

REHERCHE & FORMATION | 64-2010

Entretien

Les référentiels

Bernard REY

Service des Sciences de l'Éducation, Université libre de Bruxelles
(Belgique)

Entretien de Bernard REY réalisé par Christian CHAUVIGNÉ et Yves LENOIR

Que faut-il entendre par référentiel en éducation et plus particulièrement, dans la formation à l'enseignement ? À quels objets, contenus ou actions renvoie-t-il ?

Cette question me paraît à la fois centrale et extraordinairement difficile. Centrale, parce que vous m'interrogez sur le contenu des référentiels en éducation et le contenu est l'essentiel, car à première vue ce sont les éléments consignés dans le référentiel qui vont avoir des conséquences sur différents acteurs. Dans le domaine que vous ciblez plus particulièrement, la formation des enseignants, le contenu du référentiel de formation devrait, en première analyse, déterminer à la fois l'action des formateurs et l'action des formés. Et il en va de même d'autres référentiels éducatifs dont nous parlerons peut-être, ceux qui concernent ce que doivent savoir ou savoir faire les élèves à l'école.

Mais c'est aussi la question la plus difficile, car lorsqu'on examine les référentiels de formation d'enseignants de divers pays, on est frappé par le caractère hétéroclite de ce qu'on y trouve : de grandes dimensions du métier, des actes ponctuels, des conseils, des exigences, des possibilités non impératives, des qualités particulières avec lesquelles doivent être effectués les actes, des valeurs à respecter, des mises en garde, etc.

La question que je me pose, c'est de savoir si un tel mélange inextricable est propre au monde éducatif, et tout particulièrement au

statut très particulier qui est celui de l'enseignant, ou bien s'il est dû à la notion même de référentiel, qu'il concerne l'éducation ou tout autre domaine.

Il me semble qu'il y a sûrement une part de la difficulté qui vient de la nature même de tout référentiel. Je voudrais, au risque de paraître m'évader de la question, faire un petit détour sur ce point. Qu'est-ce qu'un référentiel ? Si on croit à la valeur des mots, c'est un instrument qui permet de « se référer à ». En quoi consiste l'acte de référence ? Il évoque l'idée de renvoi à autre chose. Ainsi en va-t-il si en écrivant un texte, je cite un auteur : j'introduis dans mon texte le rappel d'un autre texte et j'introduis dans la logique de mon écrit celle d'un autre écrit ; il s'agit alors d'une référence bibliographique. Le mouvement est le même si, en train de choisir au restaurant, en fonction de mes goûts, le plat que je vais commander, je me réfère aux conseils de mon médecin en matière d'alimentation.

Je dirais volontiers qu'il y a référence chaque fois qu'au sein d'un champ d'activité on fait intervenir des éléments propres à un autre champ d'activité.

On retrouve cela dans la notion de référentiel. Il semble bien (ce serait à vérifier historiquement) que les premiers textes auxquels on a donné le nom de « référentiel » sont apparus dans le domaine de la formation professionnelle. Il s'agissait que des représentants du métier (praticiens ou employeurs) en donnant une description détaillée à l'usage des formateurs. Notons qu'un tel document ne devient indispensable que lorsque les praticiens et les formateurs deviennent des acteurs distincts, appartenant à des institutions ou organismes différents. Tant que la formation s'opère en totalité sur le lieu de travail, qu'elle s'effectue sur le mode de la coopération-imitation, que le formateur est aussi et dans le même temps praticien, il n'y a pas besoin de référentiel. Le référentiel devient nécessaire lorsque les moments, les fonctions et les institutions qui les portent divergent.

Donc, le référentiel est bien le document qui devient indispensable dès qu'il y a à établir une relation entre deux champs de pratique ; c'est tout particulièrement le cas lorsqu'il s'agit de passer d'un champ professionnel au champ de la formation qui y conduit. On doit passer de la logique pratique à la logique curriculaire. Et j'avancerais volontiers que cette traduction nécessaire, avec ses difficultés, est en partie responsable du caractère hétéroclite des référentiels de formation d'enseignants.

Il existe de plus en plus de type de référentiels en éducation, par exemple un référentiel (national) de compétences, un référentiel professionnel, un référentiel dans une discipline scolaire (comme le français langue étrangère), un référentiel de certification, un référentiel d'(auto) évaluation, etc. Que penser de cette prolifération de référentiels ? De quelles intentions explicites et implicites sont-ils porteurs ? À quelle légitimité est-il permis de se référer ? Et a-t-elle une légitimité scientifique ?

Je suis également frappé par cette vague de référentiels qui surgissent aujourd'hui dans le monde éducatif, et qui parfois se recouvrent partiellement. Si, comme je l'ai dit, un référentiel est un document destiné à assurer le passage d'un champ de pratique à un autre champ de pratique, la prolifération actuelle des référentiels pourrait être le symptôme d'une parcellisation et d'une multiplication en éducation de ces champs qu'occupent des corps de praticiens distincts.

