

**Référence du texte : SIM2 T5**

**Christophe Gremion**

Haute école fédérale en formation professionnelle

HEFP

[Christophe.Gremion@hefp.swiss](mailto:Christophe.Gremion@hefp.swiss)

**Titre : LA REFERENTIALISATION COLLECTIVE AU SERVICE DES GENRES ET STYLES  
PROFESSIONNELS DES FUTURS PHOTOGRAPHES ?**

**Résumé :**

Les formations professionnalisantes rencontrent une difficulté récurrente : transmettre un genre professionnel attendu tout en développant la réflexivité, la responsabilité et l'autonomie constitutives de la professionnalité des acteurs et de leur style professionnel (Gremion et al., 2021). Pour trouver une alternative à ce dilemme, la HEFP-Lausanne met en œuvre une didactique professionnelle articulant analyse du travail par référentialisation collective, en impliquant les apprentis, et analyse de l'activité (autoconf, gease, vidoéscopie...) sur le terrain (Gremion et Maubant, 2022). La comparaison entre attendu et constaté, sans être vue uniquement comme de l'autocontrôle mais également de l'autoanalyse, doit permettre le travail de renormalisation, ce renouvellement des règles qui participe activement à leur adoption (Lussi Borer et Muller, 2014). Mais y arrive-t-elle vraiment ? Pour tenter de répondre à cette question, cette recherche nous offre l'occasion d'observer le travail d'une classe d'apprentis photographes (18 à 22 ans). Une première observation a lieu en début de séquence, lors du travail de référentialisation (Figari, 2006) collective, ce moment où les étudiants observent des photos d'architecture d'intérieur pour en comprendre les référents constitutifs d'un bel ouvrage. Nous observons ici comment les règles du métier sont identifiées. Une seconde observation se déroule en milieu de module lors d'une séance d'évaluation formative. Enfin, une dernière observation intervient à la fin du module, lors de l'évaluation mutuelle. L'analyse des discours nous permet de rendre visibles l'appropriation de la norme (renormalisation) et l'apparition, dans les propos de certains apprentis, de ce que Clot appelle le *grand dialogue* (2005), mise en relation des registres interpersonnel, intrapersonnel et transpersonnel du discours.

**Mots-clés (3 à 5)**

Référentialisation collective, genre professionnel, style professionnel, renormalisation, autoévaluation, professionnalisation

## INTRODUCTION

A l'instar de tous les formations professionnelles actuelles, les formations aux métiers de l'art rencontrent une difficulté récurrente : transmettre un genre professionnel attendu tout en développant la créativité qui, avec la réflexivité, la responsabilité et l'autonomie, est constitutive de la professionnalité des acteurs et de l'émergence de leur style professionnel (Gremion et al., 2021).

Pour trouver une alternative à ce dilemme, la HEFP-Lausanne a développé, depuis une dizaine d'années, une didactique professionnelle par alternance et situation (DPAS) articulant analyse du travail par référentialisation collective (Figari, 2006 ; Gremion, 2019) en impliquant les apprentis et analyse de l'activité en situation (Gremion et Maubant, 2022). La démarche ambitionne de soutenir le développement tant du genre professionnel par recherche de conformité que du style professionnel propre à chacun par l'exercice de la réflexivité par critique (Boltanski, 2009).

Cette didactique est mise à l'épreuve dans une classe CFC<sup>1</sup> de photographes. A l'occasion d'un cours sur les prises de vues d'intérieurs pour un magazine de décoration (type Milk ou Elle déco), les apprentis a) analysent des photos pour identifier les critères d'une bonne production, b) réalisent des prises de vues en tentant de respecter les critères identifiés puis c) utilisent ces mêmes critères pour évaluer leurs travaux et ceux de leurs collègues. Cet article s'intéresse à l'effet de l'exercice sur l'appropriation, par les apprentis, des normes propres à ce type de clichés.

## CADRE THEORIQUE

Notre travail s'appuie sur la distinction qui peut être faite entre *le genre* et *le style* professionnel. Sur la base des travaux de Clot (2017) et de De Ketele (2017), nous définissons le genre professionnel comme la correspondance de la pratique à une norme partagée par les acteurs, et à travers laquelle ils se reconnaissent. Cette norme remplit une fonction unificatrice. Elle peut être quasi universelle (tous les photographes ont le souci de...), mais elle peut également ne concerner qu'une petite collectivité (les photographes issus de l'école de ... jouent avec la netteté pour adoucir les photos de portraits). A l'intérieur d'un genre professionnel, chaque collectif ou chaque personne peut développer son propre style, peut exprimer sa propre singularité.



