尚), l'environnement esthétique (审美环境), la création (创造)

2. Analyse

Les quatre professionnels français proposent des mots pour décrire leur compréhension de la compétence esthétique professionnelle. Et, après les avoir analysés, nous pensons que ces mots se lient strictement à la compétence d'esthétique professionnelle. En fait, la notion de qualités esthétiques, la caractéristique subjective de la notion de l'esthétique, « savoir-faire », la théorie de beauté et la création, toutes ces expressions ont été expliquées dans les sections plus haut, par conséquent, en ce qui nous concerne dans cette section, nous ne commenterons que les expressions restantes : l'harmonie, à la mode, l'environnement esthétique.

L'harmonie (和谐) : en fait, les trois répondants mettent l'accent sur ce mot « harmonie » au moment d'expliquer la notion de l'esthétique, bien qu'ils la disent avec des mots différents.

La notion de « harmonie », dit vraiment à mon avis, ce qui est le beau, cette harmonie qui fait l'unanimité. (Mme Rey)

Je dois faire, moi, quelque chose d'esthétique, mais qui doit s'inscrire dans l'environnement professionnel. (M. Bennani)

C'est-à-dire qu'il est important que toutes les personnes de l'entreprise qui vont travailler sur le projet d'un client ait bien connaissance de l'environnement esthétique recherché par le client. (M. Volpon)

Selon nous, les trois répondants proposent leurs propres conceptions de la notion « harmonie ».

D'abord, Mme Rey propose la conception suivante : si la plupart des gens pensent qu'une œuvre est esthétique, alors selon elle, cela signifie qu'il existe une beauté réelle, produites par des caractéristiques matérielles identifiables et mesurables, comme les théoriciens du Réalisme Esthétique le disent, qui, et c'est important, sont celles qui sont appréciées à une époque donnée et dans un groupe social donné. Au moment de parler du problème d'évaluation, Mme Rey partage aussi sa conception que la raison pour laquelle si un produit d'arts se vend bien, c'est parce que beaucoup de consommateurs pensent qu'il est beau (donc s'accordent sur les caractéristiques matérielles qui, selon eux, définissent le Beau). Du côté de Mme Rey, dans le cas où la plupart des acteurs sociaux expriment une notion de cohérence, compatibilité, concordance sur un type de beauté, nous dirons c'est une beauté réelle. Conséquemment, nous l'appelons Conséquemment, nous l'appelons *l'harmonie selon le goût du public*.

Ensuite, M. Bennani nous offre la deuxième explication du mot « harmonie » que nous commentons maintenant. Selon lui, quand on cherche à définir l'esthétique, il est nécessaire de penser à la relation entre une œuvre d'art et l'environnement où prend place cette œuvre d'art. Par exemple, il nous a dit que « un meuble russe n'est pas beau, quand il se place dans une chambre française ». À savoir, l'harmonie entre une œuvre d'art et un environnement est une condition exigée pour la compréhension de l'esthétique. Pour désigner cette relation, nous la nommons *l'harmonie d'objet*.

Enfin, M. Volpon explique la notion de l'esthétique en se penchant sur un autre type de l'harmonie. Selon lui, l'esthétique reste liée strictement au goût d'un client. Voire même, nous pouvons dire que

l'esthétique appréciée par M. Volpon s'incarne seulement dans le goût d'un client. En fait, à travers l'entretien avec M. Volpon, il est évident de noter ce phénomène que ce patron se concentre beaucoup sur le goût d'un client et laisse les créateurs faire des œuvres appréciées par un client. Après tout, du côté de l'intérêt économique, le goût esthétique d'un client est plus primordial que celui d'un créateur. Alors, nous pouvons dire qu'il existe un compromis entre un créateur et un client en matière de conception de l'esthétique, parfois, dans le but d'obtenir des avantages économiques, un patron s'intéresse beaucoup plus à l'esthétique selon un client plutôt de celle qu'à celle d'un créateur. De manière délibérée, il existe une relation harmonieuse entre un créateur et un client, à savoir, nous définissons cette relation comme *l'harmonie entre créateurs et clients*.

Sur le plan théorique, ce mot « l'harmonie » a quatre définitions selon la Dictionnaire de Larousse en ligne (2023) :

1) Qualité d'un ensemble qui résulte de l'accord de ses parties ou de ses éléments et de leur adaptation à une fin.
2) Rapport d'adaptation, de conformité, de convenance, existant entre les éléments d'un ensemble cohérent ou entre des choses soumises à une même finalité.
3) Rapport heureux entre les parties d'un tout (formes, couleurs, sons, rythmes, etc.), en particulier d'une œuvre artistique ou littéraire
4) État des relations entre des personnes ou dans un groupe humain, qui résulte de l'accord des pensées, des sentiments, des volontés

Selon nous, *l'harmonie entre créateurs et clients* et *l'harmonie selon le goût du public* sont afférentes à la définition 4, parce que les deux sortes d'harmonies mettent en valeur le rapport harmonieux dans le groupe humain. Et, pour *l'harmonie d'objet*, il semble qu'elle s'adapte bien à la définition 2), en fait, une œuvre d'arts et son environnement sont tous utilisés pour concevoir un ensemble esthétique et les deux éléments doivent bien s'adapter l'un à l'autre.

D'une part, bien des travaux chinois étudient le problème d'harmonie entre les personnes parmi lesquels la théorie de Liu (2006) nous donne une nouvelle perspective pour comprendre la définition 1). Selon Liu, « le principe de se cultiver et rendre à l'aise les personnes (修己安人) est la base de concevoir la relation harmonieuse entre les personnes »(p. 197). L'expression de « Se cultiver et mettre les personnes à l'aise », il signifie que l'une personne doit premièrement faire souvent de l'auto-réflexion souvent et respecter les pensées d'autres personnes, et par conséquent, dans le cas où cette personne réalise cet objectif, elle met à l'aise les personnes et la relation harmonieuse est apparait entre eux. Ainsi, si tout le monde fait comme ça, toute la société sera en harmonie. Nous pouvons utiliser cette conception pour expliquer l'expression *l'harmonie entre créateurs et clients* et *l'harmonie selon le goût du public* dans nos entretiens.

Étant donné un créateur, il doit réfléchir souvent à ce problème : qu'est-ce qu'un client aime ? À savoir, quelles œuvres d'arts sont belles pour un client ? En vérité, un créateur doit aussi respecter la conception de l'esthétique d'un client. Si un créateur connaît bien les demandes esthétiques et accepte la notion esthétique d'un client et de concevoir et fabriquer des choses qui lui font plaisir, nous pourrons dire que la relation harmonieuse entre un créateur et un client s'est établie. Et puis, dès lors que la plupart des personnes pensent que telle cette œuvre est belle, une personne doit réfléchir à la raison pour laquelle cette œuvre d'arts les intéresse beaucoup et se demander s'il faut respecter cette conception commune, dans le cas où un individu accepte cette esthétique commune, la relation harmonieuse du public est apparue.

D'autre part, nous reviendrons à la théorie de Pouivet (2006) de « trois types de propriétés

esthétiques » pour expliquer cette expression « *l'harmonie d'objet* ». M. Bennani donne cet exemple : il met l'accent sur la conception que des œuvres d'art doivent s'adapter agréablement à l'environnement où elles se placent. Et, cette conception comporte deux sens. Premièrement, étant donnée une œuvre d'art, il est nécessaire qu'elle dispose de propriétés esthétiques matérielles comme par exemple la couleur claire, la belle forme, etc. Celles dont nous parlons, appartiennent toutes au premier et deuxième ordre de la théorie de Pouivet, à savoir : l'identification esthétique des objets matériels. Secondement, dans le cas où cette œuvre d'art s'adapte agréablement avec un environnement, nous pourrons dire réellement que c'est une œuvre esthétique. À cet effet, cette conception-ci est proche du troisième ordre de la théorie de Pouivet, à savoir : « une œuvre est esthétique comme l'est un meuble russe dans un restaurant à Moscou » (M. Bennani). Après tout, nous pouvons comprendre *l'harmonie d'objet* à deux niveaux, à savoir : une œuvre d'art doit manifester des propriétés esthétiques et elle doit aussi s'adapter à son environnement.

À la mode (时尚)：selon nous, nous postulons que cette expression « à la mode » est un signe de l'esthétique. Par exemple, dans la section II 3.1.5.1, nous mettons en place une conclusion que le Jazz américain reflète la tendance esthétique à la période de la République de Chine. En vérité, le Jazz américain était très à la mode à l'époque-là, et selon beaucoup de personnes à Shanghai, ce type d'art les intéressait énormément et s'adaptait à leur goût, par cette raison, le Jazz était esthétique (il produisait, chez ces amateurs, le « plaisir désintéressé » qui caractérise essentiellement l'expérience esthétique positive : il correspondait à leur gout, à leur disposition à apprécier ce style de musique).

Précisément, cette expression « à la mode » reflète l'essence de *l'harmonie d'objet*. « La mode » se lie strictement aux mœurs du moment, lors que nous jugeons qu'une œuvre d'arts est à la mode, nous pensons beaucoup à la question : est-ce que ses propriétés esthétiques d'une chose sont conformes aux caractéristiques de l'époque ? Si oui, nous pensons que cette œuvre est à la mode. En conséquence, il existe une relation harmonieuse entre des caractéristiques esthétiques d'une œuvre et celles de l'époque.

IV 4.2.1.3 Catégorisation A3 : une compréhension de compétence esthétique professionnelle : la compétence éthique

1. Mots-Clés

Patient (耐心), faire attention à tous les petits détails c'est hyper important (关注生产中的细节十分重要), attitude de faire des choses avec précision (对生产具有严谨态度),passion pour l'ébénisterie (对木雕工作的热爱)

2. Analyse

En particulier, M. Bennani nous offre une autre dimension pour comprendre la notion de la compétence esthétique professionnelle, à savoir : l'éthique professionnelle. Les quatre expressions ci-dessus portent toutes sur une caractéristique éthique. De tels comportements éthiques (beaux gestes éthiques) sont expliqués dans les sections plus hautes, donc, nous n'y revenons pas.

Mais, il est nécessaire d'analyser cette expression « faire attention à tous les petits détails c'est hyper important ». Selon M. Bennani, « et faire attention à tous les petits détails c'est hyper important. C'est là que je juge si les jeunes peuvent être ébéniste ou pas ». Nous mobilisons une partie de la théorie de « quantité et qualité » pour expliquer plus simplement cette conception de M. Bennani.

Concrètement, Ramond (1995) a publié un de ses célèbres ouvrage *Qualité et quantité dans la philosophie de Spinoza* dans lequel l'auteur nous donne des informations importantes sur le thème de « quantité et qualité » de Spinoza.

D'abord, la quantité, dans la philosophie de Spinoza, il s'agit de l'étendue d'un objet ou « d'une substance » (p.14). Et, cet auteur croit que « l'étendue qui peut être mesurée est l'attribut » (p.305) et la quantité se lie à la dimension physique des choses comme par exemple la largeur d'une bague. Ensuite, la qualité se rapporte à la manière dont les moyens s'expriment. Et, les moyens peuvent avoir différentes qualités, comme être beau ou non. Et, des qualités sont des « affections » (Leclercq, 2004, p.162) de la substance. Après tout, la qualité et la quantité restent étroitement liées l'une à l'autre et elles sont complémentaires. La quantité détermine la façon dont les moyens s'expriment, tandis que la qualité indique la diversité des moyens et leurs caractéristiques concrètes. Et, selon des études marxistes, « la quantité d'une entité peut influencer ou déterminer ses qualités » (Mao, 2009, p.11).

Dans le domaine de fabrication des œuvres des métiers d'art, pour toutes les étapes de fabrications, il existe beaucoup de détails à noter. Nous mobilisons l'exemple de l'étape de sertissage des pierres sur un bijou pour continuer à notre analyse. Dans cette étape, il existe des détails comme par exemple le geste de galvanisation et sablage. Bien que ce geste soit un petit détail de cette étape, il se lie strictement au développement d'une caractéristique physique de la qualité esthétique d'une œuvre, en l'occurrence de l'amélioration de la brillance des bijoux. En conséquence, ce geste peut être considéré comme un aspect de quantité. Il est évident que l'un bijou ne sera pas beau si ces gestes sont énormément absents, parce que des caractéristiques esthétiques concrètes ne peuvent pas être produites dans ce cas. Selon M. Bennani, sa conception est conforme à cette explication. Au cours de la formation, si un professionnel ignore souvent de petits détails, il perdra la possibilité de produire des caractéristiques esthétiques (quantité). Dans ce cas, nous ne pouvons pas obtenir une belle œuvre (qualité) dans les métiers d'art.

Nous pourrions ainsi affirmer que selon M. Bennani, la beauté n'est pas une propriété globale abstraite, elle est faite d'une somme de tout petits détails, qui exige de l'opérateur une qualité morale qui est un « soft skill », qui serait par exemple « le soin porté aux détails », la « finesse » du geste, mais aussi la patience et la méticulosité : « attitude de faire des choses avec précision ». Ces qualités sont autant des qualités techniques que des qualités éthiques. Alors même que la culture occidentale semble ne pas associer étroitement, comme le fait la culture chinoise, la beauté et la qualité morale, ou encore l'esthétique et l'éthique, cet exemple montre qu'il y a quand même, pour certains de nos répondants, un lien fort entre les deux. C'est un rapprochement surprenant entre l'Est et l'Ouest !

IV 4.2.1.4 Catégorisation A4 : la relation entre la technique et la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-Clés

Un geste de la production (生产方式) est un geste technique (技术方式), techniques permet aussi de faire de plus belles créations (技术产生美), on va faire disparaitre la technique, mais, l'esthétique est en permanence(技术会消失，但是美是永恒的), la technique fait un bon support structurel de l'esthétique (技术创造美的结构)

2. Analyse

Un geste de la production (生产方式) est un geste technique (技术方式) : en fait, dans la section IV 3.2.1.2, nous avons précisément expliqué la notion de « beau geste ». Et, non seulement l'expression « geste de la production », mais aussi celle de « geste technique » sont essentiellement des beaux gestes. En conséquence, nous n'y expliquons pas de nouveau cette notion.

Techniques permettent aussi de faire de plus belles créations (技术产生美), technique fait un bon structurel de l'esthétique (技术创造美的结构) et on va faire disparaitre la technique, mais,

l'esthétique est en permanence (技术会消失，但是美是永恒的) : dès le premier entretien, nous notons un phénomène très intéressant, à savoir : beaucoup de répondants dans notre recherche insistent sur la conception que la technique est un élément crucial pour le développement de la compétence esthétique professionnelle, mais sans donner d'explication sur ce qui fait le lien. Heureusement, à traverse les quatre entretiens avec ces professionnels en France, il semble que la relation entre la technique et le développement de la compétence esthétique professionnelle s'explique partiellement.

D'abord, nous nous concentrons sur un exemple présenté par M. Volpon :

> On a fait récemment un chariot à fromage pour l'institut Paul Bocuse, le restaurant Saison, une roulette, elle est faite pour rouler, elle doit correspondre à des critères qui sont techniques parce qu'il faut que ça supporte à certain poids, que ça puisse tourner, mais il faut en même temps qu'elle soit belle. Donc c'est pour ça que tout élément va être à la fois structurel, il faut que ça se tienne, mais si le structurel n'est pas esthétique, ça n'ira pas. Il faut trouver des idées pour que ce structurel devienne esthétique.

En vérité, M. Volpon définit ces mots de « rouler », « tourner » comme des critères techniques. En respectant correctement des critères techniques, nous pourrons avoir un bon support structurel de ce chariot, parce qu'il peut porter un certain poids et tourner parfaitement. Dans ce cas, selon M. Volpon, si ces critères techniques ne peuvent pas être satisfaits, ce chariot ne marchera pas bien et s'il n'a pas une bonne structure technique, quelle que soit ses autres qualités esthétiques, finalement, il n'est pas esthétique. Pour synthétiser, nous pouvons rendre compte de la conception esthétique de M. Volpon en affirmant que, pour lui, les techniques se peuvent utiliser pour concevoir une bonne structure fonctionnelle, qui est considéré comme esthétique si on accepte le principe que « la forme suit la fonction » : un objet parfaitement fonctionnel, dans ce cadre de pensée, devrait être parfaitement beau.

Alors, après avoir analysé cette transcription, il nous faut comprendre cette conception avec l'autre perspective. Selon nous, est-ce que ce chariot peut supporter des poids ? Est-ce que ce chariot peut tourner ? Ces questions reflètent une problématique des fonctions des parties différentes de ce chariot. Par conséquent, nous utilisons la théorie du fonctionnalisme pour expliquer partiellement la relation entre la technique et le développement de la compétence esthétique professionnelle que M. Volpon propose.

Selon Pacherie (1995) :

> Une approche est fonctionnaliste pour autant qu'elle s'intéresse à un niveau de description d'une organisation où les éléments de celles-ci peuvent être caractérisés en termes de leur rôle fonctionnel et où cette caractérisation permet une explication du comportement global de cette organisation. (p.9)

Au fond, la description de M. Volpon est cohérente avec la définition de Pacherie. En fait, nous pensons que ces mots, « rouler » et « tourner » relèvent des fonctions des roulettes d'un chariot, lors que ces fonctions de toutes les parties de ce chariot marchent bien, M. Volpon pense que le comportement global de ce chariot est bon, à savoir : c'est un chariot esthétique. Par conséquent, nous modifions et élucidons la supposition proposée ci-dessus : selon M. Volpon, les techniques servent à faire marcher agréablement toutes les fonctions de toutes les parties d'une chose et si toute la chose fonctionne bien, M. Volpon affirme que cette chose a une bonne structure et que c'est une chose esthétique. Effectivement, nous pouvons assimiler cette définition au courant esthétique qu'on a appelé *l'esthétique fonctionnelle*, ou *le* fonctionnalisme, et, la technique peut évoquer cette esthétique.

On va faire disparaitre la technique, mais, l'esthétique est en permanence. Cette expression est un peu mystérieuse et nous n'avons pas beaucoup de contexte pour la comprendre. Mais nous proposons l'interprétation suivante : M. Volpon nous dit clairement que la fonction technique est la première priorité, mais cela ne définit pas le travail du *designer*, mais seulement celui de *l'ingénieur*. Le designer (celui qui possède justement la compétence esthétique professionnelle) est capable d'articuler et d'harmoniser la fonction « Pratique » et la fonction « Beauté ». Il semble même que M. Volpo, aille plus loin : il affirme que dans un objet réussi, on « oublie », on « ne voit plus » la fonction technique (elle disparait), et il ne reste, aux yeux de l'utilisateur, que la seule beauté. Pour qu'un objet soit esthétique, d'une certaine manière il doit être parfaitement adapté à sa fonction pour que seule reste visible sa qualité esthétique. Voilà le sens que nous donnons à cette expression tirée du verbatim Volpon.

Selon M. Volpon, la perfection technique est la condition nécessaire mais pas suffisante de la perfection esthétique, au moins, cette conclusion semble correspondre à la conception de M. Volpon. En fait, le fonctionnalisme n'est pas tout l'esthétique. Par définition, les produits des Beaux Arts, ou des arts « purs » (par exemple une peinture ou une sculpture contemporaine), peuvent être considérés comme étant inutiles dans le sens où ils ne servent pas directement à satisfaire des besoins fonctionnels de la vie quotidienne. Contrairement au domaine des arts appliqués, les beaux-arts ne sont pas directement liés à la production utile. Nous pouvons dire qu'une peinture est belle, mais, cette beauté n'a pas de fonction technique et refuse de se rapporter à l'utilité technique. Et puis, un objet utile ou fonctionnel n'est pas nécessairement et toujours beau. Par exemple, un couteau est très utile, mais, il est difficile de penser qu'il est beau parce qu'il est utile.

Après tout, selon M. Volpon, la théorie fonctionnaliste peut être seulement utilisée pour expliquer les problèmes de la compétence esthétique professionnelle des métiers d'art. Mais, cette conception correspond temporairement à la réponse de M. Volpon, comme nous avons dit, la théorie fonctionnaliste ne se sert pas de l'explication du problème de l'esthétique en matière de Beaux-Arts d'une manière théorique. Par ailleurs, cette conception est-elle acceptée par les autres acteurs dans le domaine des métiers d'art ? Cela reste à explorer. Mais, la réponse de M. Volpon met en place une nouvelle perspective pour expliquer la relation entre la compétence esthétique professionnelle et la technique.

IV 4.2.1.5 Catégorisation A5 : une compréhension de la compétence esthétique professionnelle : le goût des clients

1. Mots-Clés

Environnement esthétique recherché par un client (顾客所处的审美环境) , plaisir au client (顾客的喜悦), goût esthétique d'un client (顾客的审美爱好), client aime ou pas (顾客喜欢与否)

2. Analyse

De manière très différente de ce qui est apprécié par les autres répondants dans notre recherche, les quatre professionnels français dans le domaine des métiers d'art expriment très visiblement une attitude suivant laquelle le plus important élément pour comprendre la notion de la compétence esthétique professionnelle est le goût esthétique des clients. Environnement esthétique recherché par un client (顾客所处的审美环境) , plaisir au client (顾客的喜悦), goût esthétique d'un client (顾客的审美爱好), client aime ou pas (顾客喜欢与否), les quatre expressions mettent l'accent sur le goût d'un client. Du point de vue d'une entreprise, son objectif se concentre toujours sur l'intérêt économique, donc, nous croyons que la réponse des clients révèle cette contrainte. Si les produits des métiers d'art comblent les demandes d'un client, ils auront la possibilité d'être achetés

par lui et l'entreprise en dégagera des bénéfices. En définitive, comme les professionnels sont soumis aux contraintes du marché des métiers d'art, la compétence de connaître le goût des clients et celle de fabriquer des produits aimés des clients se trouvent au cœur de la compétence esthétique professionnelle, selon les quatre professionnels.

IV 4.2.1.6 Catégorisation A6 : des mesures proposées pour développer la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-Clés

Réflexion sur la compétence esthétique professionnelle (对职业美能力进行反思), répéter des exercices(反复练习), développement la curiosité de l'esthétique et l'intérêt personnel de l'esthétique(培养对美的好奇心与兴趣), trouver une esthétique précise et chercher le moyen de la réaliser(发现具体的美与其实现方式), l'étude de certains objets très réussis, que tout le monde trouve, qui réunissent un peu tout le monde (分析成功的作品), connaître la culture générale de l'esthétisme (了解美的文化), voir des choses esthétiques dans l'environnement culturel (关注文化环境中的元素)

2. Analyse

Répéter des exercices (反复练习),voir des choses esthétiques dans l'environnement culturel (关注文化环境中的元素) et développement la curiosité de l'esthétique et l'intérêt personnel de l'esthétique (培养对美的好奇心与兴趣) : dans les sections précédentes, les trois expressions ont été expliquées par nous, donc, nous ne les expliquons pas de nouveau. Rappelons seulement que ces catégories correspondent à l'affirmation que la compétence esthétique (l'intérêt personnel) peut être développée par un dispositif éducatif intentionnel, fondé sur la répétition de l'exercice pratique (répéter), sur l'imprégnation par la rencontre personnelle avec des objets beaux (voir des choses dans l'environnement). Nos répondants affirment donc que l'éducation culturelle est possible.

Étude de certains objets très réussis, que tout le monde trouve, qui réunit un peu tout le monde (分析成功的作品) : nous pouvons utiliser d'abord également la théorie de « *l'harmonie selon le gout du public* » pour l'expliquer. En fait, un objet réussi des métiers d'art reflète des goûts principaux du marché et ceux-ci doivent être bien connus par une entreprise et un créateur pour lui donner des avantages économiques. Selon notre analyse ci-dessus, nous pouvons supposer que l'un objet réussi porte sur des caractéristiques esthétiques aimées et appréciées par la plupart des personnes, c'est-à-dire, cet objet reflète *l'harmonie selon le goût du public* en matière d'esthétique.

Ensuite, cette expression peut être analysée dans une perspective économique. En fonctionne de la théorie économique classique, « nous nous attendons à ce que l'asymétrie d'information a un impact sur le coût du capital des entreprises[44] » (Armstrong, 2011, p.4) et ce que l'on appelle l'asymétrie d'information est une situation où une partie d'une transaction ou d'une relation possède plus d'informations ou des informations de meilleure qualité que l'autre partie. De manière générale, la tendance du marché des métiers d'art est considérée comme une information importante pour une entreprise. Mais, l'asymétrie d'information peut provoquer « une relation plus négative avec la valeur de l'entreprise[45]»(Fosu, 2016, p.147). Par suite, une entreprise doit prendre toutes les mesures pour éviter des impacts négatifs de ce phénomène. Au fond, certains éléments esthétiques portant sur une œuvre réussie donnent en effet des informations sur le goût des consommateurs, si une entreprise peut les capter bien et plus rapidement, elle pourrait résoudre le problème causé par l'asymétrie d'information avec certaines mesures et éventuellement faire de la plus-value.

[44] We expect information asymmetry to affect firms' cost of capital.

[45] Information asymmetry has a more negative relation to firm value.

Connaître la culture générale de l'esthétisme (了解美的文化) et Réflexion sur la compétence esthétique professionnelle (对职业美能力进行反思) : les deux mesures sont proposées par Mme Poyetons, avant de les analyser, nous présentons des extraits des verbatims de référées de Mme Poyeton : moi, je n'ai pas cette culture de ça, ça va être plutôt baroque, ça va être plutôt contemporain, ça va être plutôt de la Renaissance, enfin je ne sais pas, parce qu'il y a des styles, à chaque époque. On voit dans cette pièce l'inspiration de telle ou telle époque.

En fonction des trois phrases ci-dessus, nous postulons que la compétence esthétique professionnelle s'appuie aussi sur la culture générale artistique (voir le titre de la discipline en France : « arts appliqués et cultures artistiques »), et elle désigne principalement la connaissance approfondie des éléments historiques et des styles des écoles différentes en matière d'esthétique. D'après Mme Peyeton, l'esthétique peut s'expliquer par ces éléments que nous avons dits. Par exemple, si une bague est fabriquée selon l'inspiration d'une époque ou selon un style d'une école, nous pourrons juger qu'elle est esthétique. Par conséquent, une chose esthétique doit comporter de tels éléments.

Quant à la deuxième méthode, la réflexion sur la compétence esthétique professionnelle (对职业美能力进行反思), nous nous pouvons référer à une phrase de Mme Poyeton pour continuer à notre analyse : « j'ai le souvenir d'une jeune fille qui avait fait une bague, où elle avait vraiment réfléchi au sens de sa bague, à l'histoire de sa bague ».

Pour Mme Poyeton, la qualité d'une œuvre dans les métiers d'art repose sur l'engagement du créateur dans son objet, et cet engagement est personnel mais aussi nourri de culture : dans l'exemple qu'elle donne, ce qui fait la qualité de la bague n'est pas qu'elle est seulement faite selon les règles techniques, mais qu'elle reflète une réflexion approfondie, un vrai projet, une vraie intention : la jeune fille est entièrement présente dans l'objet qu'elle a pensé et créé.

IV 4.2.1.7 Catégorisation A7 : l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-Clés

L'évaluation peut se faire en voyant si une œuvre fonctionne ou pas (可以通过作品运行情况进行评价), culture (文化)et style de différentes époques (不同时代的风格与文化), les critères techniques (技术指标), l'évaluation de la dimension esthétique et technique (评价美和技术维度), les demandes esthétiques d'un client (顾客对美的需求), le rapport avec l'espace (与空间的适配性), les critères esthétiques propre du créateur (设计师自身对美的标准), vendre bien (销售额高)

2. Analyse

Critères d'évaluation : culture (文化) et style de différentes époques (不同时代的风格与文化), les critères techniques (技术指标), l'évaluation de la dimension esthétique et technique (评价美和技术维度), les demandes esthétiques d'un client (顾客对美的需求), le rapport avec l'espace (与空间的适配性), les critères esthétiques propres du créateur (设计师自身对美的标准), vendre bien (销售额高)

Après avoir analysé précisément ces expressions, selon nos répondants, les critères d'évaluation peuvent être classés dans trois domaines : les éléments esthétiques, les éléments techniques et les critères esthétiques des clients.

Premièrement, culture (文化) et style de différentes époques (不同时代的风格与文化), le rapport avec l'espace (与空间的适配性) et l'évaluation de la dimension esthétique(评价美的维度). Dans la section IV 4.2.1.6, nous avons exploré la connotation esthétique de la culture, les styles des écoles différentes, des époques et d'autres éléments qui apportent des caractéristiques esthétiques, donc, en jugeant de la maitrise qu'il a de ces critères, nous pouvons connaître le niveau de la compétence

esthétique professionnelle d'un créateur. Et puis, le rapport avec l'espace (与空间的适配性), cette expression désigne substantiellement la relation esthétique de *l'harmonie d'objet*, à savoir, lorsqu'une œuvre correspond harmonieusement à son environnement, nous pouvons dire que ce créateur a la compétence esthétique professionnelle. Et, ces expressions insistent sur l'évaluation de la compétence d'esthétique artistique.

Ensuite, nous avons rappelé la conception fonctionnaliste, selon laquelle la technique peut être utilisée pour obtenir que toutes les fonctions des parties d'une œuvre artisanale, marchent agréablement, et finalement, dans la théorie fonctionnaliste, on peut obtenir une belle œuvre quand que si elle est parfaitement fonctionnelle. Dans ce sens, il est possible et nécessaire d'évaluer les critères techniques d'une œuvre des métiers d'art. Par exemple, si une œuvre d'art comme par exemple un chariot *fonctionne parfaitement*, le fonctionnaliste comme M. Volpon va pouvoir affirmer qu'il comble tous les critères techniques et il sera par conséquent esthétique.

Enfin, ce qui nous concerne énormément, ce sont les critères esthétiques des clients. Les quatre répondants semblent exprimer une notion commune, à savoir : le gout esthétique des clients est réellement la chose la plus importante pour l'entreprise. Par conséquent, au moment d'évaluer la compétence esthétique professionnelle, il faut analyser si les œuvres que produisent les apprentis sont conformes aux demandes esthétiques des clients et ainsi on peut juger si un créateur peut réaliser une chose aimée par un client. Parmi les trois types des critères d'évaluation, les quatre professionnels mettent le plus l'accent sur les critères esthétiques des clients. Voire même, il semble que « vendre bien » est le seul objectif d'une entreprise et dans le but de le réaliser, le savoir du goût des clients ou des consommateurs est très important.

IV 4.2.1.8 Catégorisation A8 : des difficultés au cours du développement de la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-Clés

Même si on leur apprend, même si on essaye de les aider, il y a des gens qui auront jamais un grand niveau de la compétence esthétique professionnelle (即使尽最大的努力帮助某些设计师，但是有部分人依然不能培养出较高的职业美能力), chacun à son goût esthétique (每个人都有自身的对美的看法), le développement de la compétence technique (培养技术能力)

2. Analyse

En fait, les quatre répondants parlent rarement les difficultés rencontrées dans le processus de développement la compétence esthétique professionnelle. Quant à la première question, elle reflète une difficulté et à la fois une situation réelle. En fait, les quatre répondants parlent rarement des difficultés au cours du développement la compétence esthétique professionnelle. Quant à la première question, elle reflète une difficulté et à la fois une situation réelle :

On retrouve dans la phrase « même si on leur apprend, même si on essaye de les aider, il y a des gens qui n'auront jamais un grand niveau de la compétence esthétique professionnelle » la notion d'inné esthétique que nous avons déjà analysé dans les déclarations des enseignants chinois : pour les répondants français, il existe la même difficulté. Elle consiste à affirmer que la compétence esthétique ne se développe pas si elle n'est pas en quelque sorte « en germe » dans les apprenants, ou encore tout simplement que la compétence esthétique suppose un « sens esthétique » qui ne s'apprend pas, qui est inné. Certains l'ont avant d'entrer dans le métier, d'autres pas. Et, il est difficile, même pour les répondants, de parler de la raison pour laquelle cette difficulté est apparue même pour les répondants.

Pour la deuxième difficulté, bien que tous les acteurs aient leurs propres conceptions de l'esthétique,

l'entreprise et un créateur doivent respecter le plus le goût des clients sur le thème de l'esthétique et la tendance du marché. Et la difficulté pourrait provenir que certains apprentis ont 1) soit des difficultés à se conformer au goût des clients, ils veulent garder leurs propres critères du Beau et ne produisent pas des objets vendables ; 2) soit ils ont de la difficulté à comprendre le gout du public, à s'informer sur lui, et de la même manière, mais pour d'autres raisons, ils sont incapables de produire des objets appréciés et donc vendus.

Par conséquent, à propos de la question des « difficultés au cours du développement de la compétence esthétique professionnelle », il semble que les professionnels ne s'y s'intéressent pas beaucoup, car ils n'ont pas beaucoup répondu à cette question dans les entretiens. D'abord, tous les répondants focalisent sur le facteur du goût du client et du marché pour expliquer les contraintes axées sur le domaine de la compétence esthétique professionnelle, à savoir, quand les œuvres sont achetées par des clients, nos répondants semblent penser que la compétence esthétique professionnelle mise en œuvre par leur créateur correspond aux demandes des clients, donc, selon eux, ça ne vaut pas la peine de parler des difficultés sur ce thème. Et, il est évident que la plupart des créateurs ont cette compétence esthétique, sinon, ils auraient déjà été licenciés par leur patron. Dans ce cas, nous pourrions dire qu'il n'existe pas beaucoup de problèmes pour les professionnels. Ensuite, nous observons un phénomène que tous les quatre professionnels connaissent d'une réussite dans leurs domaines, par exemple, M. Volpon a obtenu un grand prix en Suisse. Par conséquent, selon eux, en général, il n'existe pas de questions graves en matière de compétence esthétique professionnelle, parce que leur propre compétence esthétique a été validée et appréciée par le marché.

Tout se passe comme si, pour eux, la compétence esthétique professionnelle n'avait pas été apprise difficilement, comme si elle était « déjà là » en eux comme un « don » qui leur aurait été apporté depuis toujours. La compétence esthétique professionnelle est donc un phénomène obscur, invisible aux yeux des experts qui en ont disposé sans jamais l'avoir apprise. Mais est-ce valable pour tous ? Ou bien le processus d'apprentissage a-t-il été invisibilisé, comme peuvent le dire les sociologues quand ils parlent de l'incorporation des dispositions ?

IV 4.2.1.9 Catégorisation A9 : la relation entre la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-Clés

Le design, c'est une façon de faire les choses, pour arriver à un résultat qui correspond à l'esthétique professionnelle et pour moi, le design est une démarche, une façon de créer les choses, d'inventer les choses, de répondre à un certain marché. Mais, l'esthétique professionnelle, c'est pour tout le monde. On peut faire du design, sans forcément avoir une esthétique professionnelle. (M. Bennani)

La compétence de design se lie à la compétence esthétique. Elles sont liées complètement, elles ne sont pas dissociables. (M. Volpon)

Le design est une activité artisanale et consiste à la réalisation de quelque chose d'utile, mais, le beau, n'est pas obligatoire. (Mme Rey)

2. Analyse

Les trois répondants nous offrent deux compréhensions de la relation entre la compétence esthétique professionnelle et la compétence de design.

D'un côté, M. Volpon, les deux compétences sont liées et ne sont pas dissociables. Dans certaines situations, les spécialistes du domaine ne font pas de distinction entre ces mots « design » et « métiers d'art », par exemple, nous notons une utilisation conjointe dans le référentiel « diplôme

national des métiers d'art et du design » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2014) et il semble que les deux mots ont le même sens. Conséquemment, nous pouvons proposer la supposition qu'il n'existe pas de grandes différences entre l'activité de design et l'activité de métiers d'art, simplement, le terme « design » est d'une très grande extension, c'est le terme le plus générique, alors que « métiers d'art » renvoie à une liste finie de professions, en particulier de métiers traditionnels : le « design » désigne plus particulièrement ainsi les formes les plus contemporaines des métiers d'art, dans les domaines de pointe comme l'équipement ménager, le mobilier, les objets industriels, etc.

Alors, pour les designers, « ils sont dotés (toujours) d'une sensibilité esthétique » (Bajard, 2016) et la sensibilité esthétique est une dimension de la compétence esthétique professionnelle dans notre recherche. En se basant sur ces éléments de verbatims, il est difficile de nier le lien entre la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle, dans les conceptions de certains de nos répondants.

De l'autre côté, les autres deux répondants pensent que l'esthétique n'est pas l'élément obligatoire pour l'activité de design. En fait, comme avons expliqué dans les sections précédentes, ce mot de « design » comporte bien des activités, par exemple, la création des choses utiles, il ne s'agit pas de l'esthétique. Conséquemment, il n'existe pas de relation obligatoire entre les deux compétences, selon eux.

IV 4.2.2 Mise en relation

Nous commençons à faire notre étude par l'analyse des expériences des quatre répondants (A1), comme ils sont tous dans le domaine de fabrication pratique, leurs réponses portent évidemment sur la caractéristique de l'orientation du marché. Par exemple, ils préfèrent abondamment évoquer comme critère de la qualité esthétique et le goût des clients sur le thème de l'esthétique. En raison de cette caractéristique, ils nous offrent des réponses très particulières.

Pour ce qui concerne la compréhension de la compétence esthétique professionnelle, nous avons identifié quatre types de catégories : la compétence d'esthétique artistique(A2), la compétence éthique(A3), le goût des clients (A5), la technique(A4). Ce qui nous concerne le plus dans cette section, c'est la dimension de « la compétence éthique » et « le goût des clients ». En particulier, cette expression « la compétence éthique » est apparue pour la première fois du côté des acteurs français, même si elle a été prononcée uniquement par M. Bennani, elle nous donne une nouvelle idée pour connaître plus complètement la notion de l'esthétique en France. Par conséquent, nous pensons que l'esthétique éthique est également une dimension de l'esthétique selon certains Français, bien que l'on en parle rarement aujourd'hui. Et, d'après nous, c'est un nouveau résultat de recherche. D'autant plus, que les quatre répondants mettent en lumière le goût d'un client pour expliquer la notion de l'esthétique et il semble que le goût esthétique des clients est le plus important facteur au moment de comprendre la notion de l'esthétique selon eux, puisqu'ils obtiendront des avantages économiques s'ils peuvent combler les demandes esthétiques d'un client. Alors, le goût des clients est l'enjeu le plus primordial dans leurs réponses.

Par ailleurs, ces quatre entretiens ont élucidé un problème apparu depuis le premier jour de notre analyse, soit, qu'est-ce que le rapport entre la technique et le développement de la compétence esthétique professionnelle ? En fait, nous analysons la transcription faite avec M. Volpon en utilisant la théorie fonctionnalisme. Selon certains de nos répondants comme M. Volpon, l'esthétique semble

se réduire au fonctionnaliste pur : est beau ce qui est parfaitement fonctionnel, et l'esthétique se réduit à la seule technique. C'est une position théorique forte, qui n'est pas attestée dans toute l'histoire du design puisque le fonctionnalisme n'est qu'une époque du design et une position plus théorique que réelle. Aujourd'hui, par exemple, on va retrouver dans le mobilier des éléments décoratifs qui ne sont pas fonctionnels, ou encore, ce qui est plus complexe, on va pouvoir combiner étroitement le fonctionnel et l'esthétique sans les confondre, comme par exemple dans la forme d'une automobile. Il est certain que dans les voitures modernes, la forme de la carrosserie obéit à de très fortes contraintes techniques, comme par exemple l'aérodynamique ou encore la facilité de production, de montage ou d'entretien. Mais si le fonctionnalisme pur était appliqué, toutes les voitures du monde devraient avoir la même forme, et ce n'est pas le cas : les designers sont très attentifs à maintenir l'autonomie de la dimension esthétique face aux contraintes techniques… même dans le design des voitures. Et cela est vrai des objets de design les plus simples, comme par exemple la vaisselle, les cuillères et les couverts, les stylos, les outils de bricolage, etc.

À propos du problème de l'évaluation, les quatre répondants proposent des méthodes et critères spécifiques pour la réaliser. Parmi ces méthodes et ces critères, celui qui est approuvé et apprécié le plus, ce sont les critères de marché, à savoir, « vendre bien » et « le jugement de goût d'un client ». Par conséquent, en raison de leur statut professionnel, les quatre personnes ne se concentrent pas beaucoup sur les critères d'évaluation présentés dans les référentiels, au contraire, « être capable de connaître bien le goût des clients et vendre bien leurs produits en obtenant des revenus », c'est le critère le plus fondamental pour eux.

Comme nous l'avons dit dans le paragraphe ci-dessus, toutes les entreprises et les artisans cherchent à trouver des mesures pour obtenir des revenus, donc, nous postulons que les professionnels recrutés par un patron sont capables de réaliser cet objectif économique, à savoir, ils ont développé la compétence esthétique professionnelle, donc, au moment de parler des difficultés au cours du développement de la compétence esthétique professionnelle, les quatre professionnels ne mentionnent pas beaucoup de détails, mais, ils avouent implicitement que leurs employés ont développé cette compétence esthétique. Par conséquent, il n'existe pas des difficultés spécifiques pour les répondants, donc, cette catégories (A8) n'a pas de sens réel pour ce groupe de répondants. Nous n'avons pas assez de matériau dans les verbatims pour pouvoir l'exploiter.

Finalement, les trois répondants mettent en place deux conceptions très différentes (A9) au moment d'expliquer la relation entre la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle. D'une part, M. Volpon pense que les deux compétences sont complémentaires et ne sont pas dissociables. D'autre part, pour M. Bennani et Mme Rey, l'esthétique n'est pas un facteur obligatoire pour l'activité de design.

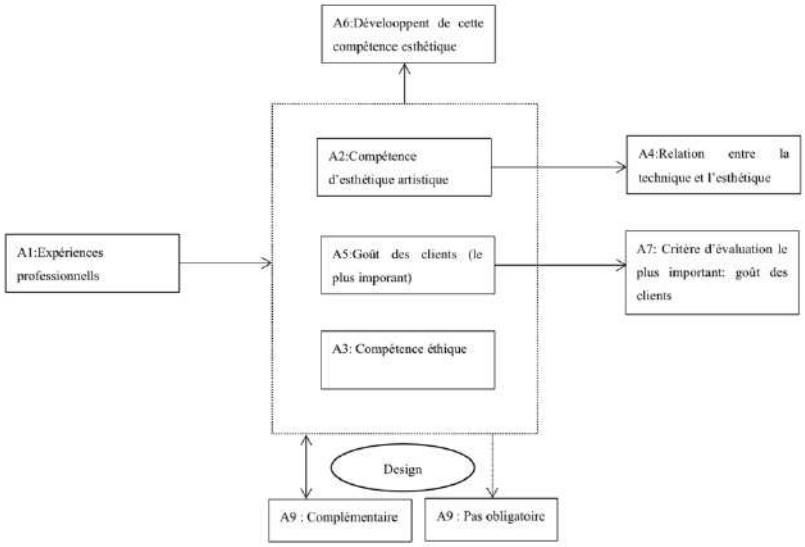

Figure 18 Mise en relation des huit catégories proposées par les quatre professionnels en France

IV 4.2.3 Intégration

Les réponses de ces quatre entretiens semblent donner une place éminente à la caractéristique d'« orientation du marché ». À savoir, les quatre répondants comprennent tous les problèmes de compétence esthétique professionnel en prenant beaucoup appui sur le concept d'« orientation du marché ».

En général, la théorie de l'orientation du marché est apparue aux États-Unis au début des années 1990. Nous proposons premièrement des définitions les plus populaires de cette expression « orientation du marché » :

> L'orientation du marché est définie comme la génération à l'échelle de l'organisation d'informations sur le marché concernant les besoins actuels et futurs des clients, la diffusion de l'intelligence dans tous les départements et la réactivité de l'organisation à celle-ci[46]. (Kohli et Jaworski, 1990, p.4)
>
> L'orientation du marché se compose de trois composantes : l'orientation de client, l'orientation concurrent et la coordination interfonctionnelle[47]. (Narver and Slater, 1990, p.21)
>
> Nous définissons l'orientation client comme l'ensemble des convictions qui placent l'intérêt du client en premier, sans exclure ceux des autres parties prenantes telles que les propriétaires, les dirigeants et les employés, afin de développer une entreprise rentable à long terme[48]. (Deshpande et al, 1993, p.27)

Secondement, nous notons que les trois définitions ont trois similarités (Kohli et Jaworski, 1996,

[46] Market orientation is defined as organizationwide generation of market intelligence pertaining to current and future customer needs, dissemination of intelligence across departments, and organizationwide responsiveness to it.
[47] Market orientation consists of three behavioral components, customer orientation, competitor orientation, and interfunctional coordination.
[48] We define customer orientation as the set of beliefs that puts the customer's interest first, while not excluding those of other stakeholders such as owners, managers, and employees, in order to develop a long-term profitable enterprise.

p.121) :

1) Toutes les trois définitions mettent l'accent sur le rôle de client en tant qu'élément central de la définition.
2) Et, toutes impliquent une orientation externe, comme par exemple, une focalisation sur l'extérieur des frontières de l'organisation.
3) Toutes reconnaissent implicitement ou explicitement l'importance d'être à l'écoute des clients[49].

En fonction de la théorie d'« orientation du marché », nous avons l'occasion de comprendre bien et facilement la conception centrale des quatre répondants. Au fond, le goût des clients est défini comme un élément déterminant en vue d'obtenir des avantages économiques. Si une entreprise et ses employés peuvent bien connaître bien des préférences esthétiques des clients et réaliser des produits en considérant de celles-ci, l'entreprise pourrait avoir la possibilité de gagner beaucoup de revenus. Contrairement à l'objectif d'un lycée professionnel, qui consiste au développement des capacités esthétiques spécifiques des élèves, l'entreprise est une « personne rationnelle » (rational people) et son objectif permanent est l'acquisition de plus d'avantages économiques. Pour cette raison, selon nos répondants, toutes leurs réponses se concentrent sur un élément d'orientation du marché, à savoir, le goût des clients.

Dans la perspective pratique, des entreprises qui connaissent une grande réussite, comme par exemple Louis Vuitton, « elles déploient une vaste série d'outil customer centric et pensent qu'il est également nécessaire de capitaliser sur le niveau de connaissance du client envers un produit » (Journal du Luxe, 2018). Conséquemment, nous pensons que les préférences esthétiques des clients sont l'enjeu central au développement de la compétence esthétique professionnelle pour les professionnels et c'est aussi *l'esthétique du marché et du client*.

Cela explique, ce qui est le goût de référence, mais cela n'explique pas comment on apprend et comment on respecte ce goût. En fait, pour cette question, il s'agit des stratégies pour les consommateurs d'une entreprise, qui est considérée comme des secrets de fabrication, donc, il est difficile d'obtenir des informations réelles d'une entreprise sur cette question. Mais, on peut répondre à cette question peut être répondue du point de vue pragmatique : d'abord, on doit effectuer une recherche approfondie sur le marché, les tendances, les besoins et les préférences des clients et utiliser des outils tels que les enquêtes, les études de marché, les données démographiques et les analyses de données pour recueillir des informations précieuses Ensuite, on peut analyser ces informations pour comprendre les préférences des clients, les comportements d'achat et les attentes du marché. De plus, il est nécessaire d'être à l'écoute des clients, de leurs besoins et de leurs commentaires et encourager la rétroaction des clients et améliorer les produits, services et processus. Enfin, les individus ont des goûts et des préférences variées. Conséquemment, les professionnels doivent essayer de personnaliser leurs offres pour répondre aux besoins spécifiques des clients. Cela peut se faire en proposant des produits ou des services sur mesure, en offrant des options de personnalisation, ou en adaptant les processus en fonction des demandes et des préférences des clients.

Quoique que les réponses des quatre professionnels puissent être expliquées au niveau théorique et pratique, nous devons réfléchir aux questions suivantes :

Même si le gout des clients est plus important, est-ce que l'on n'ignore pas excessivement les

[49] First, all focus on the customer as a core component of the definition. Second, and relatedly, all entail an external orientation, i.e., a focus outside the organizational boundaries. Third, all implicitly or explicitly acknowledge the importance of being responsive to customers.

conceptions esthétiques des créateurs, et aussi la valeur des innovations ? Est-ce que suivre uniquement le gout du public la seule manière de travailler dans les métiers d'art ? Est-ce qu'il existe un rapport équilibre entre le gout des clients et celui des créateurs ?

IV 4.3 Comparaison

IV 4. 3.1 Différences

IV 4.3.1.1 Au niveau du développement de la compétence esthétique professionnelle

Évidemment, il existe beaucoup de différences à ce niveau. Du côté des acteurs chinois, ils ont proposé certaines mesures pour développer la compétence esthétique professionnelle, telles le stage, l'apprentissage par expériences, la visite des expositions d'art, etc. Et, ces mesures, selon eux, devraient contribuer au développement de la compétence esthétique professionnelle. Par exemple, le stage offre souvent l'opportunité d'acquérir et de développer de la compétence technique spécifique à un domaine d'activité esthétique et les stagiaires peuvent travailler aux côtés de professionnels expérimentés, apprendre des techniques esthétiques et des pratiques spécifiques de travail, et mettre en pratique leurs connaissances théoriques. Cela leur permet de développer des compétences pratiques et de se familiariser avec les exigences du métier. Pour les acteurs français, ils ont également mis en scène des apports pour la développer : l'étude de certains objets très réussis, le développement de la curiosité de l'esthétique, etc. En définitive, les acteurs dans les deux pays nous ont apporté des mesures différentes pour développer efficacement la compétence esthétique professionnelle.

Par ailleurs, d'après ce qu'ils nous ont dit, tous les répondants se concentrent sur le goût du client au moment de parler du développement de la compétence esthétique professionnelle. Mais, il existe une différence évidente au niveau du choix du moyen de connaître le goût du client. Sur le plan des professionnels chinois, leur moyen est plus direct, parce qu'ils font des communications directes avec les clients pour connaître leurs goûts. Mais, sur le plan des acteurs français, ils choisissent un moyen plus indirect, à savoir : l'analyse de certains objets très réussis, que tout le monde trouve réussis, qui réunissent un peu tout le monde. Ces objets artisanaux très réussis révèlent effectivement des goûts esthétiques acceptés par la plupart des personnes, en les analysant, un créateur pourrait trouver les goûts du marché et du client avec lesquels il pourra améliorer sa compétence esthétique professionnelle. Par rapport au moyen utilisé par les acteurs chinois, ce moyen est plus indirect pour connaître le goût du client. Cette analyse est justement ce qui est enseigné dans les cours d'Arts appliqués et de cultures artistiques, ou encore, dans les sections spécialisées, dans les cours de Design. En fait, la différence plus évidente au niveau du développement de la compétence esthétique professionnelle est apparue sur le terrain du moyen choisi pour connaître le goût du client.

IV 4.3.1.2 Au niveau de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle

D'abord, il existe des différences sur le contenu d'évaluation entre les deux pays. Selon les professionnels chinois, la compétence d'esthétique artistique et le volume des ventes sont deux domaines principaux qui restent à évaluer. Mais, les professionnels français, eux, s'intéressent à la compétence technique, la compétence d'esthétique artistique d'un créateur et à la fois au volume des ventes.

Ensuite, en nous basant sur les différences ci-dessus, nous mettons en place l'autre différence, à savoir : l'attitude en le goût esthétique du marché et du client entre les acteurs français et chinois.

D'après nous, les professionnels chinois portent plus l'attention au goût du marché que les répondants français. Mais, les répondants français touchent autant au goût d'un créateur qu'à celui du marché, selon les transcriptions, au contraire, au fur et à mesure du processus des entretiens en Chine, il semble que les répondants ne nous ont parlé que de l'esthétique du marché, sans dire peu le goût du créateur. À ce niveau, la différence est très évidente.

Enfin, les répondants français ne mentionnent rien des méthodes d'évaluation, mais, les professionnels chinois en proposent certaines comme par exemple l'évaluation par des pairs.

IV 4.3.1. 3 Au niveau des difficultés dans le processus de développement de la compétence esthétique professionnelle

Tous les professionnels dans les deux pays nous présentent des difficultés très différentes au cours du développement de la compétence esthétique professionnelle. En raison du contexte social différent et d'autres éléments comme les différences entre les systèmes de formation, les professionnels évoquent des problèmes particuliers.

D'abord, du côté de la France, « même si on leur apprend, même si on essaye de les aider, il y a des gens qui n'auront jamais un grand niveau de la compétence esthétique professionnelle » est une difficulté et il s'agit du problème de l'inné. Selon nous, l'inné faisait référence à la présence de talents, de capacités ou de prédispositions artistiques innées chez certaines personnes. Il serait possible que certaines personnes naissent avec des traits, des talents ou des aptitudes qui favorisent leur développement artistique. Cela peut se manifester par une sensibilité accrue aux aspects esthétiques. Dans le fond, la difficulté proposée par les acteurs français reflète le problème de l'inné. Ceux qui n'ont pas un inné suffisant, ils ne pourraient pas bien développer la compétence esthétique professionnelle même s'ils ont des apports externes.

Ensuite, les acteurs chinois se préoccupent bien des éléments environnementaux qui ont un impact négatif sur le développement de la compétence esthétique artistique, par exemple, « le problème d'absence du système de formation en alternance », « les professionnels ne restent pas toujours dans cet emploi parce que le travail de sculpture est très exigeant ». D'une manière générale, l'environnement jouerait un rôle crucial dans le développement de la compétence esthétique professionnelle, il pourrait offrir les ressources nécessaires comme par exemple la formation en alternance pour nourrir et développer la compétence esthétique professionnelle d'un individu. Au fond, « le système de formation en alternance », « la situation de travail de sculpture » dans un atelier professionnel pourraient être considérés comme des environnements spécifiques qui pourraient influencer le développement des compétences individuelles. Par exemple, grâce au système complet de formation en alternance, les élèves pourraient avoir la possibilité d'obtenir des aides des professionnels qualifiés. Dans ce cas, les acteurs chinois, font appel à ces facteurs environnementaux au moment de l'explication des difficultés au cours du développement de la compétence esthétique professionnelle.

IV 4.3.1.4 Au niveau de la relation entre la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle

En confrontant les avis convergents de deux répondants en Chine et en France, M. Chen et Mme Rey, nous présentons l'autre conception sur la relation entre les deux compétences. Mme Rey définit le design comme une activité de création dont l'objectif est de se focaliser uniquement sur l'utilité d'une œuvre artisanale, et celle-ci, selon elle, peut être utile et fonctionnelle sans être belle, et elle pense qu'il n'existe pas de relation obligatoire entre l'esthétique et l'utilité.

En fait, le rapport entre l'utilité et l'esthétique est étudié depuis longtemps par les théoriciens du

design, par exemple, selon Francastel (1999), l'utilité et l'esthétique sont deux dimensions d'une œuvre et elles ne doivent pas être dissociables. En pratique, dans de nombreux domaines, tels que le design industriel, l'objectif est de combiner l'utilité et l'esthétique de manière équilibrée. Mais, d'une manière empirique, il existe beaucoup de phénomènes qui mettent en discussion la compréhension de M. Chen et Mme Rey. Par exemple, un ciseau est utile sans doute, mais, il est très difficile de penser qu'il est beau, en particulier, dans le contexte chinois, parce que l'un ciseau indique que l'hostilité, donc, il est impossible d'être beau ! Tels exemples sont nombreux dans la vie, certaines choses disposent seulement de la valeur utile comme par exemple un bloc d'alimentations électriques, d'autant plus dans les domaines de l'industrie non-esthétique. Conséquemment, nous pensions que la compréhension de M. Chen et Mme Rey serait aussi raisonnable.

