

Pour citer cet article : Gagnebin-de-Bons, D., Gremion, C., & Le Bolloc'h, J. (2026, prépublication). Favoriser l'articulation du genre et du style professionnel. Expérimentations en photographie et design horloger. *La Revue LEeE*, 10. <https://revue.leee.online/index.php/info/article/view/264>

FAVORISER L'ARTICULATION DU GENRE ET DU STYLE PROFESSIONNEL.

Expérimentations en photographie et design horloger

David GAGNEBIN-DE-BONS, Christophe GREMION,
Julien LE BOLLOC'H

*Version de la prépublication : mars 2026
Évaluation ouverte et collaborative*

Résumé

Ce récit de pratique examine comment la didactique professionnelle par alternance et situations (DPAS), fondée sur l'évaluation formatrice et la référentialisation, soutient la professionnalisation sans étouffer l'expression du style des étudiant·es en formation de photographe CFC et de designer d'objets horlogers ES. Après avoir montré que la construction collaborative de cartes d'étude permet une appropriation solide des normes du genre professionnel, les auteurs constatent toutefois une homogénéisation des productions et une raréfaction des touches personnelles. Pour remédier à cet écueil, deux variables didactiques ont été testées : imposer aux photographes de transgresser volontairement un critère de la carte d'étude, et inviter les designers à formaliser le référentiel de leur propre style, observable dans leurs productions. Les expérimentations révèlent que, chez les photographes, la désobéissance contrôlée semble favoriser des images singulières pertinentes pour rendre compte des lieux, mais semble aussi réduire l'intérêt perçu pour les productions normées ; chez les designers, la réflexion sur le style de chacun·e permet leur affirmation, sans pour autant péjorer la conscience technique et conceptuelle des choix ou le respect de l'ADN de la marque. Le rôle du référentiel et de la méthodologie de référentialisation comme outils de formation est discuté, mis en lien avec le concept de différentiel afin de préserver la singularité. L'expérience montre que l'évaluation formatrice peut devenir un espace dialogique où s'articulent réflexivité par confirmation et par critique, ouvrant la voie à une professionnalisation émancipatrice et au développement d'un éthos professionnel.

Mots-clés : didactique professionnelle, genre professionnel, style, professionnalisation, émancipation.

Abstract

This account of practical experience examines how work-based and situational professional didactics (WPSD), grounded in formative assessment and referencing, supports professional development without stifling the expression of style among students in the CFC photography and ES watch design programs. After demonstrating that the collaborative construction of study maps allows for a solid appropriation of professional genre norms, the authors nevertheless observe a homogenization of productions and a scarcity of personal touches. To address this pitfall, two didactic variables were tested: requiring photographers to deliberately transgress a criterion of the study map, and inviting designers to formalize the reference framework of their own style, observable in their productions. The experiments reveal that, for photographers, controlled disobedience seems to foster singular images relevant to representing places, but also appears to reduce the perceived interest in standardized productions. For designers, reflecting on their individual style allows them to assert themselves without compromising the technical and conceptual awareness of their choices or respect for the brand's DNA. The role of reference frameworks and referencing methodologies as training tools is discussed and linked to the concept of differentiation in order to preserve individuality. Experience shows that formative assessment can become a dialogical space where reflexivity through confirmation and critique is articulated, paving the way for empowering professional development and the growth of a professional ethos.

Keywords: professional didactics, professional genre, style, professionalization, emancipation.

Ce récit de pratique s'intègre dans un projet de développement d'une didactique professionnelle adaptée aux formations en alternance. Elle s'intéresse au processus de professionnalisation dans la formation à deux métiers d'orientation artistique, soit celui des photographes (formation initiale CFC¹) et celui des designers d'objets horlogers (diplôme d'école supérieure ES²). À l'origine, les personnes impliquées dans cette démarche ont mis en œuvre une didactique par alternance et situations DPAS (Gremion, 2022), démarche fortement inspirée de l'évaluation formatrice telle que proposée par le courant issu de l'Université d'Aix-Marseille (Bonniol & Vial, 1997 ; Nunziati, 1990 ; Vial, 2012). Les expérimentations et constats de ces deux formations (Gagnebin-de-Bons, 2022 ; Le Bolloc'h, 2022) vous sont brièvement présentées en guise de problématique dans la première partie de cet article. Nous y verrons la satisfaction des enseignants en termes d'appropriation, par les étudiant·es, des normes du métier ou du genre professionnel (Clot, 2017), mais également la frustration de voir que la démarche proposée ne soutient pas suffisamment l'affirmation du style professionnel de chacun·e, dimension pourtant centrale dans les métiers artistiques, la « touche personnelle » dont parle Nunziati à propos de l'originalité (1990, p. 56).

Pour tenter de passer par-dessus cette difficulté, nous avons testé deux variables didactiques³ : la première impose aux étudiant·es de ne pas respecter l'un des critères mis en évidence lors de la conception de la carte d'étude (*Prenez une photo en respectant rigoureusement tous les critères, sauf un avec lequel vous allez jouer !*) alors que la seconde

¹ <https://www.orientation.ch/dyn/show/2886?id=31328>

² <https://www.orientation.ch/dyn/show/2886?lang=fr&idx=30&id=31595>

³ Ou algorithmes, pour reprendre les propos de Nunziati (1990, p. 53).



invite les étudiant·es à analyser leurs productions en regard de la norme attendue, mais aussi en regard de leur propre style (*En quoi cette montre correspond-elle au mandat et à la marque étudiée ? Mais en quoi correspond-elle aussi à vos goûts, à votre style ?*).

Les réflexions théoriques qui nous ont guidés dans le choix de ces variables didactiques sont décrites dans une deuxième partie. Ce sera l'occasion de revenir sur différentes définitions, d'exposer la démarche de référentialisation mise en œuvre (Figari, 2006), mais aussi celle de différentiels (Mottier Lopez, 2023) – et de différentialisation (Roblez, 2026, prépublication) imposée aux designers ou d'exercice de la réflexivité par critique (Boltanski, 2009) - pour ne pas dire réflexivité par désobéissance⁴ – demandée aux photographes, occasion également de tenter un rapprochement entre professionnalisation et émancipation.

