



Perrin, N. (2012). Référentiel : quelle référence pour qui ? Apports du cadre théorique maturanien du languaging pour analyser l'activité d'un acteur-observateur. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 15, 37-52. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2012.128>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Nicolas Perrin, 2012



Référentiel : quelle référence pour qui ? Apports du cadre théorique maturanien du languaging pour analyser l'activité d'un acteur-observateur

Nicolas PERRIN¹ (Professeur formateur, HEP du canton de Vaud, Suisse et membre associé, équipe CRAFT, FPSE, Université de Genève, Suisse)

Cette contribution problématisé l'«usage» du référentiel dans une perspective enactive. Elle a) questionne l'évidence que peut constituer un référentiel, b) formule quelques hypothèses quant aux conditions d'une consensualité entre acteurs (notamment dans des situations de formation) et c) envisage le risque que peut poser son usage sur le développement d'un pouvoir d'agir qui consiste, tout particulièrement dans l'enseignement, à influencer l'activité d'autrui. Cette problématisation de l'activité qui consiste à «se référer à un référentiel» s'articule autour de trois objectifs. Le premier consiste à distinguer l'objet (significatif pour l'acteur) de l'artefact (significatif pour le chercheur ou un autre acteur) et à esquisser ce que peut être la dynamique d'un «processus référentiel». Le deuxième propose une approche connotative du langage et repose la question de l'influence du langage sur l'activité d'autrui. Le troisième envisage les conséquences d'une particularité de l'activité humaine, à savoir que tout acteur est un observateur, et est donc susceptible de se méprendre sur sa propre activité en cherchant à prescrire l'activité d'autrui.

Mots clés: référentiel, analyse de l'activité, enactment, languaging, acteur-observateur

Introduction²

Le but de cette contribution est de problématiser l'activité qui consiste à se référer à un référentiel dans le cadre de la formation. L'expression «se référer à un référentiel» peut être perçue comme un pléonasme. Il n'en est rien. Au contraire, elle permet de pointer deux aspects essentiels de la réflexion qui est proposée.

Premièrement, en termes usuels, la question traitée ici est celle de l'usage du référentiel par les acteurs. La focale portée sur le «se référer à» dans

1. Contact: nicolas.perrin@hepl.ch

2. Je remercie Katja Vanini De Carlo, Isabelle Puozzo et les évaluateurs de cet article pour leurs remarques précieuses et constructives.



le cadre de cet article se distingue de la construction ou de l'analyse du référentiel. En effet, rares sont les recherches portant sur l'usage des référentiels (quelle que soit leur nature exacte), notamment en formation. C'est habituellement l'« amont » de l'utilisation des référentiels qui est problématisé ou analysé. Plusieurs travaux portent sur le contenu et les origines de ceux-ci (voir par exemple Jonnaert, Barrette, Masciotta & Mane, 2006; Périsset Bagnoud, 2007). D'autres recherches constituent, quant à elles, des préalables à la constitution de ces référentiels, par exemple en analysant l'activité des acteurs afin d'identifier la structure conceptuelle des classes de situations auxquelles ils font face (Mayen, Métral & Tourmen, 2010; Pastré, 2007). Et si la question de l'usage est parfois problématisée, par exemple sous l'angle d'une analyse des discours tenus à propos du travail d'autrui, dans la dynamique de formalisation et de singularisation des référentiels (Astier, 2011), elle se focalise alors sur les situations où l'activité de « se référer à » est effective et consiste en une controverse portant sur les énoncés.

Certes, la littérature sur les textes prescriptifs (Leplat, 2004) ou sur les consignes (Filliettaz, 2009) pose également le problème de leur utilisation. Mais elle se focalise alors sur leur compréhension ou leur construction dans l'interaction, ce qui présuppose également que ces textes sont pris en compte par l'acteur. Ces apports permettraient toutefois, dans chacune des trois sections qui figurent ci-dessous, d'interroger le choix des unités (Leplat, 2004) du référentiel et son incidence sur l'activité de l'acteur.

Le nombre restreint de travaux portant sur l'usage des référentiels en formation pourrait donc faire penser que « se référer à » un référentiel va de soi. Ce n'est toutefois pas le cas. Quelques auteurs (Postiaux, Bouillard & Romainville, 2010) constatent l'existence d'un effet très relatif des référentiels sur les méthodes d'enseignement. Tout au plus, les référentiels influencent l'évaluation des apprentissages dans quelques cas. C'est plus au niveau du pilotage de la formation que l'activité de « se référer à » un référentiel semble effective. Le cas de l'usage des référentiels dans la VAE, tel qu'il est étudié dans certaines recherches (Prot, 2003), est d'ailleurs à l'articulation de ces deux fonctions.

Deuxièmement, le terme d'« usage » est problématique. Il tend à présupposer que le référentiel, tel qu'il est appréhendé par un formateur ou un prescripteur, l'est aussi par un apprenant. Or il n'est pas évident qu'un étudiant ou un enseignant novice se réfère à un référentiel de la même manière qu'un formateur ou un prescripteur l'a prévu. L'usage des référentiels constitue d'ailleurs un objet d'apprentissage dans le cadre des formations professionnelles à l'enseignement.

C'est donc l'activité de « se référer à un référentiel » qu'il faut problématiser. Ceci permet de préciser trois questions : quand et à quoi se réfère un acteur lorsqu'il a connaissance d'un référentiel ? Comment s'articule, entre plusieurs acteurs, l'activité de se référer à un référentiel ? Quel est l'effet d'une telle référence sur l'activité de ces acteurs ?



Ce texte, de nature théorique, est structuré en trois parties. Les sections 2, 3 et 4 précisent à chaque fois un aspect de cette problématique, ce tout d'abord en se référant à un cadre théorique (première sous-section) puis en explicitant les conséquences sur l'activité de se référer à un référentiel (deuxième sous-section).