IV 4.3.2 Similarités

IV 4.3.2.1 Au niveau de la compréhension de la compétence esthétique professionnelle

Les neuf professionnels dans les deux pays expriment une compréhension similaire de la compétence esthétique professionnelle, à savoir : cette compétence se compose de trois dimensions : la compétence d'esthétique artistique, la compétence éthique et la compétence de s'adapter au goût esthétique du marché et du client.

Premièrement, la compétence d'esthétique artistique se lie strictement à des concepts de la philosophie de l'art, par exemple, la sensibilité et la beauté. En conséquence, cette compétence indique si un créateur est capable d'apprécier des éléments esthétiques, de produire ses œuvres en affichant des éléments esthétiques, etc. Deuxièmement, c'est la première fois que nous trouvons la proposition de la compétence éthique pour les répondants français, au moment de parler de la notion de la compétence esthétique professionnelle. Pour être honnête, nous pensions que seuls les répondants chinois étaient les seuls à parler prioritairement de la compétence éthique quand ils cherchaient à définir la compétence esthétique professionnelle. Mais mon avis a changé après l'entretien fait avec M. Bennani en France. En fonction de ce que nous avons analysé de ses verbatims, nous postulons que la compétence éthique est également une composante de l'esthétique pour certains professionnels français. Enfin, le goût du marché et du client en matière d'esthétique se trouve au cœur de l'activité de représentation de la compétence esthétique professionnelle pour tous les professionnels dans les deux pays. Étant donné que les personnes sont supposées, dans la théorie économique classique, être rationnelles, tous les professionnels savent l'importance du goût du marché au cours du développement de la compétence esthétique professionnelle.

En définitive, pour la compréhension de la compétence esthétique professionnelle, tous les professionnels dans les deux pays sont favorables aux trois composantes.

Par ailleurs, spécifiquement, les répondants dans les deux pays ont évoqué également la notion de la compétence technique. En général, la technique se réfère à la compétence et à la maîtrise d'un ensemble de procédés, de méthodes ou d'outils nécessaires pour produire une œuvre artisanale. L'esthétique, quant à elle, concerne la perception, l'appréciation et la compréhension des qualités esthétiques d'une œuvre artisanale, y compris son aspect visuel, son expression émotionnelle, etc. La technique pourrait jouer un rôle crucial dans la création artistique, car elle permettrait à un élève ou un professionnel de réaliser des qualités esthétiques sur une œuvre artisanale. On peut faire l'hypothèse qu'une maîtrise technique solide peut aider à créer des expériences esthétiques

captivantes. Les élèves ou professionnels peuvent explorer et expérimenter différentes techniques pour atteindre des effets esthétiques spécifiques comme par exemple la beauté visuelle. En fait, nous pourrions les appeler « techniques esthétiques » qui ont pour l'objectif de réaliser des qualités esthétiques matérielles sur une œuvre artisanale. Selon nous, ces techniques sont évoquées par les acteurs chinois et français, il s'agit principalement des techniques esthétiques, au contraire de toutes les techniques utilisées au cours de la fabrication. Donc, un des résultats de notre recherche est de montrer qu'il pourrait exister un ensemble de techniques qui sont étroitement liées à la dimension esthétique d'un artefact, comme par exemple des techniques fines de polissage, de découpage, de sertissage, etc. Ce sont celles-ci que nous proposons d'appeler « techniques esthétiques ».

IV 4.3.2.2 Au niveau du développement de la compétence esthétique professionnelle

En tout cas, les répondants dans les deux pays évoquent beaucoup de mesures ou de méthodes similaires pour développer la compétence esthétique professionnelle. Pour résumer nos analyses, il existerait trois méthodes principales : la réflexion par soi-même et par le traitement de ses propres problèmes, l'exercice répété, l'analyse du gout du client.

D'abord, les professionnels dans les deux pays soulignent l'importance de la réflexion par soi-même pour le développement de la compétence esthétique professionnelle.

Comme nous avons analysé dans la section IV 4.2.1.5, l'objectif de l'activité de réflexion reste essentiellement de valider et enrichir de nouvelles expériences en s'appuyant sur des expériences acquises antérieures, à savoir, le nourrissage entre les expériences acquises antérieures et de nouvelles expériences. Le nourrissage entre les nouvelles expériences et les expériences acquises antérieurement est un processus essentiel dans le développement cognitif et l'apprentissage. Il se réfère à la façon dont les nouvelles informations, connaissances ou expériences sont intégrées et assimilées à partir des expériences passées.

Premièrement, les nouvelles expériences et informations sont traitées à travers le prisme des connaissances, des compétences et des expériences déjà acquises. Les individus interprètent les nouvelles informations en fonction de leurs schémas mentaux existants et les relient à leur compréhension préalable du monde. Cela permet de construire des liens entre les nouvelles expériences et les connaissances déjà existantes.

Secondement, lorsque de nouvelles informations ne correspondent pas aux schémas mentaux existants, cela peut conduire à une restructuration ou une modification de ces schémas. Les nouvelles expériences peuvent remettre en question les croyances ou les modèles mentaux préexistants, conduisant à une adaptation ou à un ajustement des connaissances antérieures. Ce processus est connu sous le nom d'accommodation-assimilation, tel que décrit par la théorie du constructivisme de Jean Piaget. Par exemple, si un créateur trouve de propres difficultés en matière de l'esthétique et les règle par des mesures concrètes, tout à fait, ce processus reflète théoriquement le processus de modification de ces schémas cognitifs et en s'accompagnant du développement de la compétence esthétique professionnelle d'un créateur.

Ensuite, tous les répondants pensent que l'exercice répété sur la longue durée est absolument nécessaire pour le développement de la compétence esthétique professionnelle comme nous avons expliqué dans la section IV 3.1.1.6.

Enfin, l'analyse du goût du client est définie comme l'autre méthode efficace utilisée pour développer la compétence esthétique professionnelle. Du côté des acteurs chinois, ils organisent des communications avec les clients pour acquérir des informations sur leur goût en matière de produits des métiers d'art. Alors, la participation à un concours de design est appréciée aussi par les

répondants chinois, parce que ces concours reflètent des tendances du marché artisanal comme par exemple la mode des dernières années et celles-là sont des éléments obligatoires qu'un créateur doit prendre en compte pour le développement de la compétence esthétique professionnelle. Pour les acteurs français, quoiqu'ils ne mentionnent pas de mesures spécifiques pour expliquer comment on connaît le goût du marché, nous pourrions aussi trouver des traces à travers leurs autres mesures. Par exemple, un objet réussi pourrait indiquer des tendances du marché dans le domaine des métiers d'art comme par exemple une sculpture la plus appréciée des clients. Pour cette raison, en analysant des éléments sur une œuvre réussie, les professionnels auraient la possibilité d'acquérir certaines préférences du marché. De même, les autres mesures illustrent implicitement des éléments de goût du marché.

IV 4.3.2.3 Au niveau de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle

À ce niveau, nous observons un phénomène très commun pour les deux pays : l'orientation du marché est devenue un mot-clé au moment de parler du critère d'évaluation de la compétence esthétique professionnelle. Dans les deux pays, les répondants évaluent la compétence esthétique professionnelle en jugeant énormément la réponse du marché. Si une œuvre artisanale se vend bien, selon eux, on peut penser que son créateur a bien développé la compétence esthétique professionnelle et il pourrait créer des choses aimées du marché. Dans ce sens, les répondants prennent la conception de l'esthétique du marché et du client comme un critère d'évaluation plus crucial.

IV 4.3.2.4 Au niveau des difficultés au cours du développement de la compétence esthétique professionnelle

À ce niveau, nous avons observé une similarité dans les deux pays, à savoir, il existe une contradiction entre le goût du marché et du créateur. La relation entre le goût esthétique du marché et celui du créateur est complexe et peut varier en fonction du contexte artistique, des tendances esthétiques et des préférences individuelles. Par exemple, le marché des métiers d'art, qui englobe les collectionneurs, les galeries, les musées et les institutions artistiques, peut exercer une influence sur les créateurs. Les tendances esthétiques du marché, les demandes des collectionneurs et les critères de sélection des galeries peuvent inciter les créateurs à s'adapter à un certain style, à une esthétique populaire ou à des sujets qui sont plus susceptibles de susciter l'intérêt commercial, donc, les créateurs peuvent être motivés par le désir de répondre aux attentes du marché et d'obtenir une reconnaissance, une visibilité et un succès commercial. D'une part, le marché peut influencer les choix artistiques du créateur, mais d'autre part, les créateurs peuvent également influencer le marché en introduisant de nouvelles idées, des styles novateurs ou des approches artistiques uniques. Les créateurs peuvent chercher à se démarquer en proposant des œuvres qui reflètent leur propre vision et leur sensibilité artistique, tout en répondant aux goûts et aux intérêts des collectionneurs et du public. Pour conclure, les deux goûts pourraient jouer un rôle autant important et il serait nécessaire de rendre équilibre le rapport entre les deux. Toutefois, ces considérations n'apparaissent pas dans nos données : dans notre recherche, quoique les acteurs dans les deux pays réalisent cette contradiction entre le goût du créateur et celui du marché, il semble que ces acteurs préfèrent plus le goût du marché en raison des facteurs économiques.

IV 4.3.2.5 Au niveau de la relation entre la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle

Pour certains répondants dans les deux pays, la compétence esthétique professionnelle et la compétence de design sont indissociables. Après tout, selon eux, l'esthétique est un élément

fondamental de l'activité de design, c'est elle qui fait la différence avec la conception industrielle qui elle n'a pas de souci d'esthétique donc, la compétence esthétique professionnelle serait une dimension de la compétence de design. Nos analyses rejoignent ici les historiens et les théoriciens du design : même si les artisans se sont peu à peu séparés des « artistes » dans le sens moderne comme le raconte par exemple de Laurent (1999), justement parce qu'il se sont toujours souciés du fonctionnel et de l'utile (alors que l'art pour l'art défendait l'idée d'une Beauté indépendante de l'Utile), ils n'ont jamais cessé d'être ceux qui étaient capables de rendre beau les objets les plus utiles. C'est la définition même des métiers d'art.

IV Chapitre 5 L'analyse des entretiens avec trois chercheurs des métiers d'art en Chine et en France

IV 5.1 Analyse de la transcription d'un chercheur chinois

IV 5.1.1 Codification et catégorisation

Nous avons codifié cette transcription dans le premier temps en produisant 21 étiquettes. En fait, certaines étiquettes codifiées ont le même sens, dans ce cas, nous les regroupons comme une seule étiquette.

IV 5.1.1.1 Catégorisation A1 : des expériences personnelles de ce chercheur

Pour ce chercheur, que nous appellerons M. You, nous trouvons qu'il dispose d'expériences très foisonnantes et personnelles.

D'abord, à l'heure actuelle en Chine, il existe peu de chercheurs qui étudient l'enseignement des métiers d'art, heureusement, monsieur You s'intéresse à ce domaine. En fait, il est maintenant professeur de sculpture en jade à Shanghai A & D Académie. En dehors de l'enseignement des cours pratiques de sculpture, il se concentre sur la recherche dans ce domaine. Conséquemment, nous pouvons supposer que ses réponses de nos questions puissent refléter la conception de la compétence esthétique professionnelle du point de vue des chercheurs.

Ensuite, M. You a obtenu la licence professionnelle en sculpture en jade, ensuite, il a été formateur dans une entreprise pendant 21 ans et maintenant il a sa propre entreprise. Pour cette raison, ses expériences professionnelles sont très riches et il a reconnu avoir mieux compris certains problèmes de la sculpture en jade. En définitive, grâce à ses expériences étendues, ses réponses de nos questions sont bien fiables et peuvent également exprimer des particularités dans une perspective de chercheur.

IV 5.1.1.2 Catégorisation A2 : une compréhension de la compétence esthétique professionnelle : la compétence d'esthétique artistique

1. Mots-Clés

Le métier de sculpteur en jade relève du domaine de l'esthétique (玉雕设计师的工作属于美学范畴), la beauté de forme (形态美), la beauté visuelle (造型美), l'inné artistique (艺术天赋)

2. Analyse

Pour la première expression, le métier de sculpteur en jade relève du domaine de l'esthétique (玉雕设计师的工作属于美学范畴), nous avons une conception à élucider : selon ce chercheur, il met implicitement l'accent sur la relation entre les métiers d'art et l'esthétique. Il semble que cette notion

de M. You nous ramène à ce thème traditionnel, à savoir, l'esthétique s'explique par la théorie de l'art, comme Talon-Hugon (2018) le dit, « la contribution des praticiens de l'art à la réflexion sur l'art jouera un rôle décisif, comme on le verra, dans la constitution de l'esthétique » (p.27).

Après avoir analysé toute la transcription, nous pensons que cette conception de M. You peut être rapprochée de la théorie de l'esthétique de Denis Huisman (1988), qui établit sa théorie de l'esthétique en utilisant la philosophie de l'art. Dans ce livre *L'esthétique*, Huisman propose trois dimensions pour expliquer des problèmes de l'esthétique.

D'abord, Huisman discute de la nature de l'art et met en place une notion que « l'art nous apparaît comme la transposition du réel au moyens de formes spécifiques […] C'est toujours le passage d'une réalité vulgaire à un monde surréel qu'il instaure dans une existence autonome » (p.67). Selon cet auteur, un produit d'art se conçoit en considérant des réalités comme par exemple la couleur, le matériel, etc, mais, il porte toujours sur la caractéristique « surréel », soit, « l'art est encore transfiguratif dans la stricte mesure où il dépasse la réalité vulgaire par une idéalisation minime » (p.66). En fait, cette notion correspond à la conception de M. You. Par exemple, M. You propose l'expression de « la bonne signification symbolique » au moment d'expliquer la notion de la compétence esthétique professionnelle. Et, dans cet entretien, il nous partage un exemple, à savoir, comme la pêche symbolise la longévité, donc, il pense que l'un produit de sculpture qui comporte cet élément (pêche) est beau. À dire vrai, une pêche est un type de réalité à quoi nous pouvons toucher, mais, une fois vu une pêche sur une sculpture en jade, nous nous rappelons du mot « longévité » qui est un élément idéal et surréel. D'une pêche à la longévité, cette activité reflète le processus dans lequel nous dépassons la réalité vulgaire jusqu'à une idéalisation.

Pour cet exemple, ce mot « pêche » est une réalité vulgaire, parce qu'il est un type de fruit que nous touchons directement. Et, ce mot « longévité » est une idéalisation établie en basant sur la pêche. Pour M. You, la raison pour laquelle cette œuvre est esthétique, c'est parce qu'elle dispose une réalité esthétique (pêche) et à la fois une idéalisation esthétique (longévité). Au moment d'observer cette œuvre, nous dépassons l'esthétique en réalité jusqu'à celle qui est surréelle.

Ensuite, Huisman explique l'unique critère de l'art selon lui, soit, « le critère de l'art nous paraît devoir être l'extrême intensité du sentiment esthétique […] Le seule critère de l'art, c'est l'extase. Là où la joie a manqué, l'art est manqué » (p.71). Quant à cette conception, nous pensons qu'elle correspond à la théorie du « plaisir esthétique » de Kant, selon lui, qui considère que le sentiment esthétique est universel, bien qu'il soit subjectif dans le sens où il repose sur la sensibilité individuelle. Pour qu'une œuvre d'art soit belle, elle doit susciter chez le public un sentiment de plaisir désintéressé, à savoir, un plaisir qui n'est pas motivé par une utilité. Pour Huisman, ces mots « sentiment esthétique », « joie » et « extase » sont essentiellement des sortes de plaisir suscités par l'art, si une œuvre artisanale peut faire plaisir à des personnes, nous pourrions dire qu'elle est esthétique. Dans l'entretien avec M. You, il se penche également sur le plaisir esthétique du client lorsqu'il est question de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle, pour cette expression « le plaisir ou goût du client », nous pensons que cette expression peut s'explique aussi par ces mots « joie », « extase » de notre part, dans le cas où un client obtient le sentiment de joie par une œuvre d'artisanat (expérience esthétique), nous pourrions dire que le client pense qu'elle est esthétique (jugement esthétique). Dans ce sens, le plaisir peut être produit par une œuvre artisanale ; et ce qu'on appelle le « goût » du client ce sont ses propres dispositions qui font qu'il apprécie plus tel objet que tel autre, donc que tel objet lui donne plus de plaisir esthétique que tel autre

Enfin, nous pouvons explorer la relation entre l'esthétique et l'art au niveau de la valeur de l'art. Selon Huisman (1988), « l'art des Jardins, l'art du Potier, l'art du ferronnier sont autant d'activités à la fois esthétiques et utilitaires » (p.74). C'est précisément la définition de ce qu'on appelle les arts appliqués, qui sont la spécialité des métiers d'art : comme nous l'avons déjà vu dans la partie théorique, c'est la différence entre les Beaux Arts (arts visuels, sonores…) et les Arts appliqués : les seconds sont contraints d'associer et d'équilibrer, dans leurs produits (les œuvres d'artisanat, « fine craft works »), une dimension technique, utilitaire, avec une dimension proprement esthétique. Seule cette deuxième dimension est la visée principale des produits des Beaux Arts : les œuvres d'art. Une œuvre d'art, à la différence d'une œuvre artisanale, est par définition dénuée de toute utilité pratique, sauf celle de produire le pur plaisir esthétique désintéressé. À l'heure actuelle, l'art des Jardins, l'art du Potier et l'art du ferronnier sont également considérés comme des domaines des métiers d'art et Huisman affirme effectivement que l'activité dans le domaine des métiers d'art poursuit aussi la valeur esthétique. Par conséquent, dans la situation de travail réel, il est difficile de parler de l'esthétique sans rien dire de l'art.

Après tout, Huisman nous apporte trois dimensions reprises à la philosophie de l'art pour justifier cette hypothèse : l'esthétique se lie à l'art. En fait, nous pouvons utiliser la théorie de Huisman pour commenter la réponse de M. You.

Pour la deuxième et la troisième expressions, monsieur You dit :

> La beauté de forme, la beauté visuelle, etc, sont tous des éléments qui doivent être pris en compte dans les activités de sculpture sur jade et qui sont directement liés à la beauté […] La sculpture de jade est intrinsèquement belle dans sa forme et son aspect visuel.

Ce paragraphe fait référence à des propriétés esthétiques comme par exemple la beauté de forme, la beauté visuelle d'une œuvre artisanale. En général, si une sculpture en jade comporte ces qualités esthétiques, nous dirons que ce produit sera esthétique et que son créateur fait la preuve qu'il dispose de la compétence esthétique professionnelle. Au fond, pour tous nos répondants français et chinois dans notre rechercher, ils croient que les qualités esthétiques en tant que beauté de forme doivent être prises en compte lors de définir la notion de la compétence esthétique professionnelle.

En fonction des analyses ci-dessus, nous proposons une dimension de la compréhension de la compétence esthétique professionnelle, à savoir, la compétence d'esthétique artistique : nous postulons que celle-ci est une composante nécessaire de la première

IV 5.1.1.3 Catégorisation A3 : une compréhension de la compétence esthétique professionnelle : la bonne signification symbolique de l'esthétique

1. Mot-Clé

La bonne signification symbolique de l'esthétique (美的象征寓意)

2. Analyse

Pour continuer à notre analyse, nous reviendrons à l'oeuvre du lauréat du Concours de Bijouterie et d'Or de Zhao Jin Yin Lou en 2022, « Bonne Rencontre » (喜相逢). Nous avons expliqué dans la section IV 4.1.1.5 la raison pour laquelle cette œuvre a été considérée comme digne du prix. En définitive, cette œuvre contient beaucoup de bonnes significations qui font plaisir au public, donc, cette oeuvre est esthétique. Pour M. You, il exprime la même conception, soit, la bonne signification symbolique d'une œuvre est un type d'esthétique, comme il dit : « les sculptures en jade ont généralement de bonnes significations symboliques, par exemple : une pêche sculptée en jade, qui symbolise la longévité ».

Dans la section IV 3.1.1.3, nous avons expliqué précisément le problème de la signification

symbolique éthique d'une œuvre artisanale. En vérité, la conception proposée par M. You illustre la même logique. Dans la tradition de la Chine, les matériaux, les couleurs, les formes et d'autres éléments présentés sur une œuvre d'art doivent avoir une bonne signification, par exemple, la fleur de pivoine symbolise la richesse, la pêche symbolise la longévité, la couleur d'or symbolise le bon augure. Ainsi un client chinois, avant d'acheter un produit d'art, il pense autant aux significations symboliques qu'aux qualités esthétiques d'une œuvre d'art. Par exemple, selon Zhu (2019), elle étudie la signification symbolique du nœud papillon pour des bijoux et indique que « le nœud de papillon symbolique le manque, l'amour et le désir[50] » (p.1). Et, dans le contexte chinois, chacun des trois mots a une bonne signification, par exemple, ce mot « désire » signifie la quête d'une vie meilleure à l'avenir. À savoir, cette expression « une bonne signification symbolique » reflète également l'autre type d'esthétique, soit, l'esthétique spirituelle, qui est différent des beautés matérielles (qualités esthétiques, dans le sens occidental) et va poursuivre de la valeur des beautés cachées en profondeur d'une œuvre d'art. Ceci constitue une particularité de l'esthétique chinoise, qui sans doute fait une différence avec l'esthétique dans le contexte occidental : dans le contexte culturel chinois, la dimension esthétique (comme nous la définissons en Occident à la suite de Kant) est n'est pas distinguée (pour un Chinois) de la dimension symbolique, celle des significations conceptuelles ou spirituelles. D'une certaine manière, dans le contexte chinois, le plaisir esthétique produit par les propriétés matérielles de l'œuvre artisanale est inséparable d'un autre type de plaisir, le plaisir symbolique, produit par la justesse, l'harmonie de ses significations symboliques. L'œuvre artisanale n'est pas seulement un artefact, c'est un signe.

En conséquence, à ce sens, nous mettons en place une autre compréhension de la compétence esthétique professionnelle : être capable de connaître les bonnes significations symboliques portant sur une œuvre artisanale et de fabriquer des œuvres artisanales qui ont les bonnes significations symboliques.

IV 5.1.1.4 Catégorisation A4 : trois mesures proposées pour le développement de la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-Clés

S'appuyer sur l'inné artistique (发挥艺术天赋), utiliser des œuvres réussies pour faire savoir ce que sont des beautés (知道什么是美)，réaliser des pièces esthétiques selon ces beautés (根据具体美的特性制作作品)

2.Analyse

À partir de l'entretien de M. You, nous dégageons trois mesures à prendre, selon lui, pour transmettre ou faire se développer la compétence esthétique professionnelle. La première « mesure », en fait, n'est pas une action à entreprendre pour enseigner, puisqu'elle s'appuie sur le « déjà-là ». Elle consiste à s'appuyer sur « l'inné artistique », soit les qualités naturelles que possèderaient les élèves ou les professionnels qui sont « en forts en inné artistique ». Selon M. You, « certains étudiants ont l'inné artistique, ils peuvent trouver la beauté et créer de belles œuvres très bien, pour eux, la compétence esthétique professionnelle peut être développée efficacement par leur inné ». Selon cette conception, ces étudiants peuvent développer bien leur compétence esthétique professionnelle en se basant sur leur inné artistique, donc, il n'est pas nécessaire de prendre des mesures spécifiques pour développer leur compétence esthétique professionnelle. En Occident, on parlerait de « talent naturel » (voir dans la section de l'inspectrice Mme Zeng). Il suffit alors de

[50] 蝴蝶结象征着想念，爱与渴望。

sélectionner les apprenants qui auraient naturellement cette capacité innée à développer par eux-mêmes la compétence esthétique professionnelle.

Mais, pour la plupart des élèves ou des professionnels, qui ne disposent pas d'inné artistique suffisante, on doit prendre des mesures pour développer leur compétence esthétique professionnelle desquelles les deux méthodes : « utiliser des œuvres réussies pour faire savoir ce que sont des beautés (根据优秀作品了解什么是美) » et « réaliser des pièces esthétiques selon ces beautés (根据具体美的特性制作作品) sont appréciées par M. You.

La première démarche consiste à laisser les professionnels et les élèves acquérir des connaissances par la fréquentation d'œuvres reconnues comme des beautés. Concrètement, les élèves et les professionnels doivent développer la capacité de connaître des qualités esthétiques et de bonnes significations symboliques des choses. Selon la théorie de « l'harmonie », une bonne oeuvre rejoint le goût du public, la proportion juste des tous les éléments portant sur une œuvre. Par suite, après avoir analysé ces détails esthétiques sur telle œuvre, les élèves ou les professionnels auraient la possibilité de connaître des éléments esthétiques nécessaires. Dans la section IV 4.2.1.6, nous avons analysé la raison pour laquelle les professionnelles s'intéressent beaucoup à une œuvre reconnue comme réussite, au fond, ces œuvre réussies reflètent des propriétés esthétiques aimées du public, soit, l'harmonie parmi le public. D'après M. You, les qualités esthétiques et les bonnes significations symboliques qui sont appréciées par le public peuvent être exprimées par une œuvre reconnue comme réussite, donc, il propose de consacrer du temps de formation à analyser ces œuvres. Après tout, un des objectifs les plus importants de la première méthode est le développement de la capacité de connaître des éléments esthétiques au niveau matériel (qualités esthétiques) et au niveau symbolique (bonnes significations symboliques).

Cela montre que la compétence esthétique professionnelle ne se développe pas nécessairement comme d'autres apprentissages fondés sur les textes ou sur des gestes qu'il faut apprendre. Elle repose sur le développement de ce que les sociologues appellent des « dispositions » et les psychologues appellent des « schèmes de jugement et d'action » : et ces dispositions ne se transmettent pas seulement par un enseignement direct, comme un cours d'histoire de l'art ou de théorie esthétique, mais aussi et principalement par la fréquentation répétée et variée du répertoire culturel d'une société donnée et par la métabolisation au long cours d'une série d'expériences esthétiques provoquées par la rencontre avec les œuvres (encountering with artworks). Cet apprentissage se fait en quelque sorte par « expérience », par apprentissage long et profond (socialisation). En France, on parle d'une « éducation culturelle », et elle correspond directement à l'enseignement assuré, dans les lycées professionnels, par les cours correspondant aux Programmes d'arts appliqués et cultures artistiques pour le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et pour le baccalauréat professionnel (Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse, Arrêtés du 3-4-2019, Publiés au BO spécial n° 5 du 11 avril 2019).

La deuxième démarche se concentre sur le développement de la capacité à réaliser l'esthétique. Après avoir parlé des éléments esthétiques symboliques, nous procédons à l'étape de réaliser l'esthétiques, à savoir, la fabrication matérielle des œuvres esthétiques. Pour cette étape, un créateur doit réaliser un produit qui comporte des qualités esthétiques et les bonnes significations symboliques de même.

Dans la section IV 5.1.1.2 et IV 5.1.1.3, nous analysons la composition de la compétence esthétique professionnelle, soit, les qualités esthétiques et les bonnes significations symboliques. Et, dans cette section, en fonction de ces deux démarches de développement de la compétence esthétique

professionnelle, nous pouvons comprendre le processus du développement de la compétence esthétique professionnelle au niveau du processus de développement : la compétence esthétique professionnelle se traduit premièrement par la capacité de connaître des signes esthétiques (des qualités esthétiques et des bonnes significations symboliques), secondement, cette compétence se traduit par la capacité de réaliser des œuvres qui comportent et reflètent ces signes esthétiques.

IV 5.1.1.5 Catégorisation A5 : l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-Clés

De bonnes significations symboliques (美的象征寓意), des qualités esthétiques (美学品质), vendre bien (销量好)

2. Analyse

De bonnes significations symboliques (美的象征寓意) et des qualités esthétiques (美学品质): ce sont deux critères les plus centraux au cours de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle, selon M. You. Si un élève ou un professionnel peut créer une œuvre affichant des caractéristiques des deux types d'esthétique, nous dirons qu'il a développé la compétence esthétique professionnelle.

Vendre bien (销量好) : M. You est chercheur de l'enseignement des métiers d'art et à la fois un patron d'une entreprise de sculpture en jade, donc, ses propres critères d'évaluation de la compétence esthétique professionnelle se conçoivent de manière théorique et pragmatique.

D'abord, les deux critères d'évaluation, de bonnes significations symboliques (美的象征寓意) et des qualités esthétiques (美学品质), ils nous décrivent le cadre théorique pour évaluer la compétence esthétique professionnelle, mais, à quoi doit-on penser avant d'établir ces critères spécifiques ? Dans le but de répondre à cette question, on doit penser à des choses réelles, soit, le goût du marché et client. Ensuite, M. You pense considérablement au goût du marché et du client. Au fond, les deux expressions de « bonnes significations symboliques et des qualités esthétiques » peuvent être interprétées par tous les acteurs comme par exemple un professeur, un élève. Mais, pour gagner des revenus, M. You pense que l'on est obligé de savoir le sens de ces deux expressions sur le plan du marché et des consommateurs. À savoir, *les qualités esthétiques* et *de bonnes significations symboliques*, de quoi s'agit-il pour un consommateur ?

IV 5.1.1.6 Catégorisation A6 : des difficultés apparues en cours de développement de la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-Clés

Selon M. You :

> Certains élèves (employés) sont plus aptes à percevoir la beauté au niveau matériel, tandis que d'autres sont plus aptes à percevoir la beauté au niveau spirituel. Pour les premiers, ils sont capables de mieux se représenter certaines propriétés esthétiques sur une oeuvre, telles que la forme. Pour les seconds, ils comprennent mieux des significations symboliques de l'esthétique. Il est donc difficile d'enseigner ou instruire ces deux types d'élèves ou employés dans une même classe ou entreprise. Par conséquent, il est important de comprendre quels sont les aspects forts et les aspects faibles de l'étudiant ou du personnel et faire l'enseignement en fonction de ces difficultés (有些学生或员工能较好地感知物质层面的美，而有些学生或员工则能更好地感知精神层面的美。对前者来说，他们能更好地在作品中体现具体的美学品质，如：作品的形式。对于后者，他们对美学的象征意义有更好的理解。所以，很难在同一个班级或公司里教授或指导这两类学生或员工。因此，对于不同学生或员工优势与劣势的分析很重要，也要基于此类分析进行因材施教)

2. Analyse

Le problème identifié par M. You semble être à nouveau celui de la présence ou de l'absence de capacités innées, de qualités « naturelles » chez les apprentis dans son métier. Cela signifie que certaines conditions pour le développement professionnel ne dépendent pas de décisions concernant l'enseignement, mais sont des « déjà-là ». Mais ces qualités innées ne sont pas toutes également disponibles chez les candidats au métier. Comment faire pour agir sur des phénomènes (capacités innées, dispositions acquises…) qui sont si peu accessibles à une action directe ?
D'après M. You, ce problème est tellement difficile à régler et il a un impact négatif sur le développement de la compétence esthétique professionnelle.
Selon M. You, il existe un grand gouffre au niveau de la compétence esthétique professionnelle parmi les élèves (professionnels) dans une même classe (dans une même entreprise). Il semble que certains élèves sont forts en la compétence d'esthétique artistique et les autres sont bien mieux capables de comprendre mieux des significations symboliques de l'esthétique. Mais, pour un professeur ou un formateur d'entreprise, il doit mettre en œuvre son plan pédagogique en fonction du niveau de compétence moyen des élèves dans une classe, s'il existe un grand gouffre au niveau de compétence parmi les élèves, le professeur affrontera un défi difficile et il sera difficile de développer la propre compétence esthétique professionnelle propre à chacun des élèves, suivant ce qui leur manque.
Dans ce cas, M. You apporte une méthode pour résoudre ce problème, soit, « faire l'enseignement en fonction de leurs difficultés ». En fait, dans l'enseignement, en fonction du niveau cognitif des élèves, de leurs capacités et de leurs qualités personnelles, les enseignants doivent choisir des méthodes d'apprentissage adaptées aux caractéristiques de chaque élève pour développer leurs compétences. En général, c'est une méthode commune et efficace dans la pratique pédagogique.

IV 5.1.1.7 Catégorisation A7 : la relation entre la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle

M. You mobilise l'exemple du design de voiture pour répondre à la question de la relation entre les deux compétences : « par exemple, la production de voitures. En fait, bien que nos travailleurs sachent designer et fabriquer une voiture utile, nous (les créateurs chinois) négligeons les qualités esthétiques de la voiture, telles que sa forme. Or, une voiture doit non seulement bien fonctionner, mais aussi répondre aux besoins esthétiques des gens ».
M. You exprime implicitement la notion que l'utilité et l'esthétique sont deux éléments nécessaires pour l'activité de design. Par cet exemple, M. You pense que (dans certains domaines de la production industrielle de la Chine) l'activité de design s'intéresse seulement à l'aspect de l'utilité en ignorant l'aspect de l'esthétique à l'heure actuelle et les deux choses ne doivent pas être séparées. Par conséquent, nous supposons que, pour lui, la compétence esthétique professionnelle est une dimension de la compétence de design.

IV 5.1.2 Mise en relation

À l'heure actuelle, il existe peu de chercheurs dans le domaine de l'éducation artistique et l'enseignement des métiers d'art en Chine, par cette raison, nous sommes très heureux de discuter avec M. You sur notre thème de l'esthétique et ce chercheur nous apporte des informations très importantes au sujet de la compétence esthétique professionnelle.
M. You joue trois rôles principaux : un professeur et chercheur dans le domaine de la sculpture en jade, un formateur d'entreprise, un patron d'une entreprise. De plus, il a obtenu sa licence

professionnelle et a travaillé dans le domaine de la sculpture en jade depuis 21 ans (A1). Conséquemment, nous pensons que M. You a des expériences foisonnantes au niveau pratique et théorique, donc, nous pouvons supposer que ses réponses sont plus importantes et fiables.

En se basant sur ses expériences professionnelles, il nous apporte premièrement des compréhensions particulières de la compétence esthétique professionnelle, soit, que la compétence esthétique professionnelle se compose fondamentalement de deux dimensions : la compétence d'esthétique artistique (qualités esthétiques) (A2), la compétence d'esthétique spirituelle (bonne signification symbolique dépendant des significations qu'elle porte) (A3). Par conséquent, il se repose sur des mesures spécifiques pour développer les deux compétences (A4). En dehors de la composition de cette compétence, il élucide une notion : le métier de sculpteur en jade relève du domaine de l'esthétique artistique (A2), à savoir, il existe un lien entre l'esthétique et l'art. Selon lui, l'artisan en jade est aussi, en quelque sorte, un artiste au sens que nous donnons à ce mot aujourd'hui, et il doit se former comme on forme les artistes dans les écoles spécialisées (par l'éducation culturelle et par la pratique accompagnée par des experts).

Au fond, la compétence d'esthétique professionnelle (A2) et la compétence d'esthétique spirituelle (A3) sont définies comme les deux critères centraux du cadre d'évaluation de la compétence esthétique professionnelle. Mais nous regrettons que, selon nous, M. You met en valeur les deux critères d'un point de vue théorique, parce qu'il n'explique pas assez systématiquement ce qui est le contenu spécifique des deux critères. Par contre, il s 'intéresse aussi à des critères plus pratiques (vendre bien) du marché (A5).

De même, M. You pensent que les difficultés apparues au cours du développement de la compétence esthétique professionnelle se posent aussi dans les deux compétences (A6). Les uns sont forts pour réaliser des œuvres ayant des qualités esthétiques, les autres peuvent être capables de trouver des bonnes significations symboliques plus facilement. Quand les deux types d'élèves sont dans une même classe, un professeur a plus de difficulté pour maîtriser sa classe. Dans le but de régler cette difficulté, M. You met en scène cette méthode de « faire l'enseignement en fonction de leurs propres difficultés » (A6). Par exemple, pour les élèves ayant l'innée artistique, M. You les donne beaucoup de temps libre pour se débrouiller. Mais, pour le reste, M. You utilise souvent des œuvres réussies pour transmettre de informations sur l'esthétique à ces élèves qui ne sont pas forts de l'innée artistique.

Finalement, M. You pense que l'activité de design doit prendre en compte de la valeur utile (technique) et la valeur esthétique (A7). À l'heure actuelle, les fabricants s'intéressent abondamment à la valeur non-esthétique comme par exemple la valeur utilitaire, au contraire, la valeur esthétique est rarement concernée. En fait, M. You pense que la valeur esthétique est un élément autant important que la valeur utilitaire et les deux valeurs sont obligatoires pour un produit de design. Nous pouvons esquisser la conclusion que la compétence de design contribue à la réalisation des valeurs d'un produit artisanal, mais, la compétence esthétique professionnelle est seulement dédiée au développement de la valeur esthétique, donc, la compétence esthétique professionnelle est seulement une dimension de la compétence de design.

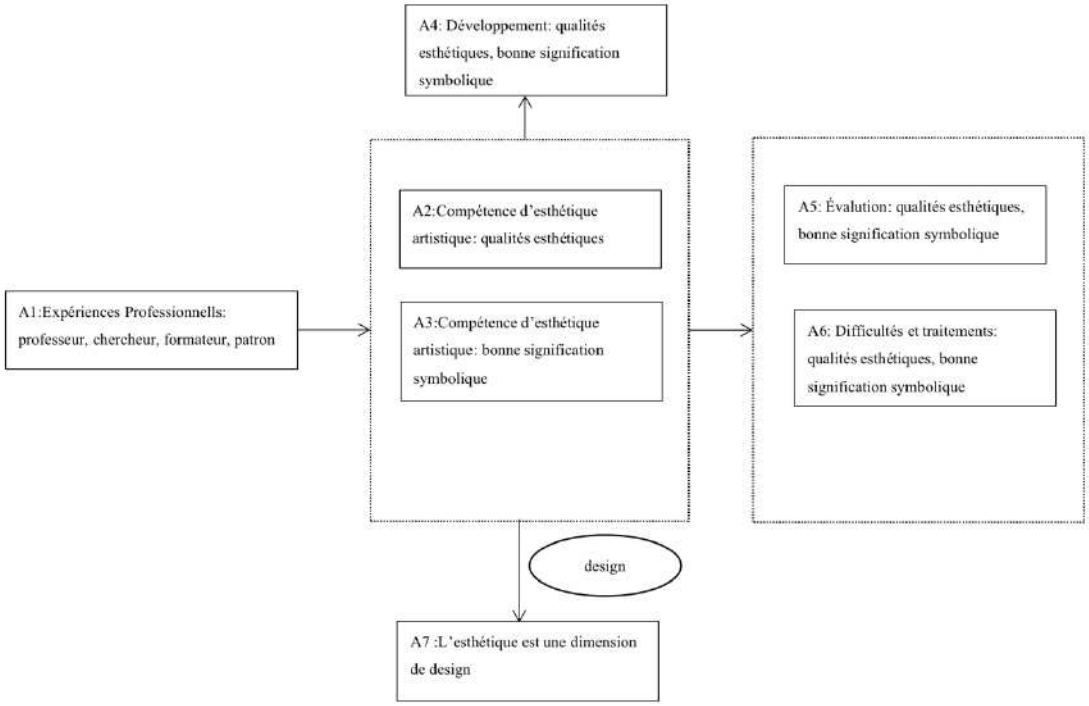

Figure 19 La relation parmi les sept catégories (selon M. You)

IV 5.1.3 Intégration

M. You répond à toutes nos questions sur le thème la compétence esthétique professionnelle, en définitive, la compétence esthétique professionnelle peut être comprise de deux dimensions : la compétence d'esthétique artistique et la compétence d'esthétique spirituelle. Pour la première, nous pensons qu'il va dans le même sens que les autres acteurs, à savoir, il s'agit principalement de développer des capacités spécifiques pour concevoir et fabriquer des œuvres qui ont des qualités esthétiques matérielles. Mais en plus, monsieur You se penche longuement sur la compétence d'esthétique spirituelle qui consiste à explorer la dimension esthétique qui est, dans le contexte chinois, attachée à de bonnes significations symboliques.

En fait, l'esthétique spirituelle est un thème éternel pour la théorie de l'esthétique en Chine. Pour Ke (2015), qui est un des esthéticiens les plus célèbres de la Chine contemporaine, il propose un modèle à trois dimensions pour expliquer systématiquement la connotation de l'esthétique spirituelle. Selon cet esthéticien, « l'esthétique spirituelle fait référence à des beautés du monde de l'esprit humain et se divise en trois dimensions, soit, le Zhi (知), il s'agit du de la sagesse, le Qing (情) indique l'émotion et le Yi (意) indique l'éthique[51]» (p.77). En fonction de cette théorie, l'esthétique spirituelle se compose de trois sections : l'esthétique éthique(道德之美), l'esthétique d'émotion （情感之美） et l'esthétique d'intelligence(智慧之美). Si nous revenons à ce que nous a dit M. You à propos de l'esthétique spirituelle dans son monde professionnel, il fait exactement référence à l'esthétique d'émotion.

Dans le monde de l'esprit humain, l'émotion est un phénomène psychologique extrêmement

[51] 精神美指人的心灵世界的美。"知"涉及智慧；"情"即情感；"意"即意志，涉及道德。

> complexe. Il s'agit de la réponse psychologique expérientielle des personnes à des choses et à des activités particulières […] Les émotions, elles aussi, peuvent être belles ou laides, selon la nature de l'élément qui les déclenche. Une réponse psychologique positive à la vérité, à la bonté ou à la beauté (par exemple le bonheur, le goût, la satisfaction, etc.) est belle[52]. (Ke, 2015, p.80)

Nous pouvons expliquer la conception de monsieur You en nous référant à la théorie ci-dessus. Une œuvre artisanale réussie doit comporter des éléments qui peuvent provoquer des réponses psychologiques positives, par exemple, dans l'exemple de monsieur You, une pêche est essentiellement un type de cet élément. En voyant l'image d'une pêche sur une sculpture en jade, quelqu'un peut se rappeler du mot « longévité », qui est une bonne signification et peut lui apporter un sentiment de plaisir (une réponse positive). Conséquemment, l'esthétique d'émotion est manifestée à ce moment-là. Ensuite, nous observons l'autre conception très cruciale : les éléments portés sur une œuvre par exemple les représentations de fruits ou les bonnes significations dont M. You parle sont tous des éléments qui ont des sens culturels chinois, comme par exemple une pêche et la notion de longévité. Au fond, en Chine, des éléments culturels peuvent souvent apporter le plaisir à un client, comme la grenade, l'or présentés dans la section IV 4.1.1.5.

À cet effet, M. You se concentre beaucoup sur l'esthétique d'émotion et celle-ci est définie comme une des dimensions de la compréhension de la compétence esthétique professionnelle. Par conséquent, nous concluons que l'essence de la compétence d'esthétique spirituelle de M. You consiste à évaluer si un élève ou un créateur est capable de fabriquer une œuvre artisanale ayant de bonnes significations culturelles qui peuvent faire ressentir un sentiment de plaisir à un client.

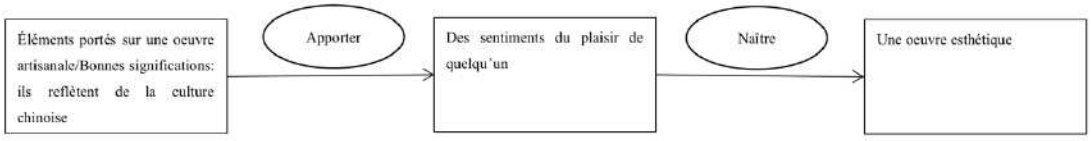

Figure 20 La logique de M. You de concevoir l'esthétique spirituelle

IV 5.2 Analyse des transcriptions des deux chercheurs en France

IV 5.2.1 Codification et catégorisation

Nous avons codifié ces deux transcriptions dans le premier temps en produisant 38 étiquettes. Mais, il existe une chose très importante à expliciter : ces deux entretiens ont été faits au début de notre recherche en 2020. En fait, nous avions alors l'intention de discuter avec les deux chercheurs français pour obtenir des recommandations pour modifier et améliorer notre questionnaire, donc, les deux entretiens sont ceux qui appartiennent au domaine de pré-recherche. Pour cette raison, certaines questions dans le questionnaire formel ne sont pas établies à ce moment-là et il est impossible de disposer de leurs réponses, par exemple, le problème de la relation entre la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle a été insérée dans notre questionnaire après l'entretien avec M. Tortochot. Cependant, les deux chercheurs nous donnent

[52] 情感,在人的心灵世界中是一种极复杂的心理现象。它是人们对特定事物和活动的体验性心理反应。情,也有美丑之分，关键要看引发特定情感的特定事物性质如何。对真，善，美做出肯定性心理反应之情（如：高兴，喜欢，满意等），就是美的。

également des informations très particulières sur le thème de « la compétence esthétique professionnelle ».

IV 5.2.1.1 Catégorisation A1 : des expériences personnelles de ce chercheur

Nous sommes très heureux de faire les deux entretiens avec les deux chercheurs en France. M. Blanvillain, elle était enseignante dans un lycée professionnel et devenue maitresse de conférences à l'université maintenant. Du côté de M. Tortochot, il a des expériences professionnelles très foisonnantes et variées. En fait, il a commencé à sa vie professionnelle dans le domaine des métiers d'art depuis 1987 et il travaillait comme enseignant au lycée professionnel, puis est devenue inspecteur de l'enseignement de design, et maintenant, il est maître de conférence dans une grande l'université du Sud de la France.

En définitive, les deux chercheurs doivent posséder des expériences pratiques de l'enseignement des métiers d'art et à la fois avoir leur point de vue de chercheurs sur ce terrain. Par cette raison, leurs réponses sont très importantes.

IV 5.2.1.2 Catégorisation A2 : une compréhension de la compétence esthétique professionnelle : la compétence d'esthétique artistique

1. Mots-Clés

La culture artistique (艺术文化), la définition de la compétence esthétique professionnelle a une histoire, elle a évolué dans le temps, le goût de l'époque(职业美能力的概念随着时代，不同时期人们偏好的改变而改变), la beauté (美), la compétence artistique est dans le geste du dessinateur (艺术能力体现在画家的动作中), la qualité graphique (绘图能力), l'image de type cognitif et opératif(认知与操作), l'expression plastique (造型表达能力), la sensibilisation à l'objet, à sa forme, à ses matériaux , à son style, à son appartenance, à un contexte historique(对物品，形式，材料，风格，外表，所处时代背景的敏感性)

2. Analyse

La culture artistique (艺术文化), la définition de la compétence esthétique professionnelle a une histoire, elle a évolué dans le temps, le goût de l'époque(职业美能力的概念随着时代，不同时期人们偏好的改变而改变) : dans la section IV 1.1.3.2.2, nous nous référons à la notion de la culture de Rocher(1992), selon cet auteur, la culture est « un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte » (p.15).

En fonction de cette notion ci-dessus, nous postulons que cette expression *la culture artistique* est un ensemble lié de manières de penser liées aux éléments artistiques, donc, de manière de ressentir des expériences artistiques en réaction à certaines propriétés matérielles des objets, qui sont apprises et acceptées par le public et qui aboutissent à constituer ces personnes en une collectivité artistique, à savoir, ces manières d'apprécier la beauté peuvent refléter une harmonie esthétique parmi le public. En termes sociologiques, on peut dire que les différents processus de socialisation, familiaux et sociaux, ont produit sur une longue période des dispositions partagées, soit des capacités incorporées de ressentir, d'être affecté par des émotions, de donner du sens à des signes, etc. qui sont communes à un groupe social donné, et qu'on appelle sa « culture artistique».

Ce processus est soumis à des évolutions permanentes, parfois rapides, parfois très lentes. C'est pourquoi, à dire vrai, la culture artistique évolue toujours, et par conséquent, pour des époques différentes, cette expression « culture artistique » réfère à des sens différents. Par exemple, le Jazz reflétait une tendance esthétique dans la période de la République de Chine à Shanghai (dans la

première moitié du XXème siècle). Il est significatif que le Jazz traditionnel soit ainsi l'emblème de la culture du Shanghai des années 30, aux yeux des touristes qui veulent retrouver cette période mythique mais imaginaire. À dire vrai, la culture artistique s'évolue toujours, donc, pour les époques différentes, cette expression porte sur des sens différents. Par exemple, le Jazz reflétait une tendance esthétique dans la période de la République de Chine à Shanghai, mais, à l'heure actuelle, on en parle rarement.

Et, selon Mme Blanvillain, la culture artistique est une dimension reconnue indispensable pour comprendre la compétence esthétique professionnelle. Par conséquent, si nous reprenons ce que nous ont dit nos répondants, au fur et à mesure du changement historique de la tendance de culture artistique, *la définition de la compétence esthétique professionnelle a une histoire, elle a évolué dans le temps, le goût de l'époque* et nous devions expliquer la notion de la compétence esthétique professionnelle en analysant un contexte de l'époque et avoir la sensibilisation à l'objet, à sa forme, à ses matériaux, à son style, à son appartenance, à un contexte historique(对物品，物品形式，材料，风格，外表，所处时代背景的敏感性).

La compétence artistique est dans le geste du dessinateur (艺术能力体现在画家的动作中), la qualité graphique (绘图能力), l'expression plastique (造型表达能力), l'image de type cognitif et opératif(认知与操作): pour cette expression « la compétence artistique est dans le geste du dessinateur », nous devons la traduire en l'autre phrase : « la compétence artistique » comporte des capacités spécifiques en tant que capacité graphique et plastique. Ce sont celles qui peuvent être exprimées et observées par des gestes d'un créateur apparus dans le processus fabrication. Par exemple, le geste graphique et le geste plastique. En tout cas, en analysant des gestes professionnels d'un créateur, nous avons la possibilité de trouver des détails liés à une capacité spécifique grâce auxquelles nous pouvons juger si un créateur a développé cette capacité. Si un créateur peut utiliser correctement des outils graphique (détail) et terminer un motif en bonne qualité graphique (détail), selon Mme Blanvillain, nous pourrions dire qu'il a acquis la capacité graphique.

L'image de type cognitif et opératif (认知与操作) :

> Il y a deux types d'images qui émergent des représentations du designer : il y a une image de type cognitif, qui est une image qui porte à la connaissance des autres une information et il y a un autre type d'image qu'on appelle une image opérative, elle a pour fonction de s'adresser à quelqu'un pour lui donner une information pour lui permettre de s'emparer de la complexité de la représentation qui a été faite. (M.Tortochot)

Ainsi, pour M. Tortochot, un designer est un médiateur qui permet à l'information de circuler entre l'image de type cognitif et l'image de type opératif. D'une part, l'image cognitive touche bien à des connaissances de beautés, par exemple, quels sont les éléments esthétiques dans un motif graphique ? D'autre part, l'image opérative indique l'action de fabrication du créateur, par exemple, tracer un motif esthétique. Selon M. Tortochot, les deux parties ne sont pas dissociables, pour développer une capacité esthétique, un créateur doit posséder des connaissances de base (image cognitive) et à la fois des aptitudes de fabrications (image opérative).

On peut rapprocher cette notion que : l'image de type cognitif, dans la conception de M. Tortochot, semble être un contenu de pensée acquis par élaboration d'autres contenus de pensée, par exemple d'autres œuvres et d'autres informations intégrées dans la culture professionnelle du concepteur. L'image de type opératif est celle qu'il doit matériellement fabriquer pour rendre communicable le contenu de pensée que constitue l'image cognitive.

IV 5.2.1.3 Catégorisation A3 : une compréhension de la compétence esthétique

professionnelle : le rapport ente la fonction et la forme

1. Mots-Clés

La fonctionnalité et le goût de l'époque (功能和时代喜好), la forme et la fonction (l'esthétique et la technique) (形式与功能，美和技术)， c'est réussi, « le but est atteint », l'objet a un bon rapport fonction-forme(成功的标准是形式与功能和谐存在), la beauté d'un objet est liée à une relation entre la fonction et la forme(对事物美的探讨需要考虑形式与功能的关系), la capacité à concevoir un complexe dans son ensemble(设计复杂作品的整体能力)

2. Analyse

Les expressions ci-dessus mettent toutes l'accent sur la relation entre la fonction et la forme. A dire vrai, la relation entre la fonction et la forme s'explique également et substantiellement par celle qui est entre la technique et l'esthétique. Dans la section IV 4.2.1.4, nous avons utilisé une théorie du fonctionnalisme de Pacherie (1995) pour expliquer la raison pour laquelle on a pu considérer que la technique contribue au développement de l'esthétique, soit, la relation entre la fonction et la forme. Ici, nous réaffirmons notre conclusion : les techniques servent à faire marcher bien toutes les fonctions de toutes les parties d'une œuvre artisanale, dans ce cas, nous dirons que c'est une bonne chose ou chose esthétique. Effectivement, nous définissons ce type d'esthétique comme l'esthétique fonctionnelle et la technique peut être utilisée pour développer une fonction et évoquer l'esthétique.

La capacité à concevoir un complexe dans son ensemble(设计复杂作品的整体能力) : M. Tortochot propose la conception de « un ensemble complexe » au moment de parler de la compétence esthétique professionnelle. Selon lui, il veut dire que le travail du designer est justement de rendre esthétique un ensemble complexe de fonctions, selon le goût de l'époque. Comme par exemple dans le design des aspirateurs Dyson qui ont des carrosseries transparentes, montrant les mécanismes intérieurs, ou encore comme le musée Beaubourg à Paris qui exhibe ses parties fonctionnelles comme par exemple les tuyaux.

En tout cas, la relation entre la fonction est la forme n'est pas une causalité, mais un équilibre. Par exemple, un aspirateur de Dyson est un ensemble complexe parce qu'il se compose de beaucoup de parties comme par exemple des carrosseries et des circuits d'électricité. On pense que cet aspirateur est esthétique (forme), c'est parce que toutes les parties sont en relation équilibre et fonction bien.

Conséquemment, lorsque l'un créateur veut faire un produit de design, il doit être capable de réaliser matériellement le rapport équilibré entre des techniques et des propriétés esthétiques.