Figure 1: modèle DPAS

Dans le cadre de la formation professionnelle initiale, un premier enjeu consiste, pour les personnes en formation, à comprendre le genre professionnel et les exigences du

<sup>1</sup> CFC : certificat fédéral de capacité

métier. Par l'analyse du travail ou de productions de tiers, la démarche de référentialisation (Figari, 2006) permet cette identification de l'attendu que sont les normes du métier. Permettre ensuite à la personne de prendre le recul nécessaire pour observer et analyser son propre travail représente un deuxième enjeu. Cette capacité à analyser son propre travail constitue le cœur des activités d'autoévaluation (Campanale, 1997 ; Saussez et Allal, 2007 ; Vial, 2000), activité elle-même constitutive des démarches réflexives et métacognitives présentes dans tous les plans de formation.

L'autoévaluation peut être vue de deux manières très différentes. D'une part, dans une logique de contrôle, elle est l'exercice de la réflexivité par confirmation (Boltanski, 2009), cette recherche d'application pour correspondre à un modèle, ici le genre professionnel. D'autre part, dans une logique de développement, elle est l'exercice de la réflexivité par critique (Boltanski, 2009), la recherche de la compréhension dans la singularité de l'action, ici le style professionnel. Les deux types d'autoévaluation sont complémentaires et nécessaires, et ceci d'autant plus dans le métier de photographe : produire des clichés qui ne correspondent pas à la norme d'un journal fait courir le risque de ne pas vendre ses photos alors que produire des photos sans aucune singularité face à certains critères ne permet pas à l'artiste d'être reconnu, d'exister. L'autoévaluation consiste ainsi en la comparaison entre attendu et constaté, sans n'être vue que comme autocontrôle ou que comme autoanalyse, et doit permettre le travail de renormalisation, ce renouvellement des règles qui participe activement à leur adoption (Lussi Borer et Muller, 2014).

En linguistique, trois registres du discours sont identifiés (Clot, 2005). Le registre interpersonnel correspond au dialogue entre deux personnes, le registre intrapersonnel renvoie aux réflexions que la personne peut avoir avec elle-même alors que le registre transpersonnel est un dialogue intérieur dans lequel la personne convoque, mobilise différents points de vue. Cette définition des registres de discours peut être liée aux notions de genre et style, et à leur nécessaire complémentarité. En effet, le genre professionnel est un ensemble de normes collectives externes à la personne. Se positionner par rapport à un genre professionnel appartient ainsi au registre interpersonnel du discours (quelqu'un me dit). Le style professionnel est un ensemble de normes ou d'habitudes (Kaufmann, 2001) personnelles. Se positionner par rapport à son style professionnel appartient ainsi au registre intrapersonnel du discours (je me dis). Agir selon son style, tout en tenant compte du genre professionnel, revient à mettre en dialogue les registres inter- et intrapersonnels (je me dis, mais quelqu'un pourrait aussi me dire), ce que Clot appelle le *grand dialogue* (2005), mise en relation des registres interpersonnel, intrapersonnel et transpersonnel du discours.

La démarche DPAS propose ainsi de permettre d'identifier le genre professionnel (inter-) et offre des occasions d'analyser son style (intra-), mais elle propose également un accompagnement de l'autoévaluation, comparaison entre genre et style, afin de développer ce *grand dialogue*. Mais y arrive-t-elle vraiment ? Sa mise en œuvre permet-elle de voir des signes de renormalisation, tant différenciatrice qu'unificatrice ?

## METHODOLOGIE

Pour tenter de répondre à cette question, nous observons le travail d'une classe d'apprentis photographes (18 à 22 ans) à l'occasion d'un cours d'une semaine sur les prises de vues d'intérieurs pour un magazine de décoration (type Milk ou Elle déco). Une première observation a lieu en début de séquence, le lundi, lors du travail de référentialisation (Figari, 2006) collective. Les apprentis observent des photos d'architecture d'intérieur pour comprendre les référents constitutifs d'un bel ouvrage. Les photos ont été préalablement classées (bonnes, moyennes, mauvaises) par l'enseignant. La consigne vise à éviter les propos subjectifs en contraignant la syntaxe suivante : « Pour qu'une photo d'intérieur soit réussie, il faut que la lumière / le cadrage / le rangement soit... ». Nous observons ici comment les règles du métier sont identifiées par les petits groupes, puis par le collectif.

Une seconde observation se déroule en milieu de module, lors d'une séance d'évaluation formative. Les apprentis ont apporté leurs clichés provisoires, ils les présentent en classe et le collectif émet des conseils d'amélioration sur la base du référentiel constitué le lundi.