Problématiser «l'usage» d'un référentiel

L'acteur fait émerger son environnement et n'est perturbé que par ce qui est significatif pour lui à cet instant

Cette problématisation s'inscrit dans le paradigme de l'enaction qui propose une alternative au paradigme de la commande (Durand & Arzel, 2002; Varela, 1989). Ce dernier presuppose que l'activité est une réponse à un monde «déjà-là» qu'il s'agit de se représenter de manière adéquate pour agir efficacement. Les connaissances, les situations et les artefacts ont alors pour caractéristique de contraindre l'activité. C'est en ce sens qu'on peut parler de l'«usage» d'un référentiel. Ce référentiel est un donné et le chercheur est amené à analyser dans quelle mesure ce donné constraint l'activité de l'acteur.

Selon le paradigme de l'enaction (Maturana & Varela, 1994; Varela, 1989), l'activité n'est pas une réponse à un monde «déjà-là». L'acteur n'est pas parachuté dans un monde dont les propriétés seraient spécifiées préalablement à toute activité cognitive (Varela, Thompson & Rosch, 1993). Il ne traite pas une information venant de l'extérieur.

L'information est créée de l'intérieur, par les processus qui maintiennent l'acteur en vie, et constitue l'environnement qui est significatif pour cet acteur. Cette in-formation (cette information construite de l'intérieur) n'est donc pas une représentation d'un monde extérieur qui déclenche une action adéquate. Ce n'est pas un savoir accumulé sur une réalité «déjà-là» qui permet d'agir sur celle-ci, même si l'expérience quotidienne amène à poser ceci comme une évidence. A chaque instant, l'acteur fait émerger un monde, en même temps et parce qu'il se produit lui-même, et ce en fonction de ce qu'il était et de ce qu'il faisait l'instant précédent.

En d'autres termes, ce sont les processus permettant l'émergence d'une unité (une cellule, un organisme...) qui déterminent le type d'interactions que celle-ci peut avoir avec son environnement (Varela, 1997). L'unité se confronte constamment à des perturbations de son environnement et les traite selon sa perspective. Chaque perturbation peut être vue comme l'initiation d'une action de la part du système afin de maintenir son identité, c'est-à-dire ses processus de production. Cette dynamique est une production de significations: ce qui perturbe le système est ce qu'il prend en compte, ce qui est significatif pour lui. Une «perturbation» qui n'initie aucune action de l'acteur ne le perturbe pas ou interrompt les processus qui le maintiennent en vie.



Pour un observateur extérieur, l'enjeu est de maintenir la comptabilité logique, c'est-à-dire de définir précisément pour qui une perturbation est significative (Maturana & Varela, 1994). L'observateur ne doit pas confondre l'environnement de l'acteur, c'est-à-dire ce qui est significatif pour ce dernier, et ce qu'un observateur postule, à tort, comme étant significatif pour ce système, c'est-à-dire la partie de son environnement à lui avec laquelle l'acteur semble interagir. Par exemple, un formateur ou un chercheur ne peut pas prendre pour acquis que ce qu'il repère dans son propre environnement est significatif pour l'étudiant qu'il observe agir, même si celui-ci semble agir en fonction des caractéristiques repérées comme pertinentes par le formateur ou le chercheur. Tout au plus, ce dernier ne pourra que formuler une hypothèse, qu'il devra confirmer en recourant au point de vue de l'acteur.

La référence au référentiel : le point de vue de l'acteur

Le premier objectif de cette contribution consiste donc à prendre en considération les enseignements de l'ergonomie de langue française, à savoir que l'activité est nécessairement différente de ce qui a été prescrit (Leplat, 1997). L'activité de l'acteur ne consiste donc pas seulement à mettre en œuvre un référentiel. Mais il va plus loin en soulignant qu'une tâche (posée comme telle par un observateur extérieur) peut-être non significative pour l'acteur. Il n'y a pas lieu, *a priori*, d'analyser la tâche pour analyser l'activité comme le propose Pastré (2007) ou d'étudier l'activité en regard de ce qui la prescrit. Comme mentionné plus haut, l'activité ne peut donc pas être problématisée comme consistant à «utiliser» un référentiel. En effet, ce dernier n'est pas forcément significatif pour l'acteur. Et s'il l'est, il peut l'être potentiellement très différemment de ce qu'a prévu le formateur ou le prescripteur. Ce qui est significatif pour un observateur extérieur (un formateur) ne l'est pas forcément pour un autre acteur (un étudiant).

Cette référence au paradigme de l'enaction amène à différencier l'objet de l'artefact. L'objet est ce qui est significatif pour l'acteur alors que l'artefact est ce qui est significatif pour un observateur. Si le référentiel est un objet pour l'observateur extérieur (le référentiel peut être significatif pour un formateur), il n'est, jusqu'à preuve du contraire, qu'un artefact pour l'acteur (c'est le formateur, en tant qu'observateur extérieur, qui peut identifier qu'un artefact se trouve face à l'étudiant). Même si, pour un observateur, l'acteur semble adapter son comportement au référentiel, cela ne signifie pas automatiquement que celui-ci fait partie de son expérience ou qu'il le fait de la même manière que l'observateur.

L'analyse de l'activité qui consiste à «se référer à un référentiel» peut alors être problématisée de deux manières. L'une consiste à analyser l'activité d'un acteur en regard de ce qui est significatif pour un observateur extérieur, que celui-ci soit un chercheur, un formateur ou un prescripteur. Mais ce n'est pas parce que des caractéristiques du référentiel sont significatives pour un apprenant qu'elles le sont de la même manière que pour celui qui l'observe. Notamment, ces caractéristiques peuvent ne pas former une



totalité signifiante pour un enseignant novice. Dans cette perspective, l'acteur est alors, analytiquement - c'est-à-dire aux yeux d'un observateur et en posant cela explicitement - «face» à un référentiel.