Les deux expérimentations seront présentées dans la partie suivante. Nous verrons que, chez les photographes, le travail autour de son propre style durant la production est fructueux, mais aurait aussi tendance à rendre le respect du genre professionnel, dans les photos normées, moins attractif ou motivant alors que, chez les designers, la réflexion sur l'affirmation de son style en post-production semble amener une prise de distance et une mise en dialogue des différentes normes mobilisées. Nous terminerons par une discussion des effets observés et des causes probables de ceux-ci, constats et hypothèses qui nous permettent d'imaginer la suite de ce travail de recherche et les nouvelles variables didactiques que nous souhaitons expérimenter.

1. Le genre éclipse le style

Dans la formation de photographe CFC et de Designer d'objets horlogers ES, deux expérimentations sont menées conjointement autour des pratiques d'évaluation formatrice. Dans les deux cas, il s'agit de favoriser l'autonomie des élèves en travaillant avec la classe à l'élaboration de critères de réussite co-construits. Ces critères forment alors ce que Nunziatti (1990) appelle une Base d'Orientations permettant la création de la Carte d'Étude qui agit à la fois comme check-list des procédures et comme auto-contrôle de qualité des productions (respectivement, des photographies d'architecture et des montres estampillées « design sport »). Dans cette première phase, les expériences s'orientent vers la conformité à un genre professionnel (Clot, 2017).

Chez les photographes CFC, l'objectif du cours est de produire des photographies d'architecture semblables (normées) à celles que l'on trouve dans des magazines consacrés à la décoration d'intérieur. Cette tâche complexe requiert de combiner des compétences (gérer la lumière, choisir un cadrage, un point de vue, redresser des perspectives avec une caméra technique, etc.) et des connaissances autour de l'univers de la photographie de décoration et d'architecture en général. Il s'agit d'une première expérience des élèves dans ce domaine exigeant.

Le dispositif d'évaluation formatrice est mis en place de la manière suivante : des anciens travaux d'élèves sont mobilisés. Des images produites lors des cours précédents sont pré-triées dans des dossiers nommés « *Bien* », « *Bof* » et « *Nul* ». Par groupe, les élèves comparent ces productions, et déterminent, en fonction de critères donnés par l'enseignant·e (la lumière, le cadrage et le point de vue, le rangement de l'espace, la technique photographique), les indicateurs exprimés par le groupe d'une des manières suivantes : « *la lumière/cadrage/technique/rangement de cette image est réussie, parce que... ou, pour que*

⁴ En référence au symposium présenté lors du REF 2026
https://ref2026.evenement.usherbrooke.ca/?page_id=1168



cette image soit réussie, il manque à la lumière/cadrage/technique/rangement, l'élément suivant... », selon que le groupe s'est basé sur le dossier des images ratées ou réussies. Ces éléments, qui constituent la carte d'étude, sont négociés en classe, entre pairs et avec l'enseignant·e ; ils sont explicités au besoin en s'appuyant sur les exemples donnés. Ils sont reportés par les élèves dans un carnet de travail.

Chaque élève part ensuite sur le terrain pour deux itérations de prises de vue, armé de sa carte d'étude et de son expérience. Au premier retour au sein d'un groupe, les images sont comparées à la carte établie en classe, et des pistes d'améliorations sont proposées par les pairs et l'enseignant·e. Pour le travail final (deuxième itération), des groupes d'analyse se forment autour des images définitives, et en proposent collectivement à la classe une critique qui s'appuie à nouveau sur la carte d'étude. Après analyse, chaque groupe s'exprime lors de la restitution en plénière en partant des critères et énonce aussi clairement que possible ce qui « marche » et ce qui « ne marche pas » en fonction des critères lumière/cadrage/technique/rangement.

Chez les designers d'objets horlogers ES, l'objectif du cours est de produire trois montres « design sport » associées à une marque choisie par l'élève. Un modèle s'inscrit dans la continuité directe de la marque (ADN) telle qu'elle est aujourd'hui, un autre sera une projection du modèle sport de la marque d'ici vingt ans. Enfin, le dernier modèle désigné prendra une forme libre tout en s'inscrivant dans les codes du design de montres sports et dans l'ADN de la marque, mais en reflétant la personnalité du designer ou de la designeuse.

Le dispositif d'évaluation formatrice expérimenté vise à conscientiser et nommer à la fois les codes du design des montres « sport » et à identifier l'ADN d'une marque. Il prépare le travail de design des montres et se déroule de la manière suivante : sur la base d'images projetées de deux montres d'une même marque, l'une sport et l'autre classique, les élèves identifient les différences de design (bracelets, cornes, complications, matériaux, etc.) qui font de l'une un modèle sport. En creux, se définit la montre classique. Dans un même temps, les élèves identifient collectivement les ressemblances entre les deux modèles présentés (aiguilles, index, couronne, etc.). Les élèves s'approprient alors la notion d'ADN de marque. Deux montres d'une autre marque sont ensuite présentées, et l'exercice est réitéré.

Deux listes sont constituées par l'enseignant sur la base des interventions des élèves. L'une constitue les critères d'identification d'une montre sport, et l'autre, les critères d'observation de l'ADN d'une marque (non pas ce qui fait l'ADN de telle marque, mais bien les points d'observation sur une montre qui permettent d'identifier l'ADN – cornes, index, couronne, aiguilles, etc.). C'est la fin de la première partie du travail de référentialisation.

Deux « jeux » sont alors proposés aux élèves. Dans le premier, sur la base d'une diapositive qui rassemble plusieurs modèles d'une même marque, les élèves attribuent à chaque montre son style (élégant, sport élégant, exploration, classique, etc.). Les styles sont listés d'avance à part, comme dans un jeu d'appariement. Ce jeu est répété avec une autre marque, mais sans la liste des styles.