En effet, naguère, en France par exemple, il n'y avait pas d'écart entre le champ de la formation des enseignants et le champ de l'enseignement : la continuité et l'identité de pratiques entre les deux y étaient assurées par la présence des mêmes responsables (le corps des inspecteurs primaires), lesquels reprenaient à leur compte les directives gouvernementales et par là, le champ des responsables politiques. Dans d'autres pays où l'État jouait un rôle moindre, d'autres institutions (l'Église par exemple) assuraient le même type de continuité et la même fonction régulatrice.

Aujourd'hui, à ces grands systèmes en lesquels une forte hiérarchie assurait une homogénéité des pratiques s'est substituée une multiplicité d'îlots de pratiques : les organismes de formation d'enseignants sont devenus indépendants du monde de l'enseignement et de ses responsables, les hommes politiques en charge du système éducatif ont leurs contraintes liées à la temporalité électorale ; de nouveaux champs de pratiques interviennent, d'abord à l'échelle supranationale (recommandations du Conseil et du Parlement européens, injonctions silencieuses portées par les évaluations internationales telles que PISA, etc.), mais aussi à l'échelle plus locale (politiques académiques en France, politiques des grosses Commissions scolaires au Québec). Entre ces différentes entités dont chacune a ses propres acteurs, ses propres règles, ses propres contraintes, ses propres manières d'intervenir, il

semble qu'il n'y ait plus d'autres moyens de communication que le « contrat ». Dans un monde où les régulations institutionnelles s'érodent, l'heure est à la contractualisation. Contractualisation qui peut être illusoire en ce sens qu'elle ne s'établit pas nécessairement entre des corps égaux et également libres de contracter.

Plus précisément, on est à l'heure des « cahiers des charges » ; c'est ce que sont souvent les référentiels. Par le référentiel, une instance (ce que j'ai appelé précédemment un champ de pratique) dit à une autre : « voici ce que vous devez faire ». La facilité qu'offre ce type de texte qu'est le référentiel, est qu'il permet de dire ce qu'il y a à faire, sans avoir à préciser comment le faire. La séparation des champs de pratiques, en apparence indépendants, permet en effet ce que Sabine Kahn, dans l'étude de textes officiels concernant les cycles en France, Belgique et Québec, a repéré comme étant une « délégation » aux enseignants. Les référentiels, comme les textes officiels des réformes, sont des messages des responsables des systèmes éducatifs aux enseignants : « Voici ce que vous devez faire acquérir aux élèves, en terme de savoirs, de compétences, d'attitudes ; arrangez-vous pour que tous les élèves y parviennent, sans échec, sans décrochage, etc. ». La question de savoir comment s'y prendre pour parvenir à ces résultats n'appartient pas à la rhétorique du référentiel, parce que celui-ci est un message émis par des praticiens d'un champ (le champ politique ou le champ de la gestion des systèmes éducatifs) et qu'ils ne peuvent se poser en praticiens de l'autre champ, celui auquel ils s'adressent. Le « comment faire » est l'apanage des praticiens du champ récepteur, relève de leur « expertise » ou de leur « professionnalité ».

Je dirais donc volontiers qu'il y a un effet idéologique des référentiels, documents qui paraissent reposer sur le respect d'un corps de praticiens, de son autonomie et de son expertise, mais qui sont en fait les opérateurs d'une délégation de responsabilité dans la résolution de problèmes pour lesquels personne n'a de solution.

Vous vous dites « frappé par cette vague de référentiels qui surgissent aujourd'hui dans le monde éducatif ». À ce foisonnement vous associez un morcellement organisationnel et une « contractualisation » de délégation des responsabilités aux enseignants. De votre point de vue, comment expliqueriez-vous cette triple transformation structurelle des rapports éducatifs ? Quels

facteurs sociaux seraient à la source d'un tel phénomène et le stimuleraient ?

Un historien de l'enseignement serait plus qualifié que moi pour repérer les causes de cette parcellisation des instances qui interviennent dans l'enseignement. Ce qui est sûr, c'est que la séparation s'intensifie entre organismes de formation d'enseignants, multiples et indépendants les uns des autres, établissements d'enseignement (ou regroupement d'établissements) auxquels la décentralisation a donné, au moins formellement, une autonomie, organismes d'évaluation (des élèves, des professeurs, des programmes) également indépendants et parfois supranationaux, etc. Et les rapports entre ces instances indépendantes prennent la forme qu'ont, dans le monde marchand, les relations de clients à fournisseurs entre entreprises, relations que régissent les lois du marché, les contrats et les cahiers des charges. Il serait imprudent d'affirmer que cette forme de relation prépare la privatisation de l'enseignement, mais elle semble à tout le moins la rendre possible.