Un exemple, repris tout au long de l'article, illustre chacun des aspects de la problématique développée ici. Il s'appuie sur quelques «usages» possibles du référentiel de formation de la HEP-Vaud³, plus particulièrement centré sur la compétence 1 qui est décrite aux pages 2 et 3.

En l'occurrence ce n'est pas parce qu'un étudiant feuillette ce document qu'il identifie qu'il s'agit d'un référentiel. Il peut également parcourir son contenu et ne pas repérer l'architecture de celui-ci qui se traduit par sa mise en page.

Plus fondamentalement, l'*«usage»* d'un référentiel va dépendre de l'activité de l'acteur. Un formateur se référera vraisemblablement très différemment à ce référentiel dans différentes situations. Il peut par exemple chercher à le comprendre de manière détaillée lors de la préparation d'un module de formation. Il peut être en proie à des difficultés s'il doit articuler cette approche de la formation (par compétences) avec une logique de contenu disciplinaire ou une pratique de formation influencée par des objectifs de formation. Enfin, il peut vouloir s'y référer brièvement pendant un cours, et constater alors que ce qui est dit sous la composte 1.3 «Porter un regard critique»... ne s'accorde peut-être pas avec ce qu'il venait de développer devant les étudiants. Ce qui sera significatif pour lui sera à chaque fois différent.

L'autre, plus radicale, consiste à décrire parallèlement l'activité de l'acteur et le «processus référentiel». Il s'agit alors de décrire, à chaque instant, ce qui est significatif pour l'acteur et de modéliser la dynamique de ce qui constitue le référentiel pour l'acteur. L'acteur n'est alors plus «face à un référentiel» mais fait l'expérience d'un objet qui se transforme. C'est donc cette dynamique de transformation qui constitue le référentiel et rend compte de la perturbation de l'acteur. Ce «référentiel», qui est à la fois objet et processus, peut être décrit par la paire étoile (Varela, 1976, 1979) * = référentiel/processus référentiel. Cette expression met l'accent sur le fait qu'un référentiel est à la fois *ceci* et *le processus qui conduit à ceci*. Le * = référentiel/processus référentiel correspond donc à l'activité qui tout à la fois prend en compte et constitue un référentiel ou, plus simplement, l'activité qui consiste à faire émerger un référentiel, à faire l'expérience d'un référentiel en étant perturbé par celui-ci.

Le référentiel est alors à problématiser comme l'*«histoire»* de ce qui fait signe pour l'acteur. L'erreur serait alors de penser que cette *«histoire»* est cumulative et constitue finalement l'objet. Au contraire, l'objet est un instantané isolé dans cette dynamique.

De manière idéale, on peut supposer que ce référentiel accompagne la formation de l'étudiant. Il peut toutefois appréhender ce référentiel de manière très différente en fonction des moments ou des lieux qu'il fréquente durant sa formation. Un point particulier - par exemple la dimension critique de la compétence 1 -

3. Ce référentiel se trouve à l'adresse : www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/interfilières/referentiel-competences-hep-vaud.pdf



peut constituer pour lui une clé de lecture et favoriser une manière d'agir. Plus généralement, le caractère contraignant de cette prescription peut être vécue très différemment selon les situations qu'il rencontre. Ce n'est donc pas un, mais, des «usages» qui se développent en fonction d'une expérience à un moment donné. L'expérience du référentiel, dans une situation et un instant donné, va potentiellement influencer la suite de l'activité de l'étudiant, tout du moins dans l'immédiat. Mais ce n'est pas pour autant qu'une expérience typique se stabilisera ou se complexifiera.

Cette manière de problématiser l'activité qui consiste à «se référer à un référentiel» permet alors d'analyser le «processus référentiel» des apprenants, sans que celui-ci soit *a priori* posé comme influencé par un artefact ou comme orienté par la construction (cumulative) d'un objet. Elle permet aussi de distinguer les intentions de formations - qui sont à analyser comme un processus - et le «processus référentiel» d'un apprenant. En ce sens, la référence aux usages comme «la proximité ou la distance aux références» (Chauvigné, 2010, p. 82) écrase la dynamique de cette référence, tant pour le formateur que pour les apprenants, et passe sous silence le fait que cette référence puisse ne pas en être une, tant pour l'un que pour l'autre.

Problématiser la «transmission des informations contenues» dans un référentiel

Une approche connotative du langage

Si un acteur fait émerger son environnement, s'il n'est perturbé que par ce qui est significatif pour lui à chaque instant, quelle est alors son expérience de ce qu'il lit dans un référentiel? Le cadre théorique maturanien du languaging permet d'aborder le langage dans une perspective enactive, c'est-à-dire de manière compatible avec le présupposé d'autonomie des acteurs. Cette approche est très différente d'une conception courante du langage. Adopter une approche enactive du langage impose en effet de différencier le langage et le languaging. Autrement dit, il s'agit de ne pas confondre une description externe et une description intrinsèque des phénomènes langagiers.

Le langage correspond au phénomène que peut décrire un observateur. Ce dernier constate que les comportements langagiers d'un acteur présentent certaines régularités et que des comportements (langagiers ou non) d'autres acteurs impliqués dans la même situation semblent dépendre de ces régularités. C'est pourquoi il est possible d'appréhender le langage comme une transmission d'informations et comme le maniement d'outils langagiers. Cependant, cette perspective est incompatible avec une approche enactive car elle ne tient pas compte de la comptabilité logique (Maturana & Varela, 1994). En d'autres termes, l'observateur confond sa perspective et celle de l'acteur observé. Il presuppose que l'environnement de l'acteur est identique à son propre environnement, c'est-à-dire que ce qui le perturbe lui, est identique à ce qui perturbe l'acteur observé.