IV 5.2.1.4 Catégorisation A4 : des mesures proposées pour le développement de la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-Clés

Le développement des compétences transversales (发展跨学科能力), de bonnes connaissances des matériaux（关于材料的知识), de bonnes connaissances de la technique（技术知识), des connaissances de meuble（关于家具设计的知识), la coopération entre le professeur des spécialistes et le professeur d'arts appliqués pour nommer l'esthétique (专业课教师与公共应用艺术课教师的合作), savoir et savoir-faire（知识和能力）

2. Analyse

En fait, la plupart des expressions ci-dessus ont été expliquées dans les sections précédentes comme par exemple des connaissances des matériaux, des bonnes connaissances de la technique, savoir et savoir-faire. Par cette raison, nous expliquerons les autres, soit, le développement des compétences transversales（发展跨学科能力）et la coopération entre le professeur des spécialistes et le professeur d'arts appliqués pour nommer l'esthétique (专业课教师与公共应用艺术课教师的合

作)

Le développement des compétences transversales（发展跨学科能力）et la coopération entre le professeur des spécialistes et le professeur d'arts appliqués pour nommer l'esthétique (专业课教师与公共应用艺术课教师的合作) :

> On est plus que dans les apprentissages simplement de compétences esthétiques, on est dans des compétences transversales beaucoup plus larges, on est dans du vivre ensemble et pour moi, les deux sont liés, plus on développe une compétence esthétique et plus on développe des compétences transversales, les fameuses soft- les fameuses soft skills. (M. Tortochot)

Selon M. Tortochot, la notion « compétences transversales » porte le même sens de celle de « soft skills » qui indique des compétences générales. D'une manière générale, les compétences générales, également appelées compétences transversales ou compétences douces (soft skills), font référence à un ensemble de capacités et d'aptitudes qui ne sont pas spécifiques à un domaine particulier, mais qui sont applicables à une large gamme de situations et de contextes professionnels, par exemple, la capacité de communication. Dans la section IV 2.2, Mme Zeng propose également le mot « soft skills » et nous esquissons deux conclusions en analysant des documents : 1) les compétences générales (transversales) et les compétences disciplinaires en tant que compétence d'esthétique artistique doivent être développées ensemble, et 2) il existe une relation mutuelle entre les deux types de compétences. Par exemple, une bonne maîtrise de la capacité d'utiliser des outils techniques sert au développement de la compétence d'esthétique artistique.

Nous souhaitons maintenant analyser cette expression de M. Tortochot :« la coopération entre le professeur des spécialistes et le professeur d'arts appliqués pour nommer l'esthétique ». En France, le cours d'arts appliqué, il est défini comme un cours commun pour toutes les disciplines des métiers d'art. Par rapport au contenu présentés dans les cours disciplinaires, celui du cours d'arts appliqués se penche considérablement sur le développement des compétences générales, comme le tableau 35 illustre. Dans le tableau 35, les deux compétences sont présentées dans le référentiel « Arts appliqués et cultures artistiques Classes préparatoires au CAP, voie professionnelle » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2019) et « Art et techniques de la bijouterie-joaillerie Certificat d'aptitude professionnelle » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2008), en fait, nous avons les analysées dans la section IV 1.2. Du côté du cours d'« arts appliqués et cultures artistiques », le premier référentiel demande à un élève d'«être capable de respecter les contraintes d'une demande », à dire vrai, c'est une compétence générale pour toutes les disciplines, elle fait partie des « soft skills ».

Tableau 35 Une compétence développée par le cours d'arts appliqués et le cours disciplinaire de bijouterie

	Cours d'arts appliqués et cultures artistiques	**Cours disciplinaire**
Compétences développées	Être capable de respecter les contraintes d'une demande	Être capable de reprendre le métal fixant ou entourant la pierre en fonction de l'esthétisme recherché

Et, dans le second référentiel, « la contrainte d'une demande » s'incarne dans la compétence spécifique, soit, « être capable de reprendre le métal fixant ou entourant la pierre en fonction de l'esthétisme recherché ». Par conséquent, les deux compétences se lient strictement : : le geste technique « reprendre le métal » est aussi un geste esthétique « en fonction de l'esthétisme recherché », il n'est pas d'abord technique puis ensuite on arrange la forme pour « faire joli ». Ce que doit apprendre l'étudiant, c'est à faire ensemble, d'un même mouvement, quelque chose qui est

techniquement juste et esthétiquement réussi.

De manière théorique, un élève doit « être premièrement capable de respecter les contraintes d'une demande », mais cette demande qui est inscrite dans le cahier des charges est à la fois une demande technique (réussir la liaison pierre-support, le sertissage) et une demande esthétique (« en fonction de l'esthétisme recherché »), qui dépend du goût des acheteurs. Cette sensibilité esthétique est aussi théoriquement enseignée dans le cours « Arts appliqués et cultures artistiques » où l'étudiant apprend l'histoire des formes et du goût, mais elle est pratiquement mise en œuvre dans le cours disciplinaire, puisque l'étudiant doit la mobiliser dans les travaux pratiques de bijouterie, en utilisant les techniques propres à la bijouterie (ici, le sertissage).

Par conséquent, selon l'analyse ci-dessus, il est nécessaire de faire la coopération entre un professeurs de spécialistes et un professeur d'arts appliqués et cultures artistiques. C'est pourquoi nous avons dégagé de notre entretien avec M. Tortochot la catégorie : « la coopération entre le professeur de spécialité et le professeur d'arts appliqués pour nommer l'esthétique ». Elle est centrale dans la conception de la compétence esthétique professionnelle que nous propose M. Tortochot. Elle signifie que le professeur de « Arts appliqués et cultures artistiques » doit se soucier des contraintes techniques, et symétriquement le professeur de spécialité doit se soucier de la compatibilité des contraintes techniques avec l'esthétique du produit fini : conséquemment, leurs préoccupations se croisent et sont inséparables.

IV 5.2.1.5 Catégorisation A5 : l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-Clés

Les critères esthétiques dans le référentiel de diplômes（不同文凭课程标准里关于美的标准）, on peut trouver des éléments esthétiques par une production du designer et l'expérimenter techniquement et plastiquement(检验设计师作品中的美和技术元素), l'évaluation de la fonction et la forme d'une œuvre (检验作品的功能和形式)

2. Analyse

Les critères esthétiques dans le référentiel de diplômes（不同文凭课程标准里关于美的标准）: selon M. Tortochot, le référentiel commun à tous les diplômes d'un même niveau de qualification nous offre des critères concrets pour évaluer la compétence esthétique professionnelle. Comme Mme Rozanski dit, les référentiels mettent en place des critères d'évaluation de l'esthétique et ceux-ci vont changer selon le niveau de diplôme. Dans le tableau 36, nous choisissons deux descriptions de la notion de « la compétence de définir le procédé de finition » dans le référentiel de « Art et techniques de la bijouterie-joaillerie Certificat d'aptitude professionnelle » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2008) et « Brevet des métiers d'art du bijou » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2010) pour continuer notre analyse.

Au fond, « la compétence de définir le procédé de finition » est une dimension pour les deux référentiels aux niveaux différents. Après avoir comparé les deux descriptions, nous observons un phénomène : au fur et à mesure de l'élévation du niveau de diplôme, la description de « la compétence de définir le procédé de finition » est plus en plus précise et le niveau d'exigence de cette compétence est plus en plus difficile. À dire vrai, un élève de CAP doit seulement être de capable d'établir une chronologie des phases de finition comportant les éléments comme sablage et avivage sans considérer lesquels sont techniques ou artistiques. Au contraire, pour un élève de BMA, un procédé de finition n'est qu'établi en pensant précisément à des critères artistiques et techniques, et pendant la conception mais aussi la fabrication, un candidat au BMA devra définir minutieusement le procédé est utilisé en fonction des deux critères (à savoir, esthétique et technique)

Par conséquent, les critères d'évaluation doivent être discutés en fonction du niveau de diplôme.

Tableau 36 La compétence de définir le procédé de finition dans le domaine de la fonction de préparation pour l'option bijouterie polissage

Fonction	CAP	BMA
Préparation	Compétence d'établir la chronologie des phases de finition (avivage, sablage, mise en couleur, etc.)	Compétence de définir le procédé de finition approprié aux contraintes artistiques et techniques

On peut trouver des éléments esthétiques par une production du designer et l'expérimenter techniquement et plastiquement(检验设计师作品中的美和技术元素), l'évaluation de la fonction et la forme d'une œuvre (检验作品的功能和形式) : ces deux expressions montrent que pour M. Tortochot, l'évaluation d'une production doit combiner technique et esthétique, inséparablement (techniquement et plastiquement ; la fonction et la forme), et on peut aussi déduire que pour M. Tortochot, la concpetion de « on peut trouver des éléments esthétiques par une production et l'expérimenter » , donc, selon lui, c'est en pratiquant la fabrication que l'étudiant apprend lui-même à évaluer son propre travail, puisque c'est la production matérielle qui atteste de la qualité du travail du designer, lequel ne doit pas seulement être un inventeur d'idée, mais un bon réalisateur. Le design, dans sa définition contemporaine, n'est pas simplement la conception, mais il inclut la fabrication, la réalisation.

IV 5.2.2 Mise en relation

Les deux chercheurs ont une caractéristique en commun, à savoir, ils travaillent toujours dans le domaine des métiers d'art (A1). Par conséquent, ils expliquent premièrement la notion de la compétence esthétique professionnelle en utilisant cette même expression « la compétence artistique » (A2). Nous en concluons que pour tous les deux, l'esthétique s'explique encore par des théories de l'art, ou encore : la compétence esthétique professionnelle est proche de la compétence artistique ; ou encore, il faut développer la compétence artistique générale pour développer la compétence esthétique professionnelle. Autrement dit, un professionnel des métiers d'art partage une partie de sa formation avec les artistes des Beaux-Arts. Mais, les artistique et artisans ne se confondent pas, pour la raison qui va suivre.

Pour la seconde dimension de la compétence esthétique, ils évoquent l'un et l'autre la notion de « fonction-forme » ou « technique-esthétique » (A3). Pour synthétiser, de manière théorique, nous avons pour finalité la réalisation de tout l'ensemble des bonnes fonctions d'une œuvre par la technique et si une œuvre marche ou fonctionne bien, nous pourrions dire qu'elle est esthétique.

Mais, inversement, l'esthétique impose à la technique ses propres contraintes, quand par exemple il faut sertir les pierres d'un bijou en respectant le goût des acheteurs (par exemple, en rendant invisible le sertissage, ou au contraire, en l'intégrant à la beauté visuelle de l'ensemble support-pierre). Donc on pourrait dire que l'objet artisanal réussi obéit à deux contraintes fonctionnelles : la fonction d'être bien fait (technique) et la fonction d'être beau (esthétique).

En fait, les critères techniques (fonctions) et les critères esthétique (forme) sont deux dimensions les plus centrales pour évaluer la compétence esthétique professionnelle (A5), et c'est leur articulation équilibrée qui est au cœur de la compétence professionnelle : il n'y a pas, selon les chercheurs, deux compétences séparées, mais une seule, formée de l'équilibre entre deux

dimensions, à savoir, la compétence technique professionnelle et la compétence esthétique professionnelle.

En général, nous notons beaucoup de critères techniques dans les référentiels nationaux pour tous les niveaux de diplôme, au contraire, peu de critères esthétiques sont mentionnés. Par exemple, la technique de sablage de nettoyage des surfaces est utilisée pour produire une surface très claire qui est une bonne fonction visuelle et apporte une beauté. En tout cas, quand nous voyons une œuvre avec une surface claire, nous dirions que sa fonction visuelle marche bien et cette œuvre est esthétique. Mais le choix de ce procédé, comme le demande le référentiel du BMA, n'est pas le produit du hasard : choisir d'obtenir une finition sablée, lisse et claire est aussi un choix esthétique, qui a préalablement été décidé lors de la phase de conception-design. Nous retrouvons ici le principe d'une harmonie, d'un équilibre, entre les deux dimensions fondamentales des métiers d'art : utilité-fonctionnalité vs esthétique.

Et, pour développer la compétence esthétique professionnelle, les deux chercheurs mettent en place des recommandations (A4) en tant qu'apprentissage de bonnes connaissances de la technique.

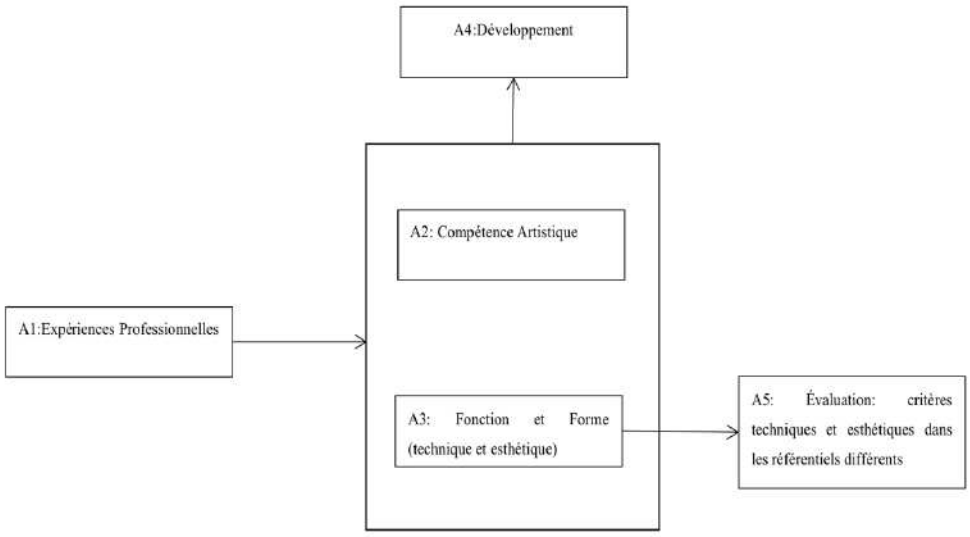

Figure 21 La relation parmi les cinq catégories (selon les deux chercheurs français)

IV 5.2.2 Intégration

A travers les deux entretiens avec ces chercheurs français, nous avons deux réflexions :

D'abord, l'esthétique appartient au domaine de l'histoire. Pour toutes les périodes historiques, la notion de l'esthétique est bien plus distinctive. Par exemple, Platon dit que « le beau consiste dans l'ordre uni à la grandeur »(Platon, Philèbe, p.51), mais, selon Saint Augustin, « toute la beauté du corps réside dans la convenance des parties et dans un certain charme de couleur »(Wulf, 1909, p.243). Et, au début des années 70, c'est la mode hippie qui est définie comme une beauté en France, par exemple, les cheveux longs, les maquillages minimalistes, etc. Par cette raison, l'esthétique doit être expliquée selon une époque spécifique.

Ensuite, le fait esthétique peut aussi être expliqué par la relation « fonction-forme », mais il ne faut pas tomber dans une réduction au fonctionnalisme pur, selon lequel la beauté d'un objet technique dépend uniquement de sa réduction à la plus grand efficacité fonctionnelle. Forme et fonction, dans les métiers d'art, sont en relation dialectique ; c'est ce qui fait la différence avec ce qu'on peut

appeler l'« art pour l'art », dans lequel la contrainte d'utilité est tout à fait secondaire, voire niée. En fait, une bonne fonction peut être réalisée en s'appuyant sur une technique correcte et la forme doit être esthétique. Selon M. Tortochot, s'il existe une harmonie entre la fonction et la forme, l'esthétique va apparaître. Comme nous l'avons expliqué dans la section plus haute, nous pouvons le définir comme un type d'*harmonie d'objets*.

IV 5.3 La comparaison

IV 5. 3.1 Différences

IV 5.3.1.1 Au niveau de la compréhension de la compétence esthétique professionnelle

À ce niveau, les trois chercheurs dans les deux pays nous présentent des conceptions différentes. D'un côté de M. You, en dehors de l'élément de « l'inné », il se penche exactement sur l'autre type de l'esthétique, soit, l'esthétique spirituelle (bonnes significations symboliques). Selon M. You, l'esthétique s'explique par cette expression « qualités esthétiques » qui décrit des beautés au niveau matériel mais il insiste sur l'esthétique au niveau symbolique, soit, celui des significations symboliques. Dans ce sens, il se situe dans le contexte chinois dans lequel ce que nous appelons en Occident « esthétique » est inséparable de ce que nous appelons « spirituel » ou « symbolique ». Un autre aspect important est l'inscription de cette esthétique dans une continuité historique, par référence à la tradition.

En fonction des réponses des deux chercheurs français, nous avons dégagé par l'analyse qu'ils se reposent sur deux piliers pour élucider essentiellement la question de l'esthétique, à savoir, le rapport entre la fonction (technique) et la forme (esthétique). Mais, pour M. You, il ne parle pas de la compétence esthétique professionnelle selon le rapport entre la technique et l'esthétique.

Et, pour les deux chercheurs français, la définition de l'esthétique change toujours dans les différentes périodes historiques. En conséquence, il est nécessaire d'identifier la notion de la compétence esthétique professionnelle d'un point de vue historique, puisque la notion de l'esthétique s'évolue sans cesse au cours du processus historique. Mais, pour M. You, il n'indique pas l'impact des variations historiques du goût sur la compréhension de l'esthétique. Voire même, il partage partiellement un point de vue contraire. Spécifiquement, sur le plan historique, il semble que le sens des bonnes significations symboliques ne change pas beaucoup depuis l'ancien temps jusqu'aujourd'hui. En Chine, le dragon symbolise toujours le bon augure, mais, le hibou reste éternellement un symbole de malchance. Au moins, pour la compétence d'esthétique spirituelle, dans le contexte chinois, elle n semble pas influencée plus par les variations historiques du gout.

IV 5.3.1.2 Au niveau du développement de la compétence esthétique professionnelle

À ce niveau, nous observons des mesures très différentes sur le thème du développement de la compétence esthétique professionnelle. D'une part, M. You considère que la compétence esthétique professionnelle peut être développée et donc enseignée en faisant analyser par les étudiants des œuvres réussies et en profitant de l'inné artistique des élèves. D'autre part, les deux répondants français mettent en valeur des compétences transversales (générales) qui sont strictement en relation avec le développement de la compétence esthétique professionnelle. Par ailleurs, pour les chercheurs français, la coopération entre un professeur de cours d'arts appliqués et culture artistique et un professeur de la spécialité professionnelle est indispensable au développement de la compétence esthétique professionnelle.

IV 5.3.1.3 Au niveau de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle

À dire vrai, la logique d'organisation de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle entre ce chercheur chinois et les deux chercheurs français est bien différente. Pour les deux chercheurs français, l'enjeu central d'organisation de l'évaluation est la relation entre la fonction (technique) et la forme (esthétique). Mais, M. You relève des trois critères d'évaluation : le critère du marché (vendre bien), le critère des qualités esthétiques et le critère de l'esthétique spirituelle.

Tous s'accordent à dire que l'objet artisanal réussi doit être fonctionnel, donc, utile, ce qui correspond aux besoins du marché et donc au goûts des acheteurs, comme le dit M. You. Mais, M. You ajoute une autre dimension, dont ne parlent pas les chercheurs français, c'est la dimension « spirituel » ou « symbolique » : alors que les Français semblent être fidèles à une définition kantienne de ce qui est Beau, à savoir donner une satisfaction désintéressée, non finalisée, M. You ajoute que la Beauté est inséparable de la signification spirituelle, et l'objet artisanal vaudra autant par sa beauté formelle que par sa beauté spirituelle.

IV 5. 3.2 Similarités

IV 5.3.2.1 Au niveau de la compréhension de la compétence esthétique professionnelle

Pour les trois chercheurs de l'enseignement des métiers d'art, la compétence d'esthétique artistique reste une dimension cruciale de la compétence esthétique professionnelle et celle-là signifie qu'un élève doit être capable de produire des œuvres portant des qualités esthétiques en tant que forme.

En ce qui nous concerne, ce sont des expressions proposées par les trois chercheurs lorsqu'ils s'agit de décrire la compétence d'esthétique artistique. D'après M. You, la compétence d'esthétique artistique se manifeste par la beauté visuelle et la beauté de forme, mais, les deux chercheurs en France utilisent certains mots qui ont un sens équivalent à celui de la notion de la compétence d'esthétique artistique, par exemple, la qualité graphique. Quoique les trois répondants utilisent des mots différents, ils parlent effectivement de la compétence d'esthétique artistique.

IV 5.3.2.2 Au niveau du développement de la compétence esthétique professionnelle

Dans la situation chinoise et aussi française, les trois répondants s'intéressent beaucoup aux conditions du développement de la compétence d'esthétique artistique. D'après les deux répondants en France, dans le but de bien développer la compétence d'esthétique artistique, il faut toucher exactement à des connaissances, techniques, etc, qui restent liées au domaine de la compétence d'esthétique artistique. Quant à M. You, il préfère utiliser une bonne œuvre (une œuvre reconnue comme réussie par les experts) pour laisser les élèves apprendre par expérience pratique, des éléments esthétiques sur elle et il en résulte que les élèves construisent des connaissances, techniques en apprenant à apprécier et à analyser cette œuvre réussie, et c'est ce travail d'acculturation sur la longue durée (slow and deep learning) qui contribue au développement de leur compétence d'esthétique artistique.

Cela est proche, du côté français, de ce qui est l'objet central des cours « arts appliqués et cultures artistiques », par lesquels les étudiants français sont supposés développer leur compétence artistique pour les appliquer dans les situations où leur compétence professionnelle globale est sollicitée, et nous avons vu aussi qu'elle impliquait nécessairement une dimension esthétique.

IV Chapitre 6 L'analyse des entretiens avec quatre élèves en Chine et deux élèves en France

IV 6.1 Analyse des transcriptions des quatre élèves en Chine

IV 6.1.1 Codification et catégorisation

Nous avons codifié dans le premier temps les quatre transcriptions en produisant 56 étiquettes codifiées. En fait, certaines étiquettes codifiées ont le même sens, dans ce cas, nous les définissons comme une catégorie.

IV 6.1.1.1 Catégorisation A1 : une compréhension de la compétence esthétique professionnelle : la compétence d'esthétique artistique

1. Mots-Clés

Des détails esthétiques sur œuvre (作品体现的美的细节), être capable de connaître des éléments de beauté comme par exemple l'élégance (能够获悉一些关于美的元素，比如：优雅), des éléments esthétiques (美学元素), la capacité de sculpture(雕刻能力), le style artistique(风格), la technique de modelage (造型技术), les connaissances de l'art (关于艺术的知识), la perception de l'esthétique (对美的理解)

2. Analyse

Les expressions ci-dessus sont toutes expliquées dans les sections précédentes, donc, nous ne les analysons pas précisément dans cette section. Et, du point de vue de ces quatre élèves (deux en ébénisterie et deux en bijouterie), la compétence esthétique professionnelle s'incarne avant tout dans la compétence d'esthétique artistique, qui désigne si un élève est capable de faire des œuvres artisanales ayant des qualités esthétiques.

Pour cette expression « être capable de connaître des éléments de beauté comme par exemple l'élégance », cela nous impose de nous concentrer sur des qualités esthétiques telle que l'élégance. En général, les qualités esthétiques se réfèrent à des caractéristiques qui contribuent à l'appréciation de la beauté ou de l'harmonie dans divers domaines artistiques ou visuels où l'élément de l'élégance se trouve. Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (2023), l'élégance indique « la qualité qui se caractérise par une grâce faite d'harmonie, de légèreté et d'aisance dans la forme et les lignes, dans la disposition et les proportions des parties, dans le mouvement ». Et, si une œuvre exprime la qualité de l'élégance, nous dirions que cette œuvre est esthétique selon les élèves chinois. Au fond, on doit noter que le style artistique et esthétique évolue avec le temps et peut être sujet à des variations individuelles. Différents artistes et artisans peuvent développer des styles uniques qui reflètent leur vision personnelle et leur sensibilité esthétique. Dans notre recherche, les élèves et les autres acteurs comme par exemple les professionnels chinois pensent principalement que le style artistique est influencé par des facteurs de marché. En particulier, le goût du client. À savoir, le goût du client sur une œuvre artisanale est le critère qui définit le style artistique tel qu'il est apprécié à une période donnée. Il faut noter ici que les élèves ne pensent pas que leurs propres gouts doivent être pris en compte, ils ne se représentent pas comme capables d'influer sur le gout des clients en leur proposant des formes esthétiquement innovantes. On peut parler d'une esthétique conformiste et non de rupture.

De même, comme les réponses d'autres acteurs, les quatre élèves pensent aussi que la technique contribue au développement de la compétence esthétique professionnelle. À dire vrai, les élèves apprennent plus de connaissances techniques que de connaissances esthétiques en pratique. Et, de manière générale, l'esthétique concerne l'appréciation de la beauté dans une œuvre artisanale. Elle englobe des éléments tels que la composition, les couleurs, les formes, les textures et les émotions transmises par l'œuvre. La technique bien maîtrisée permet à l'artisan d'exprimer ses idées de manière esthétiquement agréable et cohérente.

IV 6.1.1.2 Catégorisation A2 : une compréhension de la compétence esthétique professionnelle : la compétence éthique

1. Mots-Clés

L'attitude sérieuse et responsable envers le travail (对工作认真负责的态度), être prudent et responsable avec les dessins (作图过程中要有耐心和负责品质), la passion pour ton travail (对你的工作有热忱)

2. Analyse

A dire vrai, la compétence éthique reste un domaine éternel pour l'esthétique lors d'analyser la conception de l'esthétique en Chine. Comme les réponses d'autres acteurs, les quatre élèves évoquent également, certains aspects de ce qui relèvent de la compétence éthique quand il s'agit de parler de leur compréhension de la compétence esthétique professionnelle. En fait, les trois expressions utilisées par eux portent des attitudes qui relèvent, de manière évidente, de l'éthique et de la morale professionnelle. En tout cas, d'après eux, l'éthique est l'autre type d'esthétique et est définie comme une dimension de la compétence esthétique professionnelle.

IV 6.1.1.3 Catégorisation A3 : une compréhension de la compétence esthétique professionnelle: la bonne signification symbolique de l'esthétique

1.Mots-Clés

De bonnes significations d'une œuvre (作品具有好的寓意)

2.Analyse

Du point de vue des Chinois, une belle œuvre ne possède pas seulement des qualités esthétiques, au contraire, elle touche énormément à une bonne signification symbolique. Selon nous, c'est une esthétique indirecte, qui ne s'aperçoit jamais par nos yeux dans le premier temps, mais, par des réflexions, comme par exemple une pêche sur une sculpture de bois symbolise la longévité. Parmi les quatre élèves, deux appartiennent au domaine de l'ébénisterie dans lequel les artisans sont souvent obligés de créer des œuvres qui portent des éléments chinois traditionnels. En général, ces éléments chinois traditionnels comportent toujours des significations symboliques, par exemple, du temps ancien à aujourd'hui, ces oeuvres qui ont des motifs de dragons et de phénix sont considérés esthétiques, parce que les deux animaux fictifs symbolisent le bon augure.

Nous le répétons, une particularité de l'esthétique dans le contexte chinois, par différence avec le contexte occidental, est que ce que les occidentaux séparent est inséparable pour l'esprit chinois : les formes utilisées dans les métiers d'art valent aussi parce que ce sont des signes aux symbolismes riches.



Figure 22 Une sculpture de jade avec des motifs de dragon et de phénix de la dynastie des Han Occidentaux (206 B. C. –A. D. 9)

La figure 22 nous présente une œuvre en jade datant de la dynastie des Han Occidentaux (206 B. C, -A.D.9). Cette œuvre a la forme générale d'un dragon en accompagnant un motif de phénix sur la partie supérieure. En général, dans le contexte chinois, cette œuvre est belle parce qu'elle ne comporte pas seulement des qualités esthétiques plastiques comme sa couleur blanche ou l'élégance des découpes de la pierre ou des gravures de la surface. Mais, elle a un bon sens symbolique parce qu'elle porte des motifs de dragon et phénix, qui symbolisent le bon augure. Au contraire, pour un Chinois, si cette œuvre en jade avait un motif de corbeau, elle ne serait pas belle puisque cet animal symbolise la catastrophe, même si la pierre avait été choisie, découpée et sculptée avec des mêmes qualités esthétiques plastiques. Par conséquent, l'esthétique, dans le contexte chinois, doit être expliquée par une bonne signification symbolique.

IV 6.1.1.4 Catégorisation A4 : une perspective de la compétence esthétique professionnelle : le goût du marché et du client

1.Mots-Clés

La capacité de comprendre les besoins esthétiques du marché(了解市场审美偏好的能力), le goût du marché(市场偏好)

2.Analyse

Les quatre élèves associent à la notion de compétence esthétique professionnelle et iniduquant l'importance du goût du marché et du client au cours du développement de la compétence esthétique professionnelle, par exemple, l'élève P dit « il est nécessaire pour un diplômé de connaître les préférences d'une entreprise en matière d'esthétique ». Au fond, la raison pour laquelle une entreprise recrute un diplômé, c'est parce qu'elle pense que ce diplômé pourrait créer des œuvres achetées par des clients. En conséquence, les quatre élèves s'efforcent beaucoup de développer la compétence de connaître le goût du marché.

On peut considérer que cette connaissance est l'équivalent d'une « culture professionnelle spécialisée », qui suppose qu'on apprenne à connaitre le marché contemporain des métiers d'art, comme un historien de l'art cherche à connaitre le « marché de l'art » tel qu'il existait aux différentes époques. Nous allons voir dans la section suivante comment les élèves évoquent les

démarches par lesquels ils peuvent apprendre cette culture professionnelle spécialisée, qui relève d'une forme particulière de l'éducation culturelle.

IV 6.1.1.5 Catégorisation A5 : des mesures proposées pour le développement de la compétence esthétique professionnelle

1.Mots-Clés

Trouver des ressources esthétiques et artistiques en ligne (在网上找关于美和艺术的资源), visiter des expositions artistiques (参观艺术馆), observer et analyser des œuvres réussies(观察和分析成功的作品), faire la fabrication sans cesse (反复进行生产练习), l'aide de l'enseignant (老师的帮助), le rôle du manuel (教材的作用)

2.Analyse

Trouver des ressources esthétiques et artistiques en ligne (在网上找关于美和艺术的资源), visiter des expositions artistiques (参观艺术馆), observer et analyser des œuvres réussies (观察和分析成功的作品) :

Les élèves donnent trois activités qui, selon eux, qui leur permettent de développer leur « culture esthétique professionnelle ». Et, pour nous, les trois mesures ont la même fonction, à savoir, elles peuvent offrir des informations relevant de ce qui est reconnu comme esthétique dans la société chinoise actuelle. Dans le but de créer des œuvres acceptées par le marché, les élèves doivent avant tout connaître le goût du marché. Par ces trois mesures, les élèves peuvent analyser la tendance esthétique du marché, soit, *l'harmonie parmi le public en matière d'esthétique*. Par exemple, une élève adore utiliser cette application qui s'appelle « iDaily Jewelry ». Dans cette application, de nouvelles informations sur le marché de bijouterie comme par exemple des œuvres réussies sont présentées pour tous, donc, elles aident les élèves à savoir la situation réelle de ce marché.

Il est intéressant de souligner, comme nous l'avons fait précédemment, que ces démarches ne relèvent pas, apparemment, d'un enseignement formel dispensé dans un cours, mais de pratiques informelles d'auto-formation par la pratique ou par l'expérience : c'est en constituant par la pratique un répertoire d'images d'œuvres que les élèves construisent les schèmes et les dispositions pour conformer leur goût à celui du public, ou au moins apprendre à connaitre « ce qui plait aujourd'hui ». La composante de la compétence esthétique professionnelle qui est ici développée n'est pas formalisable ou enseignable de manière théorique, elle doit se construire par un contact prolongé avec des pratiques. C'est une bonne illustration de ce qu'on peut appeler un apprentissage expérientiel, en faisant référence au concept d'expérience (esthétique) tel qu'il est défini par Dewey (2005) :

> Afin de comprendre l'esthétique dans ses formes accomplies et reconnues, on doit commencer par la chercher dans la matière brute de l'expérience, dans les événements et les scènes qui captent l'attention auditive et visuelle de l'homme, suscitent son intérêt et lui procurent du plaisir lorsqu'il observe et écoute, tels les spectacles qui fascinent les foules. (Dewey, 2005, p. 23)

Pour le rôle du manuel, nous avons quelques choses à expliquer. En Chine, tous les cours se déroulent en s'appuyant principalement sur un manuel. Pour les quatre élèves dans notre recherche, le cours commun d'art et des cours spécialités, se consacrent strictement au développement de la compétence esthétique professionnelle. Pour le premier, son contenu est similaire à celui qui est présenté dans le cours d'« arts appliqués et cultures », qui a pour objectif d'enseigner des connaissances, capacités principales des métiers d'art aux élève. Pour les derniers, ils s'intéressent

bien au développement des compétences spécifiques de la discipline. Par exemple, le cours de « fabrication des bijoux I, II et III » est dédié au développement de la compétence de fabrication des bijoux. Dans le fond, pour les cours spécialistes, la plupart d'entre eux, concernant le développement de la compétence esthétique professionnelle. Par exemple, le cours de « composition du motif » dont un des objectifs est de développer la capacité de sentir artistiquement la qualité d'un motif.

IV 6.1.1.6 Catégorisation A6 : l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-Clés

Les éléments esthétiques (美学元素), de bonnes significations symboliques(好的象征寓意), le goût du marché, de l'entreprise en matières d'esthétique (市场和公司的美学偏好), l'oeuvre doit être esthétiquement plaisante pour le public (作品被大众喜欢), l'évaluation par des enseignants, des spécialistes et par des pairs (教师评价, 专家评价和同伴评价)

2. Analyse

D'abord, les quatre élèves mettent en scène trois critères centraux pour l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle, soit, les qualités esthétiques, de bonnes significations symboliques et le goût du marché et du client. Ensuite, ils s'appuient sur trois méthodes pour faire l'évaluation, à savoir, l'évaluation par des enseignants, des spécialistes et par des pairs.

D'une part, il est nécessaire de juger si une œuvre d'un élève exprime des qualités esthétiques, à savoir, est-ce que l'élève a la compétence d'esthétique artistique. En dehors des qualités esthétiques, une œuvre doit avoir de bonnes significations symboliques et dans le but de les produire, l'élève doit avoir la compétence de connaître des significations symboliques et les intègrent dans son oeuvre. En particulier, non seulement les significations symboliques, mais aussi des qualités esthétiques reflètent le goût esthétique du client, donc, un élève ou un créateur doit avant tout connaître le goût du client sur le thème de l'esthétique.

D'autre part, les trois mesures d'évaluation jouent un rôle important au cours de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle des élèves. 1) L'évaluation par des pairs vise à fournir un feedback constructif et critique sur le travail d'un élève. Les pairs peuvent analyser et évaluer différents aspects de l'œuvre, tels que la technique, l'esthétique, la narration, la composition, etc. Ce feedback peut aider un élève à prendre du recul, à identifier les forces et les faiblesses de son travail et à améliorer sa pratique artistique. 2) La méthode d'évaluation par des spécialistes est aussi importante, parce que les spécialistes, comme par exemple un formateur d'entreprise mobilise des perspectives spécialisées basées sur leur expérience, leur connaissance approfondie du domaine artisanal. Leurs évaluations peuvent fournir des informations précieuses sur les forces et les faiblesses de l'œuvre artisanale, ainsi que des recommandations pour le développement de la compétence esthétique professionnelle. 3) Chaque jour, les élèves travaillent avec leurs enseignants, donc, les enseignants ont beaucoup de possibilités d'observer les difficultés des élèves et les aident à s'améliorer. En fait, les enseignants fournissent un retour personnalisé de réponse sur l'œuvre des étudiants, en mettant en évidence les aspects positifs et en identifiant les domaines nécessitant une amélioration. Ce feedback a la valeur pratique selon les élèves chinois interrogés dans notre recherche.

IV 6.1.1.7 Catégorisation A7: une difficulté au cours du développement de la compétence esthétique professionnelle

1. Mot-Clé

La disparité de goût entre les élèves et le marché (市场和学生在美学偏好上的差异)

2. Analyse

En définitive, pour les élèves chinois dans notre recherche, il semble facile de développer la compétence esthétique professionnelle. Trois élèves (l'élève A, B, X) parmi les quatre, expriment une conception commune : la compétence esthétique professionnelle n'est pas difficile à développer et elle se développe bien peu à peu au fur et à mesure de la formation.

> Pas difficile, selon moi. Je pense que si j'apprends sans cesse des connaissances et ses compétences, je pourrai faire du bon travail. (L'élève X)
>
> Pour moi, pas très difficile (à développer la compétence esthétique professionnelle). (L'élève A)
>
> Pas très difficile. En fait, au fur et à mesure de mes apprentissages, j'ai obtenu des connaissances, techniques pour réaliser une œuvre esthétique. (L'élève B)

Dans cette dernière déclaration, on voit que l'élève ne fait pas de différence entre apprentissages techniques et apprentissages esthétiques, comme si ces derniers n'étaient pas différents des premiers : pour eux, si on résume, la compétence esthétique n'est pas différente de la compétence technique qu'ils apprennent peu à peu. Ce n'est pas un problème pour eux.

Toutefois, l'élève P identifie le problème de *la disparité de goût entre les élèves et le marché*. Dans la section d'analyse des réponses des professionnels, certains parmi eux identifient également ce problème, mais, il semble que ce n'est pas pour eux une difficulté très grave. De manière pratiques, il n'existe aucune entreprise et créateur qui puissent maîtriser toutes les informations du goût du marché, au contraire, s'ils peuvent en connaitre l'essentiel, ils pourront gagner de l'argent. Conséquemment, selon nous, cette question n'est pas grave pour le développement de la compétence esthétique professionnelle et nous n'en parlons pas dans l'analyse suivante.

IV 6.1.1.8 Catégorisation A8 : la relation entre la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle

> Le développement de la compétence esthétique professionnelle est la première étape, vous devez d'abord être capable de reconnaître les éléments esthétiques de beauté, d'élégance et d'éthique du travail afin de les intégrer dans le processus de design. (L'élève X, A)
>
> Si vous n'avez pas de la compétence esthétique professionnelle, ce que vous concevez n'est pas beau. Et, les deux types de compétences sont essentiels dans la production. (L'élève B)

Pour les élèves A, X et B, la compétence esthétique professionnelle est une base utilisée pour développer la compétence de design. Pour eux, dans le but de créer un bon design, la première chose à faire est connaître des informations esthétiques et de les intégrer dans une œuvre par la suite. Conséquemment, l'esthétique est définie un élément indispensable, fondamentale de l'activité de design, sans prendre l'esthétique, une œuvre de design n'est pas belle. « Tout d'abord, le design se réfère principalement à la capacité de concevoir une pièce individuelle complète. Ensuite, ce n'est qu'à ce moment-là que l'on peut parler de la beauté ou non de ce travail » (L'élève P).

Au contraire, selon l'élève P, on doit premièrement faire un design complet, secondement, on doit parler des éléments esthétiques. En vérité, en dehors de l'étape de réalisation de l'esthétique, des gestes différents sont mis en place ensemble au cours de l'activité et ceux-ci ne restent pas directement beaucoup liées à l'esthétique. Grâce à ces gestes, nous pourrons obtenir une œuvre artisanale complète. Passons maintenant au problème de la relation de l'esthétique avec le design. Bien que ces deux concepts puissent mettre l'accent sur des aspects différents, les chercheurs affirme qu'ils sont intrinsèquement liés dans le processus de création et d'appréciation artisanale. Dans l'article *The Essence of Artifacts : Developing the Design Stance,* Kelemen et Carey (2006) indiquent une conception : l'adulte apprécie un produit de design en deux perspectives. Les uns

s'intéresse à sa « fonction prévue[53] » (p.214) qui décrit l'essence d'un produit de design, par exemple, une tasse à café est capable de contenir des liquides car c'est ce que son designer a prévu. Les autres touchent bien à ses « propriétés physiques[54] » (p.215), par exemple, sa forme, sa couleur, etc. Selon cette théorie, nous pouvons expliquer les deux conceptions proposées par les élèves chinois.

D'un côté, selon Pham (1999), « un produit de design peut déclencher des réponses esthétiques définies chez les observateurs[55]»(p.364). Au fond, le design des métiers d'art peut être un moyen d'expression artistique. Dans ce contexte, l'esthétique occupe une place centrale. Les designers peuvent utiliser des formes, des motifs, des couleurs et des textures pour transmettre des émotions, des idées ou des messages artistiques. Les élèves A, B, X préfèrent avant tout aux propriétés esthétiques d'une produit de design plutôt de sa fonction prévue. Pour eux, nous pouvons dire que l'un produit de design provoque tout à fait leurs réponses esthétiques et celles-ci sont plus importantes à leurs yeux que sa fonction prévue. Par cette raison, avant de faire un design, pour eux, il est nécessaire de penser à des détails esthétiques. À savoir, dans le but de développer la compétence de design, on doit développer d'abord la compétence esthétique professionnelle.

De l'autre côté, pour l'élève P, « concevoir une pièce complète », c'est la première étape du design. Nous croyions qu'il s'intéresse bien à la fonction prévue d'un produit de design. En fait, un produit serait pleinement fonctionnel lors qu'il est complet. Par exemple, un designer cherche à créer une tasse à café pour contenir du café (fonction prévue). Et, à condition de concevoir avant tout une tasse complète, il aura la possibilité de réaliser sa fonction prévue, au contraire, une tasse trouée ne peut pas être utilisée pour réaliser sa fonction prévue. Ainsi, dans le cas où la fonction prévue d'un produit est réalisée, à savoir, lorsque nous avons un produit complet, on peut commencer à discuter des propriétés physiques en tant que celles de l'esthétique. Dans cette conception, la dimension technique et fonctionnelle est primordiale, l'esthétique est secondaire, on peut parler de conception « décorative » du design.

IV 6.1.2 Mise en relation

Les quatre élèves analysent premièrement la notion de la compétence esthétique professionnelle avec quatre perspectives : la compétence d'esthétique artistique (A1), la compétence éthique (A2), le goût du marché (A4) et la bonne signification symbolique (A3). La compétence d'esthétique artistique demande aux élèves de développer des capacités de produire des œuvres qui ont des qualités esthétiques matérielles, comme forme, couleur, etc. Ensuite, ces élèves doivent être un créateur éthique et se comporter selon des gestes éthiques, donc, ils ont besoin de la compétence éthique. Par ailleurs, dans le contexte chinois, la bonne signification symbolique d'une œuvre artisanale est toujours appréciée comme un type d'esthétique, donc, les élèves doivent être capables de connaître certaines informations concernant sur les bonnes significations symboliques chinoises et être capables de les intégrer dans une œuvre. Ainsi, les élèves mettent l'accent sur le goût du client et du marché, en fait, sans le connaitre, il est impossible de créer des choses aimées des clients. En définitive, la compétence esthétique professionnelle se compose de ces quatre compétences spécifiques.

---

[52] Intended function.

[54] Physical Properties.

[55] A designed product can trigger definite aesthetic responses to observers.

Secondement, en fonction des quatre conceptions de la compétence esthétique professionnelle, les quatre répondants mettent en scène leur logique principale d'évaluation de la compétence esthétique professionnelle, soit, les critères d'évaluation se concentrent également sur la compétence d'esthétique artistique, le goût du marché et la bonne signification symbolique(A6). En général, la compétence éthique n'est pas considérée comme un critère d'évaluation.

Troisièmement, des mesures de développement de la compétence esthétique professionnelle sont aussi mentionnées par eux. De manière générale, ces mesures peuvent être divisées en deux parties : celles qui seront faites par les élèves eux-mêmes et celles qui seront apportées par les acteurs à l'école(A5). Pour les premières, il s'agit de « trouver des ressources esthétiques et artistiques en ligne », de « visiter des expositions artistiques » et de « faire la fabrication sans cesse », en fait, de pratiquer souvent et régulièrement pour apprendre ce qui ne s'apprend que par la pratique : *learning based practice*, savoir d'action et savoir d'expérience). Mais il faut distinguer deux types d'éducation : d'une part, les élèves témoignent qu'ils se forment par eux-mêmes en consultant des sites spécialisés, en visitant des expositions, etc. Et par ailleurs, ils évoquent les apports d'une éducation formelle, scolaire, dans laquelle ils sont accompagnés pour développer leur compétence et ne sont pas laissés à eux-mêmes :« l'aide de l'enseignant » et « le rôle du manuel » se trouvent au cœur de cette éducation formelle. D'autant plus, le manuel de cours « arts communs » et ceux qui sont spécialisés sont énormément dédiés au développement de la compétence esthétique professionnelle comme nous avons expliqué dans la section IV 6.1.1.5. En général, le cours « arts communs » se compose des connaissances et capacités de base pour tous les élèves en discipline des métiers d'art et les cours de spécialités se penchent bien sur le développement des compétences disciplinaires et spécialisées.

Quatrièmement, tous les quatre élèves, ils pensent que le développement de la compétence esthétique professionnelle n'est pas une chose difficile, donc, nous ne discutons pas la catégorie A7. Par ailleurs, ils attestant qu'il existe un rapport entre la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle. D'une part, la compétence esthétique professionnelle est un élément nécessaire pour l'activité de design. D'autre part, la compétence esthétique professionnelle est l'une des conditions de base pour le développement de la compétence de design.

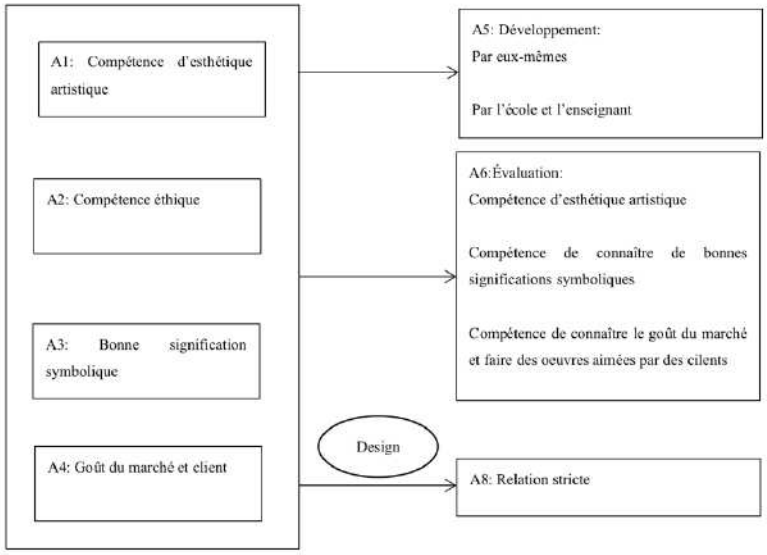

Figure 23 La relation parmi les sept catégories (selon les quatre élèves chinois)

IV 6.1.3 Intégration

Dans cette section, les quatre élèves chinois partagent leurs conceptions sur le thème de « la compétence esthétique professionnelle ». Et, leurs réponses nous font réfléchir à des questions sur notre thème :

D'abord, nous prenons en compte la position des élèves. En fait, les élèves ont deux identités. D'une part, ils sont un des acteurs les plus importants à l'école et leur développement sera beaucoup influencé par des mesures d'éducation formelle, scolaire. Selon nos analyses précédentes, nous trouvons que la compétence d'esthétique artistique et la compétence éthique sont deux dimensions principales de la compétence esthétique professionnelle, au contraire, le goût du client n'est pas beaucoup évoqué par les enseignants. Pour cette raison, nous pouvons penser théoriquement que ces élèves ont été influencés par la conception de leurs enseignants et ils s'intéressent aux deux compétences. Évidemment, notre analyse dans cette section favorise notre supposition, puisque la compétence d'esthétique artistique et la compétence éthique sont les deux premières choses de la compétence esthétique professionnelle, selon les quatre élèves.

D'autre part, l'élève est supposé devenir un créateur après avoir été diplômé, donc, ils doivent également penser à développer leurs compétences du point de vue du marché. Du côté de nos répondants chinois, ils ont pleine conscience de cette conception. Par conséquent, ils définissent le goût du client et du marché comme une perspective importante pour définir la compétence esthétique professionnelle : elle consiste, si on le suit, à savoir se conformer au goût du marché.

À dire vrai, les réponses des quatre élèves reflètent ces préférences scolaires et de marché. Mais, nous sommes curieux d'une question : est-ce que ces élèves peuvent développer parfaitement leur compétence esthétique professionnelle à la fois selon des exigences scolaires et à la fois celles du marché ?

Au total, l'enseignement professionnel se déroule principalement en se basant sur les apports de l'école en Chine, donc, les élèves doivent avant tout développer leur compétence esthétique professionnelle en fonction des exigences de l'école. En l'absence d'un système complet de formation en alternance à l'heure actuelle en Chine, les élèves des lycées professionnelles chinois ont plus de difficultés à obtenir une bonne formation dans un lieu de travail, à savoir, les élèves et l'école manquent souvent de possibilité d'acquérir, correctement des informations sur le goût du marché. En raison de cette situation, les élèves peuvent-ils développer réellement la compétence esthétique professionnelle selon les demandes du marché ?

Bref, dans la situation de l'enseignement professionnel qui est fait principalement en milieu scolaire en Chine et l'absence du système de formation en alternance entre l'école et l'entreprise, est-ce que les élèves peuvent développer réellement et suffisamment leur compétence esthétique professionnelle, selon le goût du marché ?

Les deux questions ci-dessus restent à résoudre à l'avenir.

IV 6.2 Analyse de la transcription des deux élèves en France

IV 6.2.1 Codification et catégorisation

IV 6.2.1.1 Catégorisation A1 : une compréhension de la compétence esthétique professionnelle : la compétence d'esthétique artistique

1.Mots-Clés

Être capable de juger de la justesse, de la beauté (能够判断作品的准确性和美), la technique est au service de l'esthétique (技术促进美的诞生), l'activité visuelle (视觉活动), ça (une oeuvre) soit plaisant à regarder (作品看起来让人开心), la finesse (细致), le geste correct (正确的手势)

2.Analyse

Ces expressions appréciées par les deux élèves sont expliquées dans les sections précédentes, en fait, elles peuvent se diviser dans deux dimensions : des éléments esthétiques pour une œuvre artisanale, la technique. Ainsi, selon l'élève N, il nous dit que « la technique est au service de l'esthétique, puisqu'elle vient avant le produit finale ». Cette conception élucide la relation entre l'esthétique et la technique, soit, la technique sert au développement de la compétence esthétique professionnelle.

Ça (une oeuvre) soit plaisant à regarder(作品看起来让人开心) : pour cette expression, nous mobilisons la théorie de Kant pour l'expliquer. Cet expression « sentiment de plaisir » (Kant, 2015 p.188) est un des enjeux dans l'ouvrage *Critique de la Faculté de Juger* de Kant. Selon Kant, lorsque nous percevons une œuvre artisanale ou la beauté de la nature, nous ressentons un plaisir désintéressé qui provient de l'harmonie entre notre faculté de compréhension et notre faculté de représentation sensible. À savoir, si une œuvre peut provoquer notre sentiment de plaisir, nous pensons qu'elle sera belle. Selon les deux élèves français, ils ont la même conception que Kant. Lorsqu'ils observent des qualités esthétiques qui leur font plaisir, ils pensent que cette œuvre est esthétique. Dans la vie quotidienne, la plupart des personnes gardent la même conception sur le thème de l'esthétique que celle de ces deux élèves, une œuvre esthétique nous fait toujours plaisir.

Être capable de juger de la justesse, de la beauté(能够判断作品的准确性和美), l'activité visuelle(视觉活动), la finesse(细致) : cette expression présent des éléments esthétiques selon les deux élèves :la justesse, la beauté, la beauté visuelle et la finesse. En fait, ces éléments peuvent être observés dans une œuvre artisanale. Les qualités esthétiques font référence aux caractéristiques et aux attributs qui contribuent à la beauté, à l'appréciation et à l'expérience esthétique d'une œuvre d'art. Pour les élèves dans le domaine des métiers d'art, ces éléments qui leur font plaisir sont présentés généralement par d'une œuvre artisanale. Par exemple, la beauté visuelle se réfère à la perception et à l'appréciation esthétique de l'aspect visuel des choses, lorsque les deux élèves observent une sculpture en bois qui a la bonne forme et des belles lignes, ils sont contents de cette œuvre et pensent qu'elle est esthétique. En définitive, nous ne pouvons pas parler des éléments esthétiques sans prendre une œuvre spécifique.

IV 6.2.1.2 Catégorisation A2 : une compréhension de la compétence esthétique professionnelle : la compétence éthique

1. Mots-Clés

En tant qu'employeur, une personne qui travaille correctement qu'une personne qui travaille vite, les projets alors que quand on te les fait correctement, pas forcément rapide (作为雇主，工作做得好的人，比工作做得快的人要好，你要做得好，但不一定要快).

2. Analyse

Les deux élèves proposent aussi d'autre perspective pour définir la notion de la compétence esthétique professionnelle, soit, une certaine posture éthique au travail. En fait, cette posture fait partie de l'éthique professionnelle. Selon eux, un élève ou un créateur doit faire tout son possible pour faire une bonne œuvre, au lieu de faire rapidement une œuvre, puisqu'il est difficile de faire parfaitement et à la fois rapidement une œuvre pour un novice, donc, « faire correctement est plus

important que faire rapidement » : ils réfèrent à la différence entre « travailler vite » et « travailler bien », donc, ils donnent une valeur esthétique et à la fois éthique à ce qu'on peut appeler, selon l'expression française, « faire du beau travail ».

Et, comme nous avons expliqué l'expression « l'éthique professionnelle » dans la section précédente, nous avions trouvé des expressions qui ont un sens similaire à celles qui sont énoncées par ces deux élèves. Cette expression, quoiqu'elle ne soit pas directement liée à l'esthétique artistique, elle peut être définie comme un type d'esthétique éthique.

IV 6.2.1.3 Catégorisation A3 : des mesures proposées pour le développement de la compétence esthétique professionnelle

1.Mots-Clés

Les cours à l'école (学校课程), pratique à l'école (学校实践), le stage dans une entreprise (在企业里实习)

2.Analyse

Les mesures proposées pour développer la compétence esthétique professionnelle se divisent en deux dimensions : celles de l'école et celles d'un lieu de travail. Pour ce qui concerne le stage en entreprise, les élèves pensent que « on apprend le métier avec des personnes qui le pratiquent tous les jours et avec son maître de stage, ou la personne qui lui apprend le projet. Il va aller plus vite, et peut-être plus loin dans les détails de sa formation ». Comme nous l'avons analysé précédemment, les élèves reconnaissent aussi l'importance, pour apprendre cette compétence esthétique professionnelle qui est si difficile à formaliser, qu'ils soient immergés dans une situation de travail réelle, ainsi ils auront généralement la possibilité d'apprendre des connaissances, des capacités plus concrètes demandées par un poste et ces collègues et le maître de stage aide les stagiaires à noter leurs difficultés et leur offrent des recommandations. Grâce à cela, les stagiaires peuvent développer leurs compétences plus vite, et surtout apprendre tout ce qui ne peut pas s'apprendre dans un contexte scolaire, même si le travail des enseignants est bien fait.

Toutefois, en complémentarité, les mesures offertes par l'école ont également des fonctions irremplaçables, par exemple, les cours disciplinaires donnent des connaissances et capacités de base pour les élèves, la pratique dans un atelier scolaire sert au développement des compétences opérationnelles initiales.

En définitive, les élèves reconnaissent eux aussi, explicitement, que les mesures proposées par les deux acteurs éducatifs (l'entreprise et l'école) jouent aussi un rôle très important au cours du développement de la compétence esthétique professionnelle.

IV 6.2.1.4 Catégorisation A4: l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-Clés

Les critères dans les référentiels nationaux (课程标准里面的评价标准), l'évaluation par des pairs (同伴评价), l'évaluation qu'on se porte à nous-même (自我评价), l'évaluation par des enseignants (教师评价)

2. Analyse

Dans l'univers scolaire, les enseignants et les élèves respectent bien ces critères d'évaluation présentés dans les référentiels nationaux, donc, ils pensent qu'il n'existe pas de grandes différences entre les critères pratiques et ceux des référentiels nationaux.