Dans le second jeu, les élèves doivent découvrir, sur plusieurs modèles empruntés à plusieurs marques, à quel sport correspond chaque montre présentée, en cherchant des indices visuels et de design sur les montres (voile, aviation, équitation, course, etc.).

A l'issue de ces deux temps collectifs, celui de la référentialisation et celui des jeux, les élèves vont utiliser ces clefs d'observation et les listes établies pour, dans un premier temps, définir l'ADN de la marque horlogère qu'ils ont choisi. Puis, dans un deuxième temps, pour réaliser individuellement les trois montres demandées, du dessin jusqu'à l'état de prototype imprimé en 3D.



1.1 Premiers constats chez les photographes

Le dispositif d'évaluation formatrice complet chez les photographes CFC permet une réelle compréhension et reproduction de la norme. Les images, souvent réalisées dans des conditions plus difficiles que celles du cadre des magazines de décoration, exploitent les codes du genre : rangement précis, lumière gérée, cadrages adéquats. La découverte et la constitution d'un référentiel commun au sein de la classe, négocié et reporté par chaque élève a permis à chacun·e de se situer dans la tâche, et d'aboutir, sauf accident, à des images conformes à la demande : « *réaliser des photographies d'intérieur du type magazine de décoration* ». Toutefois, comme l'indique le champ lexical utilisé pour ce premier constat – précis, gérée, adéquats, conformes –, les images sont pour la plupart le reflet du respect des règles du genre ou de l'art. Elles sont pour ainsi dire interchangeables entre leurs autrices et auteurs et ne permettent pas de développer des caractéristiques autrales stylistiques.

En ce sens, transférées dans l'univers professionnel de la photographie de décoration, ces images ne toucheront ni les magazines de pointe, ceux qui vont chercher ce qu'on pourrait appeler « l'avant-garde de la renormalisation » en testant et dépassant les limites du genre, ni les magazines de niche, ceux qui s'adresseraient à une communauté particulière de designers et designeuses ou à un bassin de consommation spécifique. Elles iront, et c'est une gageure, dans les magazines de nos salles d'attente et de nos kiosques de gare où la gamme classique, souvent qualitative, est la plus représentée.

Bien faire et faire juste est l'objectif à atteindre dans cette situation. Mais pour de jeunes créateurs et créatrices photographes en formation, capables d'expressions individuelles et aspirant à « percer » avec leurs pattes, cette mise en sourdine des expressions stylistiques reste souvent en deçà des attentes : de leurs attentes, de celles des enseignant·es qui, dans un souci de différenciation, se méfient de l'uniformité. Et enfin des attentes du monde professionnel qui cherche des artisan·es créatifs et créatives ou des artistes appliqués, plus que des exécutant·es.

1.2 Premiers constats chez les designers en horlogerie

Chez les designers d'objets horlogers ES, l'objectif est de designer trois montres « sport » respectueuses de l'ADN d'une marque choisie par l'élève, tout en comprenant, en fonction des montres, à quel moment il est nécessaire de s'éloigner de cet ADN, et à quel moment il convient de s'y tenir le plus possible. C'est le cas de la première montre, qui est le modèle « vient ensuite » de la marque. La nouvelle montre sport d'une maison horlogère, qui conviendra aux clients familiers et répondra au désir de porter la production de cette maison à son poignet. Dans cet exercice, où un plus grand conformisme est de mise, l'ADN est respecté, le genre professionnel est acquis grâce au dispositif d'évaluation formatrice.

Pour la montre projetée à 20 ans, les élèves travaillent à nouveau sur l'ADN de la marque essentiellement, et sur une représentation de ce qu'est le futur, et les innovations dans le domaine du design horloger. Dans cette montre, comme dans la suivante (celle qui prend une forme libre), les résultats sont clivés en deux catégories. Certains designs prennent peu de risque, et gardent l'ADN de la marque comme moteur principal du design, ne marquant ainsi pas les intentions de la consigne (se projeter dans le futur, « être créatif » comme l'exigent souvent les mandants sans avoir à définir ce qui est entendu par là). D'autres élèves, de l'autre côté du spectre de l'originalité, perdent l'ADN de la marque, et proposent des designs de montres qui ne sont plus vraiment reliés à une maison horlogère ou à un style « sport ». Si ces productions sont souvent excitantes pour les élèves et l'enseignant, elles ne répondent plus à la demande d'un marché encore traditionaliste et souvent conservateur et seuls celles et ceux qu'on appelle communément les « bons et bonnes élèves » arrivent à réconcilier, sans qu'il ne soit possible de dire ni comment ni pourquoi, style personnel et ADN de marque.



2. Comment faire coexister genre et style ?

L'évaluation formatrice est un outil efficace pour comprendre le genre professionnel et, ainsi, s'outiller pour s'autoévaluer. Elle représente une voie privilégiée pour permettre aux étudiant·es de devenir autonomes tout en comprenant les exigences et attendus du métier. Mais il y a un revers (ou un risque) à cette médaille, celui d'insister par trop sur un modèle à appliquer, plaçant de facto les étudiant·es dans une réflexivité par confirmation (Boltanski, 2009, p. 152). Là se trouve la dérive possible dont parlait déjà Figari (2006), en ne voyant le référentiel que comme le « souhaité », l'attendu auquel se conformer (p. 103), et non comme une inspiration au questionnement.

Or, former des personnes qui « appliquent » uniquement les prescriptions n'est plus une visée suffisante de la formation professionnelle actuelle. Comprendre la norme reste important, mais aussi savoir faire des choix dans des situations imprévisibles, quitte à s'écarter quelque peu de la norme. Comment pourrait-on utiliser la puissance de l'évaluation formatrice pour s'appropriier le genre professionnel, sans pour autant négliger le style professionnel, voire même en soutenant le développement de l'éthos professionnel ? En d'autres termes et en nous appuyant sur les travaux de Vial (1997), nous nous demandons comment permettre aux étudiant·es de ne pas voir l'autoévaluation uniquement comme auto-contrôle par rapport à une norme, mais aussi comme de l'auto-questionnement par rapport à cette même norme, par rapport à leurs intentions, à leurs goûts, à leurs valeurs. Comment faire de l'autoévaluation, aussi, ce moment de réflexivité par critique dont Boltanski (2009, p. 152) montre l'importance et la complémentarité, au côté de la réflexivité par confirmation dont nous parlions précédemment, pour soutenir l'émancipation des personnes ?