Comme le précise Kravchenko (2011), l'enjeu est de passer d'une vision internaliste du langage, comme une capacité d'émettre des patterns sonores pour désigner une réalité extérieure à l'acteur, à une approche qui met en évidence que les comportements linguistiques émergent d'une coordination entre acteurs. Maturana (1978, 1988) a élaboré un cadre théorique pour rendre compte de cette émergence des objets langagiers. Pour souligner que cette dernière découle des perturbations réciproques entre les acteurs, Maturana utilise le verbe «*to language*» ou le substantif «*langaging*». Cette émergence s'explique par le fait que l'être humain a la capacité d'être affecté par sa propre activité, de pouvoir discréteriser des entités dans son flux expérientiel et de pouvoir agir sur elles, notamment en les nommant. Un comportement langagier se réfère alors à une unité discréterisée dans son flux expérientiel. La consensualité (relative) du langage découle à la fois de la possibilité pour les acteurs d'être mutuellement perturbés par leurs comportements et par les comportements langagiers qui désignent ces comportements. C'est pourquoi, dans une approche en active, le langage (à comprendre non pas la capacité à émettre des sons mais la capacité à se coordonner par des sons) est considéré comme connotatif. Chaque objet langagier (chaque pattern acoustique correspondant à une coordination de coordination) qui fait émerger un acteur rend compte de l'expérience de ce dernier à cet instant.

Le cadre théorique maturanien peut être transposé à l'analyse de l'activité (Perrin, 2010, 2011). Chacune de ces entités (chaque distinction) peut alors être décrite par un couple *[objet langagier] ∪ expérience que connote cet objet*. Un même objet langagier peut donc être expériencé différemment par deux acteurs, en fonction de leur activité (un objet langagier n'instruit pas mais peut perturber un acteur en fonction de son état et de son activité à un moment donné) et de leur histoire (un objet langagier connote ce qui a fait signe pour un acteur en fonction de ses expériences antérieures).

Cette différence dans la manière d'expériencer un même objet langagier peut notamment concerner son niveau d'abstraction. Cet objet langagier peut connoter une expérience idiosyncrasique, c'est-à-dire une entité distinguée dans ce qu'elle a de spécifique *hic et nunc*. Dans ce cas, un acteur peut, lorsqu'il parle avec un autre acteur, manifester l'expérience qu'il fait d'un artefact qui se trouve devant lui. Par exemple, *[consigne] ∪ expérience d'un texte écrit en haut de cette feuille*. L'objet langagier est concret. Mais un objet langagier peut aussi connoter l'expérience, faite ici et maintenant, d'une cohérence entre plusieurs expériences. Le même acteur peut manifester l'expérience qu'il fait d'un artefact dans ce que celui-ci a de commun avec d'autres artefacts, c'est-à-dire l'expérience d'une cohérence entre plusieurs expériences de cet artefact ou d'artefacts similaires. Par exemple, *[consigne] ∪ expérience d'un texte injonctif s'adressant à un élève*. Cet objet est abstrait. Mais l'expérience de cette abstraction ne se réduit pas quelques traits décontextualisés ou généralisés. Toute expérience est celle d'une totalité. Ici, l'expérience que connote le concept de consigne, est celle de toute l'épaisseur expérientielle que peut avoir une injonction pour cet acteur ici et maintenant.



Si l'expérience que deux acteurs font d'un même objet langagier peut être très différente, cela ne signifie toutefois pas que les acteurs vivent dans un isolement total. Le comportement d'un acteur peut perturber – et non déterminer – un autre acteur. Une telle perturbation, si elle est mutuelle et durable, permet, de proche en proche, de rendre similaires les expériences que connote un objet langagier pour ces deux acteurs. Mais comme le souligne von Glaserfeld (1991), le languaging ne consiste pas à transmettre de l'information mais influence et découle d'une activité commune, c'est-à-dire correspond à un processus d'adaptation mutuelle, qui amène les acteurs à faire des expériences similaires des objets langagiers qui les perturbent ou avec lesquels ils cherchent à perturber les autres acteurs. Cependant, *in fine*, même si les acteurs parviennent à se coordonner, il n'est pas possible d'affirmer qu'ils font la même expérience d'un même objet langagier.

La référence au référentiel : une consensualité à construire

Le deuxième objectif de cette contribution est de problématiser l'activité qui consiste à se référer à un référentiel dans sa dimension langagière. Le cadre théorique maturanien, adapté à l'analyse de l'activité, met en évidence la dimension connotative du langage, même si un observateur peut avoir l'impression qu'un acteur peut désigner une caractéristique de l'environnement d'un autre acteur. De fait, un acteur ne fait que pointer un aspect de son environnement. Il ne peut en aucun cas s'assurer qu'un autre acteur fait la même expérience que lui. D'une part, il n'est pas certain que cet autrui fasse émerger les mêmes objets langagiers. D'autre part, il est peu probable que cet autre acteur connote, avec ces mêmes objets langagiers, une expérience similaire à la sienne.

Cette expérience différente du flux langagier, qu'il soit dit/écrit ou écrit/lu, ne renvoie pas seulement à l'expérience d'une relation que pourrait faire un acteur entre ce que prescrit le référentiel et ce que pourrait être son activité ou celle d'un autre acteur. Ce point concerne plus généralement l'expérience que peut faire un acteur, ici et maintenant, de chaque objet langagier qu'il distingue dans le référentiel.

Cette manière de problématiser permet alors de questionner les conditions dans lesquelles un objet langagier peut constituer, de proche en proche, un artefact qui favorise (ou non) l'émergence d'une activité (souhaitée ou non) ou de nouvelles distinctions que l'acteur ne faisait pas antérieurement. Il est ainsi possible d'analyser le «processus référentiel» mentionné dans la Section 2 en tenant compte de l'évolution des distinctions que peut faire émerger un acteur.