En dehors des critères d'évaluation, les méthodes de « l'évaluation par des pairs, l'évaluation qu'on se porte à nous-mêmes et l'évaluation par des enseignants » sont mises en avant par ces élèves. Au fond, les deux élèves en CAP ne disposent pas d'opportunité de faire un stage dans une entreprise,

donc, ils se jugent principalement par leurs enseignants. Et, l'évaluation par soi-même et l'évaluation par des pairs sont également utiles pour le développement de la compétence esthétique professionnelle. On peut insister sur le fait que la capacité à s'évaluer soi-même, qui indiquera que la compétence esthétique professionnelle est acquise, s'apprend par le croisement de plusieurs pratiques d'évaluation, mais aussi, et c'est un point important, que les pairs peuvent aussi contribuer à la formation d'un jugement esthétique.

IV 6.2.1.5 Catégorisation A5 : des difficultés au cours du développement de la compétence esthétique professionnelle

1. Mots-Clés

Ça dépend de chacun (每个人对此问题的回答不同), mauvaises habitudes (坏习惯), en apprenant de nouvelles techniques pour pouvoir progresser (通过不断学习新技术，可以发展能力)

2. Analyse

Seuls deux élèves ont répondu à la question : est-ce que la compétence esthétique professionnelle est difficile à développer ? Ils ont répondu, assez banalement : « ça dépend de chacun ». Cela rappelle peut-être les « compétences innées » qui avaient été un point important dans l'entretien de M. Lu et M. Chen. Nous imagions : pour les élèves qui ont de l'innée sur la fabrication des métiers d'art, ils sont plus faciles à développer la compétence esthétique professionnelle. Mais, pour la plupart des élèves qui manquent d'innée artistique, ils auront des difficultés différentes au cours du développement de la compétence esthétique professionnelle.

Les deux élèves proposent une explication à cette difficulté, à savoir, ils ont de mauvaises habitudes. En définitive, cette expression « mauvaises habitudes » indique qu'ils ont de mauvais gestes lors de fabrication d'une œuvre, par exemple, « mauvaises habitudes, comme utiliser (correctement) ces outils » (L'élève P). Et, c'est la seule difficulté évoquée par eux. Ils proposent une méthode pour résoudre ce problème, soit, en apprenant de nouvelles techniques pour pouvoir progresser (la compétence esthétique professionnelle).

IV 6.2.1.6 Catégorisation A6 : la relation entre la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle

> Le design, c'était tout une esthétique autour d'un objet, je ne voyais pas trop la différence (entre la compétence esthétique professionnelle et la compétence de design), (le design) il faut forcément qu'il il ait une base et une recherche de justesse. (L'élève P)
>
> Il n'existe pas beaucoup de différence, Le design, pour moi c'est vraiment l'ensemble, l'élégance, de l'ensemble de l'objet, des courbes élégantes. Il faut que le design soit vraiment élégant, quoi. (L'élève N)

Selon les deux élèves, la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle se lient strictement.

Du côté de l'élève P, le design, c'est toute une esthétique autour d'un objet, à savoir, l'activité de design est essentiellement celle de trouver, créer l'esthétique. Par conséquent, il n'existe pas de différence entre l'activité de design et l'activité de créer l'esthétique. Pour l'élève N, une œuvre de design doit comporter des qualités esthétiques comme par exemple l'élégance, des courbes élégants, etc. C'est-à-dire, pour lui, l'esthétique est un élément du design.

IV 6.2.2 Mise en relation

Cet entretien se déroule avec deux élèves au lycée professionnel d'une ville du centre de la France, leur discipline est la sculpture sur bois. Selon eux, la compétence esthétique professionnelle se

compose de deux dimensions : la compétence d'esthétique artistique (A1) et la compétence éthique (A2). La première compétence indique si un élève est capable de créer des œuvres artisanales qui ont des qualités esthétiques. La dernière se concentre sur un comportement éthique au cours de la fabrication.

Dans le but de développer parfaitement ces deux compétences, les deux élèves pensent qu'il est nécessaire de s'appuyer sur des apports combinés d'une école et d'une entreprise (A3), soit, en considérant la fonction des cours scolaires, avec l'aide des enseignants. De plus, le stage joue aussi un rôle important en donnant aux élèves la possibilité d'apprendre des choses ignorées par l'école, par exemple, des techniques les plus avancées. Mais, il n'existe pas de stage en cours de formation pour les élèves en CAP, donc, lorsqu'ils parlent des mesures de développement de la compétence esthétique professionnelle, ils font seulement référence à des méthodes employées à l'école, en particulier l'utilisation des critères dans les référentiels (A4).

Pour les difficultés apparues au cours du développement de la compétence esthétique professionnelle, les élèves n'en parlent pas beaucoup, seulement le problème de « mauvais gestes » de l'utilisation maladroite de la technique (A5).

Et, ils croient que « en apprenant de nouvelles techniques pour pouvoir progresser » ces difficultés peuvent être levées. Ils n'identifient pas de difficulté particulière, ce qui est esthétique est pour eux confondu avec ce qui est technique. Pour finir, ils expriment leur conception sur le rapport entre la compétence esthétique professionnelle et la compétence de design, en bref, pour eux, les deux compétences se lient strictement (A6).

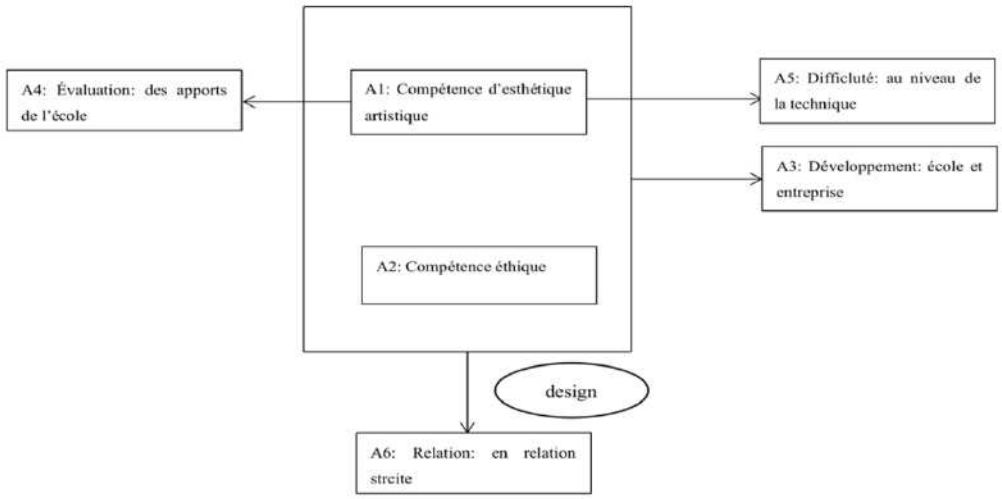

Figure 24 La relation parmi les six catégories (selon les deux élèves français)

IV 6.2.3 Intégration

À travers cet entretien, nous notons deux choses très intéressantes :

D'abord, un de ces deux élèves évoque la notion de la compétence éthique. En fait, pour tous les répondants, M. Bennani et l'élève N sont les seuls à promouvoir la notion de « compétence éthique ». En fonction de leurs réponses, nous avons des raisons de penser que la compétence éthique est une dimension de la compétence esthétique professionnelle pour certains répondants Français bien que cette compétence esthétique soit rarement évoquée en France. Nous avons vu dans la partie théorique qu'elle était traitée dans une autre partie du curriculum, comme si dans le contexte

occidental, éthique et esthétique étaient deux choses distinctes. Nous avons vu qu'en contre contexte chinois, les choses sont très différentes.

L'esthétique éthique est une approche qui vise à examiner les relations entre la beauté, l'art et l'éthique et elle a deux sens : 1) elle explore comment les valeurs éthiques peuvent influencer notre appréciation de l'art ; 2) elle interroge la responsabilité éthique des artisans dans la création de leurs oeuvres. Selon nous, le deuxième sens correspond à la conception de ces répondants dans notre recherche. D'après nos répondants, l'esthétique éthique demandent aux artisans de traiter des problèmes rencontrés au cours du travail au niveau éthique, par exemple, les concepteurs doivent accorder de l'importance à la qualité de leurs produits, et pas seulement à leur quantité, à savoir, « faire correctement un travail, pas forcément rapidement ». Cette croyance est une incarnation de la compétence éthique. Après tout, la compétence éthique encourage les élèves ou les créateurs à réfléchir à leur propre rôle éthique.

Ensuite, les élèves soulèvent la fonction de la politique de stage, soit, la formation en alternance entre l'école et l'entreprise, mais, cette politique ne concerne pas des élèves en CAP. La formation en alternance offre aux élèves l'opportunité de développer des compétences professionnelles concrètes tout en poursuivant leurs études, car cette activité se déroule à une école et dans une entreprise.

D'un côté, cette politique offre aux élèves une transition plus fluide entre l'éducation et l'emploi, car ils acquièrent une expérience professionnelle dès leur parcours éducatif. Cela peut faciliter leur intégration sur le marché du travail une fois qu'ils ont obtenu leur diplôme. De l'autre côté, la formation en alternance favorise le développement de compétences pratiques et professionnelles spécifiques à un métier. À savoir, les étudiants ont l'opportunité d'apprendre directement sur le terrain, d'acquérir une expérience pratique et de travailler aux côtés de professionnels du secteur. Cela renforce leur employabilité et peut augmenter leurs chances de trouver un emploi après la formation.

Il semble en particulier, comme nous l'avons déjà dit que la formation en alternance soit une bonne manière d'enseigner des compétences complexes, difficilement formalisables et enseignables méthodiquement, comme par exemple la compétence esthétique professionnelle. Et, cette formation en alternance offre ainsi une complémentarité entre les modes d'éducation formelle (scolaire) non-formelle (en entreprise) et informelle (formation par soi-même).

Mais, dans le but de réaliser ces avantages de cette politique, la coopération entre l'école et l'entreprise est une condition nécessaire. Malheureusement, les deux élèves en CAP ne reçoivent pas d'opportunité de profiter de cette politique. Pourquoi ce phénomène est-il apparu ? C'est une question restant sans réponse.

IV 6.3 La comparaison

IV 6.3.1 Différences

IV 6.3.1.1 Au niveau de la compréhension de la compétence esthétique professionnelle

Pour les quatre élèves chinois, la connaissance « de bonnes significations symboliques » et celle du « goût du marché et du client » sont également des composantes-clés de la compétence esthétique professionnelle. Mais, les deux élèves français ne les mentionnent pas. Et, la première différence pourrait être d'origine culturelle. Pour les Chinois, l'esthétique d'une œuvre ne s'exprime pas

seulement par des beautés matérielles mais, aussi par des signes spirituels comme par exemple de bonnes significations symboliques, donc, tous les créateurs et les élèves chinois se penchent souvent sur le développement de la capacité à trouver comment fabriquer de bonnes significations symboliques d'une oeuvre.

Pour la deuxième différence, cela est difficile à expliquer. En fait, l'enseignement professionnel doit connaître le goût du marché avant de faire ces formations pédagogiques. Mais, il semble que les deux français ne se concentrent pas sur cette conception, peut-être cela vient-il d'une autre différence culturelle : l'enseignement professionnel français a une relation plus critique à la notion de « marché du travail » et à la soumission aux seules logiques du marché.

IV 6.3.1.2 Au niveau du développement de la compétence esthétique professionnelle

D'abord, les répondants français mettent l'accent sur la fonction du stage, au contraire, les élèves chinois ne parlent pas de ce thème. En particulier, il existe une position qui nous intéresse énormément, à savoir, bien que le stage ne soit pas proposé aux élèves français en CAP, ceux-ci connaissent l'importance de cette mesure. Au contraire, pour les élèves chinois, eux, ont effectivement la possibilité de faire un stage en entreprise, mais, ils en ignorent toute la fonction.

Ensuite, les élèves à Shanghai répètent toujours ces mesures de « l'analyse des œuvres réussies » et « la visite des expositions pour trouver des beautés ». Ces deux mesures ne sont pas mentionnées par les élèves français.

IV 6. 3.1.3 Au niveau de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle

Premièrement, les élèves en Chine parlent de l'évaluation de leur compétence esthétique professionnelle selon trois dimensions : la compétence d'esthétique artistique, la bonne signification symbolique et le goût du client. Au contraire, ceux qui sont en France veulent évaluer la compétence d'esthétique artistique. En particulier, les élèves chinois focalisent abondamment sur le goût du client au moment de définir la compétence esthétique professionnelle, mais, cette tendance semble ignorée par les élèves français.

Secondement, sur le terrain de la méthode d'évaluation, nous trouvons aussi des différences. Dans le cas des élèves français, l'évaluation par soi-même (l'autoévaluation) est une des méthodes appréciées, mais, les élèves chinois, eux, préfèrent la fonction de l'évaluation par des pairs et par des spécialistes.

IV 6.3.1.4 Au niveau du développement de la compétence esthétique professionnelle

Au cours du développement de la compétence esthétique professionnelle, un élève avance une difficulté, à savoir, le geste incorrect d'utilisation de la technique. Mais, pour les élèves chinois, en général, ils ne pensent pas qu'il y ait des difficultés au cours du développement de la compétence esthétique professionnelle.

D'une manière générale, les élèves ont peu répondu à cette question sur la difficulté d'enseigner et d'apprendre la compétence esthétique professionnelle, comme si ce n'était pas un problème, ou encore comme si ce n'était pas leur problème.

IV 6.3.2 Similarités

IV 6.3.2.1 Au niveau de la compréhension de la compétence esthétique professionnelle

Selon les six élèves dans les deux pays, la compétence d'esthétique artistique et la compétence éthique font partie de la compétence esthétique professionnelle. La compétence d'esthétique artistique a pour objectif de développer des capacités liées aux qualités esthétiques, par exemple, la

capacité de faire une œuvre élégante. Et, la compétence éthique est avant tout exigée pour un créateur, à savoir, il doit être capable d'être un homme éthique et d'exprimer des comportements éthiques au cours de la fabrication, par exemple, la passion pour son travail. En ce qui nous concerne, c'est la compétence éthique qui est appréciée par les deux élèves français et ce phénomène valide une de nos suppositions que l'éthique peut aussi être un type d'esthétique en France. Alors, par rapport aux réponses des élèves français, les élèves chinois sont plus attachés à la compétence éthique en raison de la culture chinoise et c'est un problème éminent dans l'enseignement professionnelle, c'est-à-dire, beaucoup d'élèves considère le lycée professionnel comme un lieu où ils peuvent obtenir un diplôme et ils ne veulent pas apprendre sérieusement et ils font souvent des décrochages. Pour leurs enseignants, ces problèmes se lient à l'éthique, donc, la compétence éthique doit être obligatoire développée.

IV 6.3.2.2 Au niveau du développement de la compétence esthétique professionnelle

Les mesures proposées par l'école, par exemple, les cours, les aides des enseignants sont définies comme des enjeux dans le processus du développement de la compétence esthétique professionnelle pour les six élèves dans les deux pays. En fait, ce phénomène est facile à comprendre, dans les deux pays, l'enseignement professionnel se déroule principalement en se basant sur des apports de l'école, par suite, les mesures scolaires semblent jouer un rôle plus important dans le développement de la compétence esthétique professionnelle.

IV 6.3.2.3 Au niveau de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle

Tout d'abord, les six élèves pensent qu'ils respectent strictement les critères d'évaluation dans les référentiels nationaux au moment de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle. Par exemple, dans le Référentiel du CAP Menuisier Fabricant (2020), « l'établissement des bois respecte les contraintes esthétiques et fonctionnelles » est un critère d'évaluation de l'esthétique. Conséquemment, il est obligé d'évaluer une œuvre d'un élève en considérant la dimension esthétique et fonctionnelle.

Ensuite, les élèves dans les deux pays s'appuient beaucoup sur l'évaluation par des enseignants pour s'évaluer. Les enseignants jouent un rôle de clé dans l'évaluation des élèves, car ils sont chargés de concevoir les évaluations, de les administrer et d'interpréter les résultats. Ils utilisent leur expertise pédagogique pour évaluer de manière équitable et objective les progrès des élèves, en prenant en compte leurs efforts, leur compréhension des concepts et leur capacité à appliquer leurs connaissances. Selon les réponses des enseignants, ils utilisent principalement des critères dans les référentiels nationaux et les traduisent avec leurs propres mots pour faire l'évaluation.

IV 6.3.1.4 Au niveau du rapport entre la compétence de design et la compétence esthétique professionnelle

Globalement, les six élèves pensent que la compétence de design se lie strictement à la compétence esthétique professionnelle. La première conception pense que l'esthétique est un élément ou une base de l'activité de design, comme les élèves A, B, X, P en Chine ont dit. Et, la deuxième fait la proposition qu'il n'existe pas de différence entre les deux compétences, comme l'élève N et P l'ont dit. En tout cas, tous les élèves avouent qu'il n'est pas possible de parler le design sans s'engager de la notion de l'esthétique, telle qu'ils la comprennent.

IV Chapitre 7 Pour résumer cette partie : la modélisation

Dans cette partie, nous procédons à la synthèse générale de toutes les transcriptions d'entretiens que nous avons faits en France et en Chine. Dans la méthode de théorisation ancrée, cette étape s'appelle la « modélisation ». En fait, toutes les analyses dans les sections précédentes s'arrêtaient à l'étape de « l'intégration ». À travers les quatre étapes précédentes, à savoir, la codification, la catégorisation, la mise en relation et l'intégration, nous avons acquis une compréhension fondamentale des différentes perceptions, développements et évaluations de la notion de la compétence esthétique professionnelle par différents acteurs différents en France et en Chine. Dans les sections précédentes de la partie IV, nous avons comparé les similitudes et les différences des réponses des acteurs qui ont le même statut professionnel dans les deux pays, et nous en avons analysé les raisons, par exemple, la réponse de l'inspectrice Mme Zeng en Chine et celle de l'inspectrice Mme Malterre-Benoist en France. Cependant, notre étude repose sur une recherche comparative entre la France et la Chine, en se concentrant sur les différentes cultures et contextes sociaux au niveau plus macro.

D'abord, nous nous demandons comment la compétence esthétique professionnelle est définie, développée et évaluée dans ces deux pays par différents acteurs différents. Ensuite, nous souhaitons explorer la question : quelles sont les similitudes proposées par les acteurs français dans la compréhension des questions de compétence esthétique professionnelle ? Quelles sont les similitudes proposées par les acteurs chinois dans la compréhension des questions de compétence esthétique professionnelle ? Enfin, en comparant les réponses à ces deux questions, nous pouvons identifier les similitudes et les différences entre la France et la Chine concernant la compétence esthétique professionnelle au niveau national.

Par conséquent, pour identifier les similitudes dans la compréhension des questions de compétence esthétique professionnelle par les acteurs des deux pays, il est nécessaire de résumer en proposant un modèle de compétence esthétique professionnelle pour la France et la Chine. Toutefois, par prudence, il convient de noter que notre étude constitue une recherche fondamentale sur la compétence esthétique professionnelle et que notre modèle est basé sur un nombre limité de répondants. Ces modèles produits par notre recherche devront donc être discutés et développés davantage à l'avenir.

Pour mémoire, la méthode de théorisation ancrée se compose de six étapes, donc, les étapes de « la modélisation » et « la théorisation » restent à faire. L'étape de « modélisation », a pour finalité de « conceptualiser des phénomènes étudiés en systématisant la dynamique révélée dans la mise en relation » (Méliani, 2013, p. 442). À savoir, nous devons continuer à chercher un modèle pour conceptualiser et structurer des phénomènes que nous avons observés, sous la forme la plus compacte possible.

Ensuite, la dernière étape aurait été la *théorisation*, qui aurait consisté à « formuler la théorisation tout en ayant à l'esprit qu'elle ne sera jamais achevée. La théorisation, dans le cadre de la théorisation ancrée, est supposée permettre de saisir la complexité du phénomène tant au niveau conceptuel qu'au niveau empirique de ses mises en situation » (*id.*). Dans cette étape, nous aurions cherché à échantillonner les diverses manifestations d'un phénomène, à trouver un « cas négatif » qui confronte constamment l'explication d'un phénomène aux cas qui défient cette explication et à vérifier des implications théoriques. Mais cette étape nous parait à ce stade difficile à atteindre.

Comme nous l'avons dit dans la partie III, la notion de « compétence esthétique professionnelle » est un domaine tout neuf et il est impossible de concevoir une théorie relativement complète et solide en quatre ans. Par ailleurs, il aurait fallu augmenter le nombre de nos entretiens, ce que la pandémie a rendu plus difficile. Conséquemment, cela ne nous a pas permis de réaliser des activités comme par exemple de la vérification des implications théoriques pendant la durée de notre thèse, ni la confrontation à des contre-exemples, etc. Nous devons le reconnaitre, sans que cela invalide le travail fait jusque-là.

Mais, nous avons effectivement fait une recherche exploratoire et initiale pour cette nouvelle notion. Pour cette raison, nous pourrons tâcher d'organiser et structurer un modèle initial pour résumer et regrouper nos résultats de recherche en espérant que ce modèle pourra offrir des informations fondamentales pour des recherches de la compétence esthétique professionnelle à l'avenir.

IV 7.1 Concevoir le modèle de compétence esthétique professionnelle selon les acteurs chinois

Pour répondre à nos quatre questions à l'étape de « modélisation », il est nécessaire de revenir aux phénomènes, identifiés dans les étapes d'intégration déjà rédigées. Dans le tableau 37, nous présentons les phénomènes centraux des toutes les intégrations faites en fonction des réponses de tous les acteurs.

Tableau 37 Les phénomènes centraux de toutes les intégrations (Selon les acteurs chinois)

Acteurs	**Phénomènes Centraux**
Référentiels Nationaux	Esthétique et art Esthétique et éthique Technique et connaissance
Inspectrice	Compétences générales et compétence d'esthétique artistique Évaluation de l'esthétique
Enseignants	Esthétique et art Esthétique et éthique
Professionnels	Orientation du marché Goût du marché et client
Chercheurs	Esthétique et art Esthétique et symbolique
Élèves	Esthétique et éthique Formation en alternance

De quel type de phénomène s'agit-il ?

Tous les phénomènes sont présentés dans le tableau 37. Conséquemment, l'objectif principal de cette section consiste à les classer, c'est-à-dire, à identifier lesquels sont les phénomènes centraux et lesquels sont marginaux. Et, ces phénomènes se composent de huit dimensions : l'esthétique et l'art, l'esthétique et l'éthique, la technique et la connaissance, les compétences générales et la compétence d'esthétique artistique, l'évaluation de l'esthétique, le goût du marché et du client (l'orientation du marché), l'esthétique et sa symbolique, la formation en alternance.

1. L'esthétique et l'art

En fait, ces acteurs chinois expliquent la notion de l'esthétique en mobilisant des mots de philosophie de l'art. Globalement, notre recherche repose sur certains domaines de l'enseignement professionnel des métiers d'art dont nous pensons pouvoir rappeler qu'ils sont également une branche de l'art dont la nature serait la « production de la beauté » (Huisman, 1998, p.68).

Pour cette raison, nous proposons en conclusion l'idée que, selon nos répondants, la notion de la compétence esthétique professionnelle s'expliquerait fondamentalement en lien avec la théorie de l'art et la compétence d'esthétique artistique se trouveraient au coeur de cette compétence. En définitive, ce phénomène serait une des dimensions les plus centrales de notre recherche. Ainsi, la plupart de nos répondants évoquent des notions font référence, d'une manière ou d'une autre, à la notion de « beauté ». Ils évoquent aussi un élément central de la définition philosophique la Beauté d'un objet comme capacité à favoriser une « expérience esthétique », définie fondamentalement par un certain type de satisfaction, indépendante de l'utilité fonctionnelle de l'objet. Enfin, tous évoquent la *valeur ajoutée* par la Beauté à un objet, comme Mme Rozanski l'a dit, les qualités esthétiques et par extension au geste qui la produit, voire, comme le pensent les Chinois, à la personne capable de produire de tels objets comme par exemple la valeur économique selon M. Chen. Les professionnels soulignent que cette valeur esthétique apporte une plus valeur économique.

2. L'esthétique et l'éthique

Du côté des acteurs chinois, la compétence éthique est par essence un type de compétence esthétique professionnelle et cette compréhension a été acceptée par la plupart des Chinois. D'une manière pratique, la compétence éthique fait référence à la capacité d'une personne à agir de manière morale, responsable et respectueuse dans ses interactions et décisions et elle impliquerait une compréhension et une adhésion à des principes éthiques et des valeurs fondamentales. Ce sont les acteurs chinois, qui proposent beaucoup de mots sur la compétence éthique, par exemple, « respecter les règlements d'une entreprise », « être passionné pour son poste », etc. Du point de vue historique, les Chinois vénèrent la compétence éthique et la considèrent comme une culture traditionnelle et un type d'esthétique. Par conséquent, nous définirions ce phénomène comme des parties les plus importantes dans notre recherche.

3. La technique et la connaissance

Comme en France, les acteurs chinois mettent énormément l'accent sur le rôle de la technique et ils pensent souvent que la technique sert au développement de la compétence esthétique professionnelle. Selon nous, la technique jouerait un rôle crucial dans le développement de l'esthétique, car elle fournirait les moyens et les compétences nécessaires pour donner forme et réalité à une œuvre artisanale, présentant des qualités esthétiques : sans technique, on ne peut produire la qualité esthétique. Selon nous, la technique fait référence aux compétences pratiques et aux méthodes utilisées pour créer des œuvres esthétiques. Une maîtrise technique solide est essentielle pour réaliser les qualités esthétiques souhaitées. Par exemple, dans la bijouterie, la technique de mélange des couleurs, de la composition, des textures, etc., est essentielle pour créer une œuvre visuellement attrayante.

Et puis, pour certains acteurs chinois comme par exemple Mme Yang dans un lycée professionnel à Shanghai, ce qui concerne les connaissances est également un élément très crucial dans le processus de développement de la compétence esthétique professionnelle, en particulier, des connaissances de base de l'esthétique. En général, la connaissance jouerait un rôle fondamental dans le développement de la compétence d'esthétique artistique car elle fournirait une base de référence, une compréhension contextuelle et une perspective critique pour évaluer et créer des œuvres

artisanales. En bref, les connaissances dont nous parlons relèvent, du domaine de l'histoire de l'art, des théories esthétiques, des techniques artistiques, etc. Dans ce cas, ce phénomène serait aussi un élément central dans notre recherche. Nos répondants nous donnent quelques exemples de mesures prises pour acquérir ces connaissances, qui en retour nous donnent une idée de ce qu'elles sont : en particulier, on pourrait les décrire comme une connaissance encyclopédique et historique formée par la mémoire de tous les objets artisanaux et tous les objets artistiques présentés dans les cours d'histoire de l'art et du design, mais aussi les visites d'expositions et de musées, mais aussi dans les entreprises. Ce ne sont pas seulement des connaissances « avec des mots », mais aussi, et peut-être principalement, des connaissances « par les yeux et le corps », des connaissances expérientielles.

4. Les compétences générales et la compétence d'esthétique artistique

Dans notre recherche, certains acteurs proposent la notion de compétences générales, comme par exemple Mme Cao dans un lycée professionnel à Shanghai, quand elle cherche à expliquer sa compréhension de la compétence esthétique professionnelle. Par compétences générales, les acteurs semblent référer à des « soft skills » comme les « compétences comportementales, compétences sociales et relationnelles, […] compétences socio-affectives » (Faure et Cucchi, 2020, p. 5). Quoique nous avons pu expliquer le rapport entre les compétences générales et la compétence esthétique professionnelle sur le plan théorique, il a été difficile dans notre enquête de trouver des documents qui pourraient justifier clairement la relation entre les deux types de compétences et ces acteurs ne l'élucident pas non plus. En fonction de cette situation, pour ce phénomène, nous conclusion qu'il ne s'inscrit pas dans le domaine des phénomènes centraux et nous le considérons comme une question de réflexion qui pourrait être possiblement traitée par d'autres recherches à l'avenir.

5. L'évaluation de l'esthétique

Nous notons aussi un phénomène intéressant comme celui que nous avons observé en France : bien que tous les acteurs soient conscients de l'importance de la compétence esthétique professionnelle pour l'enseignement des métiers d'art, il n'existe pas de critères d'évaluation qui se lient directement à l'esthétique dans les référentiels nationaux ou ceux des acteurs. En France, les critères se concentrent globalement sur la technique. En fonction de cette position, il semble que la compétence esthétique professionnelle s'évaluerait par d'autres éléments non-esthétiques en tant que techniques. De la même manière, les acteurs chinois du monde scolaire, ils s'appuient souvent sur les critères donnés dans les référentiels nationaux pour organiser cette évaluation de la compétence esthétique professionnelle. Bien que les documents pertinents abordent des informations sur la compétence esthétique professionnelle telles que l'esthétique sentimentale, l'esthétique artistique, etc., ils ne fournissent pas d'indicateurs d'évaluation précis. Même si nous avons constaté la présence de nombreuses critères techniques dans les référentiels des deux écoles à Shanghai, il n'y a pas encore de détails clairs sur la manière d'utiliser ces critères.

Par ailleurs, pour les acteurs chinois dans le domaine du travail, le goût du marché et du client est un des critères les plus centraux pour définir la qualité esthétique des produits. Par suite, ce phénomène nous donne deux perspectives pour faire l'évaluation, à savoir, les critères techniques et le goût du marché. En tout cas, ce phénomène serait plus primordial pour notre recherche. Nous pouvons traduire cela par cette hypothèse : les qualités esthétiques des objets produits seraient identifiées par comparaison intuitive et globale avec celles des objets qui semblent correspondre le plus au gout des clients, comme si ceux-ci servaient d'étalon pour juger de la qualité esthétique telle qu'elle est appréciée dans un marché donné.

6. Le goût du marché et client (l'orientation du marché)

Comme en France et en Chine le goût du marché et du client est donc un critère d'évaluation de la compétence esthétique professionnel. Le goût esthétique du marché fait référence aux préférences et aux tendances esthétiques qui seraient populaires et appréciées par un large public ou par un segment spécifique du marché. Et, il serait influencé par divers facteurs tels que la culture, de l'époque, les attentes des consommateurs, tels qu'elles font formées par de multiples processus de socialisation (la famille, les pairs, l'éducation, les médias, les personnages auxquels on cherche à s'assimiler comme les stars ou les influenceurs, etc. Ainsi, les tendances esthétiques changeraient avec le temps et pourraient être influencées par de nouveaux styles artistiques. Et, les professionnels chinois mettent plus l'accent sur ces éléments, donc, ce phénomène serait un des résultats centraux dans notre recherche.

7. L'esthétique et sa symbolisation

Nous avons étudié plus haut la grande valeur accordée, dans le contexte chinois, à la signification symbolique de certaines formes et motifs dans la tradition chinoise. Pour résumer, les Chinois ne séparent pas la notion de « Beauté » et celle de « richesse symbolique », à savoir, pour eux, a force symbolique d'un objet est inséparable de sa force esthétique matérielle, et même elle constitue une composante inséparable de sa valeur esthétique : on doit parler des beautés matérielles et à la fois de la richesse symbolique. Nous avons rencontré cette forme de pensée lorsque nous avons rappelé qu'en Chine, la dimension « éthique » (relative au Bien) n'est pas séparable, dans la tradition chinoise, de la dimension « esthétique » (relative au Beau).

C'est un phénomène très particulier en Chine. Du côté de certains répondants chinois comme M. You, la bonne richesse symbolique d'une œuvre artisanale est aussi un type d'esthétique. En vérité, le rôle d'esthétique spirituelle (bonne signification) est aussi important que celui d'esthétique matérielle (qualités esthétiques) pour la plupart des personnes chinoises, parce que les symboles joueraient un rôle central dans l'esthétique symboliste. Par ailleurs, les artistes et artisans chinois utilisent traditionnellement des symboles pour représenter des idées abstraites, des émotions intenses et des réalités spirituelles, donc, les symboles peuvent être tirés de la nature, de la mythologie et est souvent utilisés pour suggérer des significations multiples et énigmatiques. Pour les acteurs, les symboles sont principalement à l'origine de la culture traditionnelle chinoise. Dans le but de bien comprendre les réponses des acteurs chinois, ce phénomène devrait être pris en compte. La mise en évidence de ce lien entre la « valeur symbolique » des formes et la « valeur esthétique » des objets est un des résultats de notre recherche comparatiste, car elle marque une différence significative entre le contexte culturel chinois et le contexte culturel français. Pour les Chinois, la Beauté d'un objet n'est pas séparable de sa richesse symbolique, surtout si elle est multiple et énigmatique, si elle pousse à réfléchir.

8. La formation en alternance

En apparence, c'est une méthode commune pour développer la compétence esthétique professionnelle. Ainsi, la formation en alternance est un système d'apprentissage qui combine l'acquisition de connaissances théoriques en classe avec une expérience pratique en milieu professionnel. Elle permettrait aux étudiants de travailler au sein d'une entreprise tout en suivant des cours théoriques dans un établissement d'enseignement. Et, elle se déroule au regard du marché et de l'école, donc, ces mesures proposées par l'école et le lieu de travail (les démarches et les dispositifs pédagogiques) pour enseigner la compétence esthétique professionnelle seraient d'une égale importance et se complèteraient pour permettre le développement de la compétence esthétique

professionnelle. L'exploration des mesures prises dans le monde scolaire et dans le monde professionnel resterait à approfondir précisément, pour mieux connaitre comment elles se complètent.

En fonction des analyses ci-dessus, nous nous proposons de dégager sept phénomènes centraux constituant notre modèle: l'esthétique et l'art (P1), l'esthétique et l'éthique (P2), la technique et la connaissance (P3), l'évaluation de l'esthétique (P4), le goût du marché (P5), l'esthétique et sa richesse symbolique (P6) et la formation en alternance(P7).

Quels sont les antécédents du phénomène ? Quelles sont les conséquences du phénomène ? Quelles sont les processus en jeu au niveau du phénomène ?

L'objet de ces trois questions est de rendre bien structurés ces phénomènes déjà dégagés, à savoir, nous pourrions construire le modèle chinois en répondant à ces trois questions. Après avoir analysé ces relations parmi les sept phénomènes, nous avons pu finalement concevoir notre modèle chinois. Maintenant, nous présentons le modèle chinois de compétence esthétique professionnelle sous la forme du schéma 25. Par la suite, nous expliquerons systématiquement ce modèle.

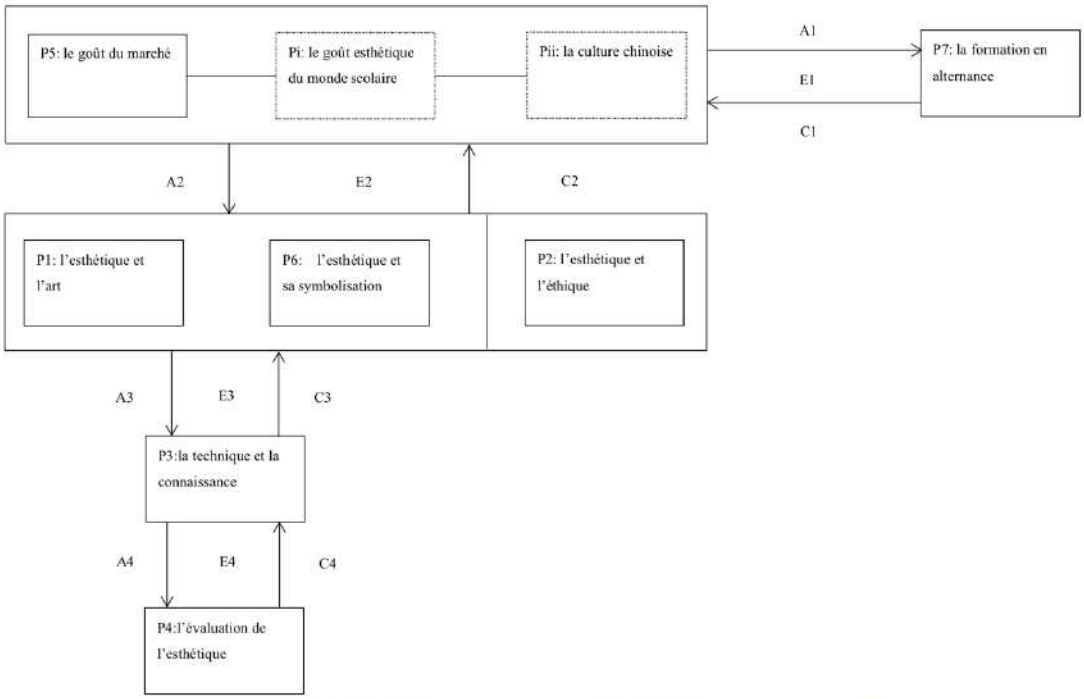

Figure 25 Le modèle chinois de compétence esthétique professionnelle

Dans ce modèle, la lettre « A » représente un antécédent d'un phénomène, la lettre « C » indique une conséquence d'un phénomène et la lettre « E » désigne une condition de transformation entre les antécédents et les conséquences d'un phénomène. Et puis, « Pi » et « Pii », il s'agit des phénomènes qui ne sont pas mentionnés dans les verbatims, mais, qui sont des éléments latents et obligatoires pour ce modèle, que nous proposons d'y faire apparaitre.

D'abord, nous définirions le phénomène « P1 » (l'esthétique et l'art), « P2 » (l'esthétique et l'éthique) et « P6 » (l'esthétique et sa richesse symbolique) comme un ensemble qui exprime la composition de la compétence esthétique professionnelle, selon les acteurs chinois. Pour cet ensemble, nous notons que son antécédent serait à l'origine de trois domaines, à savoir, le goût du marché (P5), le goût esthétique du monde scolaire (Pi) et la culture chinoise (Pii).

Pour « P1 », nos répondants nous ont dit que, selon eux, l'école et le marché désirent l'une et l'autre

les belles œuvres artisanales, donc, la compétence esthétique professionnelle s'incarnerait premièrement dans la compétence d'esthétique artistique, qui poursuivrait toujours la réalisation des qualités esthétiques. En particulier, la culture chinoise pourrait s'exprimer par des qualités esthétiques traditionnelles chinoises, par exemple, le collier en or (qualité esthétique) symbolise la richesse (symbole).

Quant à « P2 », depuis l'époque de Confucius, l'éthique est devenue un type d'esthétique pour les Chinois, donc, selon nous, la compétence éthique ou l'éthique esthétique trouverait directement ses ressources dans la culture chinoise. Et puis, dans notre recherche, beaucoup de professionnels et enseignants parlent de la compétence éthique et celle-ci reflète un jugement esthétique qui est commune à l'école professionnelle et au monde du travail. En vérité, comme Mme Yang l'a dit, à l'heure actuelle, certains élèves des lycées professionnels ont des habitudes d'irrespect des valeurs éthiques, comme par exemple le décrochage, pour cette raison, il serait nécessaire de développer leur compétence éthique. Du point de vue des professionnels, la conception « un homme est comme du jade » est un repère strictement ancré dans leur esprit. À savoir, selon eux, un créateur doit être également éthique, ou même, pour être plus précis : on ne peut pas être un bon créateur si l'on n'est pas une « bonne personne », qui agit conformément au code éthique.

En fait, du côté des Chinois, l'esthétique spirituelle est considérablement prise en compte quand il s'agit de juger, l'esthétique d'une œuvre artisanale. À dire vrai, cette conception de l'esthétique est directement ancrée dans la culture chinoise depuis l'origine. Traditionnellement, beaucoup de choses ont un sens symbolique, selon les Chinois, comme par exemple une statue de bouddha et une pêche. En définitive, dans le cas où une chose porte un sens symbolique positif, nous dirions qu'elle est esthétique en Chine. En raison de cette situation particulière chinoise, le marché et l'école sont obligés de considérer cette esthétique, puisque cette esthétique est acceptée par le public. Alors, la formation scolaire et de professionnelle doivent se conformer à cette tendance.

En définitive, en raison de la demande de l'école, du marché et de la culture chinoise (A2) (pourquoi les trois types d'esthétiques sont-elles apparues ?), nous observons les trois dimensions de la compétence esthétique professionnelle, à savoir, la compétence d'esthétique artistique, la compétence éthique et la compétence d'esthétique spirituelle (C2). Ainsi, l'école et l'entreprise seraient toujours en train d'explorer des mesures pour développer les trois compétences esthétiques. Par exemple, des cours scolaires, le stage sur un lieu de travail, etc. De manière délibérée, l'école et les acteurs de marché prendraient appui sur des mesures spécifiques pour combler ces demandes esthétiques et celles-ci sont l'essence de « E2 » (comment la demande de l'école, du marché et de la culture chinoise se transforme-t-elle en trois compétences esthétiques?).

Ensuite, en réalité, notre étude est basée sur les acteurs scolaires et professionnels. Ainsi, dans l'ensemble, le développement de la compétence esthétique professionnelle repose principalement sur ces deux acteurs. Et, selon les réponses de nos répondants lors des entretiens, les écoles et les entreprises ont des attentes de valeur différentes pour la compétence esthétique professionnelle. Par conséquent, les méthodes de développement de cette compétence seront différentes pour les deux types d'acteurs. Pour obtenir une stratégie globale de développement de la compétence esthétique professionnelle, il est nécessaire de prendre en compte les méthodes de développement des deux types d'acteurs, à savoir, celles de l'école et celles de l'entreprise. Spécifiquement, A1 concerne la logique macro du développement complet de la compétence esthétique professionnelle, c'est-à-dire en s'appuyant sur les stratégies des écoles et des entreprises. C1 désigne que la formation en alternance entre l'école et l'entreprise est considérée comme un résultat du développement complet

de la compétence esthétique professionnelle. Tout à fait, E1 fait référence à l'exploration spécifique par l'école et par l'entreprise de solutions nouvelles pour favoriser le développement de la compétence esthétique professionnelle chez les apprenants.

De plus, nous pouvons voir dans notre schéma une ligne verticale entre le « P6 » (l'esthétique et sa richesse symbolique) et « P2 » (l'esthétique et l'éthique), mais, qu'est-ce que nous avons voulu indiquer ? En fait, bien que la compétence éthique soit souvent évoquée par certains répondants en Chine, ils ne donnent pas dans nos entretiens d'informations sur le développement et l'évaluation de cette compétence. À savoir, même si la compétence éthique est cruciale, personne parmi nos répondants ne nous a parlé de mesures utilisées pour la développer et l'évaluer. Conséquemment, nous renonçons à en parler des mesures concernant ce phénomène, pour lequel nous n'avons pas de données.

Ensuite, comme la situation en France, les répondants chinois ne présentent pas de méthodes concrètes pour développer directement la compétence d'esthétique artistique et la compétence d'esthétique spirituelle, mais, ils touchent plus au développement des techniques et connaissances liées à la compétence esthétique professionnelle. En fait, « P1 » (l'esthétique et l'art) et « P6 » (l'esthétique et sa richesse symbolique) illustrent les deux compétences à développer, à savoir, la compétence d'esthétique artistique et la compétence d'esthétique spirituelle. Dans le but de développer de ces deux compétence (A3) (sur quoi nous appuyons-nous pour développer la compétence esthétique professionnelle ?), les acteurs cherchent nous chercherions à explorer des mesures pour les développer et on devrait obtenir au final faire le développement des techniques et connaissances d'esthétique (C3) (l'existence de la technique et des connaissances liées à l'esthétique).

Quant à « E3 », il concerne essentiellement notre question de recherche « comment les techniques et les connaissances aident la réalisation de la compétence d'esthétique artistique et spirituelle ». À dire vrai, les répondants chinois n'expliquent pas dans le détail le rapport entre les techniques, les connaissances et le développement de la compétence esthétique professionnelle, même s'ils répondent en partie à la question en disant que certaines connaissances sont par exemple enseignées explicitement dans les cours « Arts appliqués et cultures artistiques ». Mais ils ne disent pas comment ces connaissances sont « converties » en savoir-faire caractérisant la compétence esthétique professionnelle. En définitive, pour « E3 », il s'agit des questions suivantes : quelles techniques et quelles connaissances liées au développement de la compétence esthétique professionnelle doivent-elles être choisies par l'école et l'entreprise pour obtenir ces résultats ? Comment l'école et l'entreprise intégreraient et transformeraient-elles les techniques et les connaissances développant la compétence esthétique professionnelle dans la formation pratique ? Nous n'avons que des réponses incomplètes et indirectes à ces questions.

Enfin, pour la plupart des acteurs dans notre recherche, ils n'évaluent pas directement des éléments esthétiques, au contraire, ils se focalisent principalement sur les critères techniques sur lesquels « émergent » ou « surviennent » les beautés (pour parler comme Pouivet, 2006, voir la section IV. 1.1.2.1.3), en conséquence, le critère technique serait un enjeu central des critères d'évaluation et le phénomène « P3 » (la technique et la connaissance) serait l'antécédent de « P4 » (l'évaluation de l'esthétique) (A4) (comment évalue-t-on les connaissances et les techniques liées à la compétence esthétique professionnelle ?), donc, nous trouvons toujours des critères techniques dans la plupart des transcriptions(C4) (l'existence des critères et méthodes techniques) des acteurs chinois. Et, pour « E4 », nous concluons qu'il s'agit des opérations d'évaluation du système scolaire et des acteurs

de marché. À savoir, quels critères techniques devraient-ils être choisis pour évaluer la compétence esthétique professionnelle ? Comment décririons-nous les critères techniques aux différents niveaux de diplomation ? Effectivement, le monde scolaire et celui du marché ont exploré des pratiques de ces opérations d'évaluation, par exemple, les critères techniques dans les référentiels nationaux, mais d'une manière encore assez allusive et partielle.

IV 7.2 Concevoir le modèle de compétence esthétique professionnelle du côté de la France

Les questions centrales de l'étape de la modélisation consistent à répondre aux questions suivantes: De quel type de phénomène s'agit-il ? Quels sont les antécédents du phénomène ? Quelles sont les conséquences du phénomène ? Quelles sont les processus en jeu au niveau du phénomène ?
Pour répondre à ces quatre questions, il est nécessaire de revenir aux phénomènes dégagés dans les étapes d'intégrations déjà faites. Dans le tableau 38, nous présentons les phénomènes centraux après l'étape d'intégration en fonction des réponses de tous les acteurs.

Tableau 38 Les phénomènes centraux de toutes les intégrations (Selon les acteurs français)

Acteurs	**Phénomènes Centraux**
Référentiels Nationaux	Esthétique et art Esthétique et technique
Inspectrice	Esthétique et art Évaluation de l'esthétique
Enseignants	Esthétique et technique
Professionnels	Goût esthétique du marché
Chercheurs	Époque et esthétique Fonction-forme (technique-esthétique)
Élèves	Éthique esthétique Formation en alternance

De quel type de phénomène s'agit-il ?

Tous les phénomènes sont présentés dans le tableau 38. Conséquemment, l'objectif principal de cette section consiste à les classer, à savoir, lesquels sont les phénomènes centraux et lesquels sont marginaux. Et, selon la modélisation que nous proposons, ces phénomènes se composeraient de huit dimensions : l'esthétique et l'art, l'esthétique et la technique, l'évaluation de l'esthétique, le goût esthétique du marché, l'époque et l'esthétique, la fonction-forme (technique-esthétique), l'éthique esthétique, la formation en alternance. Ces dimensions correspondent aux catégories récurrentes que nous avons dégagées progressivement au cours de nos analyses.

1. L'esthétique et l'art

Dans nos entretiens, les acteurs français expliquent la notion de la compétence esthétique professionnelle en proposant des mots du domaine de l'art. Globalement, notre recherche repose sur certains domaines de l'enseignement professionnel des métiers d'art dont nous pensons pourvoir rappeler qu'il est également une branche de l'art dont la nature serait la « production de la beauté » (Huisman, 1998, p.68). Un argument sera repris et rappelé en référence à l'histoire des métiers d'art : les Beaux-Arts tels que nous les connaissons depuis le 18ème siècle sont en quelque sorte issus des métiers d'art, comme Heinich (1990) l'a rappelé à propos de « l'artiste » comparé à « l'artisan »

(p.6). Les Beaux-Arts, ou si l'on veut « les arts » tels que nous les définissons aujourd'hui, n'ont pendant longtemps jamais été distingués de ce qu'on appelle aujourd'hui les « métiers d'art » ou l' « artisanat » (*Crafts*). Les « arts » sont une sorte de spécialisation des métiers d'art caractérisée par le progressif détachement à l'égard de la contrainte fonctionnelle ou de l'Utilité Technique. Donc longtemps les « artistes » au sens moderne ont été parfaitement confondus avec les « artisans » dont ils faisaient partie : le peintre, le sculpteur était un artisan, comme aujourd'hui l'affichiste, le bijoutier ou l'ébéniste. Il n'est donc pas étonnant que pour parler de la dimension esthétique de l'artisanat nous retrouvions des notions utilisées pour parler des arts.

Pour cette raison, nous pouvons affirmer comme un résultat de notre recherche que, pour les acteurs français, la notion de la compétence esthétique professionnelle s'expliquerait fondamentalement en lien avec la théorie de l'art et la compétence d'esthétique artistique se trouveraient au coeur de cette compétence. En définitive, ce phénomène serait une des dimensions les plus centrales de notre recherche. En particulier, les acteurs nous ont tous parlé d'un problème central dans l'histoire et la théorie de l'art, qui est la définition de la Beauté et les critères de l'évaluation de la Beauté. Et en effet, leur métier est justement de trouver une réponse concrète à ces questions théoriques, car tous les jours ils doivent concevoir et réaliser des objets qui soient « jugés beaux » et appréciés, et cette dimension esthétique fait tout le prix de leurs produits mais aussi de leur propre savoir-faire.

2. L'esthétique et la technique (la fonction-forme)

Le rapport entre la technique et le développement de la compétence esthétique professionnelle a été mentionné par certains acteurs dans notre recherche. À dire vrai, la technique contribuerait au développement de la compétence esthétique professionnelle, parce que la technique servirait à concevoir des parties d'une œuvre qui fonctionnent bien, selon M. Volpon. En d'autres termes, il existe des techniques qui sont strictement liées à l'esthétique, par exemple, la technique de polissage et la beauté visuelle (le choix de la couleur, le choix d'une forme qui n'est pas imposée par une contrainte ergonomique, le choix d'un matériau qui n'est pas imposé par des contraintes de résistance, etc.), nous les appellerions les techniques esthétiques. De manière générale, cette expression « la fonction-forme » porte sur le même sens de celle de « l'esthétique et la technique ». En conséquence, la technique serait un élément très important pour réaliser la compétence esthétique professionnelle, dans ce cas, cette dimension serait également cruciale.

Certains acteurs comme M. Tortochot proposent une autre compréhension entre la technique et l'esthétique. À savoir, la forme et la fonction (l'esthétique et la technique), dans les métiers d'art, seraient en relation harmonieuse. Par exemple, la technique de choisir d'obtenir une finition sablée, lisse et claire était aussi un choix esthétique, qui a préalablement été décidé lors de la phase de conception-design. Nous retrouvons ici le principe d'une harmonie, d'un équilibre, entre les deux dimensions fondamentales des métiers d'art : utilité-fonctionnalité et esthétique. Cette notion d'équilibre/d'harmonie est très intéressante pour nous, car elle est un principe simple et évident, alors qu'elle est fondamentalement difficile à définir formellement, par exemple par une règle de proportionnalité entre des dimensions, par une règle technique qui peut être formalisée par un ingénieur. La notion d'équilibre/d'harmonie signifie qu'entre « beauté » et « utilité », l'artisan peut trouver, en mobilisant sa compétence esthétique professionnelle, un équilibre tel que l'utilité n'empêche pas l'objet d'être beau, mais en même temps la beauté de l'objet ne doit pas gêner la fonction utilitaire de l'objet, comme par exemple peut l'être un « décor » superflu ou excessif. C'est ainsi que la notion d'harmonie forme-fonction est à la fois une évidence (tout le monde la « voit » et l'apprécie, au moins dans une société donnée) et si difficile à « expliquer » et donc à « enseigner

» uniquement par la parole.

Nous notons aussi un phénomène intéressant : bien que tous les acteurs soient conscients de l'importance de la compétence esthétique professionnelle pour l'enseignement des métiers d'art, il n'existe pas de critères d'évaluation ni d'indicateurs qui se lient directement à l'esthétique dans les référentiels nationaux ou ceux des acteurs. Évidemment, les critères se concentrent globalement sur la technique. En fonction de cette position, il semble que la compétence esthétique professionnelle s'évaluerait par d'autres éléments non-esthétique en tant que technique. Dans tous nous verbatims, toutes les réponses de nos acteurs français expriment cette tendance. Conséquemment, ce phénomène serait également une des dimensions les plus centrales dans notre recherche.

Les choses en réalité sont plus compliquées : les référentiels évoquent par certains mots que la dimension « esthétique » de la réalisation doit être évaluée ; mais ils n'expliquent pas comment le faire. Cependant, paradoxalement, les acteurs disent tous que cette dimension est effectivement évaluée en pratique, autant par le concepteur que par l'utilisateur : cela décrit exactement un savoir pratique qui n'a pas d'expression verbalisable. Pour reprendre les mots de Ingold (2017), on pourrait comme lui constater que les acteurs peuvent « dire de qu'ils font » (ils peuvent « dire que c'est beau », prononcer un jugement esthétique), mais ils ne peuvent pas « l'articuler » (p.234) (ils sont seulement partiellement capables d'expliquer pourquoi, « dire ce qui fait que c'est beau » ou encore « pourquoi c'est beau »). Ou encore, dans les termes de la théorie de l'art de Goodman (1978), on pourrait dire que la possibilité d'être évalué esthétiquement est un symptôme de la qualité esthétique « quand il y a de la beauté » (p. 200) pour les acteurs. Mais, si cette capacité d'expliquer ce qu'est le Beau n'est pas « articulable » ou « formalisable », cela n'empêche pas que la capacité à « dire que c'est beau » existe, et donc il faut bien qu'elle ait été développée par l'expérience, mais aussi par une *éducation*. Donc, elle peut être enseignée à des élèves, au-delà du seul « inné artistique ». Cette constatation est un autre important résultat de notre recherche.

3. Le goût esthétique du marché

Ce phénomène reflète l'autre perspective de la compréhension, le développement et l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle, c'est-à-dire, le goût du marché et du client. En vérité, nos répondants viennent effectivement du monde scolaire et professionnel. Du côté du monde professionnel, ce que le marché et les clients aiment, ce sont des choses qui leur font plaisir. Grâce à cette logique, le problème de compréhension, de développement et d'évaluation devrait être traité selon la perspective du marché et client. Pour nous, c'est un résultat de notre recherche pour comprendre comment nos répondants définissent la compétence esthétique professionnelle, parce qu''ils affirment qu'elle correspondrait à la logique de « l'harmonie du goût du public ». Dans le fond, ce mot « public » désigne des personnes « assemblées en état d'attente et même d'appétition » (Souriau, 1948, p.92), par suite, lors que l'un goût esthétique correspondrait à cette attente et appétition, il deviendrait le goût du public. En tout cas, la réponse du marché serait notamment considérée par l'enseignement professionnel, puisque cet enseignement serait plus influencé par la tendance de marché, donc, ce phénomène serait un des résultats centraux dans notre recherche.