3. Un modèle didactique au service de l'émancipation

Les deux expériences présentées, chez les photographes comme chez les designers, sont construites sur le modèle de la Didactique par alternance et situations DPAS (Gremion, 2022), démarche de didactique professionnelle fortement inspirée de l'évaluation formatrice (Nunziati, 1990 ; Vial, 2012). Ce modèle d'évaluation consiste, comme nous l'avons vu en introduction, à impliquer les étudiant·es dans la création ou l'identification des référents, des critères et indicateurs d'une bonne pratique. Nous utilisons ici la notion de référents dans le sens de situation idéale, souhaitable (Lecoite, 1997, p. 128). Les critères représentent les qualités attendues de cet idéal alors que les indicateurs sont les éléments observables attestant de la présence (ou non) de chaque critère (Figari, 2006, p. 104).

Ce travail d'identification permet aux étudiant·es une meilleure appropriation des normes du métier et une implication très active dans la création des outils d'évaluation. Ces derniers sont ensuite régulièrement mobilisés dans les moments de production, d'autoévaluation, d'évaluation mutuelle et de co-évaluation (Allal, 1999). En fin de parcours, ces mêmes outils servent de support à l'évaluation certificative.

Dans les deux expériences qui nous intéressent, les enseignants font créer à leur étudiant·es la base d'orientation rationnelle (explicitation des buts à atteindre dans la commande ou le mandat, mise en évidence des critères de réussite) et la carte d'étude (sélection des indicateurs observables de la prise en compte des critères). Cette dernière accompagne ensuite les étudiant·es dans leur travail de création tel que proposé dans la démarche de Nunziati (1990). Là où nos expérimentations s'éloignent des propositions de cette dernière, c'est dans l'objet central de la base d'orientation et de la carte d'étude. Initialement, l'auteure



parlait de « l'appropriation par les élèves des critères des enseignants » (p. 48), focale assez logique dans l'enseignement obligatoire de branches générales. Pour notre part, l'attention se porte sur les critères du travail attendu d'un photographe ou d'un designer professionnel. En d'autres mots, les étudiant·es n'élaborent pas une carte d'étude permettant de répondre aux critères de l'enseignant, mais ils et elles recréent le référentiel de formation et d'évaluation du métier. En ce sens nous pouvons dire que nous pratiquons une évaluation formatrice par référentialisation en mains des apprenant·es puisque, derrière ce terme, nous entendons « cette procédure consistant à modéliser l'évaluation [...] autour d'un lien logique entre référés et référents par l'intermédiaire d'une formulation de critères et d'indicateurs » (Figari, 2006, p. 104), formulation prise en charge, toute ou partie, par les étudiant·es.

Les référentiels ainsi réinterrogés ou redécouverts par les apprenant·es se centrent sur une dimension professionnelle (descriptifs des compétences et capacités qu'un·e professionnel·les se doit d'être en mesure de mobiliser en situation) et servent plusieurs fonctions (Figari, 2006, pp. 101-102) :

- Une fonction méthodologique : lors de l'analyse du travail attendu, la création du référentiel aide à identifier les indicateurs observables et les compétences mobilisées ;
- Une fonction scientifique : la création du référentiel impose de se questionner sur les dernières avancées technologiques, esthétiques et scientifiques, découvertes qui, fréquemment, rendent les référentiels existants désuets ;
- Une fonction normative puisqu'ils soutiennent, durant le travail, la posture métacognitive en clarifiant les critères et indicateurs permettant de mesurer la conformité du travail fourni ;
- Et parfois même une fonction téléologique, puisque l'observation des avancées technologiques, esthétiques et scientifiques vient parfois remettre totalement en cause les finalités de formation et d'évaluation dans certains métiers, comme c'est le cas actuellement avec la démocratisation de l'IA qui accélère grandement l'obsolescence des plans de formation.

Si le référentiel, et la référentialisation qui lui permet d'exister, n'est vu que dans ses fonctions méthodologique puis normative, il peut devenir une « machine à normer » (Figari, 2006, p. 102) ou, selon les propos de Bonniol et Vial (1997), cités par Figari (2006, p. 102), des « corps de préconisations pour l'agent » (p. 22). Cette expression permet de prendre conscience du risque d'externalité du référentiel (de la norme ou des préconisations) par rapport à l'étudiant·e. Si nous souhaitons que le ou la future professionnelle s'approprie la norme, dans ce mouvement de renormalisation dont parlent Lussi Borer et Muller (2014), il devient donc souhaitable de l'impliquer dans ce processus, et de lui en faire voir le caractère perpétuellement « circulaire et interrogatif » (Figari, 2006, p. 106) qu'est la référentialisation.

Dans les premières expérimentations de la DPAS, l'intention claire était de permettre aux étudiant·es, via l'évaluation formatrice par référentialisation, de s'approprier efficacement le genre professionnel. En nous appuyant sur les travaux de Clot (2017), nous pouvons le définir comme un ensemble de manières d'agir et de penser qui sont collectivement élaborées, historiquement transmises et partagées au sein d'un collectif de travail. Il représente la sédimentation des expériences passées et des façons de faire jugées efficaces ou pertinentes par une profession. Nous remarquons dans les expérimentations présentées en introduction que ce but est atteint de manière très convaincante. Mais Clot distingue le genre du style professionnel. Le style est la manière singulière et personnelle dont chaque individu s'approprie, interprète et met en œuvre le genre. C'est dans la confrontation et l'articulation entre le genre (le collectif hérité) et le style (l'individuel innovant) que se développe l'activité de travail et que le métier peut évoluer. Nous sommes là au cœur de la problématique de cette analyse de pratiques. En développant des démarches efficaces pour soutenir l'appropriation du genre professionnel, le style de chacun·e peut avoir tendance à s'effacer,



ce qui n'est absolument pas le but de ces deux formations que l'on peut qualifier, aujourd'hui, de professionnalisantes. En effet, si nous pouvons affirmer que la professionnalisation des acteurs et actrices s'évalue, entre autres, en conformité d'un genre professionnel, d'autres critères, telle l'adaptation à la complexité et à la singularité des situations, demandent de faire preuve d'autonomie, de créativité, d'expression de son propre style (Gremion, 2026).