Le référentiel de formation de la HEP-Vaud précise le niveau de maîtrise attendu en fin de formation «intégrer les différents savoirs à enseigner afin de favoriser la création de liens significatifs chez l'élève.» Un étudiant peut faire au moins deux expériences différentes de l'objet langagier «intégrer les différents savoirs». Il peut se dire qu'il doit intégrer, structurer, organiser ses savoirs. Mais il peut aussi faire l'expérience de la nécessité de savoir proposer des situations



d'intégration à ses élèves. Intégrer est alors expériencé comme étant « faire de l'intégration ». Une telle différence peut passer inaperçue. Les étudiants parlent bien « d'intégrer les différents savoirs »... même s'ils ne font pas forcément la même expérience que le formateur. Or ce dernier ne peut contraindre une expérience plutôt qu'une autre, au moment de la première lecture du référentiel. Il peut par contre (in)valider progressivement les descriptions proposées par les étudiants de leurs expériences à l'occasion d'une explication.

La dimension prescriptive du référentiel peut alors être repensée. Elle peut être problématisée comme une consensualité qui se construit de proche en proche entre les différents acteurs et/ou entre les acteurs et les énoncés d'un référentiel. Si ce regard est particulièrement adapté dans un contexte de formation, où les apprenants sont amenés progressivement à faire de nouvelles expériences et à faire émerger de nouveaux objets langagiers, il l'est tout autant pour analyser l'activité d'acteurs experts qui se réfèrent à un référentiel. Une telle référence ne constitue jamais un donné. L'acteur est perturbé par certains objets plutôt que par d'autres en fonction de son activité et de son état ici et maintenant. De plus, cette consensualité est toujours la résultante d'une histoire, toujours singulière, même au sein d'une même institution ou d'un même programme de formation.

Même si le concept d'appropriation d'un artefact peut être ambigu, comme cela a été mis en évidence dans la Section 2.1 (l'artefact n'est pas forcément significatif comme pourrait le supposer un observateur externe), l'approche du référentiel proposée par Coulet mérite d'être approfondie:

«Dans cette perspective, au-delà de leur caractère normatif, les référentiels devraient pouvoir évoluer vers des instruments (Rabardel, 1995) que les enseignants s'approprient pour y capitaliser leur expérience professionnelle. Ainsi, par exemple, à telle compétence à construire devrait pouvoir être associés des descriptifs de compétences initiales ou intermédiaires, repérées chez les élèves (formes de conceptualisation mobilisées sur telle ou telle tâche, procédures de résolution de tel ou tel type, etc.). De la même manière et parallèlement, pourraient y être consignées des modalités de guidage testées comme particulièrement efficaces ou, au contraire, à éviter pour telle ou telle raison, etc. Quant à l'ensemble de ces traces, tirées de l'expérience professionnelle des contributeurs à des référentiels mutualisés et, donc, effectivement représentatifs d'une communauté professionnelle, elles pourraient être systématiquement organisées selon des rubriques déduites d'un modèle théorique de la compétence et des activités de tutelle.» (Coulet, 2010, p. 58)

L'idée de capitaliser l'expérience professionnelle par la mutualisation progressive d'un référentiel revient à accepter que des objets langagiers peuvent devenir, de proche en proche, des perturbations mutuelles qui connotent des expériences similaires. S'il n'est pas possible de transmettre d'un acteur à un autre que tel objet langagier connote précisément telle expérience, il est possible de rendre similaire cette relation, notamment par (in)validation des expériences décrites par les acteurs, ce processus ne tendant toutefois qu'asymptotiquement à une similitude des expériences. Cela montre donc l'importance de penser « l'usage » d'un référentiel comme une construction collective.



Problématiser la possibilité de « se référer à » un référentiel

Les entités distinguées le sont au sein du languaging des individus en interaction

Les deux précédentes sections ont mis en évidence qu'un acteur n'est perturbé que par ce qui, d'un artefact, est significatif pour lui à cet instant, c'est-à-dire par un objet langagier. Cela dépend de son activité et de son état à cet instant. De la même manière, un objet langagier peut être expérientié très différemment selon les acteurs en fonction de leur activité et de leur état. De ce fait, un objet langagier connote l'expérience que fait l'acteur à cet instant (et non une réalité objective).

Comme cela a également été précisé, un être humain a la capacité de manipuler des unités qu'il discrétise (qu'il découpe) dans son flux expérientiel. L'une de ces manipulations consiste à les nommer. Ce faisant, ces unités lui apparaissent comme des entités, ce qui obscurcit le fait que ces dernières résultent de la manipulation d'une unité discrétisée dans son flux expérientiel. En d'autres termes, une unité d'expérience lui apparaît comme un objet et la nature de ce dernier obscurcit la manière dont il a émergé. Une entité qui émerge dans le languaging d'un acteur peut être expérientiée, progressivement, comme un objet existant « comme tel ». Comme le précise von Glaserfeld, « *ce qui est observé n'est pas des choses, des propriétés ou des relations qui existent «en tant que telles» dans un monde, mais plutôt les résultats des distinctions faites par l'observateur* » (von Glaserfeld, 1991, pp. 60-61, traduction personnelle). C'est ainsi qu'un être qui « *language* » peut avoir l'impression qu'il fait l'expérience d'une réalité indépendante de lui, alors qu'il ne fait que l'expérience de distinctions qu'il fait émerger.

Certaines de ces entités résultent de l'abstraction d'une relation entre plusieurs distinctions. C'est le cas, par exemple, du temps, de la causalité, de l'anticipation, de l'identité, de la relation intersubjective. Ces entités sont expérientiées comme « réelles », « comme telle » pour reprendre l'expression de von Glaserfeld, alors qu'elles enfreignent la comptabilité logique (Maturana & Varela, 1994) ; elles mettent en relation des entités discrétisées dans des domaines phénoménaux différents, par exemple lorsqu'un acteur relie son environnement et le comportement d'un acteur.