4. L'époque et l'esthétique

Par ailleurs, du côté de la sociologie de l'art, le « milieu » et « l'époque » sont aussi deux éléments qui ont un impact sur le goût esthétique. Globalement, la sociologie de l'art étudie les relations entre le milieu social, l'époque, le goût esthétique et la formation des normes et des valeurs artistiques. Elle examine comment les milieux sociaux, les influences sociales et les structures de pouvoir façonnent les préférences esthétiques, les jugements artistiques et les pratiques de consommation

culturelle. Toutes les époques ont leurs préférences esthétiques : cela s'appelle, tout simplement, « la mode » ou encore « le gout » (fashion, taste) et la compréhension, le développement et l'évaluation de l'esthétique devraient correspondre à celles-ci. Pour être fidèle à ce cadre de pensée, la compétence esthétique professionnelle peut être définie comme la capacité à connaitre théoriquement, les préférences esthétiques d'une époque pour pouvoir y adapter les productions, même quand elles sont innovantes. Ce serait un enjeu de comprendre la compétence esthétique professionnelle. Conséquemment, nous pouvons donc considérer qu'enseigner la compétence esthétique professionnelle ne consiste pas à développer prioritairement le « gout individuel » des élèves (ce qui est peut-être le but des écoles qui forment des artistes) mais à développer leur connaissance pratique et théorique du gout du public, ou des différents gouts des publics. Cette connaissance est un des objectifs visés par les enseignements « Arts appliqués et cultures artistiques » des programmes français.

5. L'éthique esthétique

Ce phénomène est seulement mentionné par M. Bennani et l'élève N. De manière générale, l'éthique professionnelle est rarement définie comme un type d'esthétique pour les répondants en France, donc, cette dimension serait très marginale et ne se présentera plus dans notre modèle.

6. La formation en alternance

En apparence, c'est une méthode commune en France pour développer la compétence esthétique professionnelle. Car, la formation en alternance est un système d'apprentissage qui combine l'acquisition de connaissances théoriques en classe avec une expérience pratique en milieu professionnel. Elle permettrait aux étudiants de travailler au sein d'une entreprise tout en suivant des cours théoriques dans un établissement d'enseignement. Dans notre recherche, cette méthode est souvent évoquée par nos répondants, donc, ces mesures proposées par l'école et le lieu de travail seraient aussi importantes. Conséquemment, on est obligé de penser aux mesures proposées par l'école et par les acteurs de travail pour envisager *comment se développe la compétence esthétique professionnelle*.

En fonction des analyses ci-dessus, nous proposons de dégager les six phénomènes centraux de notre modèle : l'esthétique et l'art (P1), l'esthétique et la technique (la fonction-forme) (P2), l'évaluation de l'esthétique (P3), le goût esthétique du marché (P4), l'époque et l'esthétique (P5), la formation en alternance (P6).

Quels sont les antécédents du phénomène ? Quelles sont les conséquences du phénomène ? Quelles sont les processus en jeu au niveau du phénomène ?

Nous allons parler ensemble de ces trois questions. Pour la première question, elle se pose pour explorer les conditions d'existence d'un phénomène. En général, il peut exister bien des conditions qui laissent le phénomène apparaitre. Par conséquent, en vue d'acquérir un cadre structurel et complet, il nous faut explorer les conditions d'existence. Quant à la deuxième question, nous voulons également savoir quels sont les effets apportés par un phénomène et par l'évolution de ce phénomène. Il nous faut rechercher des conséquences négatives ou bénéfiques, etc. Enfin, pour la troisième question, il nous faut discuter des modalités de l'expression et de la transformation entre les antécédents et les conséquences du phénomène. En définitive, l'objet de ces trois questions renvoie à rendre bien structuré ces phénomènes déjà décrits, à savoir, nous pourrions obtenir le modèle après avoir répondu à ces trois questions. Après avoir analysé ces relations parmi les six phénomènes, nous pouvons y finalement y répondre et proposer notre modèle français pour le contexte français.

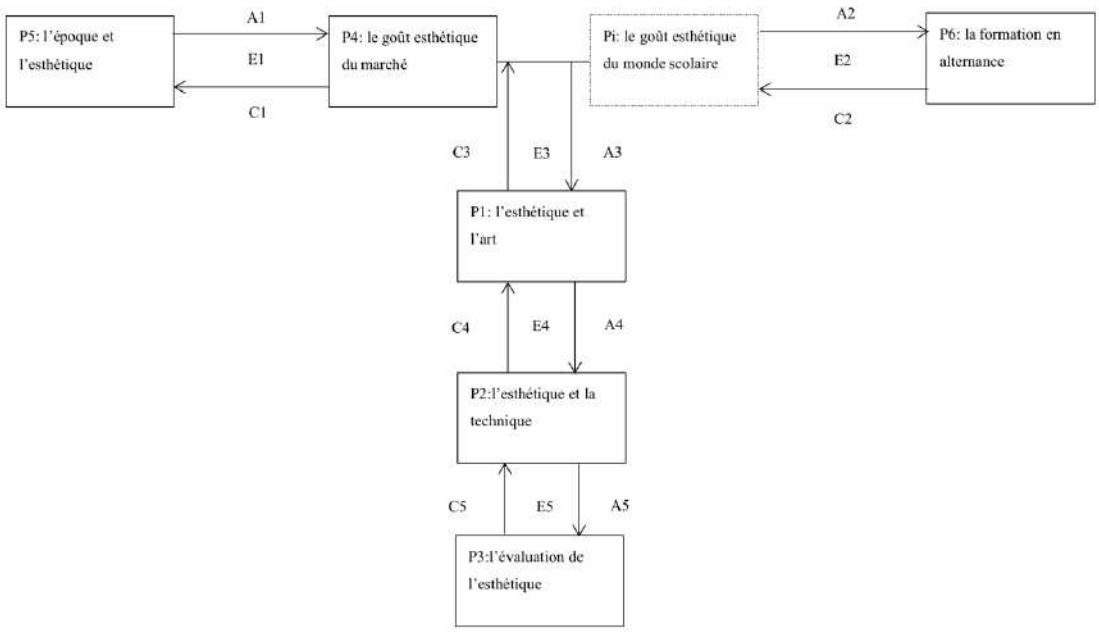

Figure 26 Le modèle français de compétence esthétique professionnelle

Maintenant, nous avons conçu le modèle français de compétence esthétique professionnelle. Par la suite, nous expliquons systématiquement ce modèle. Dans ce modèle, la lettre « A » représente un antécédent d'un phénomène, la lettre « C » indique une conséquence d'un phénomène et la lettre « E » désigne une condition de transformation entre les antécédents et les conséquences d'un phénomène. Et puis, « Pi », il s'agit d'un phénomène qui n'est pas mentionné, mais, qui est un élément latent et obligatoire pour ce modèle.

En ce qui nous concerne plus, c'est le phénomène « Pi » (le goût esthétique du monde scolaire). Effectivement, « Pi » n'est pas directement mentionné par nos acteurs, donc, « Pi » est essentiellement une variable latente, qui fait référence à des variables qui ne sont pas directement observables mais qui influencent les données observables. Les variables latentes sont souvent utilisées pour modéliser des processus complexes ou des relations sous-jacentes. Et, selon notre résultat, la compétence d'esthétique artistique a été également évoquée par des enseignants, inspectrices, élèves, à savoir, des acteurs sur le terrain scolaire, par cette raison, il serait nécessaire de mettre l'accent sur le rôle du monde scolaire, donc, nous ajouterions cette dimension « Pi » à notre modèle.

D'abord, nous trouvons deux antécédents du phénomène « P1 » (l'esthétique et l'art), à savoir, le goût esthétique du marché (P4) et le goût esthétique du monde scolaire (Pi). En fait, pour le phénomène « P1 », il s'agit principalement de la compétence d'esthétique artistique, selon tous les acteurs dans notre recherche dans les deux pays. Mais, nous réfléchissons aussi à une question : pour qui la compétence d'esthétique artistique est-elle importante ? À savoir, quels acteurs se concentrent-ils sur cette compétence ? Après avoir analysé, il conviendrait de montrer que cette compétence est demandée par le domaine scolaire et celui du marché.

Du côté de l'école, 1) les programmes nationaux de métiers d'art offrent une plateforme pour enseigner les capacités, les techniques de ce domaine et les pratiques fondamentales, ce qui doit permettre aux étudiants d'acquérir des connaissances sur les différentes expressions artistiques et de développer leur sensibilité esthétique, selon Mme Yang, Mme Rozanski et les autres enseignants. 2)

L'école aide à développer la perception esthétique des étudiants en leur permettant d'explorer différentes formes de métiers d'art, d'expérimenter diverses techniques artistiques et d'apprécier la diversité des expressions artistiques. À travers des cours communs et spécialisés, par exemple, le cours d'arts appliqués et de cultures artistiques, le cours de design du motif, les textes officiels postulent que les étudiants pourraient développer leur capacité à apprécier et à analyser les qualités esthétiques des œuvres artistiques. En définitive, les enseignants français et chinois mettent aussi l'accent sur le rôle des enseignements apportés par les cours scolaires dans le processus d de développement de la compétence esthétique professionnelle. 3) L'école expose les étudiants à une variété d'expressions artistiques provenant de différentes cultures et époques. Et, cette conclusion a été acceptée par certains répondants dans notre recherche, par exemple, Mme Cao encourage les élèves à trouver des éléments esthétiques autours d'eux, dans l'espace naturel d'une forêt, par exemple. Cela permettrait aux étudiants de développer une sensibilité esthétique plus large et de prendre conscience de la diversité des perspectives sur le thème de métiers d'art.

Sur le plan du marché, la compétence d'esthétique artistique pourrait jouer un rôle essentiel dans l'attraction des clients, puisque les entreprises s'efforceraient de créer des produits esthétiques qui seraient aimés des clients. Au fond, les répondants professionnels de notre recherche, qui sont attentifs aux règles du marché, proposent une compréhension similaire à celle-ci, par exemple, M. Chen et M. Volpon.

Et, la compétence d'esthétique artistique bien pensée pourrait susciter l'intérêt des clients, attirer leur attention et les inciter à acheter. En fait, les deux paragraphes ci-dessus désignent des demandes sur le thème de l'esthétique dans les deux mondes que nous avons étudiés. Et, ces demandes esthétiques refléteraient les références en matière de goût esthétique de l'école et de l'entreprise, avec leurs différences et leurs convergences. Par exemple, l'école se dédierait plutôt au développement de la sensibilité esthétique des élèves d'une manière plus large que l'entreprise, car elle vise aussi à donner des connaissances historiques sur l'histoire des modes et des styles (c'est la finalité du cours d'Arts appliqués et de cultures artistiques, noter le pluriel dans cette expression). Alors que l'entreprise est avant tout soucieuse des modes contemporaines de son activité. Mais ces deux préoccupations convergent : À vrai dire, le développement de la sensibilité esthétique serait une demande esthétique à l'école (un objectif d'apprentissage) et à la fois la sensibilité esthétique que l'école développe doit au final permettre une compréhension du goût esthétique contemporain (P4).

Dans le but de combler ces demandes esthétiques, il serait nécessaire de trouver un lien entre les catégories de phénomène que nous avons dégagées en pratique. Pour l'école et l'entreprise, si un élève ou un créateur a la compétence d'esthétique artistique, il est en capacité de créer des œuvres artisanales qui satisfont les demandes esthétiques des clients potentiels (du marché). Conséquemment, l'école et l'entreprise développent la compétence esthétique professionnelle, selon nous, donc, nous définirions le phénomène « P4 » (le goût esthétique du marché) et « Pi » (le goût esthétique du monde scolaire) comme un antécédent (A3) (pourquoi la compétence d'esthétique artistique est apparue ?) du phénomène « P1 ». Inversement, le phénomène « P1 » (l'esthétique et l'art) serait aussi une conséquence (C3) (l'existence de la compétence d'esthétique artistique) de « Pi » (le goût esthétique du monde scolaire) et « P4 ».

Nous continuerons maintenant à explorer le sens de « E3 », à savoir, la condition de transformation entre « Pi » et « P4 », « P1 ». D'une part, dans le monde scolaire, l'enseignement des métiers d'art a pour finalité de développer des connaissances, capacités de base et celles de l'esthétique sont

prises considérablement en compte. Selon nous, les mesures pédagogiques qui sont prises pour assurer le développement des connaissances joueraient un rôle intermédiaire entre « Pi » et « P4 », « P1 ». En se basant sur les connaissances, techniques de base, un élève ou un créateur aurait la possibilité de développer la compétence d'esthétique artistique. Comme nous avons analysé dans la partie IV, les connaissances et les techniques dans le domaine de l'esthétique permettent de comprendre les concepts fondamentaux, les principes, les théories et les pratiques qui sous-tendent les différentes formes d'expression esthétique. Cela aide à développer des capacités et une appréciation de l'esthétique.

D'autre part, la compétence d'esthétique artistique concerne également les acteurs du marché, selon nos répondants dans les deux pays. Du côté du marché, la compétence d'esthétique artistique serait un élément crucial permettant de gagner des avantages économiques en donnant une plus-value aux objets artistiques réussis et appréciés, et les acteurs pensent donc que ceux-ci seraient une incarnation du goût esthétique du marché par exemple, selon M. Volpon.

Pour combler cette demande économique, les entreprises proposent aussi des mesures pour développer la compétence esthétique professionnelle, par exemple, le stage en entreprise, car elles sont bien conscientes, comme nous l'ont dit les répondants, que la compétence esthétique professionnelle est une compétence qui relèvent de s'avoirs d'expérience et de savoirs pratiques, qui ne peuvent pas être appris uniquement dans l'enseignement scolaire.

À cet effet, les acteurs du marché et de l'école proposent des mesures sur le thème du développement de la compétence d'esthétique artistique dans notre recherche comme nos acteurs ont fait. En définitive, « E3 » comporte les mesures conçues par le monde scolaire et le marché dans le but de développer le mieux possible la compétence d'esthétique artistique, par exemple, l'école exige des élèves de fabriquer la beauté visuelle d'une œuvre artisanale (demande esthétique) et prend appui sur la technique du laser pour la réaliser (mesure), alors, la maîtrise de cette technique de laser contribuerait au développement de la compétence d'esthétique artistique (conséquence), selon les résultats de recherche.

Ensuite, nous nous demandons d'où ces demandes esthétiques viennent. Les chercheurs nous ont appris que la tendance esthétique s'évolue au fur et à mesure de l'époque, du passage du temps, toutes les époques ont leurs goûts esthétique très éminents, selon certains acteurs comme Mme Poyeton. Pour cette raison, nous pourrons conclure que pour nos répondants français, le goût de l'époque aurait un impact sur la compréhension de la demande de l'esthétique. Dans ce cas, le phénomène « P5 » deviendrait un des importants antécédents (A1) (le goût esthétique de l'époque est adopté partiellement par l'école et l'entreprise) des phénomènes « Pi »(le goût esthétique du monde scolaire) et « P4 »(le goût esthétique du marché) et les phénomènes « Pi » et « P4 » seraient une conséquence (C1)(l'existence du goût scolaire et celui du marché) du phénomène « P5 » (l'époque et l'esthétique) parce que l'école et le marché changeraient souvent leurs demandes de compétence d'esthétique artistique selon l'intérêt de l'époque. En général, les tendances esthétiques d'époque ont partiellement un impact sur le goût de l'école et du marché. Au cours des dernières années, plusieurs tendances esthétiques comme par exemple l'esthétique numérique ont vu le jour. Et, l'école et l'entreprise commencent à l'ajouter à leur plan de formation. Quoiqu'il soit impossible de dire que le goût du marché et de l'école seraient tous fixés par les tendances esthétiques de l'époque, nous formulons l'hypothèse suivante : dans les conceptions de nos répondants, ces tendances esthétiques d'époque sont une base importante pour le goût esthétique du marché et de l'école, qui eux-mêmes reflètent les tendances de l'époque.

Alors, nous revenons à explorer la signification de « E1 », à savoir, la condition de transformation entre « P5 » (l'esthétique et l'époque), « Pi » (le goût de l'école) et « P4 » (le goût du marché). Pour toutes les époques, le goût esthétique pourrait s'incarner dans des tendances sociales en tant que style artistique ou mode. La plupart du public, poursuit sans cesse ces tendances sociales, ces modes, donc, ils acceptent consciemment ou inconsciemment le goût esthétique de cette époque-là. Ensuite, dans le but de combler les demandes esthétiques du public, le marché et le monde scolaire doivent comprendre et définir « le goût de l'époque » en proposant des mesures pour le réaliser, par exemple, « connaître le goût du client » et « analyser pendant les cours des œuvres réussies pendant les cours ». Pour synthétiser, « E1 » (comment le goût esthétique de l'époque se transforme-t-il en goût du marché et celui de l'école) indique des tendances esthétiques spécifiques d'époque acceptées par l'école ou l'entreprise. Par exemple, dans l'entretien avec M. Wang en Chine, il nous a décrit les deux différents formats de sculpture de jade qui sont jugés esthétiques, le premier (4 cm de long et 6 cm de large) reflétant une tendance esthétique d'il y a vingt ans et le second est celles de ces dernières années (3.7 cm long et 4.8 cm large). Et, son entreprise produit donc des sculptures de jade de ce dernier format, conformément aux exigences de l'époque. Au fond, le goût du marché et de l'école est contraint de suivre certaines tendances esthétiques d'époque.

De plus, comme la notion de la compétence esthétique professionnelle se conçoit sur le plan du marché et du monde scolaire (A2) (pourquoi la politique de formation en alternance a été proposée ?), les acteurs sont contraints de la développer et évaluer en considérants les apports de ces deux mondes, à savoir, ils sont obligés de faire la formation en alternance entre l'école et l'entreprise (C2) (l'existence de la politique formation en alternance). Alors, « E2 » (une condition de transformation) entre « P6 » (la formation en alternance), « Pi » (le goût de l'école) et « P4 » (le goût du marché) se composerait des mesures concrètes du côté de l'école et du marché, par exemple, « développement des connaissances et techniques de base de la compétence d'esthétique professionnelle » selon les enseignants, « travailler en lieu de travail avec des employés expérimentés » selon le monde professionnel.

Lors que l'un élève fait son apprentissage dans un lieu de travail, le principal avantage de la formation en alternance sera la possibilité pour les étudiants d'appliquer directement leurs connaissances esthétiques en milieu professionnel, ce qui faciliterait leur transition vers le monde du travail après l'obtention de leur diplôme. Ainsi, ils pourraient développer des compétences pratiques comme la compétence d'esthétique artistique, se familiariser avec les réalités du secteur d'activité qui les intéressent et établir des contacts professionnels utiles. Et, quand un élève est au lycée professionnel, il aurait la possibilité d'apprendre des connaissances, techniques théoriques et de base sur le thème de la compétence esthétique professionnelle. En tout cas, la formation en alternance offrirait une opportunité unique de développer des compétences professionnelles tout en poursuivant des études. Elle pourrait être avantageuse pour les étudiants qui préfèrent une approche pratique de l'apprentissage et qui souhaitent se préparer activement à leur future carrière.

Maintenant, nous passons au commentaires des items « A4 » (par quoi la compétence d'esthétique artistique est-elle évaluée ?) et « C4 » (l'existence des critères techniques), qui restent de répondre à la question en quoi la compétence d'esthétique artistique pourrait être réalisée par la technique ? De plus, il faut répondre à la question, « E4 », qui pourrait être celle-ci : comment on développe la compétence d'esthétique artistique par la technique. Selon nous, « P1 » (l'esthétique et l'art) décrirait substantiellement le contenu principal de la compétence esthétique professionnelle, à savoir, la compétence d'esthétique artistique. Pour développer cette compétence (A4), il nous faut

explorer des mesures pour le développer et le phénomène « P2 » (l'esthétique et la technique) serait dédié à répondre à la question « quelles mesures sont prises pour développer », donc, « P1 » serait une condition d'existence de « P2 ». En vérité, la technique est considérée comme un élément utile pour la développer (C4), par conséquent, le phénomène « P2 » serait une conséquence de « P1 ».

Quant à « E4 », il serait essentiellement une condition de transformation entre un critère esthétique et un critère technique. Dans la formation pratique, la compétence esthétique professionnelle est difficile à développer directement, donc, il serait nécessaire de trouver un autre critère plus commun et visible pour le développer et évaluer l'esthétique. À cet effet, des critères techniques ont été choisis pour réaliser le développement et l'évaluation. Dit autrement, la compétence esthétique n'est pas quelque chose qui est « sur-ajouté » à la compétence technique, c'est une *manière de réaliser le geste technique qui inclut, intègre un effet esthétique*. Ou encore : la valeur esthétique d'un objet n'est pas indépendante de ses qualités techniques, c'est une certaine manière de réaliser celles-ci, un « tour de main », un « art de faire », qui fait que le geste technique est inséparablement un geste esthétique.

Selon nous, « E4 » désignerait ce processus de transformation entre les critères esthétiques et les critères techniques. Par exemple, pour obtenir une bague en pierre précieuse plus brillante (critère esthétique), nous pourrions utiliser des techniques de polissage avancées (critère technique). En général, si un créateur maîtrise cette technique à un niveau suffisant, il sera en mesure de produire cette belle bague. Dans le fond, la technique est définie comme un élément les plus cruciaux au cours du développement et de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle.

En effet, comme nous l'avons dit dans les sections précédentes, la valeur des objets produits dans les métiers d'art dépendent de l'équilibre entre deux systèmes d'évaluation : la technique et la beauté, inséparablement.

D'une part, la perfection technique est l'adaptation optimale à une fonction utilitaire, mais aussi une réalisation sans défaut et le choix de matériaux de qualité, etc. On peut à un premier niveau considérer que la perfection technique est déjà en soi un critère qui peut être apprécié esthétiquement : un objet parfaitement fonctionnel pourrait être beau justement pour cela, c'est ce que la théorie esthétique et l'histoire des arts appelle le « fonctionnalisme fort ».

Mais on doit affirmer aussi que donner une qualité esthétique à un objet exige qu'on maitrise les techniques qui permettent de produire cet effet esthétique : les deux valeurs sont différentes mais elles sont inséparables : pour les métiers d'art, un objet fonctionnel sans qualité esthétique n'est pas réussi, et un objet esthétique sans qualité fonctionnelle est inutile.

Un bel exemple est donné par l'essai photographique que le photographe Walker Evans publie en 1955 dans la revue *Fortune Magazine* : il photographie comme des œuvres d'art de simples outils, dont en quelque sorte il montre, inséparable de leur perfection fonctionnelle, qu'ils sont aussi des « things of beauty », des objets qui produisent en nous le type de plaisir qui semble caractériser l'expérience esthétique.

Mais l'exemple de Walker Evans montre aussi que *la perfection technique ne suffit pas à définir la dimension esthétique* : tous les outils ne figurent pas dans la série qu'il a photographié. W. Evans a *sélectionné* certains d'entre eux (il indique leur marque et leur fabricant) non pas seulement pour leur fonctionnalité (la plupart des outils sont fonctionnels) mais surtout pour leur *esthétique* ou, pour le dire autrement, leur *design*. Justement, les mêmes outils proposant la même fonction (une pince, un marteau…) peuvent être proposés sur le marché avec des *designs* différents, donc avec des propriétés esthétiques différentes de leurs propriétés techniques.

Les outils d'Evans ne sont pas des objets d'artisanat, mais on peut comprendre avec cet exemple que la valeur d'un objet artisanal dépend de la combinaison de ces deux critères, technique et esthétique. Par exemple, une poterie faite par un artisan doit être à la fois pratique et belle. Mais il ne faut pas *séparer* technique et esthétique, car pour que cet objet soit beau, il faut que des gestes techniques aient été appliqués pour le réaliser : sans compétence esthétique professionnelle, le potier ne peut pas faire une belle poterie. Il fera une poterie peut-être utilisable (fonctionnelle), mais sans valeur esthétique – ou tout simplement avec une moindre valeur esthétique.

Donc il est juste d'affirmer que les apprentis dans les métiers d'art doivent d'abord maitriser ces mêmes techniques à un niveau de qualité qui permet aux qualités esthétiques des produits de s'exprimer. Selon la théorie de l'« émergence » de Pouivet, c'est ainsi que les propriétés de second ordre (esthétiques) « surviennent » sur les propriétés de premier ordre (techniques) : « c'est-à-dire qu'elles en dépendent, covarient avec elles, sans y être réductibles » (Pouivet, 2006, p. 206).

Selon nous, « E4 » désignerait ce processus de relation de survenance, selon Pouviet, entre les critères esthétiques et les critères techniques. Par exemple, pour obtenir une bague en pierre précieuse plus brillante (critère esthétique), nous pourrions utiliser des techniques de polissage avancées (critère technique). En quelque sorte, on pourrait dire que pour obtenir des effets esthétiques, l'artisan doit avoir une maitrise technique supérieure : la qualité esthétique d'un objet est inséparable de sa qualité technique, elle est en quelque sorte le perfectionnement de celui-ci. En général, si un créateur maîtrise d'une manière supérieures cette technique, il serait donc en mesure de produire cette belle bague. Dans le fond, la technique est définie comme un élément les plus cruciaux au cours du développement et de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle, car la fonctionnalité et l'esthétique repose l'une et l'autre, inséparablement, sur des qualités techniques de conception et de réalisation. Fonction et esthétique sont au même titre l'une et l'autre des qualités techniques.

Enfin, pour la plupart des acteurs dans notre recherche, ils n'évaluent pas directement des éléments esthétiques, au contraire, ils les abordent par les critères techniques liés aux beautés, en conséquence, le critère technique serait un enjeu central des critères d'évaluation et le phénomène « P2 » (l'esthétique et la technique) pourrait être évalué par la technique (A5) (pourquoi les critères techniques sont apparus ?), donc, nous trouvons toujours des critères techniques dans la plupart des transcriptions (C5) (l'existence des critères techniques), au contraire des détails esthétiques (P3) (les critères, méthodes d'évaluation de la compétence esthétique professionnelle). Et, pour « E5 », nous pensons qu'il s'agit des opérations d'évaluation du système scolaire et des acteurs de marché. Par exemple, quels critères techniques devraient-ils être choisis pour évaluer la compétence d'esthétique artistique ? Pour les diplômes différents, comment décrit-on les critères techniques ? Effectivement, le monde scolaire et celui du marché ont exploré des pratiques de ces opérations d'évaluation, par exemple, les critères techniques dans les référentiels nationaux. Et dans le contexte français, Mme Malterre-Benoist nous a dit qu'elle avait mis en place un groupe de travail réunissant des enseignants pour travailler sur l'amélioration d'un référentiel détaillé permettant de mieux évaluer cette dimension.

IV 7.3 Les similarités et les différences entre les deux modèles

Dans cette partie, nous allons proposer une modélisation comparative de la compétence esthétique professionnelle, en comparant les réponses des acteurs français et chinois. En confrontant les deux

modèles que nous avons établis dans la section précédente, nous aurons la possibilité de comprendre globalement la notion, le développement et l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle avec une vue comparative. Après avoir analysé les deux modèles, nous avons trouvé quatre axes pour comprendre la compétence esthétique professionnelle : le contexte, la définition, l'enseignement, l'évaluation. En fait, nous expliquerions les similarités et les différences en nous basant sur ces quatre axes.

Contexte

Du côté des acteurs dans les deux pays, la compétence esthétique professionnelle est évoquée dans les deux mondes : scolaire et de travail. Globalement, nous avions à discuter des questions de compréhension, d'enseignement et d'évaluation de cette compétence en considérant le goût du marché et monde scolaire. En fait, cette conception a été validée par les deux modèles proposés. Pour les acteurs scolaires, non seulement les acteurs français, mais aussi les chinois auraient d'abord pour objectif de développer des aspects de base de la compétence esthétique professionnelle, par exemple, des connaissances artistiques de base, des capacités techniques de base, etc. Mais le contexte professionnel rajoute un autre degré d'exigence : du point de vue d'une entreprise, la compétence esthétique professionnelle a une valeur instrumentale, c'est une plus-value, c'est-à-dire, elle est liée directement aux volumes des ventes des œuvres. Par conséquent, la valeur de la compétence esthétique professionnelle doit être définie dans un contexte spécifique, car sa définition dépend de ce contexte.

En définitive, nos répondants dans les deux pays semblent partager implicitement la conception que tous les aspects de la compétence esthétique professionnelle sont bien pris en compte et considérés dans le contexte scolaire et celui de travail. Pour cette raison, selon notre résultat de notre recherche, nous proposerions la conclusion suivante : la notion de la compétence esthétique professionnelle est en partie dépendante de la caractéristique contextuelle, donc, elle ne peut pas être étudiée en général et indépendamment des contextes, mais elle doit absolument être étudiée à une échelle, dans une époque, et dans un groupe social donné, à savoir un contexte socio-culturel précis.

En fait, la compétence esthétique professionnelle doit être étudiée dans un contexte macro comme par exemple dans le contexte culturel global chinois et français et à la fois analysée au niveau micro, par exemple, la compétence esthétique professionnelle pour un client particulier.

Un autre résultat est que nous considérons, d'après notre enquête, qu'il existe un autre contexte pour aborder la compétence esthétique professionnelle, à savoir : la culture chinoise. Au fond, la culture a toujours des impacts sur tous les domaines comme par exemple sur le monde scolaire et de travail, bien que les acteurs français ne parlent pas précisément de l'impact du contexte culturel, nous avons trouvé également des détails qui feraient preuve de l'influence de la culture française, par exemple, dans les référentiels nationaux français, nous observons souvent cette expression de « culture artistique ». Celle-ci n'est pas un universel : en réalité, la « culture artistique » évoquée dans ces textes officiels français semble renvoyer à une évidence universelle, alors qu'elle est quelque chose qui est défini implicitement par des normes que les textes n'explicitement pas. Cela ne renvoie sans doute pas à toutes les cultures de la France, mais seulement à certaines d'entre elles.

Disons simplement que, de leur côté, les acteurs chinois mettent plus l'accent sur l'impact de la culture traditionnelle que les acteurs français au moment de parler de la compétence esthétique professionnelle. En fait, nous proposons cette conclusion que la culture artistique française serait aussi intégrée à tous les aspects de la compétence esthétique professionnelle, par exemple, la créativité reflète une des cultures pour la société français et est à la fois un élément esthétique

apprécié par l'école. Qui plus est, il semble d'après notre enquête que les Chinois mettent davantage en lumière la valeur de la culture traditionnelle chinois lorsqu'ils parlent de la compétence esthétique. Après tout, l'élément de culture traditionnelle serait naturellement pris en compte aussi bien au plan du monde scolaire qu'au plan du monde du travail en Chine.

Dans l'ensemble, pour l'axe « contexte », nous observons beaucoup de similarités dans les deux pays et cela nous impose d'explorer les questions de compétence esthétique professionnelle dans des contextes spécifiques.

Définition

Évidemment, la plus grande différence entre la Chine et la France sur le thème de la compétence esthétique, c'est sa définition.

D'une part, les acteurs dans les deux pays proposent des mots de la théorie de l'art pour expliquer leur compréhension de la compétence esthétique professionnelle. Et, ces mots indiquent essentiellement que la compétence d'esthétique artistique serait une dimension de la compétence esthétique professionnelle. Selon nous, la première composante de la compétence esthétique professionnelle serait la capacité de réaliser une œuvre ayant des qualités esthétiques qui se voient directement et premièrement par la perception visuelle. Dans ce sens, les acteurs dans les deux pays semblent exprimer une similarité, car pour eux tous il serait nécessaire de se concentrer sur la compétence d'esthétique artistique pour développer la compétence esthétique professionnelle.

D'autre part, en dehors de la compétence d'esthétique artistique, les acteurs chinois insistent beaucoup plus sur le lien étroit, la quasi équivalence entre la notion de la compétence éthique et la compétence esthétique spirituelle (la bonne signification symbolique). De manière théorique, la compétence esthétique spirituelle explore la relation entre l'art, la perception esthétique et la spiritualité, mettant l'accent sur l'expérience subjective de la beauté en tant que voie d'accès à la dimension spirituelle de l'existence. Et l'esthétique spirituelle considère qu'une œuvre artisanale serait une porte d'entrée vers la contemplation, la méditation et la connexion avec quelque chose de plus grand que soi, par exemple, une grenade et son sens de bon augure. Au terme de notre recherche, il conviendrait de conclure que la compétence esthétique spirituelle semble être nécessairement liée à la culture chinoise traditionnelle.

Premièrement, du point de vue des acteurs chinois, la compétence éthique est une composante indissociable de la compétence esthétique professionnelle, donc, il conviendrait de développer la compétence éthique. Par rapport à la compétence d'esthétique artistique, la compétence éthique serait une chose qui ne peut pas être observée directement par le premier regard. En fait, depuis l'époque de Confucius, les Chinois sont considérablement attachés à l'esthétique au niveau spirituel, à savoir, la compétence éthique est une conception commune pour la plupart des Chinois quand il est question de la notion de compétence esthétique professionnelle, donc, ce serait un héritage culturel. En particulier, à cause des difficultés de l'enseignement des métiers d'art en Chine (en particulier les difficultés à recruter des élèves qui ait une compétence éthique « innée »), les enseignants et les employeurs sont obligés de penser de nouveau à la fonction de la compétence éthique. Par conséquent, le développement de la compétence éthique serait avant tout une demande commune pour tous les élèves et professionnels en Chine et les réponses de nos répondants chinois ont justifié cette conclusion.

Secondement, dans le paragraphe ci-dessus, nous avons expliqué la notion de la compétence éthique commune. Alors, la compétence éthique, que signifie-t-elle pour le domaine des métiers d'art ? En nous basant sur la réponse de M. Xie, il nous convient de montrer que la compétence éthique pourrait

être expliquée par des sens symboliques d'une œuvre artisanale. Par exemple, les cinq qualités matérielles du jade symbolisent cinq bonnes caractéristiques humaines qui sont des comportements spécifiques de la compétence éthique. En définitive, la compétence éthique pour les acteurs dans le domaine des métiers d'art, c'est « être un homme comme du jade », à savoir, un élève et un créateur devraient présenter des comportements éthiques correspondants aux bonnes qualités symboliques d'une œuvre, par exemple, l'émeraude est en couleur verte qui symbolique la tranquillité, donc, un créateur utilisant l'émeraude devrait rester tranquille au moment où il rencontre des difficultés au cours de la fabrication.

De même, en général, une œuvre artisanale chinoise a des éléments qui reflètent de bonnes significations symboliques, par exemple, la couleur d'or symbolise la richesse. Cette conception pourrait être seulement expliquée par la culture chinoise. Au fond, beaucoup des éléments présentés sur une œuvre artisanale se voient attribuer des sens symboliques en Chine, comme par exemple la couleur, le matériau, etc. Et, si ces significations symboliques sont bonnes, nous dirions que, dans le contexte culturel chinois, cette œuvre est jugée esthétique.

Selon nous, les différences axées sur la définition de la compétence esthétique professionnelle reflètent réellement la logique de compréhension de l'esthétique dans les deux pays et elles nous imposent de penser à la notion de l'esthétique avec des regards plus larges, à savoir, il est nécessaire de penser à expliquer les questions de la compétence esthétique professionnelle à la fois au niveau matériel et à la fois au niveau spirituel.

Enseignement

L'un des enjeux de notre recherche est de savoir si la compétence esthétique professionnelle s'enseigne. La plupart des acteurs que nous avons questionnés proposent des mesures pour développer la compétence esthétique professionnelle, à savoir, ils semblent convaincus que cette compétence est enseignable. Mais, en ce qui nous concerne, il semble que les grandes variations dans les goûts individuels empêchent de concevoir un enseignement formalisé et général, valable pour tous les élèves ou les professionnels, pour enseigner la compétence esthétique professionnelle, et tous nos acteurs affirment qu'il est difficile de trouver des méthodes qui puissent généralement développer cette compétence. Et, pourtant, pendant nos entretiens, tous les acteurs proposent activement des mesures pour développer la compétence esthétique professionnelle.

Pour résumer, les acteurs dans les deux pays mettent en scène la technique comme un outil fondamental pour développer la compétence esthétique professionnelle. En vérité, nous avons expliqué théoriquement la relation entre la technique et le développement de la compétence esthétique professionnelle et cette explication a été validée aussi par les réponses de nos acteurs, puisque personne ne propose de l'explication spécifique du rapport entre la technique et le développement de la compétence esthétique professionnelle, mais, ces mesures techniques sont évoquées souvent. Dans cette conception, on ne pourrait pas enseigner ou développer directement la compétence esthétique professionnelle en pratique, au contraire, il faudrait enseigner des techniques liées au développement de la compétence esthétique professionnelle. Mais, cette conclusion ne s'appliquerait qu'à l'explication du problème de développement de la compétence d'esthétique artistique. Quant à l'éthique, la plupart des répondants chinois ne nous donnent pas une explication claire du problème de développement de la compétence éthique, par conséquent, il serait impossible de faire un résumé général à partir de si peu d'informations proposées par quelques acteurs. Conséquemment, comment organiserait-on la logique de développement de la compétence éthique ? La réponse devra être étudiée en profondeur à l'avenir.

Pour conclure, en ce qui concerne les mesures de développement de la compétence esthétique professionnelle, la réponse des acteurs chinois et français exprime généralement une similarité, à savoir, « développer la compétence esthétique professionnelle par des mesures non-esthétiques ». Et, cela nous adresse un message : à l'heure actuelle, les mesures pour développer la compétence esthétique restent principalement de prendre en compte et s'appuyer sur d'autres mesures techniques liées à la compétence esthétique professionnelle, selon le monde scolaire et le monde du travail. Mais, nous observons également d'autres mesures pour la développer, par exemple, « la participation aux concours artisanaux », « trouver des beautés dans la vie quotidienne », etc. Conséquemment, nous pensons que le développement de la compétence esthétique professionnelle repose principalement sur le développement des capacités techniques, mais n'est pas limité à celles-ci. Nos répondants lors des entretiens ont en réalité proposé de nombreuses stratégies de développement. Cependant, en raison de contraintes telles que le temps d'apprentissage scolaire et les coûts pour les entreprises, il semble que le développement de la compétence esthétique professionnelle à travers le renforcement des capacités techniques est une approche plus efficace. Par exemple, un élève pourrait maîtriser la technique de polissage qui se lie à la beauté visuelle à travers dix heures de cours, mais, il est très impossible de trouver des méthodes pour réaliser la beauté visuelle dans la vie quotidienne par un élève soi-même.

Évaluation

En France et en Chine, les acteurs scolaires et professionnels mettent en place certains critères et méthodes pour évaluer la compétence esthétique professionnelle, pour cette raison, nous pouvons conclure que le problème de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle semble intéresser en même temps et au même niveau les acteurs des deux mondes. Bien que nous trouvions des différences au titre de l'évaluation, nous avons observé des similarités essentielles derrière ces différences.

Dans l'ensemble, les acteurs dans les deux pays pensent que le déroulement de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle devrait se baser sur l'appréciation des réalisations techniques, à savoir, dans le cas où quelqu'un peut maîtriser et utiliser correctement des techniques liées aux beautés pour créer une œuvre esthétique, il est possible de dire que cette personne a développé la compétence esthétique professionnelle. Ce phénomène illustre une question : il serait difficile d'évaluer directement la compétence esthétique professionnelle et on devrait utiliser un autre élément pour l'évaluer. Dans notre recherche, la technique joue le rôle de permettre d'évaluer indirectement la compétence esthétique professionnelle.

Nous retrouvons notre paradoxe : bien que la compétence esthétique professionnelle ne soit pas descriptible ni évaluable directement, les acteurs parviennent à l'évaluer, ils ont une compétence pratique *qui n'a pas d'expression théorique*. Et malgré ce manque de formalisation, ils peuvent pourtant en juger de manière fine et précise, en pointant des éléments matériels techniques avec précision. Par exemple, il est nécessaire de comparer les travaux ou les performances avec des critères techniques reconnus dans le domaine spécifique. Ces critères peuvent provenir d'organisations professionnelles. Cela permet d'évaluer la compétence esthétique professionnelle par rapport aux attentes techniques du domaine professionnel. Par exemple, M. You encourage les élèves à participer à des concours artisanaux dont les critères d'évaluations reflètent des critères professionnels acceptés par le marché.

En ce qui nous concerne, c'est cette logique d'évaluation qui est un objet à la fois central et paradoxal, à la fois présent et invisible. Cela reste pour les professionnels un point obscur, qui

demande une réflexion plus approfondie que la profession a à peine engagée (si l'on en croit par exemple Mme Malterre-Benoist). Même si la notion de la compétence esthétique professionnelle reste bien difficile à évaluer, il faudrait trouver des critères pour évaluer cet élément très crucial du point de vue de l'école et de l'entreprise. Conséquemment, pour la France et la Chine, c'est le critère de « technique » qu'elles choisissent pour réaliser cet objectif. Plus précisément, certaines techniques qu'on pourrait appeler « esthétiques » pourraient contribuer plus que d'autres au développement des beautés comme par exemple le rapport entre la technique de polissage et la beauté visuelle. En jugeant ces critères, nous pourrions évaluer la compétence esthétique professionnelle. Dans le fond, nous confirmerions que cette logique d'évaluation serait raisonnable et fiable.

Toutefois, notre analyse ci-dessus ne s'appliquerait qu'à la résolution du problème de l'évaluation de la compétence d'esthétique artistique et de la compétence de faire des oeuvres ayant de bonnes significations symboliques. Quant à la compétence éthique, la plupart des répondants chinois ne nous donnent pas clairement d'explication du problème de l'évaluation de la compétence éthique, bien qu'elle soit plus importante, il n'existe pas de critères formels pour l'évaluer. Par conséquent, il serait impossible de dégager en conclusion des conceptions communes pour l'évaluation de cette compétence esthétique, donc, la question d'évaluation de la compétence éthique devra être étudiée systématiquement dans le futur.

Partie V Conclusion générale et Réflexion

V Chapitre 1 Conclusion générale

Avant de conclure notre travail de façon générale, il est sans doute approprié de reposer quelques questions qui nous ont en particulier préoccupé tout au long de notre recherche.

Commençons par situer le cadre de notre recherche et ses terrains :

Au départ de notre travail de thèse, nous avons défini un objet de recherche que nous avons appelé « Compétence Esthétique Professionnelle ».

Cette notion était posée immédiatement comme exploratoire et provisoire, car nous ne savions pas, quand nous avons commencé, avec notre directeur de recherche, si cet objet était suffisamment consistant et pertinent pour aboutir à des résultats significatifs. C'était une première prise de risque.

Notre postulat initial était le suivant : par définition, ce qu'on appelle en français les « métiers d'art » semblent solliciter une compétence d'une nature particulière, qui distingue les métiers « d'art » des autres professions techniques, et qui doit être en lien avec l'intitulé même de ces métiers, qui comporte le mot « art ». C'est cette compétence que nous avons provisoirement appelée, après quelques hésitations, « compétence esthétique professionnelle ». Nous souhaitions simplement savoir si la notion de « compétence esthétique professionnelle » était une préoccupation pour tous les acteurs de l'enseignement professionnel des métiers d'art : inspecteurs, chercheurs, enseignants, étudiants, sans oublier, ce qui va de soi dans l'enseignement professionnel, les professionnels eux-mêmes.

Enfin, et c'est un point très important pour cette thèse qui a été menée en co-tutelle dans deux établissements, l'École Normale Supérieure de Lyon et l'Université Normale de l'Est de Chine à Shanghai, il s'agissait de comparer le statut de la compétence esthétique professionnelle dans deux systèmes scolaires différents, en France et en Chine. Cette dimension comparative est à la fois un des intérêts de la thèse, mais aussi une grande prise de risque, parce qu'il nous a fallu prendre en compte de manière large deux contextes voire, nous l'avons vu, deux mondes culturels très distants. Ceci était notre seconde prise de risque.

Par souci de simplification, et pour tenir compte des dénominations chinoises et internationales qui utilisent le terme « SCHOOL », nous utilisons le mot « école » pour désigner les établissements dédiés à l'enseignement formel (qui ont un programme défini, des horaires, des personnels, qui délivrent des diplômes). Nous l'utiliserons comme terme générique, pour l'opposer au monde des professionnels, appelé « l'entreprise » ou le « lieu de travail ».

Notre problématique initiale a donc été celle-ci :

Dans l'enseignement professionnel qui prépare aux métiers d'art à partir du niveau CAP ou l'équivalent, dans les deux systèmes scolaires en France et en Chine :

Comment les acteurs définissent-ils la compétence esthétique professionnelle ? La compétence esthétique professionnelle peut-elle enseignée et développée ? Comment la compétence esthétique professionnelle est-elle évaluée ?

Les questions de recherches encore se posent d'elles-mêmes :

1. Qu'est-ce que la compétence esthétique professionnelle ?
2. Comment développer la compétence esthétique professionnelle ?
3. Quelles les difficultés apparaissent lors du processus de développement de la compétence

esthétique professionnelle ?

4. Comment régler ces difficultés lors du processus du développement de la compétence esthétique professionnelle ?
5. Comment évaluer le développement de la compétence esthétique professionnelle ?

Les résultats auxquels nous sommes arrivés sont constitués par les réponses à ces questions de recherche, que nous présentons maintenant.

V 1.1 La réponse à la première question de recherche：Qu'est-ce que la compétence esthétique professionnelle ?

Le thème de notre recherche est la compétence esthétique professionnelle qui est totalement une nouvelle notion. Dans le but de concevoir une théorie de base de cette notion, il convient de montrer avant tout deux objectifs de cette définition. En fait, après avoir analysé toutes les transcriptions avec les répondants en France et en Chine, nous esquissons la conclusion que : pour nos répondants, la compétence esthétique professionnelle doit satisfaire à la fois à un objectif éducatif et à un objectif économique. Autrement dit, la compétence esthétique professionnelle est un élément crucial pour un objectif pour l'enseignement qui vise le développement des étudiants, mais c'est aussi une préoccupation pour les professionnels, car elle apporte une plus-value aux objets produits dans les métiers d'art.

D'une manière théorique, l'école et l'entreprise doivent se concentrer sur les deux objectifs en même temps, mais, les deux mondes donnent un poids différent entre les deux objectifs en pratique. D'une part, bien que l'enseignement professionnel poursuive la valeur éducative et à la fois parle de la valeur économique de la compétence esthétique professionnelle, du fait que l'enseignement professionnel se déroule principalement dans une forme scolaire en France et en Chine, donc, les acteurs donnent un poids important à la valeur éducative et ce point peut être justifié par nos acteurs dans les deux pays.

D'autre part, on pouvait faire l'hypothèse initiale que les professionnels se pencheraient plus sur la valeur économique et moins sur la valeur éducative. Dans le fond, l'acquisition des intérêts économiques serait l'objectif le plus fondamental pour toutes les entreprises.

Nos résultats sont les suivants : Bien que les écoles et les entreprises aient des attentes de valeur différentes en ce qui concerne la compétence esthétique professionnelle, nous avons trouvé néanmoins quelques points communs dans les réponses des interviewés en Chine et en France :

Tous les répondants dans notre recherche sont venus du monde scolaire ou du monde professionnel. Selon eux, la compétence esthétique professionnelle est un élément très crucial pour les deux mondes. À savoir, tous les acteurs ont été conscients de l'importance de cette nouvelle compétence. Pour les acteurs dans le système scolaire, non seulement en Chine, mais aussi en France, un des objectifs de l'enseignement des métiers d'art est de cultiver et de développer l'appréciation et la compréhension de l'art, de la perception esthétique chez les individus et vise à promouvoir la sensibilité esthétique, la créativité, la pensée critique et la capacité à interpréter et à évaluer les formes d'expression artistique. En fait, ces expressions comme « la sensibilité esthétique », « la créativité » et les autres ont toutes été mentionnées et analysées dans la partie IV et elles froment également des dimensions spécifiques de la compétence esthétique professionnelle.

En définitive, la raison pour laquelle la compétence esthétique professionnelle est importante pour

le monde scolaire, c'est parce que cette compétence n'est pas autre chose que à la réalisation des objectifs sur le thème de l'esthétique et de l'art de l'enseignement des métiers d'art, par exemple, dans le domaine de la sculpture en jade, la beauté visuelle joue un rôle essentiel. Conséquemment, la capacité de donner à un objet de jade une beauté visuelle (une dimension de la compétence esthétique professionnelle) permet de comprendre comment utiliser efficacement les éléments visuels pour transmettre des messages, des idées et des émotions, selon M. You. En réalité, la capacité de beauté visuelle fait partie intégrante de la compétence esthétique professionnelle et représente également l'un des objectifs spécifiques de l'enseignement scolaire, qui témoigne ainsi des valeurs recherchées par l'école. Conséquemment, la compétence esthétique professionnelle a une grande valeur éducative et particulièrement pour la formation aux métiers d'art.

Du côté du monde professionnel, la compétence esthétique professionnelle est une des compétences essentielles aux yeux de tous les professionnels, voir même, pour des diplômés. En général, la compétence esthétique professionnelle est un atout essentiel pour un créateur, car elle lui permet de développer sa sensibilité, d'exprimer son art de manière authentique, de connaître le goût du marché et des clients. C'est une compétence qui enrichit le processus créatif et contribue à la création d'œuvres artisanales significatives qui est aimées et achetées par des clients. En quelque sorte, en possédant la compétence esthétique professionnelle, les professionnels peuvent avoir la possibilité de créer des œuvres artisanales acceptées par le marché et gagner beaucoup d'argent. Dans ce cas, la compétence esthétique professionnelle a une grande valeur économique.

En se basant sur les analyses ci-dessus, nous proposons la première conclusion : la compétence esthétique professionnelle a des valeurs différentes pour les acteurs du monde scolaire et professionnel. Celui-ci met beaucoup l'accent sur la valeur économique et celui-là poursuivrait énormément la valeur pédagogique. En tout cas, on doit la définir en considérant les valeurs particulières dans chaque contexte spécifique.

Ainsi, la notion de la compétence esthétique professionnelle a été définie assez différemment par les acteurs chinois et français, à savoir, les acteurs expriment leur définition de la compétence esthétique professionnelle dans le contexte français et chinois, donc, la définition de cette compétence doit refléter des particularités de ces deux pays.

Pour la France, nous avons obtenu le résultat suivant : la compétence d'esthétique artistique est, selon les acteurs français au cœur de la compétence esthétique professionnelle. Des mots tels que « beauté », « sensibilité », etc., ont été souvent mentionnés au moment de l'explication de la compétence esthétique professionnelle. Par conséquent, nous concluons que la définition de la compétence esthétique professionnelle peut être abordée et définie par référence aux théories de l'art. Au fond, l'éducation esthétique en France se déroule en se concentrant principalement sur l'esthétique artistique. Du Ministère de l'Éducation aux acteurs scolaires et professionnels, l'esthétique artistique est la dimension la plus importante de l'enseignement des métiers d'art. En quelques sortes, la notion de la compétence d'esthétique artistique correspondrait bien à la pratique éducative française. Par exemple, dans le référentiel de « Brevet des Métiers d'Art du bijou » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2010), il existe beaucoup de mots sur le thème de l'esthétique artistique, par exemple, « proposer et définir une ou des solutions artistiques » et « choisir une méthode en fonction des solutions artistiques et techniques retenues » (p.7).

Du point de vue des acteurs chinois, la première dimension de la compétence esthétique professionnelle consiste aussi dans la compétence d'esthétique artistique. Mais, nous observons dans nos données d'autres dimensions de cette compétence, à savoir, la compétence éthique et la

compétence spirituelle (ou symbolique). D'une part, la compétence éthique porterait sur une caractéristique très chinoise, à savoir, l'éthique est un type d'esthétique selon la plupart des Chinois. Et, cette compétence a également été exigée pour régler des problèmes posés par certains élèves sur le thème de l'éthique dans le système d'enseignement professionnel en Chine (ces élèves ne manifestant pas le respect des valeurs éthiques jugées inséparables des qualités professionnelles dans ces métiers, comme par exemple le respect du travail bien fait, la persévérance, etc.). Par exemple, dans les référentiels chinois, nous notons souvent des mots sur le thème de l'éthique en tant que « moralité », « éthique professionnelle », etc. D'autre part, la compétence spirituelle ou symbolique est aussi une dimension de la compétence esthétique professionnelle en Chine : dans la culture chinoise, la valeur symbolique ou spirituelle des formes est inséparable de leur valeur esthétique, l'un ne va pas sans l'autre, comme nous avons dit dans la section Partie IV, « la couleur de jade » symbolise la pureté personnelle.

En dehors des qualités esthétiques que l'on peut percevoir directement par les sens (principalement la vue, le toucher, pour les métiers qui nous intéressent), les acteurs chinois mettent aussi l'accent sur des éléments esthétiques cachés, à savoir, de bonnes significations symboliques portées par une œuvre artisanale. En définitive, ce critère montre l'impact de la culture chinoise sur la compréhension de la compétence esthétique professionnelle par des Chinois. Ainsi, pour eux, la compétence esthétique professionnelle ne se concentrerait pas seulement sur des qualités esthétiques « matérielles » sur une œuvre artisanale, qui pourraient être observées au premier regard (au sens étymologique d'esthétiques ou sensibles), mais, elle prend aussi en compte énormément l'esthétique spirituelle, soit leur valeur symbolique. Dans le fond, cette logique est bien conforme au contexte culturel chinois.

Compte tenu de ce qui précède, nous proposons la définition de la compétence esthétique professionnelle :

Pour la France, la compétence esthétique professionnelle est importante pour le monde scolaire et à la fois pour le monde professionnel, parce que la compétence esthétique professionnelle a une valeur pédagogique poursuive par l'enseignement des métiers d'art et en même temps elle a une valeur économique appréciée par le monde professionnel. La compétence esthétique professionnelle est composée fondamentalement de la compétence d'esthétique artistique, qui peut être exprimée par la capacité de produire matériellement des qualités esthétiques (celles qui produisent le plaisir esthétique spécifique) sur une œuvre artisanale et de la capacité d'apprécier, de juger et de comparer ces mêmes qualités entre plusieurs œuvres, ou entre les états successifs d'une même œuvre au cours de sa production. La compétence esthétique professionnelle est donc la capacité pour un élève ou un professionnel de créer une œuvre artisanale avec des qualités esthétiques qui lui donneront une plus-value sur le marché et qui correspondront aux objectifs de l'enseignement des métiers d'art.

Pour la Chine, la compétence esthétique professionnelle est importante pour le monde scolaire et à la fois pour le monde professionnel, parce que la compétence esthétique professionnelle a une valeur pédagogique poursuive par l'enseignement des métiers d'art et en même temps une valeur économique appréciée par le monde professionnel comme nous avons dit dans les paragraphes ci-dessus. En fait, La compétence esthétique professionnelle est composée fondamentalement de la compétence d'esthétique artistique, la compétence éthique et la compétence spirituelle (l'esthétique symbolique).