Enfin, une dernière observation intervient à la fin du module, lors de l'évaluation mutuelle des clichés définitifs. L'analyse des discours nous permet de prendre la mesure de l'appropriation de la norme (renormalisation) et l'apparition, dans les propos de certains apprentis, de ce que Clot appelle le *grand dialogue* (2005), cette mise en relation des registres interpersonnel, intrapersonnel et transpersonnel du discours dont nous parlions précédemment.

Une analyse catégorielle est en cours. Dans ce texte, nous partageons les premières observations qui seront affinées lors de la présentation orale.

## RESULTATS

### **Référentialisation**

La séance du lundi s'est déroulée principalement en trois temps : consigne de travail, identification des critères en sous-groupe puis mise en commun, en plénière, des critères. Ce troisième temps sert également à élaborer le référentiel sous forme de grille d'évaluation. Lors du travail en sous-groupes, le registre intrapersonnel subjectif est assez présent (*j'aime bien cette prise de vue, je n'aurais pas mis ce coussin à cette place...*) et la forme interrogative est souvent utilisée pour chercher l'approbation du groupe « *Les objets, ils ne doivent pas être de dos ?* » (060848-37 :10)

Au moment de la mise en commun des critères en plénière, peu d'éléments subjectifs dans les propos. Les étudiants cherchent des points de convergence entre leurs différents avis. L'utilisation de la première personne diminue drastiquement, signe peut-être de cette recherche de consensus plus objectif. « On », « il faut », le discours devient normatif, mais c'est bien le but de cette étape. Ils disent ce qu'ils pensent d'un critère, cherchent l'approbation des collègues, apportent des nuances et attendent confirmation-validation de la part de l'enseignant.

**E1** : *Là on est coincé dans les bords avec le canapé, il faudrait que ça respire un peu plus je pense.*

**E2** : *Oui, ça ne donne pas l'envie de se promener dans la photo.*

**P** : *Effectivement, c'est un des critères, que la photo permette de se promener, donne envie de circuler. (060924-10 :25)*

La disparition de la première personne, la recherche de consensus, de règle commune aux photos et d'approbation de l'enseignant font petit à petit disparaître le registre intrapersonnel au profit du registre interpersonnel

### **Evaluation intermédiaire**

*E1 : Au niveau du rangement, c'est rangé mais il y a encore beaucoup trop de choses. Par exemple, la plante au premier plan... on voit que derrière il y a un couloir, mais j'aimerais plus voir qu'il y a un passage.*

*E2 : Moi, dans cette photo, ce qui me dérange, ce n'est pas tellement la plante, mais c'est que j'aimerais savoir ce qui se cache derrière le canapé.*

*E1 : Oui, du coup, on est un peu bas avec le point de vue ?*

*E2 : Mais je ne sais pas, si on se met en plongée, après, toutes les diagonales, elles sont...*

*P : Oui, mais c'est là que vous allez monter votre point de vue, et descendre votre cadrage. Donc effectivement, point de vue un peu bas qui fait que ce canapé, il agit comme un mur, il cache, il empêche le passage. (071332-06 :30)*

Mercredi, apparition d'un langage plus objectif sur le registre intrapersonnel : « j'aimerais plus voir », « ce qui me dérange », positions personnelles mais en lien avec les critères identifiés le lundi. La première personne revient dans le discours, forme de prudence par rapport à la lecture que chacun fait des photos et des critères. La forme interrogative est encore présente parfois, comme dans l'exemple « on est un peu bas avec le point de vue ? » Les apprentis donnent l'impression de se tester sur les critères, mais ces derniers sont encore représentés (recherche de validation) par l'enseignant.

### **Evaluation mutuelle finale**

*E1 : Quand on regarde ici la lumière, je trouve que... je ne comprends pas pourquoi elle produit un halo aussi fort !*

*E2 : Oui, ça pourrait être plus flouté, plus doux.*

*E1 : Au niveau rangement, je trouve que c'est nickel (101029-19 :40)*

*E1 : Un truc au niveau de la déco aussi, ces deux éléments, ça fait un truc hyper concentré...*

*E2 : C'est vrai que je ne les aurais pas superposés.*

*E1 : En fait, je trouve que ces trois éléments plus la plante qui pend, c'est suffisant. Les autres éléments ne sont pas nécessaires.*

*E2 : Ou alors les mettre plus loin, près de la fenêtre. (101029-24 :00)*

A travers ces deux exemples, nous remarquons que, vendredi, les critères sont adoptés. Le propos exprime peu de doute. La norme, les critères, sont mobilisés comme un interlocuteur intérieur qui rappelle le registre transpersonnel. L'enseignant est nettement moins sollicité pour valider les jugements émis. Il prend parfois la parole pour confirmer la pertinence des propos des apprentis, pour leur donner confiance en eux.