Or ces entités, qui n'ont d'autre réalité ontologique que d'être l'expérience d'une cohérence entre plusieurs expériences, sont susceptibles de perturber un acteur. Il est, par exemple, susceptible de distinguer des entités qui lui apparaissent comme la cause de son comportement. Il peut notamment penser qu'une connaissance le fait agir d'une manière déterminée. Mais cela ne peut être le cas puisque son activité dépend à chaque instant de son état et de son activité. Plus précisément, « *en tant que réseau neuronal clos, le système nerveux n'opère que par la génération interne de relations changeantes d'activités entre ses composantes et n'interagit pas avec le milieu. En tant que tel, le système nerveux n'opère pas avec des représentations*



du milieu ou de ce qui survient à l'organisme dans ses interactions dans le milieu» (Maturana, 2008b, p. 110, traduction personnelle).

Qui plus est, ces entités font partie intégrante de la culture des acteurs, au sens où ils les font émerger dans leurs interactions avec autrui. Ces distinctions correspondent à une manière de vivre, à une manière d'interagir avec un environnement qui leur permet de se maintenir en vie (ou tout du moins d'être adapté à leurs communautés de pratique). Cette manière de vivre découle d'une évolution congruente des acteurs et de leur environnement (les autres acteurs en étant partie intégrante de ce dernier). C'est pourquoi ces entités peuvent être expérienciées «comme telles» mais aussi qu'elles font partie intégrante de la vie des acteurs, indépendamment de leur «non réalité». C'est ainsi que le langage apparaît comme un instrument externe qui permet de décrire une réalité externe à l'individu, indépendamment de ce qu'il fait. «*Dans le même temps, une fois que nous nous distinguons dans le languaging, nous apparaissions comme des entités qui languagent dans le domaine des distinctions dans lesquelles nous survenons nous même. Désormais, nous pouvons parler comme si nous avions une existence indépendante de l'opération de distinction qui nous a fait émerger, et comme si nous pouvions utiliser la langue comme un instrument externe qui est indépendant de nos actions*» (Maturana, 2008b, p. 112, traduction personnelle). Ces entités «deviennent des notions explicatives pour les manières de vivre qui surviennent lorsque nous vivons l'expérience de l'interaction avec d'autres êtres humains dans les conversations qui traitent de la facilité ou la difficulté avec laquelle nous coordonnons nos comportements les uns avec les autres. Des difficultés surgissent, cependant, quand nous ne percevons pas totalement que l'efficacité de nos coordinations de comportement est le simple résultat de notre opération au sein d'un couplage structurel réciproque» (Maturana, 2008b, p. 113, traduction personnelle).

Un nouveau domaine d'existence, c'est-à-dire les entités susceptibles d'être distinguées par un acteur, dans une situation donnée, est donc le fruit de nouvelles expériences et de nouvelles manières d'expliquer ses expériences (Maturana & Verden-Zoller, 2008). Habituellement une expérience survient dans le confort de la vivre comme un possible. Si tel n'est pas le cas, l'acteur tente de l'expliquer à l'aide des expériences qui font déjà partie de son domaine d'expériences. Il ne peut d'ailleurs faire que cela : il explique ses expériences à l'aide de la cohérence de ses expériences. Une explication survient au sein d'un domaine clos et il n'existe donc pas de réalité extérieure à nos expériences (Maturana, 1994). En d'autres termes, l'expérience de ces entités, ainsi que de leur relations, dépendent des objets langagiers que l'acteur a déjà fait émerger et de ce que connotent pour lui ces objets langagiers. «*L'organisme cognitif est informationnellement clos. Cela étant, il peut, néanmoins, produire des descriptions, c'est-à-dire des concepts, des structures conceptuelles, des théories, et éventuellement une image de son monde ; il est clair qu'il ne peut le faire qu'à l'aide de blocs de construction glanés à travers un processus d'abstraction à partir du domaine de sa propre expérience*» (von Glaserfeld, 1991, p. 57, traduction personnelle).



La référence au référentiel : une prison culturelle ?

Le troisième objectif de cette contribution est de problématiser l'activité qui consiste à se référer à un référentiel comme à la fois enfreignant la comptabilité logique (le référentiel rend compte ou favorise une manière erronée de se référer à son environnement) et qui en même temps fait partie d'une manière de vivre susceptible de contribuer au pouvoir d'agir de l'acteur. En d'autres termes, cette problématisation s'articule autour de deux idées centrales :

- a) Un objet abstrait qui connote la cohérence entre plusieurs expériences peut enfreindre la comptabilité logique ; c'est notamment le cas lorsque le référentiel, du fait de sa fonction prescriptive, suggère une relation entre un comportement observé/attendu et une activité supposée.
- b) La possibilité de faire émerger de nouvelles distinctions, que ce soit pour comprendre un référentiel ou pour construire de nouvelles distinctions susceptibles de rétablir sa comptabilité logique, ne va pas de soi car le languaging constitue un système clos ; un acteur ne peut faire émerger des couples *[objet] ∪ expérience que connote cet objet* qu'à partir des expériences qu'il a déjà effectuées par le passé ; certes, il peut faire émerger de nouvelles distinctions, mais seulement à partir des distinctions qu'il a déjà faites durant son histoire.

Ceci questionne la possibilité de comprendre un référentiel ou de construire de nouvelles distinctions susceptibles de rétablir la comptabilité logique des distinctions erronées favorisées par le référentiel. Ce dernier est souvent expériendié, à tort, comme des relations de causalité (Maturana, 2000, 2006, 2008a) et de consécutivité (Maturana, 1994, 2008c), alors que l'acteur vit dans le temps présent et n'est perturbé que par ce qui est significatif pour lui à cet instant. Le risque est alors de s'enfermer dans un monde virtuel, qui apparaît comme réel, mais qui peut s'avérer problématique en terme de pouvoir d'agir. Ce dernier point n'est cependant pas absolu : si l'expérience suscitée par un référentiel peut amener à faire émerger des distinctions erronées à propos de l'expérience d'un autre acteur (un étudiant peut par exemple faire l'expérience qu'il peut contraindre l'activité d'un élève), cette expérience peut en même temps être consensuelle, faire partie d'une manière de vivre, qui permet aux acteurs de se coordonner. Certaines notions de sens commun peuvent s'avérer efficaces pour agir même si elles résultent d'une conceptualisation de l'activité enfreignant la comptabilité logique.