Nous proposons la conclusion suivante : en raison des contextes culturels, historiques différents, la définition de la compétence esthétique professionnelle est très différente en France et en Chine. On

ne peut pas dire laquelle est plus parfaite, parce que toutes les définitions illustreraient les particularités d'un contexte spécifique et il est nécessaire de la définir dans ce contexte spécifique. Pour cette raison, nous imaginons que la définition de la compétence esthétique professionnelle est de plus en plus différente si plus d'acteurs dans des contextes variés participent à la recherche à ce titre à l'avenir. La notion de « compétence esthétique professionnelle » ne réfère pas à un système de normes universelles, mais consiste à être capable de comprendre mais surtout d'incorporer, dans sa compétence professionnelle générale, la dimension « esthétique » non pas dans l'absolu, mais telle qu'elle est définie dans le contexte culturel où l'artisan se situe.

V 1.2 La réponse à la deuxième question de recherche : Comment développer la compétence esthétique professionnelle ?

Au cours de nos entretiens, les acteurs chinois et français ont proposé beaucoup de mesures pour développer la compétence esthétique professionnelle. Ainsi, le monde scolaire et le monde professionnel ont mis en œuvre des mesures très différentes pour la développer. Dans cette section, nous présentons de manière synthétique nos résultats, en réponse à notre question initiale.

Dans le but de permettre, chez les élèves de l'enseignement professionnel aux métiers d'art, le développement de la compétence esthétique professionnelle, les acteurs dans le monde scolaire et le monde professionnel prennent appui sur deux choses très différents : l'inné et les mesures utilisées dans un environnement spécifique pour développer cette compétence.

D'un côté, certains acteurs comme par exemple Mme Yang considère l'inné comme un élément important dans le processus de développement de la compétence esthétique professionnelle. Dans la vie quotidienne, selon Mme Yang, certains individus peuvent avoir des prédispositions innées pour développer la compétence esthétique. Ces prédispositions « en germe » peuvent inclure une sensibilité accrue à l'esthétique, une perception plus fine des couleurs, des formes et des proportions, ainsi qu'une capacité à apprécier et à analyser les œuvres de design. En fait, l'inné est une base cruciale dans le processus de développement de la compétence esthétique professionnelle, à savoir, par rapport aux personnes qui n'ont pas de l'inné, ceux qui sont « naturellement prédisposés » pour le domaine des métiers d'art ont plus de possibilité de bien développer la compétence esthétique professionnelle parce qu'ils peuvent acquérir facilement des éléments esthétiques et des capacités de fabrication, etc. Par exemple, Annibale Carracci, qui était peintre italien célèbre avait montré très tôt des dispositions innées précoces. Quand il était petit, il faisait preuve d'un talent inné de dessinateur. Selon nous, l'inné est plutôt un élément utile qu'une mesure prise intentionnellement dans le processus de développement de la compétence esthétique professionnelle. Mais cela peut avoir une importance d'utiliser bien des pré-capacités innées dont disposont en quelque sorte les étudiants « sans avoir jamais rien appris ». Comme l'exemple proposé par M. You, « pour les élèves innés », ils doivent bénéficier d'une plus grande liberté pour développer des œuvres par leur inné lors du processus de design (conception et fabrication).

À savoir, il est possible de s'appuyer sur des facteurs innés pour bien la développer. Par exemple, si un élève se montre spontanément fort pour la perception des beautés, donc, l'enseignant peut plus facilement développer sa capacité de perception en se basant sur cet inné. Et, nous pourrions faire l'hypothèse qu'un créateur possédant des prédispositions innées peut mieux connaître la tendance esthétique du marché et d'autres choses esthétiques du marché, ce qui contribue à améliorer la valeur

économique de sa propre compétence esthétique professionnelle, dont il fera bénéficier l'entreprise. Mais tout le monde, malheureusement, est loin d'avoir des prédispositions ! La formation aux métiers d'art ne peut se contenter d'attendre que de telles personnalités exceptionnelles viennent à elle : il faut qu'elle développe ce qui n'est pas inné chez ceux qui sont moins « doués », sinon il n'y a pas assez de professionnels requis par le marché du travail.

De l'autre côté, la plupart des acteurs dans les deux pays ont beaucoup réfléchi aux mesures spécifiques et intentionnelles pour la développer. Au fond, l'activité de développement de la compétence esthétique professionnelle se déroulerait dans l'environnement scolaire et professionnelle, selon notre recherche, donc, les acteurs de l'enseignement comme ceux de l'entreprise ont pour obligation de concevoir des mesures spécifiques pour développer la compétence esthétique professionnelle dans les deux environnements différents. Dans la partie IV, nous avons expliqué toutes les mesures et ces mesures s'inscrivent dans le contexte scolaire et dans le contexte professionnel.

V 1.2.1 Les mesures utilisées par les acteurs scolaires pour développer la compétence esthétique professionnelle

Concernant l'école, c'est elle qui a pour finalité de développer des aspects fondamentaux de la compétence esthétique professionnelle et des mesures adaptables ont vu le jour. D'abord, les mesures proposées par les acteurs scolaires peuvent être divisées en cinq dimensions :

1) les cours, les techniques et les connaissances fondamentales. Selon les acteurs dans les deux pays, les cours disciplinaires et transversaux ont pour objectifs d'enseignement (*learning outcomes*) le développement de la compétence esthétique professionnelle, par exemple, le cours de l'histoire de l'art en France et les cours spéciaux en Chine apportent beaucoup de connaissances esthétiques historiques aux élèves et ce sont celles-ci qui participent au développement de la capacité de perceptions esthétiques en réception, comme Mme Zeng l'a dit : « le développement de la compétence esthétique professionnelle doit avoir lieu dans tous les cours professionnels, et chaque cours comporte des contenus sur le thème des qualités esthétiques spécifiques ». De même, beaucoup de cours apportant certains savoirs techniques qui joueraient un rôle important pour développer cette compétence en production (car, comme nous l'avons vu, il faut posséder à un très bon niveau certaines compétences techniques pour pouvoir donner des qualités esthétiques aux productions).

2) Nos répondants indiquent comme moyen de développer la compétence esthétique professionnelle : Les exercices pratiques, l'apprentissage par projet, la pratique dans un atelier au lycée professionnel, l'exercice répété, etc. En fait, derrière ces expressions, il s'agit d'un même enjeu, à savoir, la fonction de l'exercice. Comme nous l'avons expliqué, l'exercice répété est essentiel pour développer et renforcer la compétence esthétique professionnelle. Cela impliquerait de consacrer du temps à l'expérimentation, à la création artistique et à l'exploration de nouvelles techniques et approches pour régler des difficultés au cours de la fabrication. Plus on pratique, plus on acquiert d'expériences et de connaissances, ce qui devrait se traduire par une amélioration de la compétence esthétique professionnelle. Par exemple, Mme De Frissenentte a dit que « il faut qu'il ait tout acquis. Et en fonction de ses compétences, quand on voit qu'il a des lacunes à certains endroits, On recommence (refaire l'exercice), donc on voit, jusqu'à ce que ce soit acquis ».

Mais cela ne suffit pas : ce qui fait la différence entre un simple exercice technique, même répété,

et l'apprentissage d'une compétence aussi complexe que la compétence esthétique professionnelle, est que l'élève ne répète pas des automatismes élémentaires (comme dans l'apprentissage par objectifs, inspiré du behaviourisme), mais il faut qu'il s'engage dans des tâches complexes, ce qui correspond à l'apprentissage par problème (problem based learning) dont nos répondants nous ont parlé comme M. Tortochot a dit que « il y a nécessité à rendre compte d'une réalité complexe ». Et ces tâches doivent être aussi proches que possible de situations de travail réelles, comme le sont les projets de conception et de fabrication qui s'inscrivent dans la durée (project based learning), C'est pourquoi « la pratique dans un atelier au lycée professionnel » est un passage obligé, ce qui fait le lien avec ce qui s'apprend dans l'entreprise, comme nous le verrons.

3) Par ailleurs, les apports des enseignants sont utiles pour développer la compétence esthétique professionnelle. Les enseignants sont des experts dans leur domaine et peuvent transmettre aux étudiants des connaissances théoriques et pratiques essentielles. Ils peuvent enseigner les principes esthétiques, les techniques artistiques, l'histoire de l'art, les différentes approches esthétiques, et bien plus encore. Cette transmission de connaissances permet aux étudiants d'acquérir une base solide dans le domaine de la compétence esthétique professionnelle. On peut appeler cela : l'initiation à la culture du métier, sous la forme de connaissances et de répertoires de savoir-faire. Mais aussi, ce qui est très important dans une conception active de l'enseignement (***practice based learning***), les enseignants peuvent fournir en retour des informations constructives sur le travail des étudiants lorsque ceux-ci sont au travail : Le rôle-clef de l'enseignant est donc d'identifier les points forts et les domaines à améliorer, d'offrir des conseils spécifiques pour le développement de la compétence esthétique professionnelle, et d'encourager les étudiants à se fixer des objectifs réalistes. En particulier, le feedback régulier et précis permettrait aux étudiants de progresser et de développer la compétence esthétique professionnelle ciblée. Comme l'élève P en France a dit que « lorsque nous faisions des dessins, nous demandions à notre professeur de nous aider à les vérifier ». Selon nous, après avoir vérifié, les enseignants peuvent identifier des problèmes que posent les travaux des élèves et donner des feedbacks pour que les élèves améliorent leurs travaux à l'avenir. C'est ce qu'en théorie de l'éducation on appelle l'étayage (***scaffolding***) : la pratique seule ne suffit pas, si elle n'est pas finement accompagnée et ajustée précisément par un expert, comme le fait un professeur ou un professionnel qui accompagne un étudiant dans la longue durée, alors que celui-ci est au travail. Ce mode de transmission est indispensable pour le processus de développement de la compétence esthétique professionnelle, car comme nous l'avons dit dans la dernière partie, celle-ci ne peut pas se transmettre autrement, car elle n'est pas formalisable comme un savoir scolaire habituel.

4) Les élèves doivent participer aux activités présentées dans des environnements esthétiques, par exemple, la visite d'un musée ou d'un salon professionnel. En dehors de l'école, certains autres lieux peuvent offrir également des opportunités pour observer des beautés et se former informellement. Par conséquent, c'est aussi une mesure très efficace pour développer la compétence esthétique professionnelle, par exemple, Mme Cao a dit que « c'était l'automne à ce moment-là, il y avait encore des feuilles jaunes de paulownia, ce qui offrait un environnement esthétique aux étudiants » où les élèves peuvent acquérir des éléments esthétiques. Il faut noter, car c'est important, que ce type de formation ne concerne pas que les débutants : les professionnels et les experts ne se forment pas autrement qu'en s'informant sur le travail de leur communauté, les innovations, les différentes modes qui apparaissent et disparaissent. Et ils le font en visitant des ateliers, des galeries, des musées, et surtout les salons professionnels où ils exposent leurs dernières productions. Cette

formation par les échanges et visites informels est une part importante du processus de développement de la compétence esthétique professionnelle « tout au long de la vie ».
5) Il existe d'autres mesures, par exemple, l'analyse des œuvres réussies (celles qui peuvent servir de référence par leur qualités propres), qui ont été proposées pour développer cette compétence, par exemple, l'analyse des œuvres réussies (celles qui peuvent servir de référence par leurs qualités reconnues par le public et les experts). Dans le fond, les acteurs scolaires cherchent toujours à trouver de nouvelles mesures pour développer plus parfaitement la compétence esthétique professionnelle, donc, de nouvelles méthodes apparaissent souvent parce qu'elles sont adaptables à un contexte pédagogique. Cette méthode a été utilisée principalement par les acteurs chinois, par exemple, M. You et Mme Yang ont parlé de cette méthode.

V 1.2.2 Les mesures utilisées par les acteurs du monde professionnel

Du côté du monde professionnel, ils utilisent effectivement les cinq types de mesures pour développer la compétence esthétique professionnelle.
1) Dans un lieu de travail, les connaissances et les techniques ne sont pas présentées par un cours formel, mais, au contraire, par des expériences directes, à savoir, l'apprentissage en agissant (learning by doing). Dans ce sens, les connaissances et les techniques sont acquises en pratiquant, contrairement à les apprendre dans un manuel, Mme Poyeton a dit que « on peut essayer de leur proposer des formations justement avec des designers, pour faire réfléchir les artisans sur leurs créations, sur leur processus de création en pratique (pour développer la compétence esthétique professionnelle) ». En fait, si un diplômé travaille avec un artisan dans un lieu de pratique, il aura la possibilité d'apprendre directement des techniques et connaissances réellement demandées par le processus de fabrication, qui contribueront au développement de sa compétence esthétique professionnelle.
À dire vrai, les professionnels offriraient une formation différente de celle qui est proposée à l'école. Par exemple, avant de mettre en place une formation, l'entreprise doit identifier les besoins spécifiques en matière de compétences demandées réellement par elle et par le marché. En considérant les besoins spécifiques, le formateur préparerait des connaissances et techniques pour la formation. Cette étape permet de déterminer les domaines où une formation est nécessaire. Par rapport à la formation à l'école, les connaissances et les techniques appréciées doivent être adaptables aux demandes réelles, mais, l'école se concentrerait plus, de son côté, sur des connaissances et techniques communes ou de base. Et puis, l'école les transmet aux élèves principalement par des manuels, cours théoriques et peu de pratiques. Alors, l'entreprise prend le relais pour proposer à ses employés une formation pratique et directe, ce qui leur permet d'acquérir de nouvelles connaissances et techniques par des expériences directes. Dans le fond, l'expérience professionnelle de Mme Rey peut être employée pour justifier notre conclusion. Selon Mme Rey, « Rien à voir donc je n'ai pas vraiment de diplômes liés à tout ça, mais j'ai en fait appris toutes les techniques de la sculpture dans des ateliers (d'entreprise), dans différents ateliers, mais pas diplômants ». Au cours de l'apprentissage dans un atelier d'entreprise, elle témoigne qu'elle a eu beaucoup de possibilités pour apprendre des expériences directes comme des techniques plus avancées. Par conséquent, ces expériences directes sont dédiées au développement de la compétence esthétique professionnelle.
2) Les exercices pratiques, l'apprentissage par un projet, la pratique dans un atelier au lycée

professionnel, l'exercice fréquent, etc., concernent aussi l'entreprise. En fait, les exercices pratiques en entreprise sont généralement et spécifiquement conçus pour préparer les employés à relever des défis et à effectuer des tâches dans un contexte professionnel et les exercices sont souvent liés aux besoins et aux exigences spécifiques de l'entreprise, ce qui les rendrait directement applicables à la réalité du travail, comme l'expérience d'apprentissage de Mme Rey. Et puis, les exercices pratiques en entreprise sont adaptés à la réalité et aux processus de l'organisation. Ils peuvent inclure des simulations de tâches, des projets réels, des jeux de rôle avec des scénarios professionnels et d'autres activités qui refléteraient les situations auxquelles les employés sont confrontés dans leur travail quotidien, conséquemment, Mme Poyeton met en œuvre la mesure de « pratiquer avec des artisans ». Au contraire, les exercices à l'école se basent souvent sur des contextes pédagogiques, parfois, ils ne se lient pas directement à une situation réelle et professionnelle. Par exemple, dans un manuel des métiers d'art en Chine, il existe un exercice qui demande aux élèves de faire une baguette en utilisant la technique enseignée dans ce chapitre, il est évident que cet exercice n'était pas à l'origine d'un problème réel, mais, ce type d'exercice est rarement proposée dans l'entreprise. En fait, la pratique dans un atelier au lycée professionnel exprime cette difficulté, la plupart des ateliers de l'école demandent aux élèves de faire des exercices sans les inscrire dans des contextes spécifiques.
3) Les apports des formateurs ou employés qualifiés seraient utiles pour développer la compétence esthétique professionnelle. Comme le rôle d'un enseignant dans un lycée, les formateurs d'entreprise et les employés qualifiés pourraient donner des recommandations plus pratiques et utiles pour les novices et les aideraient à améliorer sa compétence esthétique professionnelles.
Il est important de souligner ce point : la seule pratique même en contexte professionnel ne suffit pas : il faut bien comprendre les limites d'un apprentissage « en faisant »: pour qu'elle soit formative, l'action de l'apprenti ne peut pas être isolée : il s'agit plutôt d'une action conjointe (joint action), au sens où l'apprenti a besoin d'être en permanence accompagné et corrigé par un expert. C'est le rôle décisif du tuteur ou du maitre de stage, qui propose ainsi un étayage permettant à la pratique d'être apprenante. La seule présence dans une entreprise ne suffit pas, et cela est une des difficultés de la formation en alternance (dual system). On retrouve dans l'entreprise, même si cela n'est pas formalisé comme à l'école, l'apprentissage par projet et par problème, cette fois-ci en contexte réel.
4) Les professionnels en formation doivent fréquenter des environnements propices aux expériences esthétiques, par exemple, en participant à un concours industriel. En visitant ces contextes esthétiques, les professionnels peuvent obtenir de nouvelles informations sur le thème de l'esthétique. Par exemple, les critères d'un concours industriel reflètent totalement certaines nouvelles tendances esthétiques du marché, en y participant, les professionnels apprennent à connaître de nouvelles expériences esthétiques et trouver des méthodes pour les réaliser. Là aussi, la pratique en entreprise permet à l'apprenti d'être accompagné par des professionnels experts dans cette expérience nouvelle pour lui qu'est la fréquentation d'environnements propices aux expériences esthétiques. Par exemple, M. Lu a dit que « j'ai dû aller voir d'autres entreprises (la pratique) pour apprendre des expériences, notamment chez Zhang Tiejun (un des créateurs les plus célèbres en Chine) et d'autres entreprises ».
5) Il existe d'autres mesures, par exemple, l'analyse des œuvres réussies ont été proposées pour développer cette compétence pour les professionnels, en particulier, M. Chen et M. You apprécient énormément cette méthode, par exemple, M. You a dit que « je présenterai quelques sculptures de jade classiques au cours de ma formation, et celles-ci comprendront de nombreuses caractéristiques esthétiques qui rendent la sculpture de jade belle ». Dans le fond, les acteurs professionnels

cherchent toujours à trouver de nouvelles mesures pour développer plus parfaitement la compétence esthétique professionnelle, donc, des méthodes apparaissent souvent parce qu'elles sont adaptables à un contexte professionnel.

En fonction des analyses ci-dessus, nous pourrions esquisser trois conclusions : 1) il semble, selon notre recherche, que nos répondants sont d'accord pour dire que la compétence esthétique professionnelle peut être enseignée ou développée, parce que tous les acteurs ont proposé des mesures spécifiques pour la développer. 2) Il semble que nos répondants sont d'accord pour affirmer que le développement de la compétence esthétique professionnelle ne peut pas être accomplie par un acteur unique. L'enseignant, les autres acteurs sociaux (un musée, par ex.), l'entreprise et les autres doivent être ensemble pour le réaliser. 3) Tous nos répondants, enfin, sont d'accord pour dire que les acteurs scolaires et professionnels prennent des mesures variées pour réaliser le développement de la compétence esthétique professionnelle. En définitive, il est important de souligner le rôle ***complémentaire*** des acteurs ***différents*** dans le développement de la compétence esthétique professionnelle, car ils joueraient chacun un rôle essentiel dans la formation et l'évolution de cette compétence. Chaque acteur contribue de manière distincte à l'enrichissement de la perspective esthétique et à l'acquisition des compétences nécessaires dans un domaine professionnel spécifique. Par exemple, les écoles ont pour rôle de fournir une éducation formelle et structurée dans les domaines des métiers d'art et elles offrent des programmes d'études qui enseignent les principes fondamentaux de l'esthétique, de l'art et du design, ainsi que des compétences pratiques et techniques de base. Au final, elles peuvent également aider à développer la sensibilité esthétique des étudiants grâce à des cours et des projets axés sur la créativité et l'expression artistique. Pour les professionnels, ils ont un impact significatif sur le développement de la compétence esthétique professionnelle, car ce sont eux qui évaluent et reconnaissent la valeur esthétique dans le contexte professionnel et leurs attentes et leurs exigences définissent souvent les normes et les critères esthétiques pour un domaine spécifique. Conséquemment, à l'avenir, lorsque l'on étudiera à la suite de notre travail la théorie de la compétence esthétique professionnelle, il faudra élargir l'éventail des personnes interrogées et explorer de nouvelles mesures pour développer cette compétence.

Il nous reste à élucider une autre question, à savoir, comment développe-t-on la compétence éthique ? Il semble que la réponse de cette question intéresse énormément les acteurs chinois. En fait, les acteurs chinois n'ont pas partagé des informations complètes et il est difficile d'y répondre systématiquement. Ici, nous proposerons des conjectures pour répondre à cette question sur le plan plus empirique : 1) les élèves et les professionnels doivent prendre le temps d'étudier et de comprendre les principes éthiques fondamentaux, tels que l'intégrité, la justice, le respect des règles scolaires et d'entreprise, la responsabilité et la bienveillance et explorer différentes théories éthiques et les dilemmes éthiques auxquels les individus et les organisations peuvent être confrontés. 2) Les élèves et les professionnels doivent s'engager dans une réflexion individuelle sur leurs propres valeurs, croyances et normes éthiques. Ils sont conscients des propres biais et préjugés, et doivent travailler à les remettre en question pour favoriser une approche éthique plus objective. 3) On doit penser beaucoup au rôle des enseignants et des formateurs d'entreprise au cours du développement de la compétence éthique. En fait, les formateurs et les enseignants sont plus familiers avec les comportements éthiques, par conséquent, ils doivent observer les comportements éthiques des élèves et professionnels en donnant une réponse en retour rapidement pour leur faire connaître leurs lacunes au niveau de l'esthétique éthique, et les aider à surmonter ces difficultés.

V 1.3 La réponse à la troisième et la quatrième questions de recherche : Quelles

difficultés apparaissent lors du processus de développement de la compétence esthétique professionnelle ? Comment régler ces difficultés lors du processus du développement de la compétence esthétique professionnelle ?

Les acteurs du monde scolaire et professionnel ont identifié des difficultés dans le processus de développement de la compétence esthétique professionnelle.

V 1.3.1 Des difficultés identifiées par les acteurs scolaires

D'abord, il existe une difficulté commune pour les acteurs du monde scolaire dans les deux pays. En fait, pour tous les acteurs français et chinois, « l'absence de critères d'évaluation liés directement à l'esthétique » est un problème évident. À l'heure actuelle, dans les deux pays, on ne peut pas avoir la possibilité d'évaluer la compétence d'esthétique artistique et la compétence spirituelle en utilisant des critères esthétiques, au contraire, il est nécessaire de s'appuyer principalement sur des critères techniques pour poursuivre les démarches d'évaluation. Et, quoique les enseignants et les chercheurs soient conscients de ce problème et cherchent à établir ces critères esthétiques, jusqu'à aujourd'hui, cette difficulté resterait encore à régler.

Comme nous l'avons analysé dans la partie IV, il semble justifié de juger des critères techniques esthétiques pour évaluer la compétence d'esthétique artistique. Selon nous, les techniques esthétiques font référence aux méthodes spécifiques utilisées pour créer une œuvre artisanale qui a des qualités esthétiques. Elles impliqueraient l'utilisation de capacités spécifiques, d'outils et de procédés spécifiques adaptés à la production matérielle des qualités esthétiques définies dans le domaine artisanal concerné. Par exemple, en bijouterie, les techniques peuvent inclure le sertissage, le filigrane, l'émaillage, etc. Dans chaque discipline des métiers d'art, les techniques peuvent être apprises, maîtrisées et parfois même subverties pour créer des effets et qualités esthétiques, par exemple, la technique de filigrane peut contribuer à la réalisation de la beauté visuelle. Par conséquent, nous pouvons esquisser la conclusion suivante : les techniques esthétiques peuvent être un critère pour développer et évaluer la compétence d'esthétique artistique. Bien que le monde scolaire cherche à établir des critères d'évaluation des beautés, les critères techniques esthétiques sont employés pour évaluer la compétence d'esthétique artistique pour longtemps à l'avenir, car pour le moment il n'existe pas de moyen d'évaluer la qualité esthétique par des critères spécifiques. Tout se passe comme si seuls les critères techniques étaient utilisables, ou encore comme si la seule manière de parler de la beauté d'une œuvre artisanale était de commenter ses qualités techniques, à défaut d'autres moyens d'évaluation disponibles.

Ensuite, sur le plan des acteurs scolaires, les difficultés des élèves ont des impacts négatifs pour le développement de la compétence esthétique professionnelle, en l'occurrence les processus d'orientation dans le système scolaire font que les élèves dans les lycées professionnels en France et en Chine sont souvent des élèves en difficulté scolaire. Dans le fond, selon Mme Malterre-Benoist, Mme Yang et d'autres acteurs, les élèves qui entrent dans un lycée professionnel dans les deux pays ont des niveaux de compétences faibles comme par exemple la compétence d'apprentissage, d'utiliser correctement des outils : cela a aussi été indiqué par l'élève P en France. Dans ce cas, les élèves sont susceptibles de rencontrer des difficultés dans le processus de développement de la compétence d'esthétique artistique. Par exemple, l'élève X en Chine a identifié la difficulté qu'il existe un gouffre entre sa compréhension esthétique et celle du marché. S'il peut améliorer sa compétence de compréhension, il pourrait régler plus facilement ce problème.

De plus, il semble que les élèves dans le domaine de l'enseignement professionnel ont une motivation d'apprentissage très faible. Par exemple, certains élèves peuvent se sentir démotivés en raison du manque de perspective d'avenir ou de débouchés dans leur domaine d'études, parce qu'un élève du lycée professionnel a plus de difficulté à trouver un bon emploi après avoir été diplômé en Chine et en France. D'autant plus, le problème de décrochage « tend à s'impose en France depuis la fin années 2000 pour désigner les sorties prématurées du système éducatif dans le secondaire » et cette question « est d'autant plus cruciale que la majorité des décrocheurs sont issus des lycées professionnels » (Korning et al, 2019, p.1). De même, cette question est sérieusement apparue dans le système du lycée professionnel en Chine et il en résulte un problème de compétence éthique, selon les acteurs chinois. Pour cette raison, il est nécessaire de trouver des mesures pour aider les élèves à surmonter leurs propres difficultés, par exemple, les enseignants compétents et expérimentés peuvent stimuler l'apprentissage par des méthodes pédagogiques plus adaptables, fournir des orientations appropriées et soutenir les élèves dans leur progression académique.

Enfin, bien que le système de formation en alternance soit crucial dans le processus de développement de la compétence esthétique professionnelle, la formation en alternance n'est pas encore totalement déployée en Chine et à la fois en France. À l'heure actuelle, et d'une manière générale, il n'existe pas de système de formation en alternance en Chine, et pour la France, la formation en alternance n'est pas offerte pour certains diplômes professionnels comme par exemple celui de CAP. D'une manière théorique, la formation en alternance est reconnue comme une méthode d'éducation qui combine la formation théorique en classe avec une expérience pratique en milieu de travail. Cette approche offre aux apprenants l'opportunité d'acquérir des connaissances et des compétences pratiques fondamentales tout en étant directement immergés dans un environnement professionnel réel et dans le contexte scolaire. Grâce à cette formation, les élèves peuvent avoir des pratiques dans un lieu réel de travail, la possibilité de coopérer avec des employeurs qualifiés et l'acquisition des compétences réellement demandées par le marché. En vérité, le développement de la compétence esthétique professionnelle est plus difficile à cause du manque ou de la mauvaise adaptation de système de formation en alternance, parce que certaines informations réelles permettant de compléter des connaissances, compétences sont absentes du curriculum

Pour conclure, nous proposons d'élargir la perspective dans de futurs travaux. Il est nécessaire de trouver et analyser des problèmes dans le processus de développement de la compétence esthétique professionnel dans une perspective plus large. Dans notre étude, nos répondants viennent seulement du monde scolaire et professionnel et nous pouvons faire l'hypothèse qu'il existe d'autres problèmes inconnus pour d'autres acteurs sociaux, par exemple, pour les répondants qui ne sont ni l'élève ni professionnel et sont au centre de la formation d'apprentissage, quelles difficultés rencontrent-ils dans le processus de développement de la compétence d'esthétique artistique ? Dans le but de compléter et améliorer la théorie de la compétence esthétique professionnelle, l'élargissement de l'éventail des acteurs de recherche est une des orientations de la recherche future.

V 1.3.2 Des difficultés identifiées par les acteurs du monde professionnel

Nous avons également trois difficultés concernées par les acteurs du monde professionnel.

Premièrement, comme dans le monde scolaire, dans le monde de l'entreprise il n'existe pas de critères esthétiques et les professionnels déclarent utiliser eux aussi les techniques esthétiques à

savoir, pour la développer et l'évaluer ils se réfèrent à des éléments techniques pour en parler. Dans le but de régler cette question, les professionnels prennent bien plus appui sur le goût du marché et du client pour trouver des critères esthétiques.

En fait, la théorie du comportement du consommateur est l'une des théories les plus complètes de l'économie contemporaine. De manière théorique, « la théorie du comportement du consommateur est un domaine d'étude qui cherche à comprendre comment les individus prennent des décisions d'achat et interagissent avec les produits et services en tant que consommateurs. Elle repose sur l'idée que les choix des consommateurs sont influencés par divers facteurs psychologiques, sociaux et économiques » (Graillot, 1998, p.8). Selon cette théorie et pour notre recherche, les consommateurs cherchent à maximiser leur utilité ou leur satisfaction d'une œuvre esthétique lorsqu'ils prennent des décisions d'achat. Ils évaluent les coûts et les avantages esthétiques des différentes options disponibles et choisissent celle qui leur offre le plus grand bénéfice esthétique. Dans le but de laisser les consommateurs prendre beaucoup de décisions d'achat, la plupart des secteurs économiques mis au point des systèmes d'enquête sur les préférences des consommateurs, par exemple, l'entreprise de Lao Fengxiang (qui est une des entreprises les plus connues en Chine) valorise les opinions et les réactions des clients concernant les aspects esthétiques de leurs produits ou services. Ils recueillent activement les commentaires des clients, que ce soit par le biais de sondages, ou de retours directs grâce auxquels un analyste économique peut avoir la possibilité de comprendre pleinement les préférences des consommateurs. Cette rétroaction permet aux professionnels d'ajuster et d'améliorer continuellement les critères esthétiques pour mieux répondre aux attentes et aux désirs des clients.

Par exemple, un certain article de bijou se vend bien et l'entreprise a constaté, au cours d'entretiens, que les clients considèrent la brillance de la pierre, la forme et la taille de ce bijou comme les principaux facteurs stimulant leur désir d'achat. Par conséquent, si les ventes totales de ce bijou sont définies comme la variable y, et que les trois qualités esthétiques ci-dessus sont définis comme les variables x, z, i, alors, la contribution de chaque qualité esthétique aux ventes peut être analysée par l'analyse de causalité de Granger. S'il existe une corrélation positive significative entre la variable de la forme et les ventes totales, cela prouve que les consommateurs ont une préférence esthétique pour cette variable (forme). Par conséquent, cette forme peut donc être utilisée comme un critère lors du développement et de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle. D'une manière pratique, les acteurs d'entreprise adoptent beaucoup de mesures pour reconnaître le goût du client, par exemple, Liao et Liu (2002) utilisent la théorie de la distribution des variables aléatoires et concluent qu'« il existe une corrélation entre les bénéfices d'un fabricant et le degré de différenciation des marques qui apprécie par les consommateurs» (p.134). À savoir, un acteur d'entreprise comme par exemple un professionnel a théoriquement des méthodes pour connaître le goût du client et pour intégrer cette préférence dans les critères de production.

Alors, les professionnels dans notre recherche ne parlent pas explicitement des mesures pour reconnaître le goût du client, mais, nous postulons que certains professionnels dans une grande entreprise comme Mme Yang ont fait des études pour le goût du client et ils le maîtrisent bien. Conséquemment, cette méthode est plutôt adaptable et possible.

Secondement, quand ils parlent du problème de développement de la compétence esthétique professionnelle, les professionnels réfèrent beaucoup à la relation entre le goût du marché et du créateur, comme M. You et M. Volpon l'ont dit.

En vérité, le goût du marché fait référence aux préférences, aux tendances et aux attentes des

consommateurs ou du public ciblé dans un domaine particulier. Par ailleurs, le goût du créateur fait référence à la sensibilité esthétique, à la vision personnelle et au style unique d'un créateur. Il s'agit de la capacité à exprimer une esthétique personnelle à travers ses créations, en utilisant son sens artistique, son expertise technique et son expérience. D'une manière théorique, il semble important de trouver un équilibre entre le goût du marché et le goût du créateur, qui peuvent apparaitre en relation contradictoire. D'une part, comprendre le goût esthétique des consommateurs est essentiel pour créer des produits ou des créations artisanales qui rencontrent un succès commercial. D'autre part, maintenir une vision personnelle des métiers d'art est important pour se démarquer et créer une identité unique en tant que créateur. Certains créateurs peuvent même influencer le goût du marché en proposant des créations novatrices et en définissant de nouvelles tendances, c'est ce que nous apprend l'histoire de la mode et du design, comme l'histoire de l'art. À savoir, dans le meilleur des cas, il s'agit de faire une œuvre artisanale qui peut combler les demandes esthétiques du marché et à la fois exprimer des croyances esthétiques novatrices d'un créateur. Selon nous, la compétence esthétique professionnelle est un type de compétence interne d'un individu qui refléterait des compréhensions esthétiques personnelles et à la fois un outil utilisé pour satisfaire les demandes externes comme celles du marché.

Mais, pour nos acteurs, il semble qu'ils ont focalisé plus sur le goût du marché que celui du créateur, en particulier, pour les répondants chinois, comme M. Xie a dit que « si je trouve que quelque chose est beau et que le consommateur le trouve également beau, alors je pense qu'il s'agit vraiment d'avoir la compétence esthétique professionnelle ».

Mais, selon nous, le rapport déséquilibré entre les deux goûts a un impact négatif sur le développement de la compétence esthétique professionnelle. En fait, comme nous l'avons dit, la compétence esthétique professionnelle reflète des perceptions esthétiques individuelles, c'est-à-dire, elle a une valeur esthétique particulière pour un individu. De même, cette compétence a une valeur économique, à savoir, elle est un outil pour réaliser l'objectif économique. En se concentrant beaucoup trop sur la valeur économique, la valeur individuelle est fanée et ce déséquilibre est nuisible au développement harmonieux de la personne du créateur. En conséquence, il conviendrait de montrer qu'il existe un équilibre délicat où chaque créateur doit trouver sa propre voie pour répondre aux attentes du marché tout en exprimant son goût personnel. Nous n'avons pas, dans notre enquête, interrogé nos répondants sur une telle tension, et cela devra être l'objet d'une enquête dans le prolongement de notre travail.

Enfin, pour certains professionnels et enseignants comme par exemple Mme Yang dans une entreprise de bijouterie des plus célèbres à Shanghai, « il est difficile de connaître entièrement les informations sur le goût des clients ». Si on ne peut pas reconnaître suffisamment le goût des clients, selon notre répondante, on est en difficulté pour développer la compétence esthétique professionnelle pour créer une œuvre artisanale aimée du client. Là aussi, il est intéressant de prolonger et d'approfondir l'enquête, en s'intéressant à la prise de risque que constitue une création en design, ou plus simplement une innovation même limitée. Nous pouvons faire l'hypothèse que nos répondants pourraient nous donner des cas où cette prise de risque a abouti à des réussites, et d'autres où elle n'a pas donné les résultats attendus.

Pour finir, nous pourrions faire les deux conclusions suivantes, selon les trois difficultés principales proposées : 1) les critères techniques esthétiques et le goût esthétique du marché peuvent ne pas être pas les seules mesures pour le développement de la compétence esthétique professionnelle. Par exemple, les écoles ou les entreprises peuvent collaborer avec des institutions artistiques comme

par exemple un musée de l'art et en intégrant les critères d'évaluation du musée et d'autres organisations dans le but de développer des mesures appropriées. 2) Selon nous, la compétence esthétique professionnelle personnelle peut aussi illustrer les convictions d'un individu sur le thème de l'esthétique et en même temps être un outil pour réaliser l'objectif économique, à savoir, cette compétence a à la fois une valeur humaine et une valeur instrumentale (économique). Dans le but de comprendre parfaitement la compétence esthétique professionnelle, il conviendrait de porter l'attention à ces deux valeurs. Mais, comment rendrait-on équilibrée la relation entre le goût du marché et le goût du professionnel ? Nous avons besoin d'une étude à l'avenir.

V 1.4 La réponse à la cinquième question de recherche : Comment évaluer le développement de la compétence esthétique professionnelle ?

La question de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle est un des éléments les plus centraux pour notre recherche. Nos entretiens ont montré que les acteurs scolaires et professionnels se penchent également sur le problème de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle. Nous conclurons d'abord sur le point de vue des acteurs appartenant au monde scolaire.

V 1.4.1 La réponse des acteurs du monde scolaire

Nous ferons avant toute la conclusion sur le plan des acteurs scolaires.
Premièrement, la notion de l'esthétique se trouve au cœur des critères d'évaluations, selon les acteurs appartenant au monde scolaire dans les deux pays. D'abord, d'après nos répondants, les critères esthétiques s'intéressent aux qualités esthétiques matérielles comme par exemple la forme, la couleur, la matière, l'équilibre entre les parties, etc. Comme nous avons dit dans la section V1.2, le système scolaire a la responsabilité de développer les aspects fondamentaux de la compétence esthétique professionnelle, par exemple, la sensibilité artistique de base (la capacité à juger esthétiquement des aspects matériels d'une œuvre qui sont plaisants, et à produire des objets qui ont ces qualités), par exemple, nous trouvons des expressions qui décrivent des demandes fondamentales sur le thème de l'esthétique comme « la réalisation est conforme aux règles de l'art » dans le référentiel de CAP Bijouterie.
Par conséquent, les qualités artistiques fondamentales qui se lient à la compétence esthétique professionnelle doivent être évaluées. Mais dans le contexte culturel chinois, la qualité esthétique formelle des productions n'est pas séparable, selon les acteurs chinois, de leur qualité symbolique. De la même façon, nous avons vu que pour les acteurs chinois, il semble impossible à un individu sans qualités éthiques de produire un objet qui a des qualités esthétiques. C'est pourquoi ce que nous proposons d'appeler la compétence spirituelle ou symbolique (la capacité à inscrire dans les objets des bonnes significations symboliques) et la compétence éthique sont également les dimensions de la compétence esthétique professionnelle, elles doivent être également évaluées. En fait, les critères d'évaluation de la compétence éthique n'ont pas être présentés en détail par tous les acteurs chinois, mais, cette compétence peut être évaluée par des mesures personnelles, par exemple, les enseignants qui observent les comportements éthiques quotidiens des élèves. Et, un bon sens symbolique, peut être également exprimé par des qualités artistiques, par exemple, la couleur d'or et son sens symbolique, ou l'intégration dans l'objet de motifs à grande valeur symbolique, sans

que cela nuise à ses qualités visuelles, par exemple.

Deuxièmement, il semblerait que l'évaluation directe de la compétence esthétique professionnelle est plus difficile, selon les acteurs scolaires, donc, ils utilisent les critères techniques esthétiques pour évaluer cette compétence, comme Mme Zeng et Mme Malterre-Benoist l'ont dit. Comme nous avons expliqué dans la section V 1.2, la technique esthétique servirait au développement de la compétence esthétique professionnelle et est facile à observer, donc, en jugeant les techniques esthétiques, on a la possibilité d'évaluer la compétence esthétique professionnelle, par exemple, la technique de polissage et la beauté visuelle. En définitive, pour les acteurs dans les deux pays, la démarche d'évaluation de la compétence esthétique professionnelle se déroulerait principalement en se basant sur les critères techniques. Cela nous amène à croire que les critères techniques peuvent être utilisés pour l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle.

Troisièmement, les acteurs scolaires ont considéré le respect du goût du marché et du client comme un critère d'évaluation. En général, le goût du marché fait référence à la compréhension des besoins, des tendances et des exigences du monde professionnel dans un domaine spécifique. En intégrant le goût du marché dans l'enseignement professionnel, les établissements d'enseignement peuvent contribuer à améliorer la pertinence des programmes, à augmenter les chances d'employabilité des étudiants et à faciliter leur transition vers le monde du travail. Du côté des acteurs scolaires, il semblerait qu'ils ont pris en compte l'importance du goût du marché et du client au cours de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle, comme Mme De Fraissinette l'a dit, « quand on a un client qui vient nous voir pour un projet, déjà la première chose qu'on fait, c'est d'établir un dessin ou un croquis pour donner une vision au client ».

Mais, le monde scolaire est relativement indépendant de celui du marché, en particulier, l'enseignement professionnel dans les deux pays se déroule principalement dans le système scolaire, à distance du monde professionnel, et ce phénomène implique qu'il peut exister une certaine différence entre les deux mondes, donc, quoique les acteurs scolaires mettent l'accent sur l'importance du goût du marché, ils n'ont pas exprimé un intérêt exclusif à ce titre.

Quatrièmement, beaucoup de méthodes d'évaluation ont été proposés par les acteurs scolaires, par exemple, l'évaluation formative et l'évaluation par les pairs. Mais, pour quelle raison les acteurs scolaires utilisent les méthodes différentes pour évaluer la compétence esthétique professionnelle ? Selon nous, la notion de l'esthétique est pour une part intrinsèquement subjective, comme Mme Rozanski et Mme Yang l'ont dit. Ce qui est considéré comme beau ou esthétiquement plaisant pour une personne peut ne pas l'être pour une autre. Par conséquent, il semble difficile d'appliquer une évaluation objective à quelque chose d'aussi personnel et subjectif. Les méthodes d'évaluation doivent donc prendre en compte cette subjectivité et permettre une certaine marge d'appréciation personnelle. Par ailleurs, l'appréciation esthétique est souvent influencée par les expériences individuelles, les connaissances et les références culturelles. Ce que quelqu'un trouve esthétiquement agréable peut être basé sur ses expériences personnelles, ses intérêts. Conséquemment, différentes personnes peuvent utiliser des critères et méthodes d'évaluation différents. Dans le fond, ces méthodes différentes expriment les logiques individuelles et différentes sur le thème de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle.

Cinquièmement, nous notons également la logique générale d'évaluation des acteurs scolaires : d'abord, selon eux, les critères et méthodes d'évaluation correspondent aux demandes présentées dans les référentiels nationaux, Mme Cao, Mme Yang, Mme Rozanski et Mme Fraisinette ont partagé la même compréhension. Les référentiels nationaux définissent les critères d'évaluation qui

doivent être utilisés pour évaluer les compétences et les connaissances des élèves. Ils sont justement là pour tenter d'uniformiser et d'harmoniser les critères de jugement esthétique en identifiant ce qui est commun au plus grand nombre d'individus, pour éviter que le jugement soit entièrement subjectif et variable d'un individu à l'autre, comme nous l'avons vu dans le point précédent.

Ces critères serviraient de base pour mesurer le niveau de maîtrise attendu dans différents domaines d'études et refléteraient les exigences de base de l'enseignement des métiers d'art dans un lycée professionnel. Après tout, l'école a pour finalité le développement des connaissances, techniques fondamentales qui contribuent au développement de la compétence esthétique professionnelle, à dire vrai, cette finalité reflète les exigences les plus fondamentales exprimées dans les référentiels nationaux. Toutefois, plusieurs répondants nous ont appris que, au cours de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle, les acteurs, d'autant plus, les enseignants et les inspectrices, ont trouvé que ces normes d'évaluation dans les référentiels n'étaient souvent pas opérationnelles et ils se sont trouvés obligés de les traduire avec leurs propres mots plus pratiques. Selon nous, les enseignants ont besoin d'un reporter d'abord aux critères formels et fondamentaux (dans les référentiels nationaux) pour préparer l'activité d'évaluation, mais, ils sont obligés d'ajuster leur logique d'évaluation en considérant des situations réelles. Par exemple, Mme Rozanski a fait ses propres grilles d'évaluation, selon les différents diplômes. En conséquence, bien que les critères formels dans les référentiels nationaux soient importants, on doit les utiliser en considérant des situations réelles. L'harmonisation des décisions des jurys sont une préoccupation et un problème récurrent pour les acteurs : la preuve est que Mme Malterre-Benoist, inspectrice de l'enseignement professionnel en Arts appliqués pour une région française, en France, nous a informé qu'elle avait mis en place un groupe de travail permanent, constitué de membres de jurys d'examens en métiers d'art, pour tenter de doter les jurys d'outils d'aide à la décision quand il s'agira d'évaluer des « qualités », comme par exemple la qualité esthétique d'une production.

En nous basant sur les analyses ci-dessus, nous pourrions faire les deux conclusions : 1) il conviendrait d'explorer les critères et méthodes d'évaluation de la compétence esthétique professionnelle avant de faire l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle, on doit faire la synthèse des critères d'évaluation utilisés par l'enseignant, l'inspectrice, etc. Et puis, en vérité, à l'heure actuelle, il est difficile d'évaluer directement la compétence esthétique professionnelle, donc, il ne faudrait pas se limiter à trouver des critères et méthodes liés directement à l'esthétique, au contraire, on peut utiliser d'autres critères et méthodes liés étroitement à cette compétence en situation réelle, voire même, un critère indirect comme par exemple le critère technique esthétique. 2) Même si la logique d'évaluation est sujette à appréciation individuelle et donc à variation, cela ne signifie pas que nous pourrions fixer des critères et des méthodes d'évaluation de manière excessivement libre, au contraire, ces critères et méthodes doivent correspondre à un contexte et des objectifs esthétiques qui ont une histoire. Par exemple, l'un des objectifs pédagogiques du lycée professionnel resterait à évaluer des aspects fondamentaux de la compétence esthétique, donc, on peut évaluer le niveau de la maîtrise des connaissances des caractéristiques des différentes écoles de design dans le cours de l'histoire de l'art à travers des examens. En réalité, cette approche utilise des critères historiques pour évaluer la compétence esthétique professionnelle.

V 1.4.2 La réponse des acteurs du monde professionnel

Maintenant, nous proposons une conclusion sur le point de vue des acteurs professionnels sur le thème de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle.

D'abord, du point de vue des professionnels, les critères d'évaluation semblent se composer de trois

dimensions : les critères esthétiques, les critères techniques et le goût du marché et du client. Comme dans le monde scolaire, les professionnels pensent que l'évaluation directe de la compétence esthétique professionnelle est difficile, donc, ils s'appuient sur des critères techniques esthétiques pour réaliser l'évaluation de cette compétence. Mais, par rapport à la préférence des acteurs scolaires, les professionnels mettent plus l'accent sur le goût du marché au cours de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle. Pour mémoire, prendre en compte le goût du marché, c'est comprendre les besoins, les préférences des consommateurs dans un secteur d'activité spécifique. Et, la maîtrise de cette connaissance approfondie du marché devient un critère d'évaluation de la compétence esthétique professionnelle. Si un créateur peut bien connaître le goût du marché et faire des œuvres correspondant à celui-ci, on peut dire qu'il a développé la compétence esthétique professionnelle.

Dans le but de faire des œuvres qui refléteraient les préférences du marché, il doit être exigé d'un créateur de maîtriser des connaissances, techniques relatives à celles-ci. Mais, il reste également à répondre à une question: quelle est la relation entre le goût du marché, les critères techniques et les critères esthétiques ? Nous y répondrons de manière empirique :

1) La relation entre ces trois éléments est théoriquement délicate à équilibrer, d'après nos répondants. En général, une entreprise doit prendre en compte à la fois le goût du marché, les critères techniques et les critères esthétiques pour développer un produit ou un service réussi. Ainsi, il est essentiel de comprendre les attentes et les préférences esthétiques des clients tout en respectant les contraintes techniques et en proposant un beau produit. En définitive, le goût du marché, les critères techniques et les critères esthétiques sont tous des éléments importants à prendre en compte lors du développement de produits ou de services. Par conséquent, une approche équilibrée et intégrée permet de répondre aux attentes des consommateurs tout en proposant des produits techniquement aboutis (fonctionnels).

2) Une approche efficace consisterait à intégrer le goût du marché dans le processus de création dès le début. Cela signifierait recueillir des informations sur les besoins et les désirs des clients sur le thème de l'esthétique, tout en travaillant avec des techniques esthétiques pour trouver un équilibre entre le goût du client et l'esthétique du produit.

Ensuite, les professionnels ont évoqué des méthodes pour évaluer la compétence esthétique professionnelle, par exemple, « l'évaluation par un maître dans un atelier », « gagner un prix du concours de création de bijoux » et « le rapport esthétique entre une œuvre et un espace ». Selon nous, 1) une des difficultés est que la compétence esthétique professionnelle est souvent une question de perception subjective. Les goûts et les préférences esthétiques varient d'une personne à l'autre en fonction de leur culture, de leur expérience et de leur sensibilité individuelle. Par conséquent, il est essentiel de croiser différentes méthodes pour obtenir une évaluation plus complète et représentative de la compétence esthétique professionnelle. Par cette raison, les méthodes différentes refléteraient également les préférences esthétiques de tous les acteurs, en utilisant les méthodes différentes, on a la possibilité de faire une évaluation complète et représentative de cette compétence. Donc, cela justifie que l'on mobilise des jurys composites pour établir la valeur esthétique d'une production lors d'un examen, de manière à obtenir un consensus aussi large que possible.

2) Les méthodes différentes d'évaluation de la compétence esthétique professionnelle permettent de fournir un feedback constructif aux professionnels afin de les aider à améliorer leurs compétences et leur sens esthétique. Par exemple, après avoir utilisé la méthode de l'observation du « rapport

esthétique entre une œuvre et un espace », on peut au sein d'un collectif d'évaluateurs collecter des informations sur le thème de « l'harmonie d'objets ». Et, dans les productions à l'avenir, on accorderait également plus d'attention à la relation entre la beauté et son environnement.

De plus, contrairement au comportement des acteurs scolaires qui sont contraints de respecter toujours les critères d'évaluation dans les référentiels nationaux, il n'existe pas de critères obligatoires pour les professionnels. Du côté de l'entreprise, si un des créateurs peut réaliser des œuvres bien achetées par des clients, on dira sans plus de justification que ce créateur a fait preuve qu'il a développé sa compétence esthétique professionnelle. Dans ce cas, quoique certains professionnels fassent référence aux critères industriels, par exemple, Mme Yang dans une des entreprises de bijouterie les plus célèbres à Shanghai, ces critères ne sont pas entièrement pris en compte au cours de l'évaluation. En fait, la compétence esthétique professionnelle a des valeurs différentes pour le monde scolaire et le monde professionnel, à savoir, la valeur pédagogique et la valeur économique. Pour les acteurs scolaires, les référentiels nationaux définissent des démarches, des éléments nécessaires pour réaliser cette valeur, donc, en respectant ces critères, on peut la réaliser. D'après les professionnels, un des objectifs les plus importants consisterait à poursuivre la valeur économique, par suite, il est pour eux plus rationnel de considérer les contraintes du marché comme un critère fondamental pour l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle.

En nous basant sur les analyses ci-dessus, nous pourrions proposer les deux conclusions suivantes :

1) L'évaluation de la compétence professionnelle doit respecter le principe de la participation multi-acteurs dans les jurys, cela inclut généralement les professionnels eux-mêmes, les employeurs, les clients, les experts et éventuellement d'autres parties prenantes pertinentes. D'un côté, en impliquant différentes parties prenantes dans un jury, on peut obtenir une gamme de perspectives et d'expertises diverses. Chaque partie prenante peut apporter un point de vue unique sur la compétence esthétique professionnelle, en fonction de son expérience, de ses attentes et de ses intérêts spécifiques. Cela permettait d'avoir une évaluation plus complète et équilibrée.

Pour notre recherche, nous avons commencé une telle enquête de manière moins directe. Nous avons discuté du problème de la compétence esthétique professionnelle avec des patrons, des professionnels et cela nous a permis d'avoir la possibilité d'acquérir leurs compréhensions au titre de la compétence esthétique professionnelle et de voir un système d'évaluation plus complet. De l'autre côté, les différentes parties prenantes peuvent contribuer à l'élaboration des critères d'évaluation, en s'assurant qu'ils refléteraient réellement les exigences et les attentes du secteur professionnel concerné. Par ailleurs, leur participation garantirait que les critères sont pertinents, réalistes et alignés sur les besoins du marché du travail et à la fois le goût des professionnels. En fait, notre recherche se réfère seulement aux réponses des patrons et des créateurs, dans le but de rendre aussi complètement que possible les critères et méthodes d'évaluation de la compétence esthétique professionnelle, il est nécessaire d'élargir les sujets de recherche dans le futur, par exemple, de collecter des entretiens avec des consommateurs des bijoux.

2) On doit étudier les problèmes du thème de la compétence esthétique professionnelle en considérant ses valeurs particulières pour un contexte spécifique. Jusqu'à ici, notre résultat de recherche a été seulement obtenu en se basant sur les acteurs scolaires et ceux du monde professionnel, et selon les deux types d'acteurs, la compétence esthétique professionnelle était définie par un équilibre différent, soit en s'appuyant plus sur la valeur pédagogique, soit en s'appuyant plus sur la valeur économique. En raison de ces deux valeurs différentes, nous avons pu observer beaucoup de différences entre les conceptions de la compétence esthétique professionnelle

suivant les types d'acteurs. Par suite, nous postulerions que les autres acteurs comme par exemple les consommateurs des métiers d'art peuvent avoir leurs propres compréhensions sur le thème de la compétence esthétique professionnelle, parce que cette compétence a effectivement une valeur spécifique pour eux. Par conséquent, nous faisons l'hypothèse, à la suite de notre étude, que les réponses aux questions concernant la compétence esthétique professionnelle sont différentes pour des acteurs différents.

V Chapitre 2 Discussion et retour réflexif sur notre travail

Dans cette section, nous revenons sur les différentes étapes de notre présente recherche pour en mesurer les limites et les difficultés, au moment où nous en arrivons à la conclusion. Il ne s'agit pas de déprécier l'intérêt de nos résultats, mais de montrer que nous sommes conscients des limites méthodologiques et théoriques de notre propre travail.

V 2.1 La discussion sur le choix des répondants pour notre recherche

D'une manière générale, il est essentiel de réfléchir aux objectifs d'une intention de recherche donnée et aux questions de recherche pour déterminer les types de répondants qui seront les plus appropriés pour y répondre. À dire vrai, les caractéristiques et les expériences des répondants doivent être en adéquation avec les objectifs de l'étude. Ainsi, on doit identifier la population cible de notre étude, c'est-à-dire, le groupe de personnes qui aurait été le plus pertinent pour notre domaine d'étude ou notre sujet de recherche.

En définitive, notre recherche a pour objectif d'analyser principalement la définition, le développement et l'évaluation de cette nouvelle notion de « la compétence esthétique professionnelle » et le problème du thème des compétences intéresse souvent les acteurs du monde d'enseignement et ceux qui sont du monde professionnel. Au vu des réponses que nous avons obtenues, nous concluons que les participants choisis étaient assez bien adaptés aux objectifs de recherche.