Ainsi, la référentialisation permet de soutenir l'appropriation du référentiel métier, du genre professionnel. L'importance (la trop grande importance) que donne chacun-e au référentiel peut diminuer l'espace laissé au style des étudiant-es et futur-es professionnel-les. Pour pallier cela, nous faisons appel à la notion de différentiel :

En effet, dans le Différentiel, on attend que celui qui utilise le document critérié y inscrive sa différence. Ce sont d'emblée les écarts qui sont impulsés, suscités, attendus, car ce sont ces écarts qui manifesteront, et le sens de son action, sens créé par l'utilisateur, et le sens de son savoir-pouvoir-être (et devenir) dans cette action. Le différentiel est le versant personnel du référentiel : on demande à l'utilisateur de gérer la régulation de la carte pour lui, en fonction de son expérience, de son point de vue. L'indicateur de l'appropriation est l'écart à la carte, au référentiel. (Vial, 1997, pp. 156-157)

Ce concept, développé par Vial, a été peu utilisé jusqu'aux travaux de Mottier Lopez (2023) et de l'équipe de son groupe de recherche. Cette notion est devenue incontournable alors que son équipe travaillait sur la création d'un référentiel d'évaluation, travail effectué par référentialisation, dans un contexte d'alternance. Dans leurs travaux, la prise en compte des expériences individuelles, du parcours de chacun-e, de leurs valeurs, etc. a mis en évidence des différences « particulièrement intéressantes à problématiser pour engager la négociation de signification communes à propos des référents et référés en jeu, et à la fois pour engager un questionnement personnel sur les désirs et intérêts, les besoins, les attentes, les fins en vue de chacun-e par rapport au référentiel coconstruit et à sa propre trajectoire de professionnalisation » (p. 11). Nous voyons ici tout le potentiel du concept de différentiel dans une formation artistique dans laquelle le photographe a besoin d'apporter sa touche personnelle à une prise de vue très normée, dans laquelle le designer en objets horlogers souhaite exister malgré le respect du mandat et de l'ADN de la marque pour laquelle il travaille.

Ces constats nous ont amenés à tester deux nouvelles variables didactiques. La première impose aux étudiant-es photographes de ne pas respecter l'un des critères mis en évidence lors de la conception de la base d'orientation rationnelle (*Prenez une photo en respectant rigoureusement tous les critères, sauf un avec lequel vous allez jouer !*). Cette première démarche vise à utiliser une grande partie du référentiel comme préconisation, mais, pour un des critères retenus, d'explorer le différentiel possible, de jouer avec un écart à la norme comme source de créativité. La deuxième variable consiste à amener les designers à faire un travail de référentialisation (créer un référentiel) de leur propre style, ce qui revient à créer (ou à prendre conscience d') un différentiel à l'intérieur du genre. En ce sens, et à la suite de Roblez (2026, prépublication), nous pouvons dire que l'enseignant les invite à un travail de différentialisation et à une analyse de leurs productions en regard de la norme attendue, mais aussi en regard de leur propre style (*En quoi cette montre correspond-elle au mandat et à la marque étudiée ? Mais en quoi correspond-elle aussi à mes goûts, à mon style ?*).

Dans ces deux nouvelles expérimentations, nous souhaitons mettre les étudiant-es en exercice de réflexivité par confirmation par rapport à leur genre, tout en les rendant attentifs et attentives au besoin d'exercer une réflexivité par critique afin de garder la distance nécessaire à la norme pour respecter leur propre style. Rester conforme tout en restant critique, appliquer sans oublier d'inventer, une intention de formation qui fait se superposer professionnalisation et émancipation.



4. Deux expérimentations pour faire (re)vivre le style sans étouffer le genre

4.1. Méthodologie chez les photographes

Dans un cours consacré à la photographie d'architecture extérieure, une classe de huit photographes CFC se voit confier le mandat suivant : « *réaliser trois photographies d'un bâtiment choisi : de face, en angle et en vue générale. De plus, vous photographiez ce même bâtiment d'une manière plus personnelle et moins normée. Vous partez, avec cette image, à la recherche de votre style photographique en architecture* ».

Il s'agit de la première expérience en extérieur pour ces élèves. Un dispositif d'évaluation formatrice similaire au cours précédent est mis en place pour définir la norme des photographies d'architecture d'extérieur, auquel est ajoutée une dimension qui mobilise les connaissances et les compétences déjà acquises de ces élèves de classe terminale. Une carte d'étude est établie, négociée et reportée par chacun·e dans un carnet de travail.

Pour la deuxième partie de la consigne, « *photographier le bâtiment d'une manière plus personnelle...* », trois activités préparatoires sont proposées : l'analyse, en collectif, d'exemples de photographies d'architectures qui vont chercher les limites de la norme par l'exploitation de la lumière, du point de vue de la technique ou de la mise en narration du bâtiment. Ces exemples sont pris dans l'histoire de la photographie contemporaine d'architecture. Le choix des photographies présentées (cinq au total) veille à ne pas générer un nouveau « référentiel issu du différentiel ». Deuxièmement, chacun·e prend un temps individuel pour se demander, à partir de la base d'orientation, de quel(s) critère(s) iel souhaiterait s'éloigner, ou le(s)quel(s) iel souhaiterait tordre, et jusqu'où on peut le(s) tordre sans sortir du domaine de la photographie d'architecture. Troisièmement, chacun·e s'interroge sur ce qui lui plaît dans la photographie en général, qu'il s'agisse de technique, d'esthétique et/ou des sujets traités. Avec ce dernier point, le style est proposé comme un élan vers un appel électif et affectif que chacun·e entretient avec son médium.