Le référentiel de formation précise dans la composante 1.6 que «l'enseignante ou l'enseignant crée avec ses élèves une "culture de classe"». Pour un étudiant, l'objet «créer avec ses élèves» peut connoter aussi bien une action volontaire de sa part qui consiste à façonner une culture, que la description d'une situation culturelle dans laquelle il constitue un acteur parmi d'autres. Cette première expérience peut être renforcée si pour lui, un référentiel, consiste en une liste d'attentes envers l'enseignant, une injonction à agir de manière appropriée. Au sein d'un tel domaine d'expériences, «créer... une culture» ne peut que consister à donner une forme acceptable à une «culture de classe». Cette dernière expression, souvent formulée par les étudiants, met d'ailleurs en évidence que



cette distinction, peut-être erronée pour les concepteurs du référentiel, peut s'avérer parfaitement viable dans leurs interactions avec les enseignants qu'ils rencontrent dans le cadre de leurs stages.

Mais si, pour l'étudiant, l'objet « créer... une culture » connote une action volontaire, cette expérience enfreint la comptabilité logique. Ce n'est pas son action, seule, qui va déterminer la culture de la classe, même si cela peut lui sembler le cas. A nouveau, cette expérience peut s'avérer efficace. Mais elle est très vraisemblablement réductrice et peut aussi rendre problématique certains gestes professionnels.

Cette problématique montre l'importance de questionner la relation entre les distinctions typiques que font émerger les acteurs et leur activité typique dans des situations d'enseignement ou de formation. Un axe d'étude consiste notamment à analyser l'évolution des distinctions typiques que font émerger les enseignants novices en regard de leur activité typique dans leurs situations d'enseignement. Il est alors possible de questionner l'efficacité pragmatique de ces distinctions, partagées culturellement et pourtant problématiques, pour développer le pouvoir d'agir avec autrui. Et ceci est d'autant plus important que les enseignants novices interagissent avec des acteurs insérés dans des cultures différentes : les élèves, les étudiants, les formateurs les accompagnant sur le terrain ou dans les institutions de formation... qui fonctionnent comme des systèmes clos.

L'activité qui consiste à se référer à un référentiel peut donc tenir de l'illusion en ce sens que les couples *[objet] ∪ expérience que connote cet objet* ne sont potentiellement pas adéquats pour rendre compte de l'expérience d'autres acteurs. Cependant, si l'expérience de ces derniers est accessible, de telle manière qu'il soit possible d'éviter les erreurs de comptabilité logique, c'est-à-dire en évitant de mobiliser certaines distinctions problématiques même si elles sont partagées, il est possible pour les acteurs de remettre en question ces dernières. L'enjeu est donc bien de pouvoir étudier l'évolution des distinctions en regard des objets langagiers qui sont mobilisés et de l'activité des acteurs.

Conclusion : de l'utilité de prendre en compte que tout acteur humain est un observateur pour analyser « l'activité de se référer à un référentiel »

Au final, le but de cet article est d'envisager les conséquences d'une particularité de l'activité humaine : tout acteur est observateur (acteur-observateur). Il est susceptible de faire émerger dans son flux expérientiel des entités et de les manipuler.

Il peut être observateur de l'activité d'autrui. C'est pourquoi cet acteur peut confondre son environnement et celui d'un autre acteur. Cela peut l'amener à supposer qu'un artefact est significatif pour un autre acteur alors qu'il ne l'est pas. Dans ce cas, un observateur peut supposer qu'un acteur se réfère à un référentiel alors que tel n'est pas le cas. Cela peut aussi l'amener à supposer qu'un autre acteur fait la même expérience que lui d'un artefact,



notamment d'un objet langagier. Le fait de pouvoir faire émerger des entités et de les manipuler l'amène à oublier que ces objets ont émergé dans le cours de son activité et connotent donc une expérience faite précédemment. De fait, il oublie donc qu'il en va de même pour un autre acteur et donc qu'un même objet peut être expériencié différemment en fonction de l'histoire de chacun des acteurs, même s'ils utilisent ce même objet langagier.

Mais il peut également être observateur de sa propre activité. Les erreurs de comptabilité logique, par exemple lorsqu'un acteur relie son environnement et le comportement d'un acteur, affectent aussi les relations que cet acteur peut établir entre son environnement et son comportement. Il est par exemple susceptible de distinguer des entités qui lui apparaissent comme la cause de son comportement mais qui ne le sont pas. De plus, ces relations erronées sont favorisées par les objets langagiers qu'il manipule.

Il est toutefois possible de réduire cet effet induit des référentiels. L'activité de se référer à un référentiel peut être appréhendée comme un processus de référentialisation (Figari, 1994). Le fait de construire collectivement la référence, idéalement avec l'ensemble des acteurs concernés, permet de rendre potentiellement significatif le contenu de l'artefact, de construire une consensualité de manière à faire une expérience similaire des objets langagiers inclus dans ce référentiel, et à faire l'expérience que ce qu'un acteur abstrait ne rend pas forcément compte de l'expérience d'autrui. Chauvigné suggère également un tel processus : «*Dans ces exercices de co-élaboration et d'ajustements successifs, relatifs à la référentialisation, se construit progressivement un système de significations partagées, auquel chaque groupe d'acteurs peut donner sens. L'accord sur les termes ne suppose pas nécessairement le même investissement de sens*» (Chauvigné, 2010, pp. 86-87). Toutefois il ne prend pas suffisamment en compte l'importance d'une histoire commune pour permettre que des objets langagiers puissent connoter une expérience semblable chez différents acteurs.