Par ailleurs, il est possible de discuter de la manière de sélectionner les répondants à inclure dans l'étude, en général, l'échantillonnage peut être sur d'autres critères pertinents. Alors, on doit définir clairement les critères d'inclusion et d'exclusion pour déterminer qui peut participer à l'étude, donc, ces critères peuvent être basés sur des caractéristiques démographiques, des caractéristiques professionnelles ou d'autres critères pertinents pour votre étude. Lorsque nous jetons un regard en arrière pour juger de la pertinence de nos choix initiaux, le choix de nos répondants semble avoir correspondu effectivement à ces exigences ci-dessus. Nous avons réussi, dans des circonstances compliquées par la distance des deux terrains et par l'irruption d'une pandémie en plein milieu de notre plan de travail, à réunir un échantillon qui nous parait représentatif des principaux types d'acteurs impliqués : nous avons d'une part des novices dans le domaine des métiers d'art, par exemple des élèves, et à la fois des experts représentants de deux mondes contrastés, l'enseignement et l'entreprise : les enseignants, comme les patrons que nous avons interrogés avaient tous ont des expériences foisonnantes de ce domaine. Conséquemment, notre choix, après réflexion, nous bien fiable, en précisant que nous nous situons dans une démarche résolument qualitative, et non quantitative.

Pour ce qui est des éléments discutables, nous notons une lacune sur le choix des répondants de recherche. À dire vrai, notre recherche a débuté juste au début de l'année 2020 au moment où la pandémie de CoViD-19 a explosé. En particulier, nos entretiens avec les parties prenantes concernées ont eu lieu entre mars et novembre 2021. Pendant cette période, la France et la Chine ont toutes été affectées par la pandémie, ce qui nous a empêché de mener des entretiens avec certains interlocuteurs. En particulier, nous avions initialement prévu de mener des enquêtes auprès d'étudiants français en bijouterie à la fin de novembre 2021 ou début 2022, mais en raison de la propagation généralisée du variant Omicron en Europe et des politiques scolaires très strictes, nous avons été contraints d'abandonner les entretiens avec les étudiants en bijouterie. Par conséquent, des entretiens supplémentaires avec ce groupe de répondants doivent être envisagés dans nos futures recherches.

Enfin, comme nous l'avons dit au fil de nos analyses, nos résultats ont amené de nouvelles questions ou ont montré que les réponses obtenues étaient incomplètes ou partielles. Il est vraisemblable que nous conduirions aujourd'hui différemment les entretiens, mais aussi que nous aurions pu élargir le choix des répondants en nous adressant à d'autres interlocuteurs, comme les consommateurs par exemple, ou encore d'autres chercheurs spécialistes : chercheurs en marketing, sociologues, psychologues sociaux, etc.

V 2.2 La discussion sur les méthodologies

Notre recherche se déroule principalement, selon la méthode de « la théorie ancrée » et « l'éducation en comparaison », à savoir, nous utilisons essentiellement les méthodes qualitatives pour mener cette recherche. Premièrement, la méthode qualitative se concentre sur la compréhension approfondie et la signification des phénomènes sociaux tels que les acteurs les perçoivent et elle vise à explorer et à comprendre les expériences, les perceptions, les croyances et les comportements des individus ou des groupes dans leur contexte naturel. De manière générale, l'analyse des données qualitatives se fait toujours de manière inductive, en identifiant des thèmes, des modèles et des relations émergents. Pour notre thème de recherche, la compétence esthétique professionnelle, à dire vrai, c'est une notion toute neuve, pour laquelle il n'existait pas de modèle théorique à partir duquel construire soit un questionnaire, soit une enquête quantitative ou explicative. Par conséquent, notre choix d'utiliser la méthode de « la théorie ancrée » semble justifiée, pour pouvoir dégager, à partir d'un matériau nouveau, certaines théories fondamentales en utilisant une méthode inductive par des données empiriques.

En soi, la méthode inductive présente des limites bien connues, et en particulier le fait que chaque opération se fait selon des choix personnels, qui n'ont pas été triangulés ou régulés par des méthodes complémentaires : par exemple, nous n'avons que très peu mis en discussion nos codages, nos catégorisations et nos schématisations. Un travail collectif aurait permis certainement de limiter les effets de subjectivité. Ou encore, la confrontation avec des enquêtes existantes n'a pas été possible, car nous étions pionnier sur ce sujet et dans ces terrains.

Un autre moyen de « trianguler » les recherches peut être de les hybrider. Ainsi, nous nous aurions pu faire appel à l'autre tendance de méthodes de recherche sur le thème des compétences, à savoir, la méthode quantitative. Au fond, la méthode quantitative se concentre sur la mesure et l'analyse des données numériques et statistiques. Elle vise à établir des relations causales, à généraliser les résultats et à tester des hypothèses à l'aide de méthodes statistiques et cette méthode implique

souvent l'utilisation de statistiques descriptives et inférentielles pour quantifier les relations et les associations entre les variables. C'est ainsi que l'étude sur le thème des compétences est énormément fait par la méthode quantitative, par exemple, des recherches proposées dans la partie II. D'après nous, la méthode quantitative aurait des valeurs spécifiques pour notre recherche. En vérité, dans le processus de développement de notre analyse, il existe des questions et donc des hypothèses qui semblent faciles à être testées par la méthode quantitative, par exemple, nous avons expliqué la relation entre la technique et le développement de la compétence esthétique professionnelle dans la perspective théorique, mais, est-ce qu'il existe une relation d'interaction entre la compétence technique et la compétence esthétique professionnelle ? De telles corrélations pourraient être testées à partir des données quantitatives et pratiques.

Toutefois, comme le disent les ouvrages de méthodologie (par exemple celui que nous avons beaucoup utilisé, Campenhoudt et al., 2017), nous suivons l'avis général suivant lequel les méthodes de recherche qualitative jouent un rôle important dans la construction de nouvelles théories. Cependant, en ce qui concerne certaines questions de causalité et de corrélation au sein de ces nouvelles théories, les méthodes de recherche quantitative peuvent fournir des preuves pratiques plus substantielles, ce qui améliorerait la fiabilité des résultats de la recherche. Par conséquent, les recherches futures sur la compétence esthétique professionnelle doit suivre la voie de la combinaison des méthodes qualitatives et quantitatives.

Il est important de souligner un autre problème. En fait, la compétence esthétique professionnelle semblait être assez abstraite et difficile à appréhender pour les étudiants. Par rapport à d'autres groupes, nous avons constaté lors de l'analyse des entretiens que les réponses des étudiants français et chinois aux questions liées à la compétence esthétique professionnelle étaient assez simples et il était très difficile de faire systématiquement et en profondeur l'analyse selon leurs réponses. Selon nous, les élèves n'avaient pas beaucoup d'expériences sur ce thème, par suite, ils rencontraient des difficultés à la comprendre et ne pouvaient pas partager de bonnes informations. Bien que nous ayons fourni des indications pertinentes lors des entretiens, dans l'ensemble, nos questions leur semblaient toujours assez difficiles. Par exemple, les étudiants dans les deux pays n'ont pas pu montrer qu'ils connaissaient bien les critères d'évaluation dans les référentiels nationaux, ce qui entraîne un manque de données de recherche. Par conséquent, avant de mener des recherches sur la compétence esthétique professionnelle à l'avenir, il est nécessaire de comprendre pleinement les caractéristiques des sujets de recherche et d'améliorer les questions d'entretien en fonction de ces caractéristiques, afin de permettre aux participants de mieux comprendre les questions et ainsi obtenir des données plus fiables.

V 2.3 La discussion sur les deux modèles initiaux

Dans la section IV Chapitre 7, nous avons tâché de présenter sous forme deux modèles de la compétence esthétique professionnelle. En réalité, ces deux modèles sont basés sur nos données d'entretiens et sont seulement considérés comme des modèles initiaux et incomplets pour rendre compte de manière synthétique des problèmes de compétence esthétique professionnelle, car ils manquent de données supplémentaires comme par exemple les réponses des consommateurs et de résultats des tests ultérieurs. Au fond, ces deux modèles sont développés sur la base d'enquêtes menées auprès des parties prenantes du système éducatif et du monde du travail en Chine et en France. Par conséquent, ils jouent un rôle fondamental dans l'étude de la compétence esthétique

professionnelle des enseignants, des étudiants ou des professionnels. En d'autres termes, les deux modèles que nous peuvent pourraient fournir des informations fondamentales pour les recherches ultérieures sur la compétence esthétique professionnelle. Et bien entendu, comme tout résultat scientifique, ils sont leurs limites et leur principal intérêt est de permettre d'engager la discussion à venir.

Dans le fond, les deux modèles initiaux ont l'intérêt de fournir un cadre pour les recherches ultérieures sur la compétence esthétique professionnelle, dont nous allons parler maintenant. Tout d'abord, la perception de l'esthétique varie selon les époques et les sociétés, et cette perception peut être adoptée par certains acteurs de la société qui la transforment en leur propres exigences professionnelles. Par exemple, en Chine, l'éthique est considérée comme une forme d'esthétique depuis les temps les plus anciens, c'est pourquoi les écoles et les entreprises chinoises évoquent la compétence éthique lorsqu'ils discutent de la compétence esthétique professionnelle. Par conséquent, la discussion des problèmes de la compétence esthétique professionnelle pourrait être faite, en tenant compte le goût de l'époque et du contexte culturel, dans une démarche d'historien.

Ensuite, en raison de l'influence des différentes époques et des contextes culturels, il existe d'importantes différences dans les réponses des participants français et chinois aux questions liées à la compétence esthétique professionnelle, par exemple, la définition, le développement et l'évaluation de cette compétence. Par ailleurs, il est important de noter que ces résultats reflètent les compréhensions réelles des participants des deux pays. Par exemple, dans la culture moderne française, l'éthique est rarement considérée comme une forme d'esthétique, c'est pourquoi presque tous les participants français n'ont pas mentionné le concept de la compétence éthique. En particulier, nous avons également constaté que les réponses des participants appartenant à des groupes différents d'un même pays présentaient de grandes similitudes. Par exemple, la plupart des participants chinois ont évoqué la notion de la compétence éthique. Par conséquent, on peut considérer que notre étude présente une bonne cohérence interne, reflète la réalité des deux pays et possède une signification pratique.

Enfin, en raison de contraintes telles que la taille de l'échantillon et les domaines des répondants, le modèle de compétence esthétique professionnelle que nous avons proposé n'est qu'une tentative initiale sur des échantillons limités. Bien que nous considérions qu'il ait une certaine valeur informative, il devra être amélioré dans les recherches futures. En vérité, le nombre de participants dans à notre recherche a été limité, d'une part, par les événements liés à la pandémie, mais aussi tout simplement par le temps nécessaire à une enquête par entretiens semi-dirigés, qui prennent beaucoup de temps pour organiser, enregistrer, transcrire puis analyser les données. En outre, nous avons eu une difficulté majeure liée au fait que l'enquête s'est fait dans deux langues, le chinois et le français. Pour cette dernière langue, nous avons une maitrise partielle, ce qui explique la difficulté pour accéder d'une part, aux détails des transcriptions, et d'autre part, à la lecture des nombreux textes théoriques que nous avons utilisés.

Par la suite, il est nécessaire d'élargir davantage la taille de l'échantillon pour fournir des données foisonnantes et plus fiables pour l'amélioration du modèle. Mais la démarche qualitative imposera toujours une limite à ce type d'étude. Quant à la maitrise de la langue des enquêtés, il reste toute une vie pour apprendre plusieurs langues… ou encore, de manière plus raisonnable, cela invite à mettre en place des protocoles de recherche en équipes plurinationales.

V 2.4 La discussion sur les conclusions générales

Dans la section V. 1.1, nous avons fait finalement la conclusion de notre recherche, selon le cas chinois et français. Mais, il existe encore des choses qui restent à discuter:

D'abord, selon une de nos conclusions, les différentes parties prenantes accorderaient une valeur variée à la compétence esthétique professionnelle. Par conséquent, tous les acteurs peuvent avoir des définitions différentes de la compétence esthétique professionnelle, selon leur propre intérêt de valeur. Et, notre étude s'est uniquement concentrée sur les parties prenantes de l'ébénisterie, la bijouterie et la sculpture en jade dans le domaine des métiers d'art. Cependant, comment les parties prenantes dans d'autres domaines des métiers d'art définissent-elles cette compétence ? Que signifie la compétence esthétique professionnelle signifie-t-elle pour les étudiants en céramique ou en peinture à l'huile ? Que signifie la compétence esthétique professionnelle pour les consommateurs ou les enseignants de cours d'arts plastiques ? À dire vrai, les réponses à de telles questions contribueraient à améliorer le modèle de compétence esthétique professionnelle et cela doit être un point d'intérêt dans les recherches futures.

Ensuite, notre recherche a apporté une conclusion que la compétence esthétique professionnelle peut être développée ou enseignée. Dans son œuvre *Menon,* Socrate a proposé l'idée que l'éthique individuelle pourrait être développée grâce à l'apprentissage de connaissances éthiques pertinentes. En fait, un de nos résultats de recherche corrobore cette idée. En réalité, l'esthétique est un concept abstrait, mais elle constitue également l'un des aspects essentiels du domaine des métiers d'art. Il est donc nécessaire de trouver un moyen de rendre cette esthétique abstraite plus concrète. C'est pourquoi notre étude a proposé le concept de compétence esthétique professionnelle. Nos participants ont tous évoqué des mesures pour développer cette compétence, ce qui suggère que, selon eux, l'esthétique peut être enseignée. Plus spécifiquement, les étudiants ou les artisans peuvent développer leur compétence esthétique professionnelle en apprenant des connaissances et des techniques liées à l'esthétique, ainsi qu'en accumulant de l'expérience esthétique par une pratique répétée. En conclusion, il existe plusieurs voies pour développer la compétence esthétique professionnelle, selon les différents acteurs et nous pensions que les mesures de développement de la compétence esthétique professionnelle s'enrichiraient de plus en plus avec l'élargissement du nombre de personnes interrogées.

En outre, nous devons revenir à la question de l'évaluation de la compétence esthétique professionnelle.

D'une part, en ce qui concerne la compétence d'esthétique artistique, son évaluation repose principalement sur des critères techniques, tels que la technique de polissage et la beauté visuelle. Cependant, nous soulevons à nouveau une question : est-ce que la compétence d'esthétique artistique ne pourrait pas être indirectement évaluée ? Bien que notre recherche soutienne la mesure de « l'évaluation de la compétence d'esthétique artistique se fait à l'aide de critères techniques », il est important de souligner que l'esthétique et la technique sont essentiellement des concepts différents. Existe-t-il donc des critères d'évaluation directs de l'esthétique elle-même ?

D'autre part, les critères d'évaluation et les méthodes d'évaluation de la compétence éthique sont absents. Bien que la compétence éthique soit valorisée par la plupart des participants chinois à notre étude, il n'existe pas de critères formels d'évaluation pour cette compétence, ni même de critères indirects. Par conséquent, qu'est-ce que la compétence éthique ? Comment évaluer la compétence éthique ? Ces questions constituent des enjeux de recherche pour la théorie de la compétence

esthétique professionnelle en Chine et ces questions nécessitent une exploration plus approfondie dans les recherches futures.

Mais nous pouvons aller au-delà : en fait, nos conclusions tournent autour d'une thèse paradoxale, au sens où elle est en contradiction avec elle-même : d'une part, nous disons que la compétence esthétique professionnelle est difficile à définir et à formaliser, et donc qu'il est difficile d'expliciter comment elle peut être enseignée et comment elle peut être évaluée. Mais d'autre part, nous disons qu'elle est effectivement enseignée et évaluée. En effet, tous nos répondants sont d'accord sur deux points : 1) la compétence esthétique professionnelle a une valeur importante dans les métiers d'art, c'est une préoccupation centrale tant dans le monde de l'école que dans le monde de l'entreprise ; 2) tous les acteurs chargés de l'enseigner et de l'évaluer disent qu'ils trouvent des mesures pour faire ce qu'ils disent être impossible, donc ils affirment étrangement que la compétence esthétique professionnelle qui n'est pas enseignable ni évaluable, mais qu'elle peut être enseignée et évaluée.

Cela doit nous imposer de nous interroger sur la notion même d'enseignement, que nous confondons sans doute avec l'idée que tout ce qui s'enseigne se fait d'une manière directe, explicite, contrôlée, formalisée, sur le modèle des savoirs académiques et scolaires, qui ont une forme textuelle. Peut-être que la compétence esthétique professionnelle nous oblige à élargir notre définition de la notion d'« enseigner » et « apprendre », pour intégrer des formes de transmission non-formelles mais tout autant efficaces, par exemple par imitation, par frayage, par résolution de problème, etc. Par exemple, nos répondants ont tous dit que la dimension artistique de la compétence esthétique professionnelle pouvait être développée par la fréquentation de musées, par des cours d'histoire de l'art, mais aussi par des ateliers de pratique artistique. On peut parler d'enseignement indirect, mais il s'agit d'enseignement effectif.

V 2.5 Les perspectives pour les recherches à l'avenir

En dehors de ces questions mentionnées dans les paragraphes ci-dessus, nous avons trouvé des questions exactement intéressantes au cours de notre recherche et celles-ci ont été présentées dans les sections de « l'intégration » de la partie IV. Ces questions se présentent comme suit :

1. Est-ce que nous pouvons penser que la notion de l'esthétique s'explique par les éléments artistiques du côté de l'école ?
2. Comment évalue-t-on le niveau de la sensibilité qu'un élève atteint ?
3. Comment la technique peut-elle contribuer au développement de la compétence d'esthétique artistique ?

En ce qui concerne la première question, notre recherche a été menée dans le domaine de l'enseignement des métiers d'art, donc, toutes les réponses des participants ont été formulées par des mots liés à la théorie de l'art. Cependant, nous faisons l'hypothèse que la compétence esthétique professionnelle pourrait de ne pas relever d'élément à prendre en compte seulement dans le domaine des arts, mais aussi dans d'autres domaines non artistiques. Par exemple, comment les gymnastes peuvent-ils présenter des positions gracieuses ? Nous faisons l'hypothèse que la réponse de cette question, relèverait aussi d'une interrogation générale sur la compétence esthétique professionnelle. Pour les domaines non artistiques et artisanaux, comment la compétence esthétique professionnelle doit-elle être définie ? Cette question mérite une réflexion approfondie.

Pour la deuxième question, bien que l'on puisse évaluer la plupart des qualités esthétiques en se basant sur des critères techniques esthétiques, nous avons néanmoins constaté qu'il existait de

certaines qualités esthétiques qui ne peuvent pas être évaluées par de tels critères, par exemple, la sensibilité esthétique. Par conséquent, comment doit-on évaluer ces qualités esthétiques ?

Quant à la troisième question, en fait, nous avons expliqué la relation entre la technique et le développement de la compétence esthétique professionnelle de manière théorique et certains acteurs nous ont partagé leur compréhension de cette question, mais, nous pouvons faire l'hypothèse généralement qu'il est nécessaire de trouver d'autres théories, preuves réelles en pratique pour continuer à l'expliquer en profondeur.

Nous avons ouvert un vaste chantier, qui a parfois été écrasant pour nous. Nous sommes bien conscients des limites de notre questionnement, de notre cadrage théorique, de notre méthodologie et de nos analyses, mais nous ne regrettons pas d'avoir pris le risque d'un tel parcours, qui nous a beaucoup enrichi. À d'autres maintenant d'aller plus loin.

Bibliographie

Académie Aix-Marseille. (2015). *Lable « lycée des métiers »*. http://www.lycee-elm.fr/2016/10/05/label-lycee-des-metiers/.

Académie de Strasbourg. (s.d). *L'entretien*. https://pedagogie.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/stss/DEPOT_DOCUMENTS/BAUMEIER_Elisabeth/16_EBentretien.pdf

Adorno, T. W. (1982). *Théorie esthétique*. Paris : Klinck sieck.

Ajuriaguerra, J. (1973). L'inné et l'acquis dans le développement de l'enfant. *La Psychiatrie de l'Enfant*, *16*(1), 269-291.

Almeida, R., Amaral, N., & De Felicio, F. (2015). *Assessing advances and challenges in technical education in Brazil*. Washington : World Bank Publications.

Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans : L, Paquay (éd)., *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 43-57). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. https://doi-org.acces.bibliotheque-diderot.fr/10.3917/dbu.paqua.2012.01.0043

Armstrong, C. S., Core, J. E., Taylor, D. J., & Verrecchia, R. E. (2011). When does information asymmetry affect the cost of capital?. *Journal of accounting research*, *49*(1), 1-40.

Atkins, L., & Flint, K. J. (2015). Nothing changes: perceptions of vocational education in England. *International Journal of Training Research*, *13*(1), 35-48.

Aubret, J., & Gilbert, P. (2003). *L'évaluation des compétences*. Bruxelles : Editions Mardaga.

Auer, M. E., & Tsiatsos, T. (2019). *The Challenges of the Digital Transformation in Education: Proceedings of the 21st International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2018)-Volume 1* (Vol. 916). New York : Springer.

Aumont, J. (1998). L'art est-il l'objet de l'esthétique ?. Dans : J. Aumont, (eds.), *De l'esthétique au présent* (pp. 57-82). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. https://doi-org.acces.bibliotheque-diderot.fr/10.3917/dbu.aumon.1998.01.0057

Babchuk, W. A. (1996). Glaser or Strauss? Grounded theory and adult education. In *Proceedings of the 15th Annual Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education* (Vol. 12, No. 2, pp. 1-6).

Bajard, F. (2016). L'artification inachevée de la céramique d'art en France: retournement du stigmate et production de la norme artistique. http://cus.sagepub.com/.

Balthasar, N. (1932). Art, esthétique, beauté, philosophie de l'art et métaphysique. *Revue néoscolastique de philosophie*, *34*, 70-116.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall: Englewood cliffs.

Barrimi, M., Khelafa, S., Rharrabti, S., Aarab, C., Rammouz, I., & Aalouane, R. (2014). La détermination de la responsabilité pénale de l'aliéné mental au Maroc et ses effets sur le déroulement du procès. *L'information psychiatrique*, *90*(10), 843-849.

Basch, V. (2018). *Essai critique sur l'esthétique de Kant.* Paris : Forgotten Books.

Baumgarten, A. G., & Pranchère, J. Y. (1988). *Esthétique précédée des Méditations philosophiques sur quelques sujets se rapportant à l'essence du poème et de la Métaphysique*. Paris: Herne.

Baumgarten, A., Aschenbrenner, K. & Holther, W. (2020). *Reflections on Poetry*. Oakland: University of California Press.

Beaugrand, J. P. (1988). Démarche scientifique et cycle de la recherche. Dans : R, Michèle, (éd.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*, (pp. 1-29). Paris : Maloine.

Beaune, S. A. D. (2013). Introduction : Esthétique du geste technique. *Gradhiva. Revue d'anthropologie et d'histoire des arts*, *17*, 4-25.

Belgacem, D. (2010). Le développement moral: «L'enfant ne naît ni bon ni mauvais, au point de vue intellectuel comme au point de vue moral, mais maître de sa destinée…»(Piaget). *Les cahiers dynamiques*, *1*, 29-33.

Bellier, S. (1999b). La compétence. Dans : P. Carré. & P. Caspar (2011), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 223-244). Paris : Dunod.

Benjamin, W. (1971). Sur quelques thèmes baudelairiens (1939). Dans : C. Baudelaire. & L. Decaunes (1952), *Charles Baudelaire* (pp. 147-208). Paris : Dunod.

Benjamin, W. (2013). *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*. Paris: Éditions Payot.

Bereday, G. Z. (1967). Reflections on comparative methodology in education, 1964-1966. *Comparative Education*, *3*(3), 169-287.

Billett, S. (1995). Workplace learning: its potential and limitations. *Education and Training*, *37*(5), 20-27.

Billett, S. (2011). Learning in the circumstances of work: The didactics of practice. *Éduca*

tion & Didactique, *5*(2), 125-145. https://journals.openedition.org/educationdidactique/1251.

Bizlou, M. (2000). Kant et Smith, critiques de la philosophie morale de Hume. *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger*, *190*(4),449-464.

Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, *26*(2), 1-18.

Boncoeur, J., & Thouément, H. (2017). *Histoire des idées économiques-5e.: Tome 2 : De Walras aux contemporains*. Malakoff : Armand Colin.

Bouchat, G. (2007). L'esthétique de l'analogon rationale: Une introduction à la philosophie d'Alexander Gottlieb Baumgarten. *Revue de Théologie et de Philosophie*, *139*(1), 1-20.

Boudreau, M. C. (2019). *La compétence éthique en milieu de travail: Une perspective pragmatiste pour sa conceptualisation et son opérationnalisation* (Doctoral dissertation, Université de Sherbrooke).

Boulay, S. (2009). Culture nomade versus culture savante. Naissance et vicissitudes d'un tourisme de désert en Adrar mauritanien. *Cahiers d'études africaines*, *193*(1), 95-121.

Bourdieu, P. (1971). Reproduction culturelle et reproduction sociale. *Social Science Information*, *10*(2), 45-79. https://doi.org/10.1177/053901847101000203.

Bourdieu, P. (1980). L'identité et la représentation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *35*(1), 63-72.

Bourgeois, É. & Enlart, S. (2017). Chapitre 24. L'apprentissage en situation de travail. Dans : P. Carré & P. Caspar, (éds.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation : 4ème édition (pp. 483-499)*. Malakoff : Dunod.

Bourguignon, O. (2005). Travailler ensemble. *Bulletin de psychologie*, *58*(4), 469-472. https://doi-org.acces.bibliotheque-diderot.fr/10.3917/bupsy.478.0469

Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2010). *Recherche comparative en éducation: approches et méthodes*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Brown, R. (1976). Reference in memorial tribute to Eric Lenneberg. *Cognition*, *4*, 125-153.

Brown, S. C., Stevenson, R. A., Troiano, P. F. & Schneider, M. K. (2002). Exploring complex phenomena: Grounded theory in students affairs research. *Journal of College Student Development*, *43*(2), 173-183.

Buissière, E. (2010). L'Art, objet de pensée philosophique, de la nature à la liberté avec l'art. *Extraits de notes de cours sur l'Art en philosophie au lycée Champollion de Grenoble, disponibles sur http://www. lettres-et-arts. net, site consulté le, 10*.

Burke, E., & Saint Girons, B. (1998). *Recherche philosophique sur l'origine de nos idées du sublime et du beau*. Paris : Vrin.

Bégin, L. (2011). Le développement de la compétence éthique des acteurs organisationnels. Principes, enjeux et défis. Dans : Y, Boisvert. (éd.), *Éthique et gouvernance publique (pp :213-229)*. Montréal: Liber.

Cacciattolo, K. (2015). Defining workplace learning. *European Scientific Journal*, *Vol 1*, 243-250.

Cao, S. (2014). *Explain goodness by goodness tendency-The new interpretation of menciu's theory on human nature*. Doctoral dissertation, Shangdong Normal University.

Carnegie, J. (2001). *Pathways to partnerships: ANTA/AVCC report and draft policy guidelines*. http://hdl.voced.edu.au/10707/142720.

Caron, F. (1981). Histoire économique de la France, XIXe-XXe siècles. Dans : A. Colin eBooks. http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA03594696.

Caron, F. (1981). *Histoire économique de la France. XIXe-XXe*. Paris : Armand Colin.

Carroll, L. S. L. (2017). A comprehensive definition of technology from an ethological perspective. *Social Sciences*, *6*(4), 126:1-20.

Caspar, É. & Kolinsky, R. (2013). Revue d'un phénomène étrange : la synesthésie. *L'Année psychologique*, *113*, 629-666.

Chadwick, K. (1997). Education in secular France:(re) defining laïcité. *Modern & Contemporary France, 5*(1), 47-59.

Chambres de Métiers et de l'Artisanat. *Métiers d'art : découvrez les résultats de l'enquête de l'INMA*. www.artisanat.fr/lartisanat/les-metiers-de-lartisanat/focus-sur-les-metiers-dart

Chamoux, M. N. (1978). La transmission des savoir-faire : un objet pour l'ethnologie des techniques?. *Techniques et culture*, *3*, 46-83.

Chapados, L. (2003). *Les pratiques professionnelles en métiers d'art comme champ de production culturelle : l'exemple de la céramique.* Doctoral dissertation, Concordia University).

Chen, J. (1988). *Chagrin et Romance : le monde d'esthétique éthique des images de personnalités*

traditionnelles. Beijing : Société d'Édition Culturelle et Internationale.

Chevallier, D. (2016). *Savoir faire et pouvoir transmettre: transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques.* Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Citot, V. (1999). Essence, existence et histoire du beau. *Le Philosophoire*, *7*, 55-128

Cohendy, É (s.d). *Technique*. Institut français de l'éducation. www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3721

Collin, J. D. (2023). Comment les droits culturels transforment les politiques culturelles. *Nectart*, *HS1*, 18-27.

Combessie, J. (2007). II. L'entretien semi-directif. Dans : JC, Combessie (2007)., *La méthode en sociologie* : 24-32. Paris: La Découverte.

Commission Européenne. (2023). *Éducation et formation professionnelle*. https://www.europarl.europa.eu/factsheets/fr/sheet/139/education-et-formation-professionnelle.

Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London*:* Sage.

Corff, Y. L., & Gingras, M. (2011). L'Inventaire des préoccupations de carrière: une mesure de l'adaptabilité à la carrière. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *47*(4) :735-736.

Cosnefroy, L. (2005). *Le savoir d'action, géographie conceptuelle.* Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre. https://doi.org/10.4000/books.purh.1854.

Coulet, J. C. (2011). La notion de compétence: un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, *74*(1), 1-30.

Cui, Y. T., Zhao, Z. Q., & Guo, Y. Y. (2021). Professional practice: an effective carrier of labor education in vocational colleges-bases on the perspective of Marx's labor thought. *Chinese Vocational and Technical Education, 24*, 39-46.

Cutcliffe, J. R. (2000). Methodological issues in grounded theory. *Journal of advanced nursing*, *31*(6), 1476-1484.

D, Cohn. & G, Di Liberti. (2012). *Esthétique Connaissance, art, expériences*. Paris: VRIN.

Dacin, P. A., & Mitchell, A. A. (1986). The measurement of declarative knowledge. Dans: J, Ricahrd, (éd.), *Advances in Consumer Research Volume 13, eds.(pp:54-459)*.

Dallaire, C., & Jovic, L. (2021). Distinguer savoir et connaissances. *Recherche en soins infirmiers*,

1, 7-9.

Darmenova, R., & Zhunusakyn, S. (2015). Aesthetic education of youth with traditional arts and crafts. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, *2*, 93.

De Beaune, S. A., & Hilaire-Pérez, L. (2012). Esthétique de la Technique. *Revue de synthèse*, *133*(4), 471-556.

De Ketele, J-M., & Roegiers, X. (2016). *Méthodologie du recueil d'informations*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Université.

De Wulf, M. (1909). L'histoire de l'esthétique et ses grandes orientations. *Revue néo-scolastique*, *16*(62), 237-259.

Delignières, D., & Gottsmann, L. (2015). *Les obstacles épistémologiques à l'émergence du concept de compétence*. 4es Journées de l'A3EPS, Rennes, 21-22 mars 2015.

Demeulenaere, P. (2002). *Théorie des sentiments esthétiques*. Paris : Grasset.

Demougin, F. (1999). *Langue, culture et stéréotypes*. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.

Deng, X. T. (2010). *Lectures on Classical German Philosophy*. Changsha: Hunan Education Publishing House.

Deni, M. (2016). Conception et création: la valeur de la création, la création de la valeur. *Wikicreation: l'encyclopédie de la création et de ses usages,* 1-20.

Desaulniers, M. P., & Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques* (Vol. 14). Québec : PUQ.

Deshpandé, R., Farley, J. U., & Webster Jr, F. E. (1993). Corporate culture, customer orientation, and innovativeness in Japanese firms: a quadrad analysis. *Journal of marketing, 57*(1), 23-37.

Desideri, F. (2016). Une autre déduction des jugements esthétiques. *Nouvelle revue d'esthetique*, *2*, 11-27.

Desombre, C., Bailleul, M., Baeza, C., & Brasselet, C. (2017). Motivation des élèves de lycée professionnel. *Spirale-Revue de recherches en education*, *1*, 13-25.

De Vries, R. (1997). Piaget's social theory. *Educational researcher, 26*(2), 4-17.

Dewey J. (1958). Mon credo pédagogique traduit et cité comme appendice dans le livre de TSUIN-

CHEN, *La doctrine pédagogique de John Dewey*, Paris, J. Vrin « Bibliothèque d'histoire de la philosophie », 1958, p. 259.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education.* Rastko*:* Project Gutenberg.

Dewey, J. (1944). *Democracy and education*. NewYork : Free Press.

Dierendonck, C. (2014). Conclusion. Compétence et évaluation : s'est-on engagé dans une voie sans issue?. Dans : C, Dierendonck, (Ed.)*, L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel (pp. 313-315)*. Paris: De Boeck Supérieur.

Dietzen, A., & Tschöpe, T. (2019). Les compétences sociales dans la formation par apprentissage en Allemagne: l'enseignement professionnel fondé sur les compétences. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, *146*, 77-99.

Doherty, R. E. (1937). The Professional Spirit. *The American Journal of Nursing*, *37*(4), 369-372.

Dollinger, S., & Huprich, S. (2007). Recognizing, assessing, and intervening with problems of professional competence. *Professional Psychology Research & Practice, 38*(5), 479-492.

Dong, Z. J. (2010). History of the development of arts and crafts education in China. *Journal of Shandong University of Art and Design*, *5*, 4-5.

Dong, Z.J. (2022). The necessity and viability of integrating traditional arts and crafts education into the national education system. *Arts Exploration. 36(3)*, 67-73.

Drouin, A. M. (1988). Le modèle en questions. *Aster*, *7*(Modèles et modélisation), 120.

Duchesne, C., & Savoie-Zajc, L. (2022). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire: une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives, 25*(2), 69-95.

Durliat, M. (1993). Les scriptoria monastiques. *Grand Atlas de l'art.* Enclopaedia Universalis, vol1.

Döring, A. (2010). *Zwischen Philosophie und Kunstgeschichte. Beiträge zur Begründung de r Kunstgeschichtsforschung bei Hegel und im Hegelianismus*. https://brill.com/edcollbook/titl e/40930?language=de

Emmanuel, K. (2001). *Critique de la raison pure*, trad. par Alain Renaut. Paris, Éditions Garnier-Flammarion.

Enfert, R. (2002). Stéphane Laurent, Les arts appliqués en France. Genèse d'un enseignement. Paris, Éditions du CTHS, 1999, 684 p., 18. *Revue dhistoire moderne contemporaine*, *49*(3), 236-238.

Faure, F., & Cucchi, A. (2020). Quelle caractérisation du savoir-être? Une revue de la littérature en deux temps. *RIMHE: Revue Interdisciplinaire Management, Homme (s) & Entreprise*, *2*, 3-25.

Felicia, P. (2011). *Handbook of research on improving learning and motivation through educational games: Multidisciplinary approaches: Multidisciplinary approaches*. Hershey: iGi Global.

Fenneteau, H. (2015). *Enquête : entretien et questionnaire-3e édition*. Malakoff : Dunod.

Ferrand, S. (2018). Intérêt éthique et politique et risques d'instrumentalisation de la pratiqu e de l'intervention collective. *Forum*, *154*, 5-17. https://doi-org.acces.bibliotheque-diderot.fr/1 0.3917/forum.154.0005

Filiod, J. (2011). Au-delà de l'art : Créativité et expérience esthétique. *Gérontologie et société*, *34*(137), 37-48.

Forrest, W. G. (1995). The tradition of Hippias' expulsion from Athens. *The Journal of the American School of Classical Studies at Athen*s, *64*, 277-286.

Fosu, S., Danso, A., Ahmad, W., & Coffie, W. (2016). Information asymmetry, leverage and firm value: Do crisis and growth matter?. *International Review of Financial Analysis*, *46*, 140-150.

Fouillée, A. (1869). *La philosophie de Platon* (Vol. 1). Paris : Librarie Philosophique de Ladrange.

Francastel, P. (1996). Technique et esthétique. *Cahiers internationaux de sociologie*, *101*, 95-109.

Francès, R. (1979). *Psychologie de l'art et de l'esthétique*. Paris: FeniXX.

Føllesdal, D. (1996). Analytic philosophy: what is it and why should one engage in it?. *Ratio*, *9*(3), 193-208.

Galisson, R. (1991). *De la culture à la langue par les mots*. Paris: Clé International.

Gallagher, S. (2014). Commentary, 4 ème de couverture. Dans : G. Colombetti (éd,). *The Feeling Body. Affective Science Meets the Enactive Mind*. Cambridge: MIT Press.

Gao, E. T. (1983). *On Beauty*. Lanzhou: Gansu People's Publishing Press.

Gardulf, A., Nilsson, J., Florin, J., Leksell, J., Lepp, M., Lindholm, C., ... & Johansson, E. (2016). The Nurse Professional Competence (NPC) Scale: Self-reported competence among nursing students on the point of graduation. *Nurse education today*, *36*, 165-171.

Ge, Q. (2003). *The Rationalization of Power Domination: The Scholar, Traditional Political Culture, and Chinese Society : The Traditional Political Culture of the Scholar and Chinese Society*. Tianjin: Nankai University Presse.

Genard, J. L. (2017). La «compétence éthique» au-delà de ses dimensions discursives et propositionnelles. *Éthique publique*, *19*(1). https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2876

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1998). *Les enquêtes sociologiques : théories et pratique*. Paris: Armand Colin.

Gilman, M. (1952). Imagination and creation in Diderot. *Diderot Studies*, *2*, 200-220.

Giovannelli, A. (2017). *Goodman's Aesthetics*. https://plato.stanford.edu/Entries/goodman-aesthetics/

Giret, J. F. (2012). *La valorisation de l'enseignement professionnel sur le marché du travail : constats et perspectives*. Shs.hal.science/file/index/docid/735957/filename/12052.pdf

Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity.* Oakland: University of California.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative (Nouvelle trad. par Marc-Henry Soulet. Préface de Pierre Paillé)*. Paris: Armand Colin.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Routledge.

Golden, L. (1973). The Purgation Theory of Catharsis. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, *31*(4), 473–479.

Goodman, N. (1975). The status of style. *Critical Inquiry*, *1*(4), 799-811.

Gourinat, J. (2005). *La logique : une création de la Grèce antique*. https://www.pourlascience.fr/sd/logique/la-logique-une-creation-de-la-grece-antique-5790.php

Gouvernement populaire central de la République populaire de Chine. (2015). *Avis du Bureau Générale du Conseil d'État sur le renforcement global et l'amélioration globaux de l'éducation esthétique dans les écoles*. https://www.gov.cn/zhengce/content/2015-09/28/content_10196.htm

Graillot, L. (1998). Emotions et comportement du consommateur. *Recherche et Applications en Marketing (French Edition)*, *13*(1), 5-23.

Gregor, S. (2006). The nature of theory in information systems. *MIS quarterly*, *3*, 611-642.

Guillerme, J., & Sebestik, J. (1966). Les commencements de la technologie. *Thalès*, *12*, 1-72.

Hager, P. (1995). Competency standards–a help or a hindrance? An Australian perspective. *The Vocational Aspect of Education*, *47*(2), 141-151.

Hager, P., & Gonczi, A. (1996) What is competence?, *Medical Teacher*, *18*(1), 15-18.

He, X. G ., Zhao, Z. Q.,& Shen, J.(2016). The analysis of present situation and influencing factors of students' professional competence in secondary vocational education. *Modern Education Management*, *1*, 97-101.

Heinich, N. (1990). De l'apparition de l' artiste a l'invention des" beaux-arts". *Revue d'histoire moderne et contemporaine (1954-), 3*7(1), 3-35.

Heinich, N. (1993). *Du peintre à l'artiste. Artisans et académiciens à l'Âge classique*. Paris : Minuit.

Held, M. (1970). Qu'est-ce que le «design»?. *Communication & Langages*, *5*(1), 51-59.

Hippias, M. (2021).*Hippias Majeu*. http://www.philonet.fr/oeuvres/Platon/HipMaj/HMSH1.html.

Holmes, B. (2018). *Comparative education: Some considerations of method*. New York : Routledge.

Huang, J. (2001). Following the Nature: Main trend of Aesthetic Standard in the Wei, JIN, Southern and Northern Dynasties. *Journal of Chongqing Technology and Business University (Social Science Edition),1,* 47-51.

Huang, Y. M. (2006). Crisis and Countermeasures of the Tendency of Complete Marketization of Vocational Education. *Liaoning Education Research, 11*, 55-57.

Lelorrain, A. (2021). Chapitre 13. La loi du 2 août 1918 et l'enseignement agricole destiné aux jeunes filles. Dans : E, Leblanc, (éd.), *Pour une histoire de l'enseignement agricole: La loi du 2 aout 1918 et ses évolutions (pp :109-117)*. Dijon cedex: Éducagri éditions. https://doi.org/10.3917/edagri.lebla.2021.01.0109

Huisman, D. (1992). *L'esthétique*. Paris : Presse universitaires de France.

Hume, D. (2012). *La règle du goût.* Paris :Fayard/Mille et une nuit.

Hutcheson, F., & Balmès, A. D. (1991). *Recherche sur l'origine de nos idées de la beauté et de la vertu*. Paris : Vrin.

Hénin, E. (2006). Le décorum de l'image sacrée: une interprétation française?. *Dix-septième siècle*,

230, 81-99.

Icher, F. (1995). *Les compagnons, ou, L'amour de la belle ouvrage* (Vol. 255). Paris: Editions Gallimard.

Ingold, T. (2017). *Anthropology and/as Education*. New York: Routledge.

Islam, M. H. (2015). Thorndike theory and it's application in learning. *Attalim*, *1*(1), 37-47.

Jaworski, B. J., & Kohli, A. K. (1996). Market orientation: review, refinement, and roadmap. *Journal of Market-Focused Management*, *1*, 119-135.

Jean-Louis, G., Gérony, P., & Melendez, A. (2021). *Orientation subie et décrochage scolaire en lycée professionnel hôtelier.* Dissertation de master. Université de Lyon II.

Jiang, X. L. (2011). Mozi' s ideal of "love and harmony" and the construction of a harmonious society. *Journal of Socialist Theory Guide, 11*, 104-106.

Jin, S. G., & Liang, X. Q. (2015). The development of vocational education in Japanese entreprise and its enlightenment on China.*Theory and Practice of Education*, *35*(36),30-31.

Jones, A. F. (2001). *Yellow Music:Media Culture and Colonial Modernity in the Chinese Jazz Age*. Durham: Duke University Press.

Jorion, P. (2021). À propos de La transmission des savoirs. *Éducation et didactique*, *15-1,* 119-130.

Journal du Luxe. (2018). *Les lieux du Luxe au service de la relation client.* https://journal duluxe.fr/fr/business/les-lieux-du-luxe-au-service-de-la-relation-client

Jutras, F., & Labbé, S. (2014). Ethique professionnelle. Dans : A, Jorro (Éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation (pp :105-108)*. Louvain-la-Neuve :De Boeck.

Kambas, C. (1997). Esthétique et interprétation chez Walter Benjamin. *Revue germanique internationale*, *8*, 71-84.

Kant, I. (1993). *Critique de la faculté de juge*r. Paris: Vrin.

Karppinen, S. (2008). Craft-Art as a Basis for Human Activity. *International Journal of Art & Design Educatio*n, *27*(1), 83-90.

Kastrup, V. (2002). A propos de l'apprentissage de la compétence ethique. *Intellectica, 35*(2), 299-322.

Katz, J. (2015). A theory of qualitative methodology: The social system of analytic fieldwork. *Méthod (e) s: African Review of Social Sciences Methodology*, *1*(1-2), 131-146.

Ke, H. L. (2015). *Principles of Aesthetics*. Guangzhou: Guangdong Higher Education Press.

Kegan, R. (1983). *The evolving self: Problem and process in human development.* Cambridge: Harvard University Press

Keith, H. (2010). Kant: Anthropology and the new human universal. *Social Anthropology,1 8*(04),441-447.

Kelemen, D., & Carey, S. (2007). The essence of artifacts: developing the design stance. Dans: E, Margolis., &S, Lawrence,(eds.), *Creation of the Mind: Essays on Artifacts and Their Representation(pp:212-230)*. New York: Oxford Univ. Press.

Keller, J. P. (1977). La perception esthétique du quotidien. *Diogène*, *100*, 9-27.

Keller, R. (2013). Du singulier au sens large : intégrer analyse de discours et théorisation ancrée. *Recherches qualitatives*, *15*, 416-434.

Kerlan, A. (2007). L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne. *Education et sociétés*, *1*, 83-97.

Kerlan, A. (2015). L'Expérience Esthétique, une Nouvelle Conquête Démocratique. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, *5*, 266-286.

Kerlan, A. (2022). *Éducation esthétique et émancipation. La leçon de l'art, malgré tout*. Paris: Hermanne.

Kerr, J. G. (1927). Holism and Evolution. *Nature, 119*(2991), 307-309.

Koestner, R., Aube, J., Ruttner, J., & Breed, S. (1995). Theories of ability and the pursuit of challenge among adolescents with mild mental retardation. *Journal of Intellectual Disability Research*, *39*(1), 57-65.

Kohli, A. K., & Jaworski, B. J. (1990). Market orientation: the construct, research propositions, and managerial implications. *Journal of marketing*, *54*(2), 1-18.

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. London: FT press.

Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2014). Experiential learning theory: Previous

research and new directions. Dans: J, Robert., Sternberg., & L, F. Zhang, (eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles (pp. 227-248)*. New York: Routledge.

Kornig, C., Verdier, E., & Guitton, C. (2019). Prévenir le décrochage : une comparaison entre lycées professionnels et CFA. *Céreq Bref*, *380*, 1-4.

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2017). *The leadership challenge workboo*k. Hobeken: John Wiley & Sons.

Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). Culture: A critical review of concepts and definitions. *The Journal of Philosopy, 51*(19):559-563.

Kumar, R., & Gupta, V. K. (2009). An introduction to cognitive constructivism in education. *Journal of Indian Education*, *35*(3), 39-45.

Kurth, G. (1893). *Les corporations ouvrières au Moyen-Age*. Charleroi : Société belge de librairie.

Lafreniere, M. A. K., Vallerand, R., & Carbonneau, N. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. Dans : P, Carré., & F, Fenouiiley, (eds.), *Traité de psychologie de la motivation (pp :47-66)*. Malakoff : Dunod.

Lalo, C. (1960). *Notions d'esthétique*. Paris : Presses Universiraire de France.

Lambert, P. (2021). Compétence de communication. *Langage & société*, *1*, 57-60.

Lapsley, D. K. (2006). *Handbook of moral development*. London: Psychology Press.

Larousse. (2022). *Définitions : théorie.* https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/th%C3%A9orie/77735

Larousse. (2021). *Décorum*. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/d%c3%a9corum/22387

Laurent, S. (1999). *Les arts appliqués en France. Genèse d'un enseignement.* Aubervilliers : Éditions du CTHS.

Laurent, S. (2019). *Le geste & la pensée. Artistes contre artisans de l'Antiquité à nos jours.* Paris: CNRS Éditions.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge university press.

Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence?. *Human resource development*

international, *8*(1), 27-46.

Le Gouvernement Populaire Central de la République Populaire de Chine. (2006). *Enseign ement professionnel primaire*. https://www.gov.cn/ztzl/2006-08/27/content_370666.htm

Leclercq, S. (2004). *Le conservatisme paradoxal de Spinoza, enfance et royauté. In Symposium.* Paris :Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.zoura.2002.01

Lee-Kalisch,J. h. (2019).Theory and Practice: The Double Ponds in Korean Landscape Gardens, 16th to 19th Centuries. *Art Search Special*, *1*, 44-52.

Legendre, M. F. (2004). Cognitivisme et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. Dans : P, Jonnaert., & A, M'Batika, (éds.), *Les réformes curriculaires, regards croisés (pp :13-48)*. Québec: Presses de l'Université du Québec

Legendre, R. (2007). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Québec: Guérin.

Lehalle, H., Aris, C., Buelga, S., & Musitu, G. (2004). Développement socio-cognitif et jugement moral: de Kohlberg à la recherche des déterminants de la différenciation du développement moral. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *33*(2), 289-314.

Lembré, S. (2016). I. L'apprentissage des métiers (XVIIIe siècle). Dans : S, Lembré, (éd.), *Histoire de l'enseignement technique (pp :11-22)*. Paris: La Découverte.

Lenoir, Y., & Bouillier-Oudot, M. H. (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec: Presses Université Laval.

Li, J. J., & Zeng, C. C. (2011). The refined and popular novel transformation of Song Dynasty and Its Cultural Sprit. *Journal of Fujian Normal University (Philosophy and Social Sciences Edition)*, *4*, 97-105.

Li, Y.Z. (2002). *Une introduction à arts et artisanats*. Jinan: Shandong Education Press.

Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative inquiry*, *1*(3), 275-289.

Ling, J. R. (2002). Socrates' thesis on anesthetics and art. *Journal of Southeast University (Philosophy and Social Science)*, *2*:64-67.

Liu, Y. Y., & Xu, G. Q. (2015). Research on the Willings and Motivation of Small and Medium-sized entreprises to Participate in Modern Apprenticeship in Higher Vocational College. *Adult Education, 39*(12), 5.

Longuet, F., & Springer, C. (2012). Développer et évaluer les compétences professionnelles des enseignants de langues à l'université : une mission impossible ?. Dans : C, Mariella,(éd,). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues(pp:330).*Louvain-la-neuve*:* De Boeck.

Lories, D., & Lenain, T. (2014). *Esthétique et philosophie de l'art: repères historiques et thématiques*. Louvain-la-Neuve :De Boeck Supérieur.

Luo, Z. Q. (1990). An Analysis of Socrates' Aesthetic Thought. *Journal of Bohai University (Philosophy & Social Science Edition)*, *3,* 81-86.

Lycée des métiers Vedéne-Domaine d'Eguilles. (2021). *CAP Menuisier Fabricant.* https://www.domaine-eguilles.fr/cap-menuisier-fabricant.

Lycée professionnel et technique de Yifu de Shanghai. (2020). *Plan de formation en création de bijoux du lycée professionnel et technique de Yifu de Shanghai.*

Lycée professionnel Georges Lamarque à Lyon. (2020). *CAP Menuisier Fabricant*. https://georges-lamarque.ent.auvergnerhonealpes.fr/le-lycee/les-formations/cap-menuisier-fabricant/.

Lycée professionnel Georges Lamarque à Lyon. (2020). *CAP Sculpteur.* https://georges-lamarque.ent.auvergnerhonealpes.fr/le-lycee/les-formations/cap-sculpteur/.

Lycée professionnel Georges Lamarque à Lyon. (2020). *CAP Ébéniste*. https://georges-lamarque.ent.auvergnerhonealpes.fr/le-lycee/les-formations/cap-ebeniste/.

L'institut professionnel et technique supérieur de Chaozhou. (2020). *Tableau statistique du rapport des élèves de la formation professionnelle supérieure en 2020*. http://www.chaosha n.cn/uploads/soft/210620/55-210620193K2.pdf

Légifrance. (2021). *L'organisation des enseignement supérieurs (Articles D611-1 à R684-8).* www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000027864362/# LEGISCTA000027864362

Ma, L. (2013). *Introduction to the Arts and Crafts of the First Qin Dynasty.* Lanzhou: Press of Gansu People.

Malinowski-Charles, S. (2005). Baumgarten et le rôle de l'intuition dans les débuts de l'esthétique. *Les Études philosophiques*, *75*, 537-558.

Mao, W. P. (2009). Major Advances in the Marxist Concept of Development. *Studies on Socialism with Chinese Characteristics, 5,* 11.

Martinand, J. L. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. A propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécaniques en classe. Dans : A, Giordan, (Ed.),

Diffusion et appropriation du savoir scientifique: enseignement et vulgarisation. Actes des troisièmes journées internationales sur l'Education Scientifique (pp :149-154). Paris: Université Paris 7.

Mauss, M. (2004). Les techniques et la technologie 1. *Revue du MAUSS*, *23*(1), 434-450.

McCormick, R. (1997). Conceptual and procedural knowledge. *International journal of technology and design education, 7*, 141-159.

McKimm, J. (2007). Curriculum design and development. *Medical Education*, *6,*1-32.

Ministère de la Culture et de la Communication. (2019). Création artistique et diffusion. Dans : *Ministère de la Culture et de la Communication, Chiffres clés, statistiques de la culture et de la communication 2019* (pp. 159-189). Paris : Ministère de la Culture - DEPS.

Ministère de la Culture. (2015). *Les métiers d'art en France*. https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Metiers-d-art/Les-metiers-d-art-en-France.