Pour le travail normé, deux itérations de prises de vue sont proposées, avec un retour de l'enseignant·e entre les deux. Pour la vue qui a été nommée « stylée » par les élèves, une seule itération a lieu sur la base d'une note d'intention qui détaille les indicateurs qui seront mis en défaut, la technique et les intentions de sens (ce qui se raconte par cet éloignement de la norme, les sensations recherchées chez le public par les images produites).

4.2. Résultats chez les photographes

Si les trois images « normées » sont relativement décevantes chez la plupart des élèves (mauvaise météo, mais aussi difficultés techniques endémiques dans cette classe et peut-être, manque de motivation), les images « stylées » développent des propositions radicalement personnelles. Sur les sept images présentées, deux travaillent la matérialité du support (une image tirée en procédé argentique du XIX^{ème} siècle (papier salé), une autre réalisée en polaroid), une joue d'un effet de flou et de brillance qui fait écho à la matérialité du bâti, une travaille, par la mise en avant de véhicules passant à grande vitesse devant le bâtiment, sur un code couleur rouge/bleu (voiture rouge et voiture bleue) et trois proposent des cadrages serrés, révélant des fragments et des détails de l'architecture.

Toutes les images gardent un lien fort avec le genre « photographie d'architecture ». Dans le cas des trois images de détail, là où les élèves pensaient avoir pris une distance à la norme « cadrage », elles explorent en réalité une tache aveugle de la référentialisation réalisée en



classe. Il y a, autour du fragment et du détail, des vues traditionnelles en photographie d'architecture. Très difficile à définir en classe, cette catégorie vient ici naturellement comme un désir et une envie de représenter autrement le lieu tout en faisant sens pour le public, tout en restant dans la norme. En effet, ces trois vues partielles de bâtiment (qui dérogent bien à des indicateurs de la carte d'étude : le bâtiment respire, le bâtiment est posé au sol, pas trop serré) mettent toutes en avant quelque chose de la rythmicité et de la structure architecturale des lieux photographiés.

4.3. Analyse des résultats chez les photographes

Sur la base de ces résultats, trois analyses sont proposées aux élèves. Une co-analyse en binôme de pairs propose de répondre à deux questions : premièrement, « *quels éléments font que ton image est encore une photographie d'architecture, et lesquels la font sortir de la norme ?* » et deuxièmement, « *qu'est-ce que ta photographie me fait ressentir ?* ». Travailler sur le ressenti permet d'entendre, de l'autre, l'écart entre nos intentions et la réception de ces intentions par une tierce personne dans la transmission d'un message.

La deuxième analyse est une auto-évaluation autour de deux points : d'abord, « *quelles libertés j'ai prises sur quels aspects de la norme ?* », ensuite, « *ce qui me plaît dans mon image* ». Travailler sur le plaisir à voir sa propre image, c'est renouer avec le désir photographique de l'élève et son élan vers son médium.

La troisième analyse est posée par l'enseignant·e et propose une lecture des images de la plus exploitable dans l'univers de la photographie d'architecture à la moins exploitable professionnellement.

A la lecture des retours des élèves, deux constats s'imposent rapidement : 1) la référentialisation initiale a entraîné une sur-intégration de la norme, et, comme dans le cas de la perception par les élèves des photographies de détails, a fermé le champ de ce qu'il est possible de faire dans le genre professionnel « photographie d'architecture ». Mais surtout, 2) ces images « stylées » sont globalement, même pour celles qui utilisent des procédés particuliers (papier salé, polaroid), plus pertinentes pour parler de la spécificité formelle, historique, matérielle ou programmatique des bâtiments choisis que la plupart des images « normées » qui ont été produites pendant ce cours.

4.4. Méthodologie chez les designers en horlogerie

Chez les designers d'objets horlogers ES, à la reprise du cours « montre sport » décrit plus haut, l'enseignant augmente sa consigne d'une intention adressée aux élèves : « *pensez à votre style* ». L'activité de référentialisation reste globalement la même, avec un accent mis sur la définition de la notion de concept qui permet au designer de découvrir « un large éventail d'étapes sur la façon de « concevoir un design » », et sur la recherche et l'analyse nécessaire qui mènent à cette découverte. Le concept est ici mobilisé comme outil créatif.

Ces deux accents, celui de la réflexion autour de son propre style et celui du concept, viennent ainsi s'entretisser dans la découverte de l'ADN et du genre « design sport », comme une trame de fond rappelée régulièrement par l'enseignant. Lors de leurs questions de compréhension ou d'analyse dans le cours, les élèves y sont renvoyés : « *quel est ton style ? Est-ce que c'est ton concept ou celui de la marque ?* »

Avec ces deux éléments portés tout au long du processus, l'enseignant, et parfois les pairs, insistent également sur la précision du langage et la définition des termes. Ainsi, des mots tels que « modernes » ou des expressions telles que « c'est trop beau » sont discutés en plénum avec une méthodologie de référentialisation et d'analyse critériées. Comprendre ce



qui se cache derrière « moderne » et nommer les éléments qui font que c'est « trop beau » pour soi, sont alors autant d'étapes individuelles et collectives vers la conscientisation de son style en rapport avec l'ADN d'une marque et le genre « design sport ».

4.5. Résultats chez les designers en horlogerie

A consigne égale, résultats égaux. Trois montres, l'une dans la continuité, la deuxième à vingt ans de là, la dernière, avec son propre style sont produites. Toutefois, l'analyse qui en est faite est différente.