Un dispositif de formation tel que Néopass@ction (Ria & Leblanc, 2011) peut favoriser un tel «processus référentiel» dans le cadre d'une formation. Il est susceptible de permettre l'émergence de distinctions à partir de l'abstraction de l'activité des enseignants et non de leurs comportements. Il donne en effet accès non seulement aux comportements de l'enseignant (via la vidéo) mais également à ce qui est significatif pour l'acteur (via des extraits d'autoconfrontation). En ce sens il permet d'éviter une première enfreinte à la comptabilité logique. Dans le même élan, il pourrait être suggéré de compléter ce dispositif pour accéder à l'expérience des élèves. Toutefois, les erreurs de comptabilité logique seraient potentiellement maintenues car l'enseignant novice, utilisant cette plate-forme, serait susceptible d'abstraire que telle expérience de l'enseignant «va de paire» avec telle expérience chez les élèves. Le risque est donc grand de favoriser l'émergence d'une relation causale qui, elle, enfreint la comptabilité logique. Cela montre l'importance de recherches permettant d'étudier les distinctions typiques que font émerger des enseignants novices en regard de leur activité typique, notamment à des fins de conception.



Références

- Astier, P. (2011). Du mode d'existence des référentiels. *Recherche et formation*, 67, 125-132.
- Chauvigné, C. (2010). Les référentiels en formation. Des normes en confrontation. *Recherche et formation*, 64, 77-90.
- Coulet, J.-C. (2010). La «référentialisation» des compétences à l'école, conceptions et mises en œuvre. Des attendus aux malentendus. *Recherche et formation*, 64, 47-62.
- Durand, M. & Arzel, G. (2002). Commande et autonomie dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants. Dans M. Carbonneau & M. Tardif (Ed.), *Les réformes de l'éducation, leurs impacts sur l'école* (pp. 61-77). Sherbrooke: Edition du CRP.
- Figari, G. (1994). *Évaluer, quel référentiel?* Bruxelles: De Boeck.
- Filliettaz, L. (2009). Les discours de consignes en formation professionnelle initiale : une approche linguistique et interactionnelle. *Éducation et didactique*, 3, (1), 91-122.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. & Mane, Y. (2006). *La compétence comme organisateur de programmes d'études revisité, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de «l'agir compétent»*. IBE Working paper on Curriculum Issues no 4. Genève: Bureau international de l'éducation/UNESCO.
- Kravchenko, A. V. (2011). How Humberto Maturana's Biology of Cognition Can Revive the Language Sciences. *Constructivist Foundations*, 6, (3), 352-362.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: PUF.
- Leplat, J. (2004). Eléments pour l'étude des documents prescripteurs. *@ctivités*, 1, (2), 195-216.
- Maturana, H. R. (1978). Biology of language: The epistemology of reality. Dans G. A. Miller & E. Lenneberg (Ed.), *Psychology and biology of language and thought* (pp. 27-63). New York: Academic Press.
- Maturana, H. R. (1988, October). *Ontology of observing: The biological foundations of self consciousness and the physical domain of existence*. Conference workbook: Texts in cybernetics. American Society for Cybernetics Conference, Felton, CA.
- Maturana, H. R. (1994). The Nature of time. In L. Fell, D. Russell & A. Stewart (Ed.), *Seized by agreement, swamped by understanding*. Syndney: Hawkesbury Printing.
- Maturana, H. R. (2000). The nature of the laws of nature. *Systems Research and Behavioral Science*, 17, (5), 459-468.
- Maturana, H. R. (2006). Self-consciousness: How? When? Where? *Constructivist Foundations*, 1, (3), 91-102.
- Maturana, H. R. (2008a). Anticipation and self-consciousness. Are these functions of the brain? *Constructivist Foundations*, 4, (1), 18-20.
- Maturana, H. R. (2008b). The Biological Foundations of Virtual Realities and Their Implications for Human Existence. *Constructivist Foundations*, 3, (2), 109-114.
- Maturana, H. R. (2008c). Time: An imaginary spatial dimension or: Life occurs in the no-time of a continuously changing present. *Cybernetics & Human Knowing*, 15, (1), 83-92.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Paris: Addison-Wesley France.
- Maturana, H. R. & Verden-Zoller, G. (2008). *The origin of humanness in the biology of love*. Exeter: Imprint Academic.
- Mayen, P., Métral, J.-F. & Tourmen, C. (2010). Les situations de travail. Références pour les référentiels. *Recherche et formation*, 64, 31-46.
- Pastré, P. (2007). Analyse du travail et formation. *Recherches en Education*, 4, 23-28.



- Périsset Bagnoud, D. (2007). Les référentiels de compétences, profils attendus de la professionnalité enseignante. Acteurs et points de vue en Suisse romande. In L. Talbot & M. Bru (Ed.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 87-104). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Perrin, N. (2010, septembre). *Les connaissances d'un point de vue enactif: des distinctions d'ordres différents expérientielles à l'état naissant*. Congrès AREF 2010, Genève.
- Perrin, N. (2011). *Une approche enactive de la construction de connaissances en formation professionnelle initiale des enseignants. Analyse du «cours de languaging» au sein d'un dispositif de simulation-analyse*. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.
- Postiaux, N., Bouillard, P. & Romainville, M. (2010). Référentiels de compétences à l'université. Usages, rôles et limites. *Recherche et formation*, 64, 15-30.
- Prot, B. (2003). Analyse du travail des jurys en validation des acquis : l'usage du référentiel. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, (2), 219-243.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: A. Colin.
- Ria, L. & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *@ctivités*, 8, (2), 150-172.
- Varela, F. J. (1976). Not one, not two. *CoEvolution Quarterly*, 12, 62-67.
- Varela, F. J. (1979). *Principles of biological autonomy*. New York: North Holland.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris: Seuil.
- Varela, F. J. (1997). Patterns of life: Intertwining identity and cognition. *Brain and Cognition*, 34, (1), 72-87.
- Varela, F. J., Thompson, E. & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris: Seuil.
- von Glaserfeld, E. (1991). Distinguishing the observer: An attempt at interpreting Maturana. *Methodologia*, 8, 57-68.