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2015). *Au BO spécial du 26 novembre 2015 : programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*. https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college-3737

Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. (2021). *L'apprentissage dans l'enseignement supérieur : une voie de réussite plébiscitée par les jeunes et les entreprises*. https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/l-apprentissage-dans-l-enseignement-superieur-une-voie-de-reussite-plebiscitee-par-les-jeunes-et-les-48302

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse. (2023). *Arts appliqués et cultures artistiques*.https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/spe614_annexe_1104718.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse. (2022). *Design et Métiers d'art (Rapport IGEN-IGAENR)*. https://www.education.gouv.fr/design-et-metiers-d-art-rapport-igen-igaenr-1913

Ministère de l'Éducation de la république populaire de Chine. (2019). *Avis du Ministère de l'Éducation sur le renforcement efficace de l'éducation esthétique dans l'enseignement supérieur à la nouvel ère.* http://www.moe.gov.cn/srcsite/A17/moe_794/moe_624/201904/t20190411_377523.html

Ministère de l'Éducation de la république populaire de Chine. (2020). *Avis sur le renforcement global et l'amélioration de l'éducation esthétique dans les écoles dans la nouvelle ère* http://www.moe.gov.cn/s78/A01/s4561/jgfwzx_zcwj/202010/t20201019_495584.html

Ministère de l'Éducation de la république populaire de Chine. (2020). *Programme Général de continuation de la réforme de l'évaluation de l'éducation dans la nouvelle ère*. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202010/t20201013_494381.html

Ministère de l'Éducation de la république populaire de Chine. (2017). *Programme d'enseignement des métiers d'art dans les écoles professionnelles secondaires*. http://www.moe.gov.cn/s78/A07/zcs_ztzl/2017_zt06/17zt06_bznr/bznr_zzjxbz/zzjxbz_whys/201708/P020170826634841661541.pdf

Ministère de l'Éducation de la république populaire de Chine. (2018). *Référentiel académique d'enseignement de l'art dans les écoles professionnelles secondaire*. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/s5743/s5744/A07/202003/W020200309408956759616.pdf

Ministère de l'Éducation de la république populaire de Chine. (2017). *Programme d'enseignement de fabrication et commercialisation des bijoux et du jade dans les écoles professionnelles secondaires*. http://www.moe.gov.cn/s78/A07/zcs_ztzl/2017_zt06/17zt06_bznr/bznr_zzjxbz/zzjxbz_whys/201708/P020170826634148500753.pdf

Ministère de l'Éducation Natioanle et de la Jeunesse. (2022). *Le certificat d'aptitude professionnelle (CAP)*. https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/le-certificat-d-aptitude-professionnelle-cap-9959.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2017). *Référentiel du certificat d'aptitude professionnelle ébéniste*. https://eduscol.education.fr/referentiels-professionnels/cap_ebeniste.html

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2019). *Arrêté du 3 avril. Programme d'enseignement d'arts appliqués et cultures artistiques des classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, spécial n°5 du 11 avril*. https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special5/MENE1908615A.htm

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2008). *Art et techniques de la bijouterie-joaillerie Certificat d'aptitude professionnelle*. https://eduscol.education.fr/referentiels-professionnels/b238/b238a.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2013). *Référentiels des spécialités de brevet des métiers d'art-Bijou option Bijouterie joaillerie, polissage finition, bijouterie sertissage*. https://eduscol.education.fr/referentiels-professionnels/f013.html

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2014). *Référentiels des spécialités de brevet des métiers d'art-ébénisterie*. https://eduscol.education.fr/1906/le-brevet-des-metiers-d-art-bma

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2019). *Arts appliqués et cultures art istiques Classes préparant au baccalauréat professionnel, Baccalauréat professionnel, voie professionnelle*. https://www.education.gouv.fr/media/600/download

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2019). *Programme de design et méti ers d'art de première, d'analyse et méthode en design et de conception et création en des ign et métiers d'art de terminale STD2A. https://eduscol.education.fr/document/24820/downlo ad*

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2023). *La voie technologie au lycée*. https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/la-voie-technologique-au-lycee-7574

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2021). *2021-2022: bien préparer son Bac et son entrée dans le supérieur*.https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/2021-202 2-bien-preparer-son-bac-et-son-entree-dans-le-superieur-326326

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2021). *Art et techniques de la bijou terie-joaillerie*. https://eduscol.education.fr/referentiels-professionnels/b238/b238a.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2022). *Le certificat d'aptitude profes sionnelle (CAP)*. https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/le-certificat-d-aptitude-professio nnelle-cap-9959

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2023). *La voie professionnelle au lycée*. https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/la-voie-professionnelle-au-lycee-12101

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2020). *Brevet de technicien supérieur (BTS)*. https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/brevet-de-technicien-superieur-bts-45915

Ministère de l'Éducation République populaire de Chine. (2019). *Brève introduction pour le s instituts professionnels et techniques supérieurs*. http://www.moe.gov.cn/s78/A07/zcs_ztzl/2 017_zt06/17zt06_bznr/bznr_ptgxgdzjml/ptgx_whys/201708/P020170826577472534950.pdf.

Ministère de l'Éducation République populaire de Chine. (2021). *Avis du ministère de l'édu cation sur la publication du catalogue des matières principales de l'enseignement professio nnel (2021)*. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A07/moe_953/202103/t20210319_521135.html

Ministère de l'Éducation République populaire de Chine. (2005). *Avis du ministère de l'édu cation sur l'accélération du développement de l'enseignement professionnel secondaire*. http s://www.moe.gov.cn/srcsite/A07/s7055/200502/t20050228_181879.html

Ministère de l'Éducation République populaire de Chine. (2020). *Le Référentiel en histoire pour l'école professionnelle secondaire.* http://www.moe.gov.cn/s78/A07/A07_sjhj/201612/W0 20161230533292513993.pdf.

Ministère de l'Éducation République populaire de Chine. (2021). *Avis sur le renforcement global et l'amélioration de l'éducation esthétique dans les écoles dans la nouvelle ère*. htt p://www.moe.gov.cn/s78/A01/s4561/jgfwzx_zcwj/202010/t20201019_495584.html.

Ministère de l'Éducation République populaire de Chine. (2021). *Catalogue de disciplines de l'enseignement professionnel*. http://www.moe.gov.cn/s78/A07/zcs_ztzl/2017_zt06/17zt06_b znr/zhijiao/202112/P020211216393022465209.docx

Ministère de l'Éducation République populaire de Chine. (2020). *Programme Général de c ontinuation de la réforme de l'évaluation de l'éducation dans la nouvelle ère*. http://www. moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202010/t20201013_494381.html

Ministère des Ressources Humaines et de la Sécurité Sociale. (2019). *Normes Professionne lles Nationales pour les Inspecteurs de Bijoux en Métaux Précieux, de Diamants et de Pie rres Précieuse*. https://ow365.cn/?i=21143&ssl=1&n=5&furl=XnZULZgaboaqolKW8yxiubjjwf4 AEfLsLyvzac7BZB3KGDiaq_cDLTvfpEUm3gzy9NMsN3q7YRSDQxAs88PJXQ==

Ministère des Ressources Humaines et de la Sécurité Sociale. (2017). *Normes Professionne lles Nationales pour les Créateurs de Bijou*. https://ow365.cn/?i=21143&ssl=1&n=5&furl=X nZULZgaboaqolKW8yxiubjjwf4AEfLsLyvzac7BZB3KGDiaq_cDLUSo@O1_LJztHsmwlOR1lX 6KnIn88Xv@Mw==

Ministère des Ressources Humaines et de la Sécurité Sociale. (2019). *Normes Professionne lles Nationales pour les fabricants de bijoux en métaux précieux*. https://ow365.cn/?i=21143 &ssl=1&n=5&furl=XnZULZgaboaqolKW8yxi

Ministère des Ressources Humaines et de la Sécurité Sociale. (2021). Normes Professionne lles Nationales pour les Sculpteurs Artisanaux. https://ow365.cn/?i=21143&ssl=1&n=5&furl= XnZULZgaboaqolKW8yxiubjjwf4AEfLsLyvzac7BZB3KGDiaq_cDLUSo@O1_LJztbI6YeWJ_L SVeTm1HNONG0Q==

Ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion. (2021). *La formation professionnelle : principes généraux*. https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/article/la-formation-professionnelle-principes-generaux

Ministère du Travail, du Plein emploi et de l'Insertion. (2023). *Formation en alternance*. https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/formation-en-alternance-10751/

Moles, A. A. (1957). Théorie de l'information et perception esthétique. *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger*, *147*, 233-242.

Moodie, G. (2002). Identifying vocational education and training. *Journal of Vocational Education and Training*, *54*(2), 249-266.

Moreiro, L. (2016). La technologie peut-elle être l'une des composantes de la compétence collective? Le cas de l'utilisation d'une technologie de viticulture de précision au sein d'une exploitation. *Vie sciences de l'entreprise*, *2*, 71-87.

Morin, E. (2016). *Sur l'esthétique.* Paris: Robert Laffont.

Mucchielli, R. (1996). *L'observation psychologique et psychosociologique.* Paris : ESF éditeur.

Mulder, M. (2014). Conceptions of professional competence. Dans: S, Billette et al, (eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning(pp:107-137)*. Dordrecht: Springer.

Musso, P. (2017). La Religion industrielle: Monastère, manufacture, usine. *Une généalogie de l'entreprise*. Paris: Fayard.

Méhaut, P. (2006). French Research in vocational training: a mirror of the position and structure of the training system? Dans : F, Rauner., & Rupert, M. (2008)., *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research(pp:43-48)*. Dordrecht: Springer Nethrelands.

Nanay, B. (2021). *L'esthétique, une philosophie de la perception.* Rennes : Presses universitaires de Rennes

Nancy, J. L. (1997). *The technique of the present*. Paris: IAC.

Narver, J. C., & Slater, S. F. (1990). The effect of a market orientation on business profitability. *Journal of marketing, 54(4)*, 20-35.

Neschke, A. (1997). « POIÉSIS» et «MIMÉSIS» DANS LA "POÉTIQUE" D'ARISTOTE. *Poetica*, *29*(3/4), 325–342.

Netti, S., Nusantara, T., & Anwar, L. (2016). The Failure to Construct Proof Based on Assimilation and Accommodation Framework from Piaget. *International Education Studies*, *9*(12), 12-22.

Nilsook, P., Chatwattanan,P., & Seechaliao, T. (2021). The Project-based Learning Management Process for Vocational and Technical Education. *Higher Education Studies*, *11*(2), 20-29.

Nilsson, J., Johansson, E., Egmar, A. C., Florin, J., Leksell, J., Lepp, M., ... & Gardulf, A. (2014). Development and validation of a new tool measuring nurses self-reported professional competence—The nurse professional competence (NPC) Scale. *Nurse Education Today*, *34*(4), 574-580.

Noah, H. J., & Eckstein, M. A. (1969). Towards a science of comparative education. *British Journal of Educational Studies, 17*(3):24-52.

OECD. (2005). *Maunel d'Oslo*. https://read.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/manuel-d-oslo_9789264013124-fr#page1

OECE. (2008). *Évaluaer l'apprentissage. L'évalatuin formative*. www.oecd.org/fr/sites/learninginthe21stcenturyresearchinnovationandpolicyapprendreauxxiesieclerechercheinnovationetpolitiques/40604126.pdf.

Ogundele, R. P., & Oyelade, A. F. (2018). Comparative Analysis of Vocational and Technical Education at the Senior Secondary School Level in Nigeria and Ghana. *eJEP: eJournal of Education Policy*, *4*(1),241-247.

Okochi, K. (1966). Le traditionalisme dans les relations professionnelles au Japon. *Sociologie du travail*, *8*(2), 140-155.

Olivier, A. (2009). Esthétique et anesthétique. L'avenir de l'œuvre d'art. *Études Germaniques*, *256*, 751-763.

O'donnell, A. M., & Topping, K. J. (1998). Peers assessing peers: Possibilities and problems. Dans: K, Topping & S, Ehly, (eds.), *Peer-assisted learning(pp : 255-278)*. Oxfordshire: Routelage.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, *23*, 147-181.

Pan, Z. C. (2020). The first stage of Chinese civilization: The life wisdom of Confucius anesthetics. *Journal of CUP*L, *6*, 167-180.

Paquay, L. (2013). Auto-évaluation. Dans : A, Jorro, (éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation(pp :41-44)*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0041

Passeron, R. (1989). *Pour une philosophie de la création*. Paris: Klincksieck.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle (Note de synthèse). *Revue française de pédagogie*, *154*, 145-198. pdf. https://journals.openedition.org/rfp/157

Pastré, P., & Weill-Fassina, A. (2001). Les compétences professionnelles et leur développement. *La Revue de CFDT*, *39*, 3-10.

Patten, M. (2016). *Proposing empirical research: A guide to the fundamentals*. New York: Routledge.

Paul, C. (2014). La transmission du métier d'artisan batelier : de l'apprentissage traditionnel à l'apprentissage institutionnalisé. *Sociologie S* : en ligne, http://journals.openedition.org.acces.bibliotheque-diderot.fr/sociologies/4560.

Perky, C. W. (1910). An experimental study of imagination. *The American Journal of Psychology*, *21*(3), 422-452.

Perrenoud, P. (1995). Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes. Dans : A, Bentolia, (dir.), *Savoirs et savoir-faire (pp :73-88)*. Paris :Nathan.

Perrenoud, P. (2004). L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences. *Congrès de l'enseignement universitaire et de l'innovation.*

Pesez, J. M. (1998). Le Moyen Âge est-il un temps d'innovation technique?. *Actes des congrès de la Société d'Archéologie Médiévale*, *6*(1), 11-14.

Petit, V. (2017). Perspectives sur le design. Métier, enseignement, recherche. *Cahiers COSTECH*, *1*,31.

Petitot, J. (1995). La réorientation naturaliste de la phénoménologie. *Archives de philosophie*, *58*(4), 631-658.

Peyton, L., & Peyton, J. W. R. (1998). Curriculum and course development. Dans: L, Peyton., & J. W. R, Peyton,(eds.), *Teaching and learning in medical practice(pp:14-39)*. Rickmansworth: Manticore.

Pham, B. (1999). Design for aesthetics: interactions of design variables and aesthetic properties. Dans: *Proceeding of SPIE IS&T/SPIE 11th Annual Symposium - Electronic Imaging '99 (Vol. 3644, pp: 364-371)*. San Jose, USA.

Phillips, D. (2006). Comparative education: method. *Research in comparative and International Education*, *1*(4), 304-319.

Platt, J. R. (1964). Strong Inference: Certain systematic methods of scientific thinking may produce much more rapid progress than others. *Science*, *146*(3642), 347-353.

Pouivet, R. (2006). Chapitre III. La réalité des propriétés esthétiques. Dans : R, Pouivet, (dir)., *Le réalisme esthétique (pp :133-178)*. Paris : Presses Universitaires de France.

Qi, Z. Y., & Wang, J. X. (2018). On the develoment of Japanese vocational education. *Journal of Hebei Normal University(Educational Science)*, *20*(01),73-78.

Ramond, C. (1995). *Qualité et quantité dans la philosophie de Spinoza*. Paris: FeniXX.

Rauner, F. (2008). On the Genesis of TVET Research in Germany. Dans: F, Rauner., & R, Maclean. (Eds.), (2008), *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research(pp:48-56)*. Dordrecht: Springer.

Rauner, F. (2013). Professional Competence Development. Dans: F, Rauner. (Eds)., *Competence Development and Assessment in TVET(COMET): Theoretical Framework and Empirical Results (pp: 27-31)*. Heidelberg: Springer Science.

Rauner, F. (2013). Professional Competence: A conceptual Clarification. In: F, Rauner. (Eds)., *Competence Development and Assessment in TVET(COMET): Theoretical Framework and Empirical Results (pp: 5-12)*. Heidelberg: Springer Science.

Rauner, F., Heinemann, L., Maurer, A., & Haasler, B. (2012). *Competence development and assessment in TVET (COMET): theoretical framework and empirical results* (Vol. 16). Dordrecht: Springer Science & Business Media.

Ren, P., & Chen, W. X. (2010). Problems Existed in Harmonious Liknage of Curiiculum between Secondary and Higher Vocational Education and the Suggestions. *Vocational and Technical Education, 25*, 56-59.

Renaut, A. (2015). *Les révolutions de l'université: essai sur la modernisation de la culture*. Paris: FeniXX.

Renaut, A. (2001). *Kant, Critique de la raison pure, esthétiques transcendantale*. Paris : Flammarion.

Ribault, J. M., Martinet, B., & Lebidois, D. (1991). *Le Management des technologies*. Paris : Editions d'Organisation.

Robert, F. (2017). L'enseignement technique et professionnel à l'épreuve des locaux : la Société d'enseignement professionnel du Rhône et ses lieux de formation (Lyon, 1864-2013). *Histoire de l'éducation*, *147*, 67-89.

Rocher, T., & Donné, N. L. (2012). Les aspirations professionnelles des élèves de 15 ans dans 57 pays : ambition et réalisme. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (41/3). https://doi-org.acces.bibliotheque-diderot.fr/10.4000/osp.3842

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers college record, 104*(4), 842-866.

Romelaer, P. (2005). Chapitre 4. L'entretien de recherche. Dans: P, Roussel & F, Wacheux. (Dir)., *Management des ressources humaines: Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales (pp. 101-137)*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Rosset, C. (1989). *L'esthétique de Schopenhauer*. Paris : Presses Universitaire de France.

Roux, E. (2002). Une ethique et une esthetique indissociables. *Revue des deux mondes,* 16-26.

Rutherford, D. P. (1992). Leibniz's Principle of Intelligibility. *History of Philosophy Quarterly*, *9*(1), 35–49.

Récopé, M. (2015). Sensibilité. Dans : B, Andrieu. (Ed)., *Vocabulaire international de philosophie du sport, Tome 2 Les nouvelles recherches (pp. 145-156)*. Paris: L'Harmattan.

Sanojca, E. (2018). *Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'a dultes: le cas d'une formation hybride* (Doctoral dissertation, Université Rennes 2).

Schaeffer,J-M.(2015). *L'expérience esthétique*. Paris: Gallimard.

Schein, E. H. (1991). *What is culture?*. Newbury Park: Sage.

Schröder, T. (2019). A regional approach for the development of TVET systems in the light of the 4th industrial revolution: the regional association of vocational and technical education in Asia. *International Journal of Training Research*, *17*(sup1), 83-95.

Schulz, B. (2008). The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *NAWA Journal of Language & Communication*, *2*(1):146-154.

Schutte, N., Barkhuizen, N., & Van der Sluis, L. (2015). The validation of a human resource management professional competence model for the South African context. *SA Journal of Industrial Psychology*, *41*(1), 1-9.

Scriven, M. (1966). The Methodology of Evaluation. Social Science Education Consortium. *Publication*, *110*(61), 7-14.

Seitamaa-Hakkarainen, P. (2010). Searching new values for craft education: Can design based learning be a solution. Dans: A, Rasinen &T, Rissanen, (eds)., *In the Spirit of Uno Cygnaeus–Pedagogical Questions of Today and Tomorrow(pp: 71-90)*. Deparments of Teacher Education, University of Jyväskylä, Finland,.

Sennett, R. (2010). *Ce que sait la main. La culture de l'artisanat (éd. orig. The Craftsman, Allen Lane, 2008)*. Paris : Albin Michel.

Sensevy, G., & Santini, J. (2006). Modélisation : une approche épistémologique. *Aster*, *43*, 163-188.

SERP L'école des métiers à Lyon. (s.d). *BMA Art du bijou option joaillerie/bijouterie sertissage.* https://www.sepr.edu/bma-art-du-bijou-option-bijouterie-joaillerie

SERP L'école des métiers à Lyon. (s.d). *CAP art et techniques de la bijouterie joaillerie.* https://www.sepr.edu/cap-art-et-techniques-de-la-bijouterie-joaillerie

SERP L'école des métiers à Lyon. (s.d). *DN MADE Création, bijoux contemporains et objets*

précieux. https://www.sepr.edu/dnmade-creation-bijoux-contemporains-et-objets-precieux

SERP L'école des métiers à Lyon. (s.d). *MC Joaillerie*. https://www.sepr.edu/mc-joaillerie

Seys, P. (1991). Clément Rosset, L'esthétique de Schopenhauer. *Revue Philosophique de Louvain*, *89*(84), 670-672.

Shafi, M. (2021). The Quality Improvement Indicators of the Curriculum at the Technical and Vocational Higher Education. *International Journal of Instruction*, *14*(1), 65-84.

Shanghai Arts & Design Académie. (2017). *Programme d'enseignement pour toutes les dis ciplines de Shanghai Arts & Design Académie*. https://www.baidu.com/link?url=0k-2B-zfj8q UuoI0zKfeHMA4sn7GLh6H9f9-SgNRLDt0JNUTH2Pf45QSXessBjUFTXSf2khKbEdzynKeG2 MxL0zl8vsdCnQ_mpAx1_WLGhy&wd=&eqid=81bfd37c00063cad0000000664a5e9ab

Shanghai Arts & Crafts College. (2021). *Shanghai Arts & Crafts College's Secondary Sch ool Admissions Brochure 2021*. http://www.scac-cn.com/2021/0330/c308a14212/page.htm

Shen, A. M., & Zhang, X. (2020). Analysis and Reconstruction of Personnel Training Objectives in Higher Vocational Education. *Contemporary Vocational Education,6*, 75-81.

Silber, K. H., & Foshay, W. R. (2009). *Handbook of improving performance in the workplace, instructional design and training delivery*. Hoboken: John Wiley & Sons.

Soare, E. (2015). Perspectives on designing the competence based curriculum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *180*, 972-977.

Souriau, E. (1948). L'art et la vie sociale. *Cahiers internationaux de sociologie*, *5*, 66-96.

Spierling, V. (2003). *Arthur Schopenhauer, un abécédaire*. Monaco : Edition du Rocher.

Spinosa, M., & Testa, J. (2009). L'enseignement professionnel en Argentine. Entre volontarisme et isolement dans la recherche d'un pays possible. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, *107*, 9-24.

Stanek, V. (2010). *La métaphysique de Schopenhauer*. Paris: Vrin.

Staudenmaier, F. A. (2018). *Des Universités Et De L'organisme Des Sciences Universitaires Considérés Au Point De Vue Théologique Et Dans Leurs Rapports Avec L'état Et L'église*. Sterling: Wentworth Press.

Steffe, L. P., & Gale, J. E. (1995). *Constructivism in education*. London: Psychology Press.

Studyrama.(2023). *Sujets et corrigés d'Arts appliqués et cultures artistiques - Bac Pro*. htt

ps://www.studyrama.com/revision-examen/bac/les-sujets-et-corriges-du-bac/bac-pro/arts-appliques-et-cultures-artistiques-bac-pro-96895.

Su, H., & Lu, S. J. (2018). The developpement and enlighetement of France's Apprenticeship. *Contemporary Vocational Education*, *4*, 102-107.

Sun, P. Q. (2009). *History of Chinese Education.* Shanghai: East China Normal University Press.

Sun, Y. (2008). Utopia in art education: on art education thoughts of Pang Xunqi. *Journal of Changshu Institute of Technology*, *22*(12),10-13.

Sun,W. C. (2004).The integration of Buddhism, Confucianism and Taoism by the literati in Tang Dynasty. *Journal of Harbin Institute of Technology (Social Sciences Edition), 6*, 95-103.

Sénéchal, J. F. (2012). *Le rôle social du chercheur en science: exploration des différentes composantes du rôle de chercheur en science à travers l'analyse du discours des chercheurs et du cadre normatif.* www.theses.ulaval.ca

Tabari-Khomeiran, R., Kiger, A., Parsa-Yekta, Z., & Ahmadi, F. (2007). Competence development among nurses: the process of constant interaction. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, *38*(5), 211-218.

Talon-Hugon, C. (2018). *L'esthétique.* Paris: Presses Universitaires de France.

Tardif, J., Désilets, M., Paradis, F., & Lachiver, G. (2015). Le développement des compétences: cadres conceptuels pour l'enseignement professionnel. *Pédagogie collégiale*, *6*(02), 14-19.

Terré, N., Sève, C., & Saury, J. (2016). Une approche énactive du développement des compétences en milieu scolaire. *Éducation et francophonie*, *44*(2), 68-85.

Thayer, H. S. (1990). Dewey and the Theory of Knowledge. Transactions of the Charles S. *Peirce Society*, *26*(4), 443-458.

Theisen, G., & Adams, D. (1990). Comparative education research. Dans: R. M, Thomas, (ed)., *International comparative education:practces, issues and prospects(pp:277-300).* Oxford : Pergamon Press.

Thrash, T. M., & Elliot, A. J. (2003). Inspiration as a psychological construct. *Journal of personality and social psychology*, *84*(4), 871-889.

Tirole, J. (1988). *The theory of industrial organization*. Massachusetts: MIT press.

Tortochot, E., Farsy, S., Roy, E., & Moineau, C. (2021). Le rapport des élèves à l'évaluation dans quatre situations d'enseignement des arts appliqués. *Journée d'étude :l'évaluation dans la*

formation et dans les éducations à, de la mesure à la problématisation du sens.

Toshio Takeuchi. (1987). *Dictionnaire encyclopédique de l'esthétique.* Harbin: Maison d'édition populaire du Heilongjiang.

Tricot, J. (1995). *Aristote :Ethique à Nicomaque.* Paris : VRIN.

Triggs, O. L. (2014). *The arts & crafts movement*. New York: Parkstone International.

Troger, V., Bernard, P. Y., & Masy, J. (2016). *Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance?*. Paris: Presses Universitaires de France.

Unesco Bureau international d'éducation. (s.d). *Competence*. http://www.ibe.unesco.org/fr/node/12064

Unesdoc Digital Library. (2016). *Recommandation concernant l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP)*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245178_fre

Université Toulouse III-Paul SABATIER. (2021). *Le Bachelor Universitaire de Technologie d'UT3*. https://www.univ-tlse3.fr/le-bachelor-universitaire-de-technologie-d-ut3

Urquhart, C. (2012). *Grounded theory for qualitative research: A practical guide.* London: Sage.

Van Aken, M. A. (1992). The development of general competence and domain-specific competencies. *European Journal of Personality*, *6*(4), 267-282.

Vaughan, K. (2008). *Workplace learning: A literature review.* New Zealand:The New Zealand Engineering Food & Manufacturing Industry Training Organisation Incorporated.

Veillard, L. (2012). Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance?. *Éducation et didactique*, *1*(1), 47-68.

Vergnaud, G., Pastré, P., & Mayen, P. (2006). La didactique professionnelle: note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, *154*, 154-198.

Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Strasbourg : ESF.

Verna, G., & Drouvot, H. (1994). *Les politiques de développement technologique: l'exemple brésilien*. Aubervilliers : Editions de l'IHEAL.

Vial, S. (2015). Design et création: esquisse d'une philosophie de la modélisation. *HAL*. https://hal.science/hal-01169095

Vial, S. (2017). *Le design*. Paris: Presses Universitaires de France.

Vilatte, J. C. (2007). *L'entretien comme outil d'évaluation.* Lyon : Laboratoire Culture et c ommuncation, Université d'Avignon, 41-42. http://www.lmac-mp.fr/images/imagesFCK/file/ou tils/jcvilatte/jcvilatte_lentretien.pdf

Vivès, J. (2010). La catharsis, d'Aristote à Lacan en passant par Freud: Une approche théâtrale des enjeux éthiques de la psychanalyse. *Recherches en psychanalyse*, *9*, 22-35.

Vujošević, M. (2014). The judge in the mirror: Kant on conscience. *Kantian Review*, *19*(3), 449-474.

Véron, E. (2007). *L'esthétique*. Paris: Vrin.

Walker, D., & Myrick, F. (2006). Grounded theory: An exploration of process and procedure. *Qualitative health research*, *16*(4), 547-559.

Wan, L. L. (2009). A Brief Discussion of the Similarities and Differences between Bahai's God's Creation and Lao Tzu's Way to Generate All Things. *Academic Forum*, *32*(03), 29-31.

Wang, J. (2014). Aesthetics as the Flower Crown of Ethics" - On Heller's Reconstruction of Kant's Ideas on Moral Aesthetics. *Journal of Suzhou University (Philosophy and Social Science Edition)*, *35*(03):31-36.

Ward, M., Gruppen, L., & Regehr, G. (2002). Measuring self-assessment: current state of the art. *Advances in health sciences education*, *7*(1), 63-80.

Watson, X. B. (1929). *Psychology from the standpoint of a behaviorist*. New York: Lippincott.

Weaver, R. L., & Cotrell, H. W. (1986). Peer evaluation: A case study. *Innovative Higher Education*, *11*, 25-39.

Wessell, L. P. (1972). Alexander Baumgarten's Contribution to the Development of Aesthetics. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, *30*(3), 333–342.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological review*, *66*(5), 297.

Whorf, B. L. (1940). Science and linguistics. *Technology Review*, *42*, 229-231.

Willaime, J. P. (2007). Different models for religion and education in Europe. *Religion and education in Europe, 3*(1), 57-66.

Wimmers, P. F., Splinter, T. A., Hancock, G. R., & Schmidt, H. G. (2007). Clinical competence: General ability or case-specific?. *Advances in health sciences education, 12*, 299-314.

Winnykamen, F. (1982). L'apprentissage par observation. *Revue française de pédagogie*, *59*, 24-29.

Woodruff, P. (1992). *Aristotle on Mimêsis*. Princeton: Princeton University Press.

Xu, G. Q. (2007). The nature of professional competence and its learning model. *Communication of Vocational Education*, *1*, 24-28.

Xu, K. (2004). Overview of 20th Century Chinese Arts and Crafts Education. *Fine Art Observation*, *11*, 88-90.

Xu, L. D. (2003). *Cultural History of the Tang Dynasty.* Shanghai: Fudan University Press.

Xu, X. R., & Hu, J. S. (2023). The Actor Logic and Efficiency Enhancement Path of the 1+X Certificate System in Vocational Education. *Research on Higher Engineering Education*, *200*(3), 137-144.

Xu, G. Q. (2020). A probe into the college entrance examination for vocational education as the key to the modern system of vocational education. *Educational Research,41*(4), 95-106.

Xue, F. X. (2006). Mainstream aesthetics of Yuan, Ming and Qing dynasties. *Academic Journal of Zhongzhou*, *6*, 218-223.

Yale Poorvu Center for Teachning and Learning. (s.d). *Formative and Summative Assessments*. https://poorvucenter.yale.edu/Formative-Summative-Assessments.

Yang, L. W. (2005). The Buddiste idea of Existence Being Equal and its Modern Significance. *Journal of Hebei University (Philosophy and Social Science), 2*, 76-78.

Yang, Y. F. (2012). The comparison research between the theory of Xunzi's Evil human nature and menciu's thoery of goodness. *The Northern Literary Studies, 6*, 100-102.

Yi, P. C. (2005). *A Study of the Aesthetic Culture Development Paradigm in the Wei, Jin and North and South Dynasties*. Doctoral dissertation, Shandong Universtiy.

Young, H. P. (2009). Learning by trial and error. *Games and economic behavior*, *65*(2), 626-643.

Zachary, L. J. (2002). The role of teacher as mentor. *New directions for adult and continuing education*, *93*, 27-38.

Zagzebski, L. (2017). What is knowledge?. Dans: J, Greco. & E, Sosa (eds)., *The Blackwell guide to epistemology(pp:92-116)*. Oxford: Blackwell

Zeller, E.,&de Félice, Ch. (1870). La didactique ou théorie des Idées de Platon. *Théologie et Philosophie*, *3*, 395–419.

Zemach, E. M. (2005). *La beauté réelle: une défense du réalisme esthétique.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Zhang, F. (2015). *Histoire of Chinese Aesthetics.* Beijing: Higher Education Press.

Zhang, M. C., & Qin, Z. Q. (2014). Naturalistic Moral Education: Taoist's Criticism and Transcendence on Aliennation Moralité. *Journal of Sichuan Normal University (Social Sciences Edition)*, *41*(03),88-93.

Zhao, C. H. (2016). The characteristics of Chinese jade culture and its value. *Tiangong, 6* ,12-14.

Zhou, G. (2008). Exploring the connotation of Chinese jade culture. *Journal of Huangshi Institute of Technology (Humanities and Social Sciences Edition), 2,* 23-25.

Zhu, G. Q. (1983). *Zhu Guangqian's dissertation of Aesthetics, Volume III*. Shanghai: Shanghai Literature and Art Publishing Press.

Zhu, H. J. (2019). The application of bow elements in jewelry. *Shenzhou, 28*,1.

Zuo, Q. M. (2019). *Spring and Autumn Annals*. Guangzhou: Hua Cheng City Press.

Table Des Illustrations

1. Table des tableaux

Tableau 1 Des détails de l'esthétique 12
Tableau 2 Les informations de la formation des artisans de bijoux (extraits) 16
Tableau 3 La présentation synthétique du référentiel du diplôme CAP Menuisier Fabricant 18
Tableau 4 Les informations de l'esthétique synthétique du référentiel du diplôme CAP Menuisier Fabricant du Lycée des Métiers d'Art à Saint-Quentin (extraits) 19
Tableau 5 Des détails présentés dans les deux épreuves (extraits) 21
Tableau 6 L'enseignement professionnel et technique au collège et au lycée en Chine 26
Tableau 7 Les informations sur la discipline de bijouterie au lycée professionnel en Chine 27
Tableau 8 L'enseignement professionnel et technique au premier cycle du supérieur en Chine 28
Tableau 9 La voie technologique et la voie professionnelle au lycée en France 30
Tableau 10 La comparaison du système d'enseignement professionnel (technique) au lycée entre la Chine et la France 31
Tableau 11 Les matières de la série de la science du design et des arts appliqués 31
Tableau 12 Les mots utilisés dans les recherches de l'esthétique 68
Tableau 13 Les textes officiels recueillis et utilisés pour notre recherche 86
Tableau 14 Les textes conçus et utilisés par les établissements scolaires 88
Tableau 15 Les informations sur les répondants de notre recherche 92
Tableau 16 L'exemple de présentation de verbatim 97
Tableau 17 Les différences des trois types d'entretiens 100
Tableau 18 Les informations générales 101
Tableau 19 Les questions de recherche 102
Tableau 20 Les premières questions dans le caneva 106
Tableau 21 Les questions supprimées 109
Tableau 22 Les questions modifiées dans le canevas 109
Tableau 23 Les différences entre la théorisation ancrée et la grounded theory 124
Tableau 24 Les critères pour la classification de recherche comparative 128
Tableau 25 Des contenus éthiques présentées dans les cours communs 138
Tableau 26 Les informations générales des catégorisations et des étiquettes codifiées 143
Tableau 27 Les classifications des connaissances de priorité esthétique dans les cours disciplinaires (extraits) 146
Tableau 28 Les 14 situations professionnelles utilisées pour mettre en oeuvre l'esthétique artistique et culturelle 155
Tableau 29 Les résultats attendus option bijouterie joaillerie (extraits) 170
Tableau 30 Les tâches option bijouterie joaillerie 170
Tableau 31 Nombres des étiquettes codifiées 172
Tableau 32 Les enjeux centraux de la compétence éthique selon Bégin (extraits) 200
Tableau 33 Les critères d'évaluation présentés (extraits) dans les textes différents en bijouterie au lycée professionnel 209
Tableau 34 Les critères d'évaluation dans les référentiels différents 219
Tableau 35 Une compétence développée par le cours d'arts appliqués et le cours disciplinaire de bijouterie 272
Tableau 36 La compétence de définir le procédé de finition dans le domaine de la fonction de préparation pour l'option bijouterie polissage 274
Tableau 37 Les phénomènes centraux de toutes les intégrations (Selon les acteurs chinois) 295
Tableau 38 Les phénomènes centraux de toutes les intégrations (Selon les acteurs français) 302

2. Table des figures

Figure 1 Cycle curriculaire 15
Figure 2 La calligraphie de Zhang Xu 53
Figure 3 Les trois piliers de l'enseignement des métiers d'art ou des arts et artisanats 79
Figure 4 La juxtaposition Horizontale 129
Figure 5 La juxtaposition Verticale 129
Figure 6 Le modèle de Bereday pour des études comparatives 130
Figure 7 La relation parmi les sept catégories 143
Figure 8 La relation parmi les quatre catégories 152
Figure 9 La relation parmi les cinq catégories 160
Figure 10 La relation parmi les cinq catégories 172
Figure 11 La relation parmi les trois catégories 175
Figure 12 La relation parmi les sept catégories selon Mme Zeng 187
Figure 13 La relation parmi les six catégories selon Mme Malterre-Benoist 193
Figure 14 La relation parmi les neuf catégories (selon les Trois Enseignants Chinois) 214
Figure 15 La relation parmi les six catégories (selon les Deux Enseignantes Françaises) 223
Figure 16 Un lauréat du Concours de Bijouterie et d'Or de Zhao Jin Yin Lou en 2022 233
Figure 17 Mise en relation des huit catégories proposées par les cinq professionnels en Chine 238
Figure 18 Mise en relation des huit catégories proposées par les quatre professionnels en France 252
Figure 19 La relation parmi les sept catégories (selon M. You) 267
Figure 20 La logique de M. You de concevoir l'esthétique spirituelle 268
Figure 21 La relation parmi les cinq catégories (selon les deux chercheurs français) 275
Figure 22 Une sculpture de jade avec des motifs de dragon et de phénix de la dynastie des Han Occidentaux (206 B. C. –A. D. 9) 280
Figure 23 La relation parmi les sept catégories (selon les quatre élèves chinois) 285
Figure 24 La relation parmi les six catégories (selon les deux élèves français) 290
Figure 25 Le modèle chinois de compétence esthétique professionnelle 299
Figure 26 Le modèle français de compétence esthétique professionnelle 306

Liste Des Expressions

Assemblage de toutes sortes de ressources d'éducation esthétique (汇集各种美育资源)
Compréhensible (可理解的)
Être capable d'avoir la conscience du travail en équipe (具有团队合作意识的能力)
Faire attention à tous les petits détails c'est hyper important (关注生产中的细节十分重要)
L'artisanat (工艺)
L'artisanat et le savoir-faire(工艺技巧)
L'esthétique est une notion personnelle (美的概念具有个性)
L'esthétique est une notion très personnelle（美的评价标准个体化）
L'évaluation par les organisations d'experts et par les institutions sociales (专家评价)
La bonté (仁)
La compétence de réalisation (制作能力)
La compétence de sentir la beauté (感知美的能力)
La coopération parmi les enseignants（教师合作）
La culture de design (设计文化)
L'apprentissage par un projet（项目学习）
L'élégance (优雅)
L'entretien dirigé(结构式访谈）
Les caractéristiques artistiques de l'œuvre（作品的艺术特点）
Les cours de base publics（公共基础课）
Les critères d'évaluation (评价标准)
Les différences entre les textes officiels et les mesures de l'école en matière du développement de la compétence esthétique professionnelle (政府文件与学校层面在发展职业美能力层面的差异)
Les enseignants doivent améliorer leurs propres compétences（教师改善自身能力）
Les modalités d'évaluation (评价方式)
Les patrimoines aux cultures(文化遗产)
Les proportions de leurs tailles, largeurs d' une œuvre (作品尺寸，长宽比例)
Les propriétés techniques (技术属性)
Les techniques et des connaissances (技术和知识)
L'esthétique d'émotion (情感之美)
L'évaluation qu'on se porte à nous-même(自我评价)
L'honnête et confiance(诚实守信)
À la mode (时尚)
Aimer les métiers d'art (热爱艺术职业)
Améliorer des cours（改善课程）
Améliorer la capacité personnelle de jugement de l'esthétique (提升个体对美的判断能力)
Bien vendre (销量好)
Certains élèves (employés) sont plus aptes à percevoir la beauté au niveau matériel, tandis que d'autres sont plus aptes à percevoir la beauté au niveau spirituel. Pour les premiers, ils sont capables de mieux se représenter certaines propriétés esthétiques sur une oeuvre, telles que la forme. Pour les seconds, ils comprennent mieux des significations symboliques de l'esthétique. Il est donc difficile d'enseigner ou instruire ces deux types d'élèves ou les employés dans une même classe

ou entreprise. Par conséquent, il est important de comprendre quels sont les aspects forts et les aspects faibles de l'étudiant ou du personnel et faire l'enseignement en fonction de ces difficultés (有些学生或员工能较好地感知物质层面的美，而有些学生或员工则能更好地感知精神层面的美。对前者来说，他们能更好地在作品中体现具体的美学品质，如：作品的形式。对于后者，他们对美学的象征意义有更好的理解。所以，很难在同一个班级或公司里教授或指导这两类学生或员工。因此，对于不同学生或员工优势与劣势的分析很重要，也要基于此类分析进行因材施教)。

C'est réussi, « le but est atteint », l'objet a un bon rapport fonction-forme(成功的标准是形式与功能和谐存在)

Chacun à son goût esthétique (每个人都有自身的对美的看法)

Comprendre la compétence esthétique professionnelle dans le contexte d'une professions spécifique (在具体工作环境中理解职业美能力)

Connaître la culture générale de l'esthétisme (了解美的文化)

De bonnes connaissances des matériaux (关于材料的知识)

De bonnes qualités personnelles(好的个人品质)

Des cours communs (公共基础课)

Des cours disciplinaires et des cours techniques (专业课和技术课)

Des métiers d'art(工艺美术)

Des pratiques dans un lieu de travail (工作场所实践)

Des sentiments de responsabilité nationaux(国家责任感)

Développer l'éducation esthétique par l'éducation morale (通过道德教育发展美育)

Dévoués à leur travail, responsables de leurs travaux et accomplissant consciemment toutes les tâches (爱岗敬业，忠于职守，自觉履行各项职责)

En tant qu'employeur, une personne qui travaille correctement qu'une personne qui travaille vite, les projets alors que quand on te les fait correctement, pas forcément rapide(作为雇主，工作做得好的人，比工作做得快的人要好，你要做得好，但不一定要快)

Enrichir l'imagination et développer la créativité, servir le développement économique et social (丰富想象力，发展创造力，为经济和社会发展服务)

Établir une vision correcte de la vie et respecter la loi (确立正确的人生观 ,遵守法律)

Être capable d'analyser, de verbaliser leur travail, en justifiant leur choix (能分析和阐述自己的工作，并证明自己选择的合理性)

Être capable de concevoir une belle œuvre avec la beauté trouvée dans la vie (能根据生活中发现的美创造美的作品)

Être capable de découvrir la beauté dans la vie (能发现生活中的美)

Être capable de juger de la justesse, de la beauté(能够判断作品的准确性和美)

Être capable de produire en suivant un cahier des charges, mais en étant créatif (能根据考试要求设计具有创意性的产品)

Être capable de réaliser quelque chose de beau (设计美丽的作品)

Être capables de répondre à nos besoins du client de production(能够满足消费者的对产品的需求)

Être prudent et responsable avec les dessins(作图过程中要有耐心和负责品质)

Exprimer les propres problèmes et les régler par les autres (展示自己的问题，并想他人需求帮助)

Faire la fabrication sans cesse (反复进行生产练习)

Généreux (大度)
Humilité, solidarité et initiative (谦虚谨慎，团结协作，主动配合)
Il existe une liste de compétences, mais elles ne sont pas opérationnelles, c'est-à-dire qu'on ne peut pas directement les utiliser sans les traduire en critères (课程大纲中列出了具体能力清单，但此类能力的评价标准不具有操作性)
Il existe une relation faible entre la compétence esthétique professionnelle et la compétence de design (职业美能力和设计能力间不存在较大关系)
Influence subtile sur les émotions (对情绪的微妙影响)
Intégration de cinq types d'éducation (五育融合)
L' évaluation selon des critères d'évaluation présentés dans des textes officiels(根据政府公文要求进行评价)
L'art (艺术)
L'innovation (革新)
L'absence de passion pour la discipline des métiers d'art (缺乏对工艺美术专业的热情)
L'absence des critères d'évaluation de l'esthétique (缺乏评价美的标准)
L'activité visuelle (视觉活动)
L'analyse esthétique (对美的分析)
L'analyse technique du produit (产品技术分析)
L'apprentissage et l'enseignement par projet (项目实训)
L'apprentissage par expériences (经验学习)
L'environnement esthétique (美的环境)
L'esthétique d'intelligence(智慧之美)
L'esthétique éthique (道德美学)
L'éthique professionnelle (职业道德)
L'évaluation collective (集体评价)
L'évaluation de la fonction et la forme d'une œuvre (检验作品的功能和形式)
L'évaluation des qualités esthétiques et comportements éthiques professionnelles (评价美学品质和职业道德行为)
L'évaluation des qualités esthétiques(评价美的品质)
L'évaluation se basant sur des réalisations d'art (根据艺术作品进行评价)
L'évaluation se peut faire en voyant si une œuvre fonctionne ou pas (可以通过作品运行情况进行评价)
L'évaluation selon des diplômes différents (根据不同的文凭要求进行评价)
L'évaluation sommative (终结性评价)
L'éducation par soi-même (自我评价)
L'harmonie (和谐)
L'inné (遗传)
La beauté d'un objet est liée à une relation entre la fonction et la forme(对事物美的探讨需要考虑形式与功能的关系)
La beauté dans la vie (生活中的美)
La beauté de forme (形态美)
La beauté du geste(动作美感)
La beauté visuelle (视觉美感)
La beauté(美)

La belle réalisation (美的作品)
La bienveillance (慈爱)
La bienveillance et la filiation (仁和孝)
La bonne création (好的作品)
La bonne signification symbolique de l'esthétique (美的象征寓意)
La capacité à concevoir un complexe dans son ensemble(设计复杂作品的整体能力)
La capacité à fabriquer et à participer à l'installation tout ou partie d'un ouvrage en respectant les consignes données (根据工作指南制造和安装整体或者部分作品的能力)
La capacité à produire un belle œuvre (做出美的作品的能力)
La capacité à travailler en équipe (在集体中工作的能力)
La capacité d'appréciation de la beauté (欣赏美的能力)
La capacité de comprendre les besoins esthétiques du marché (了解市场审美偏好的能力)
La capacité des élèves à sentir, exprimer, apprécier et créer de l'esthétique (学生感受美，表达美，欣赏美和创造美的能力)
La capacité imaginaire (想象力)
La combiner avec l'enseignement de diverses disciplines et activités de pratique sociale (美育与其他学科结合)
La communication entre le designer et le client (设计师与客户之间的交流)
La compétence à choisir des matériaux (材料选择能力)
La compétence à organisation (组织能力)
La compétence artistique est dans le geste du dessinateur (艺术能力体现在画家的动作中)
La compétence d'expérimentation (实验能力)
La compétence d'investigation (调查能力)
La compétence de coopération au travail en équipe (团队合作能力)
La compétence de leadership (领导能力)
La compétence esthétique professionnelle (职业美能力)
La compétence esthétique professionnelle est une composante de la compétence de design(职业美能力是设计能力的一个部分)
La compétence éthique (道德能力)
La compétence éthique se développe dans la longue durée (道德能力需要长时间培养)
La compétence linguistique (语言能力)
La compétence méthodologique (方法能力)
La compétence sociale (社会能力)
La compétence spéciale pour des disciplines d'art (艺术领域的专业能力)
La compétence technique (技术能力)
La connaissance (知识)
La conscience du service pour des clients (服务客户意识)
La coopération entre le professeur des spécialistes et le professeur d'arts appliqués pour nommer l'esthétique (专业课教师与公共应用艺术课教师的合作)
La création artistique (艺术创造)
La créativité (创造力)
La culture (文化)et style de différentes époques (不同时代的风格与文化)
La culture artistique (艺术文化)
La culture métier (企业文化)

La culture traditionnelle chinoise (中国传统文化)
La culture traditionnelle de jade (传统玉文化)
La disparité de goût entre les élèves et le marché (市场和学生在美学偏好上的差异)
La fabrication (制造)
La fidélité (忠)
La finesse (细腻感)
La fonction et la mode (功能样式)
La fonctionnalité et le goût de l'époque (功能和时代喜好)
La formation en alternance entre l'école et l'entreprise (校企交替培训)
La forme et l'esthétique (造型美感)
La fonction et la forme (功能与形式)
La joli (漂亮)
La logique (逻辑思维)
La loyauté (义)
La méthode de conception (设计方法)
La notion de l'esthétique est personnelle, abstraite et multidimensionnelle (美的概念具有抽象性、个体性和多维性)
La passion pour l'ébénisterie (对木雕工作的热爱)
La patient (耐心)
La perception esthétique (对美的理解)
La politesse (礼)
La préparation pour produire des critères d'évaluation spécifique (准备开发具体评价标准)
La réalisation artistique (艺术修养)
La réalisation technique (技术实施)
La réflexion sur la compétence esthétique professionnelle (对职业美能力进行反思)
La relation entre l'art et la technique（艺术和技术关系）
La relation subjective-objective (主客体关系)
La sagesse (智慧)
La sensibilité artistique (艺术敏感性)
La solution technique (技术解决方案)
La technique de communication (交流技术)
La technique est au service de l'esthétique (技术促进美的诞生)
La technique et technologie (技术与科技)
La technique fait un bon structurel de l'esthétique (技术创造美的结构)
La techniques (技术)
La techniques permet aussi de faire de plus belles créations (技术产生美)
La théorisation ancrée (扎根理论)
L'adaptabilité environnementale (环境适应能力)
L'analyse technique et esthétique (美与技术维度的分析)
L'apprentissage en situation de travail (工作场所学习)
L'attitude de faire des choses avec précision (对生产具有严谨态度)
L'auto-évaluation (自我评价)
Le beau (美)
Le bon geste pour reproduire (好的生产方式)

Le Club de Yicui (艺萃俱乐部)
Le concours des certifications professionnelles (职业资格证书考试)
Le contrôle en cours de formation (学习阶段评价)
Le correspondance des couleurs（合适的颜色）
Le courage (勇)
Le cours d'arts appliqués (应用艺术课)
Le croquis (素描)
Le décrochage des élèves de cette discipline (学生退学)
Le design et la conception (设计)
Le développement de la notion éthique des élèves (培养学生道德信念)
Le développement des gestes techniques (培养技术行为)
Le développement des perspectives de carrière (培养价值观)
Le développement la curiosité de l'esthétique et l'intérêt personnel de l'esthétique(培养对美的好奇心与兴趣) et trouver une esthétique précise et chercher le moyen de la réaliser(发现具体的美与其实现方式)
Le dévouement au travail (爱岗敬业)
Le geste correct de création (正确的制作手段)
Le goût du client ou goût du marché (消费者或者市场喜好)
Le goût du créateur et le goût du client (设计师和顾客对的喜好)
Le goût du public (大众的喜好)
Le goût esthétique d'un client (顾客的审美爱好)
Le métier de sculpteur en jade relève du domaine de l'esthétique (玉雕设计师的工作属于美学范畴)
Le papier découpé chinois (剪纸)
Le plaisir au client (顾客的喜悦)
Le processus d'apprentissage est entièrement intégré au processus de production (学习与生产同步)
Le profit du goût d'un élève (利用学生兴趣)
Le rapport entre la compétence esthétique professionnelle et la compétence de design: c'est complémentaire et ensemble(职业美能力和设计能力是相互补充、整体能力的两个部分)
Le réalisme esthétique (美的现实主义)
Le référentiel est un cadre de décision, ce n'est pas un outil de décision (课程大纲只提供了一个评价框架，而不是评价工具)
Le référentiel nous offre beaucoup de critères techniques (课程大纲提供了较多技术评价指标)
Le rôle du manuel(教材的作用)
Le Savoir (陈述性知识)
Le savoir-faire (程序性知识，能力)
Le sens culturel (文化内涵)
Le stage dans un atelier animé par un professionnel ou un enseignant au sein de l'établissement scolaire (学校工作室实习)
Le tempérament et l'esprit (气质和精神)
Le traitement des difficultés spécifiques rencontrées par ces élèves en cours de formation (解决学生在学习过程中遇到的具体问题)
Le Yi (意)
Le Zhi (知)

L'éducation comparative (比较教育)
L'enseignement des métiers d'art (工艺美术教育)
L'éducation intellectuelle et l'éducation physique (智育和美育)
L'éducation sentimentale(情操教育)
L'éducation spirituelle(心灵教育)
L'enseignement professionnel et technique (职业技术教育)
L'entretien libre (开放式访谈)
L'entretien semi-directif(半结构式访谈)
L'environnement esthétique (审美环境)
L'environnement esthétique recherché par un client (顾客所处的审美环境)
L'épreuve ponctuelle (定时评估)
Les activités interdisciplinaires et parascolaires sur le thème de l'éducation esthétique (开展以美育为主题的跨学科和课外活动)
Les beautés du produit (作品的美)
Les cahiers des charges (评价手册)
Les caractéristique techniques de l'objet (作品的技术特征)
Les compétence de communication (交流能力)
Les compétences de base de la création, stage dans un lieu de travail (基础设计能力和工作场所实习)
Les compétences professionnelles (职业能力)
Les compétences professionnelles générales (一般能力)
Les compétences réflexives et techniques (技术与反思能力)
Les compétences spéciales artistique (专业艺术能力)
Les compétences techniques (技术能力)
Les connaissances communes obtenues par les élèves (学生文化知识)
Les connaissances de meuble (关于家具设计的知识)
Les connaissances et aptitudes du dessin de base (基础绘画知识和能力)
Les connaissances théoriques des métiers d'art (工艺美术相关理论知识)
Les cours professionnels (专业课程)
Les critères d'évaluation dans le programme pédagogique du lycée (学校教学方案中的评价标准)
Les critères d'évaluation dans le référentiel de l'industrie (行业评价标准)
Les critères d'évaluation dans les référentiels d'enseignement et apprentissage(课程方案里的评价标准)
Les critères d'évaluation des enseignants(教师自身评价标准)
Les critères esthétiques dans le référentiel de diplômes (不同文凭课程标准里关于美的标准)
Les critères techniques (技术标准)
Les détails esthétiques (美的细节)
Les détails esthétiques sur œuvre (作品体现的美的细节)
Les grilles d'évaluation (评价表)
Les intérêts (兴趣)
Les moyens techniques de travail (技术性工作手段)
Les pratiques fréquentées (反复练习)
Les produits artistiques et créatifs (艺术和创意产品)
Les qualités esthétiques (美学品质)

Les soft skills (软技能)
Les tendances du marché (市场趋势)
Les travails collectifs dans un lieu de travail (工作场所集体工作)
Les travails collectifs (集体工作)
L'éthique est un type d'esthétique en contexte de la culture sociale asienne (在亚洲文化中，道德是一种美)
L'étude de certains objets très réussis, que tout le monde trouve, qui réunissent un peu tout le monde (分析成功的作品)
L'évaluation de la période de formation en milieu professionnel (工作场所评价)
L'évaluation diagnostique(诊断性评价)
L'évaluation formative (形成性评价)
L'évaluation par les pairs (同伴评价)
L'exercice des élèves après la classe (学生课后练习)
L'explication et démonstration de l'enseignant (教师讲解示范)
L'expression d'art (艺术表现)
L'expression plastique (造型表达能力)
L'inné artistique des élèves (学生艺术天分)
L'innocence (纯洁)
L'inspiration (灵感)
L'intérêt économique (经济效益)
Même si on leur apprend, même si on essaye de les aider, il y a des gens qui n'auront jamais un grand niveau de la compétence esthétique professionnelle (即使尽最大的努力帮助某些设计师，但是有部分人依然不能培养出较高的职业美能力)
Observer et analyser des œuvres réussies (观察和分析成功的作品)
Observer les œuvres d'autres (l'apprentissage par observation), fondée sur l'accumulation de rencontres avec des artefacts de référence (观察学习)
On va faire disparaitre la technique, mais, l'esthétique est en permanence (技术会消失，但是美是永恒的)
Participer à des concours de design (参加设计比赛)
Pas de critères d'évaluation de la compétence esthétique professionnelle (没有评价职业美能力的标准)
Promouvoir l'interaction et l'interconnexion entre les écoles et la société et coopérer conjointement pour développer l'éducation esthétique (促进学校和社会之间的互动和联系，共同合作发展美育)
Rédiger de nouveaux critères d'évaluation de l'esthétique en analysant des critères déjà existants (根据已有评价标准构建新的美的评价标准)
Refaire et obtenir les aides d'un enseignant (反复练习和获得教师帮助)
Respecter les réglementations et les règles de l'entreprise(遵守公司规定)
Se réfléchir à leurs propres produits (反思自己的作品)
Si une œuvre n'affiche pas les index techniques, on pense qu'il n'est pas esthétique (équilibre, asymétrie, etc), mais certaines élèves ne le voient pas (如果一个作品未体现技术指标，人们认为此作品不美,比如：平衡、不对称等)
S'intéresser au travail (对工作感兴趣)
Soyez attentif à l'efficacité et poursuivez l'innovation (讲究效率，追求创新)

The Grounded Theory (扎根理论)
Travailler sérieusement et de manières　responsable et autodisciplinée (工作认真负责，严于律己)
Trouver des ressources esthétiques et artistiques en ligne (在网上找关于美和艺术的资源)
Un beau dessin (美的作品)
Un geste de la production (生产方式) est un geste technique (技术方式)
Un homme est comme du jade (人如其玉)
Visiter des expositions artistiques (参观艺术馆)
Visiter des expositions d'art (参加艺术展)
Visuel (可视的)
Voir des choses esthétiques dans l'environnement culturel (关注文化环境中的元素)