Au moment du rendu des travaux, l'enseignant rappelle le mantra « *pensez à votre style* ». Puis, dans un deuxième temps, après l'évaluation des travaux par l'enseignant, chaque élève est invité à choisir une de ses trois montres et à se poser les questions suivantes : « 1) *Quels éléments/critères font que votre montre est une 'montre sport' ?* 2) *Quels éléments de l'ADN de votre marque avez-vous utilisé ?* 3) *Quels éléments/détails, avez-vous utilisé qui semblent être 'votre style' ?* » En précisant que le style peut être un effet de rendu ou un élément récurrent de leur manière de faire. Les réponses à ces questions sont écrites.

4.6. Analyse des résultats chez les designers en horlogerie

Cette nouvelle dimension d'auto-analyse écrite d'une de ses montres vise à conscientiser chez l'élève les éléments de son propre style, tout en remobilisant les notions d'ADN de marque et du genre « design sport ».

La lecture des réponses des élèves permet de valider, avec le lexique convenable, les points de contrôle d'un ADN de marque et les critères du genre « design sport ». L'intégration des termes techniques est forte, et les réponses aux questions 1 et 2 fonctionnent le plus souvent par liste d'éléments synthétiques qui ont valeur, dans la culture commune créée par le dispositif d'évaluation formatrice, de validation.

A la question 3 autour du style propre à chaque élève, les élèves font référence à leurs recherches et à leurs intérêts, voire à leurs caractéristiques physiques, qui ont été insufflés dans le design choisi pour l'analyse : « *quelque chose que j'aime* », « *j'aime bien mettre des détails en relation* », « *s'amuser pour créer des formes* », « *comme j'ai des poignets petits, j'ai décidé de prendre un plus petit diamètre* ». Mais ils gardent également le vocabulaire technique pour justifier ces choix : « *cadran vivant, pas sobre* », « *cadran guilloché en carré* », « *fin et délicat (motif, index, minuterie, intégration de la marche)* ». À la crainte de l'enseignant que la recherche de son style propre soit, chez ces élèves de première année, prématurée, les retours écrits de ces auto-analyses montrent que chez certain·es, la prise de distance à une norme est déjà conscientisée de manière lucide et professionnelle. Comme le dit l'un d'eux : « *repenser le concept, penser à l'envers, se casser la tête* ». Autant d'efforts et d'intentions vers le devenir d'un professionnel authentique et créatif.

5. Que retenir de ces deux expérimentations ?

Nous terminons ce récit de pratique par une discussion des effets observés et des causes probables de ceux-ci, constats et hypothèses qui nous permettent d'imaginer la suite de notre travail de recherche et les nouvelles variables didactiques que nous souhaitons expérimenter. Cinq constats principaux se dégagent.



1. L'évaluation formatrice articulée avec le travail de référentialisation délégué au apprenant·es se révèle très efficace en termes d'adoption du genre professionnel (Gagnebin-de-Bons, 2022 ; Le Bolloc'h, 2022). Nous avons déjà pu faire ce constat dans l'apprentissages des savoir-être nécessaires aux ambulanciers (Sello & Gremion, 2022). Cette démarche semble donc toujours intéressante à proposer aux formateurs confrontés à une difficulté, de la part de leurs apprenant·es, de se représenter l'exigence inhérente au métier.
2. Ce travail de référentialisation provoque plus d'acceptation d'une norme qu'un travail de renormalisation ou de traduction, de dialogique, ce qui laisse peu de place à l'expression du style personnel de chacun·e. Quelles pistes pouvons-nous avancer pour tenter d'expliquer cela ?
 - Est-ce dû au mandat ? Une demande de montre pour telle marque ou de photo pour tel magazine impliquerait le respect strict des normes du mandant pour voir son travail accepté ?
 - Est-ce un problème de culture scolaire (habitus des étudiant·es) qui ne sont pas formé·es, durant leur scolarité, à porter un regard critique sur les critères d'évaluation ?
 - Est-ce, toujours dans la culture scolaire, un effet de l'enseignement trop peu interdisciplinaire ? La remarque de l'enseignant de photo⁵ peut nous amener à le penser.
3. Il semble y avoir un mouvement de balancier lors des premières expériences, si je rends visible mon style, le genre prend moins d'importance (dialectique, c'est l'un ou l'autre comme un curseur qui se déplace entre deux). Ces constats étaient au cœur des premières expérimentations exposées en première partie de cet article. Issus des expérimentations suivantes, d'autres questions s'imposent à nous :
4. Le fait, chez les photographes, de désobéir à un critère semble donner plus de poids et de pertinence aux autres critères qui, eux, sont respectés. Mais, dans le même temps, ce travail de désobéissance à un critère semble faire perdre de son intérêt au travail de production de photographies « normées » et donc aux mandats tels que généralement formulés. N'est-ce pas « mal » les préparer au métier que de leur apprendre à s'éloigner des codes ? Malgré ce risque potentiel, cette expérimentation nous donne envie de creuser deux pistes :
 - Pour les personnes en formation, la désobéissance est-elle source de liberté (autodétermination) et de motivation ?
 - Et derrière cette autodétermination, y a-t-il une dimension « expression de soi » ou (simplement et tristement) l'hypothèse de respecter la consigne (la norme) de désobéissance ?
5. Chez les designers, les propos « *repenser le concept, penser à l'envers, se casser la tête* » font apparaître la notion de complexité. L'exercice rend la tâche plus complexe mais pas plus compliquée à comprendre. On peut dire que la démarche de référentialisation, du genre et du style simultanément, est une piste de simplification intéressante, au niveau didactique, de la complexité des métiers de l'art.
 - Lorsque la tâche est perçue comme trop complexe, il y a risque de perte de motivation de la part des personnes en formation, car elles peuvent percevoir un moindre sentiment de compétence (Viau, 2004). À l'inverse, lorsque la tâche est perçue comme moins complexe, il y a risque de perte de motivation parce que le travail demandé est moins proche du réel ou ne représente pas assez de défi...