### **DISCUSSION**

Les premiers éléments très provisoires que nous donnons à voir ici sont très intéressants. Les échanges du lundi, en sous-groupes, laissent passablement de champ à la subjectivité, malgré les consignes de formulation annoncées par l'enseignant. Lors de cette première

séance, dès le retour en plénière, les propos se généralisent et la subjectivité diminue grandement. Lors de la deuxième séance, le mercredi, chacun tente prudemment de relier ce qu'il observe avec l'un ou l'autre critère identifié le lundi. Les propos sont hésitants, apparemment pour deux raisons : 1) l'avis que je me fais sur cette photo est-il correct ? et 2) la compréhension que j'ai du critère est-elle pertinente ? Les échanges de ce deuxième moment semblent très utiles, une bascule semble se produire, les apprentis testent puis s'approprient les critères, un mouvement d'internalisation de la norme semble s'effectuer. Le vendredi, le changement est radical. Les apprentis donnent l'impression d'avoir une grande confiance en eux et dans leur évaluation des travaux. Ils sont plus sûrs d'eux et ne discutent pas tant les critères que la recherche de solution pour pallier les problèmes mis en évidence. Durant cette troisième rencontre, l'enseignant n'est que peu sollicité et le genre professionnel attendu semble saisi par tous, maîtrisé par une grande majorité.

L'observation de ce cours permet de mettre en évidence une transformation du discours. D'abord interpersonnel et intrapersonnel- subjectif (jour 1), il devient interpersonnel et intrapersonnel-objectif (jour 2) puis transpersonnel (jour 3). Ce résultat est réjouissant. Ce qui l'est moins cependant, c'est la quasi-absence de signe de réflexivité par critique. Seule la réflexivité par conformité est mobilisée. Ainsi, la démarche semble efficace pour que les apprentis s'approprient le genre professionnel, la norme du métier, mais nettement moins pour construire leur propre style. Comment s'expliquer cela ? Une première piste en se rappelant que nous parlons de formation initiale. Ces futurs professionnels seront confrontés dans quelques mois à leur examen de fin de formation. Il semble probable que leur souci soit, à ce moment de leur formation, plus centré sur « répondre à l'attente » que sur « se démarquer de la norme ». Il serait dès lors intéressant de mener la même expérimentation dans des cours de formation continue, avec des professionnels reconnus qui ne subissent pas la pression d'une évaluation certificative finale dans quelques mois. Autre piste probable, la temporalité du cours. Une semaine semble un temps bien court pour s'approprier une norme et oser s'en distancer. Reprendre le même sujet dans quelques semaines, avec les mêmes apprentis, permettrait peut-être d'observer les signes d'affirmation d'un style plus personnel.

## **Bibliographie**

Boltanski, L. (2009). *De la critique : Précis de sociologie de l'émancipation*. Gallimard.

Campanale, F. (1997). Autoévaluation et transformations de pratiques pédagogiques. *Mesure et Evaluation en Education*, 20(1), 1- 24.

Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. Dans L. Filliettaz et J.-P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail* (p. 37- 55). Peeters Publishers.

Clot, Y. (2017). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF, Presses universitaires de France.

De Ketele, J.-M. (2017). Concilier norme et singularités : comment utiliser nos marges de liberté ? *Administration & Éducation*, 155(3), 85- 102. <https://doi.org/10.3917/admed.155.0085>



Université de Tours. Colloque RUMEF (2023) :  
*Les métiers de la formation à l'épreuve du travail*

- Figari, G. (2006). Les référentiels entre théorie et méthodologie. Dans G. Figari et L. Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation: problématiques, méthodologies et épistémologie: 20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe* (p. 101- 108). L'Harmattan.
- Gremion, C. (2019). Accompagner la réflexivité collective, un métier voué à disparaître? *Formation et profession*, 27(2), 6. <https://doi.org/10.18162/fp.2019.490>
- Gremion, C., Burgi, V., Gatti, R. et Le Roy, V. (2021). Identification des indicateurs de professionnalisation dans une formation initiale d'enseignants. Dans C. Gremion et C. de Paor (dir.), *Processus et finalités de la professionnalisation. Comment évaluer la professionnalité émergente ?* (p. 267- 291). De Boeck Supérieur.
- Gremion, C. et Maubant, P. (2022). Auf dem Weg zu einer pädagogischen Umsetzung der dualen situationsbasierten Berufsbildungsdidaktik. Dans G. Ghisla, E. Boldrini, C. Gremion, F. Merlini et E. Wüthrich (dir.), *Didaktik und Situationen : Ansätze und Erfahrungen für die Berufsbildung* (p. 63- 74). hep Verlag.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego: pour une sociologie de l'individu*. Nathan.
- Lussi Borer, V. et 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>
- Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97- 124.
- Vial, M. (2000). *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*. L'Harmattan