⁵ Parfois, je propose des travaux « libres » dans mes cours, et parce que c'est moi [professeur de photographie d'architecture] qui les propose, certain·es font [justement] des photos d'architecture (ce qui me mine toujours pas mal).



Mettre la référentialisation en mains des apprenants, cela garantit-il cet équilibre recherché entre complexité et accessibilité ?

- Il y a, dans l'expérience des designers, quelque chose autour du défi, du challenge, se surpasser pour briller... mais briller aux yeux de qui ? Aux yeux des camarades ? Aux yeux de l'enseignant ? Pour soi-même ? Là, nous voyons tout un champ de recherche qui pourrait nous conduire vers un lien à vérifier entre implication dans la référentialisation et le renforcement de la motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 1987).
- Enfin, par cette délégation aux apprenant·es de ce travail de référentialisation, un dialogue semble pouvoir s'instaurer dans l'autoévaluation, une vision dialogique de l'évaluation qui fait interagir norme et singularité, qui permet au petit dialogue du style d'échanger avec le grand dialogue du genre professionnel renormalisé (Filliettaz et al., 2021).

Quelles conditions (et stratégies) pour permettre aux étudiant·es de voir l'évaluation comme source de dialogique (Figari & Gremion, 2020), quel algorithme pour, au-delà d'une intention de faire tenir ensemble genre et style professionnel, permettre à l'étudiant·e de dépasser cette dichotomie pour développer son éthos professionnel (Jorro, 2016) ? Ces questions habiteront la suite de nos expérimentations et recherches.

Références

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes* (pp. 35-56). De Boeck Université.
- Boltanski, L. (2009). *De la critique : précis de sociologie de l'émancipation*. Gallimard.
- Bonniol, J.-J. & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. De Boeck.
- Clot, Y. (2017). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). Intrinsic motivation in sport. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 15.
- Figari, G. (2006). Les référentiels entre théorie et méthodologie. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Eds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie. 20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe* (pp. 101-108). L'Harmattan.
- Figari, G. & Gremion, C. (2020). Vers une évaluation dialogique ? In N. Younès, C. Gremion & E. Sylvestre (Eds.), *Evaluations, sources de synergies* (pp. 250-267). Les Presses de l'ADMEE.
- Filliettaz, L., Bimonte, A., Kolei, G., Nguyen, A., Roux-Mermoud, A., Royer, S., Trébert, D., Tress, C., & Zogmal, M. (2021). Interactions verbales et formation des adultes. *Savoirs*, 56(2), 11-51. <https://doi.org/10.3917/savo.056.0011>
- Gagnebin-de-Bons, D. (2022). Die Situation im Bereich der Angewandten Künste – berufliche Norm und «Évaluation formatrice». In G. Ghisla, E. Boldrini, C. Gremion, F. Merlini & E. Wüthrich (Eds.), *Didaktik und Situationen : Ansätze und Erfahrungen für die Berufsbildung* (pp. 255-259). hep Verlag.
- Gremion, C. (2022). Usages et mésusages des pédagogies de l'alternance. *Phronesis*, 11(1-2), 91-106.
- Gremion, C. (2026). Évaluer la professionnalisation. In C. Gremion & N. Younès (Eds.), *Évaluation en éducation et formation. Ancrages et perspectives* (pp. 279-300). Les Presses de l'ADMEE.
- Jorro, A. (2016). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation. *Revue française de pédagogie*, 190, 41-50.
- Le Bolloc'h, J. (2022). Design einer Sportuhr – Situationsdidaktik zur Verknüpfung von Unterricht und Realität. In G. Ghisla, E. Boldrini, C. Gremion, F. Merlini & E. Wüthrich (Eds.), *Didaktik und Situationen : Ansätze und Erfahrungen für die Berufsbildung* (pp. 255-259). hep Verlag.
- Lecoite, M. (1997). *Les Enjeux de l'évaluation*. L'Harmattan.
- Lussi Borer, V., & Muller, A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *Activités*, 11(2), 129-142. <https://doi.org/10.4000/activites.967>
- Mottier Lopez, L. (2023). Rapports différentiels dans la référentialisation de l'évaluation : des expériences démocratiques ? Essai théorique. *La Revue LEeE*, 7. <https://doi.org/10.48325/rleee.007.01>
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Les Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.



- Roblez, A. (2026, prépublication). Réflexions sur l'objet-frontière d'évaluation. Un support aux apprentissages dans la référentialisation. *La Revue LEeE*, 10. <https://revue.leee.online/index.php/info/article/view/250>
- Sello, M., & Gremion, C. (2022). Situationen und Referenzialisierung zur Förderung und Beurteilung sozialer Kompetenzen. In G. Ghisla, E. Boldrini, C. Gremion, F. Merlini & E. Wüthrich (Eds.), *Didaktik und Situationen : Ansätze und Erfahrungen für die Berufsbildung* (pp. 245-254). hep Verlag.
- Vial, M. (1997). L'auto-évaluation comme auto-questionnement. *En question*, 12, 143-200.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation*. De Boeck supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.vial.2012.01>
- Viau, R. (2004, mars). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. 3e congrès des chercheurs en Éducation, Bruxelles.

David Gagnebin-de Bons	Diplômé de l'École supérieure d'Arts appliqués de Vevey (CEPV) où il enseigne la photographie, diplômé de la HEFP dans laquelle il dispense des cours de didactique de l'art. Son travail explore la matière des rêves, les liens entre littérature et photographie et les lieux du souvenir.
Christophe Gremion	Professeur à la Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP), intéressé par les processus de professionnalisation et d'émancipation des acteurs et actrices, et par le rôle que les différentes formes et fonctions de l'évaluation et de l'accompagnement peuvent avoir dans ces processus.
Julien Le Bolloc'h	Enseignant de design en école supérieure dans le Pôle Arts appliqués du centre de formation professionnel neuchâtelois (CPNE) à la Chaux-de-Fonds et diplômé de la HEFP dans laquelle il dispense des cours de didactique de l'art. Il est designer indépendant, entre autres nombreuses passions.