La délégation de responsabilité aux enseignants peut être vue comme un effet de cette indépendance entre instances ; elle illustre bien le rôle que peut jouer un référentiel de compétences (des enseignants, des élèves, des professionnels formés, etc.) dans la relation entre deux champs de pratique que régissent des contraintes différentes. Dans la pratique du responsable politique, il y a la contrainte (électoralement décisive) de créer du consensus au sein d'une société traversée de références à des valeurs multiples et divergentes, et entre des groupes sociaux dont les intérêts sont opposés. Ainsi le responsable politique en matière éducative doit-il s'afficher partisan à la fois de l'égalité des chances (plutôt élitiste) et de l'égalité de résultats (plutôt égalisatrice) ; d'où la très commode ambiguïté de la notion de « socle », utilisée en Belgique et en France. Il doit affirmer l'attention que l'école doit porter à la diversité des élèves, mais insister sur le maintien d'exigences uniformes ; proclamer le respect du rythme d'apprentissage de chaque élève, mais insister sur la nécessaire fréquence des évaluations ; mettre l'accent sur la mission d'instruction, mais aussi sur celle de socialisation ; sur celle de socialisation, mais également sur celle d'épanouissement personnel de chaque enfant, etc.

Un référentiel est un objet textuel qui, grâce à sa forme de liste, autorise la juxtaposition d'exigences hétérogènes, voire contradictoires. Il permet de déléguer aux praticiens d'un autre champ (en l'occurrence celui

des enseignants), au nom du respect de leur expertise et de leur indépendance, la mission de réaliser une tâche impossible.

Les programmes thématiques par matière qui ont très longtemps servi de cadre à l'activité enseignante étaient aussi des « objets textuels, sous forme de liste » et dont la réalisation temporelle n'était pas à l'abri de toute contradiction. Ces référentiels avant la lettre avaient pour particularité d'être très ancrés à des corps de savoirs. L'apparition des nouveaux référentiels n'opère-t-elle pas une ouverture vers d'autres ancrages ?

En effet, les programmes traditionnels, en tant qu'objets textuels et tout comme les référentiels actuels, assurent la traduction d'un champ de pratique à un autre. Il s'agit là de passer de la pratique de construction des savoirs (chez les chercheurs et autres intellectuels) ou de certaines pratiques sociales, à la pratique d'enseignement-apprentissage. Et, comme l'avait vu Michel Verret dès 1975, la traduction consiste à passer de l'ordre des activités au sein de la communauté scientifique à un ordre des activités conçu pour des novices, ordre « didactique » qui va de l'élémentaire au complexe et du facile au difficile. Autrement dit, cette traduction opère la programmabilité. De ce fait, un programme est bien un objet textuel sous forme de liste ; mais cette liste reflète une progression des activités, une chronologie censée être propice à l'apprentissage. Au contraire, il semble que les référentiels actuels soient souvent plutôt synchroniques : la liste n'y est pas une série d'activités ou de contenus à aborder successivement, mais plutôt la juxtaposition des tâches qu'un élève doit savoir accomplir à un moment donné du cursus.

Je reconnais volontiers que parmi les formes très diverses que les programmes traditionnels ont pu prendre dans différents pays, certains aient pu avoir les caractères que l'on voit dans les référentiels actuels ; et réciproquement, parmi les référentiels actuels, certains n'excluent pas des indications de progression. Mais, malgré les formes hybrides, la distinction me semble importante à conserver sur le plan conceptuel entre référentiels qui réfèrent à une progression (ce sont les programmes) et référentiels qui réfèrent à un produit fini (ce sont plutôt les référentiels de compétences). Car les premiers renvoient à des pratiques qui sont, au moins en partie, gouvernées par des valeurs de vérité ou d'esthétique, alors que les seconds renvoient à des demandes sociales (ce que personne ne peut ignorer pour vivre dans notre société). Et surtout, les

premiers (les programmes) se focalisent sur ce que l'enseignant doit faire (quelle progression il doit suivre), tandis que les autres se focalisent sur ce à quoi il doit parvenir (les compétences que les élèves doivent avoir acquises en fin de parcours) et lui laisse la responsabilité de l'ordre et des moyens. En ce sens, leur ancrage est bien en effet, comme vous le dites, différent.

En fonction de la distinction que vous venez d'établir quant au sens et à la portée qui peuvent être attribués à un référentiel, que penser de cette idée qu'il peut être, selon certains, un levier pour la professionnalisation du métier d'enseignant, pour d'autres un effet de langage ? Autrement dit, à quels enjeux la notion peut-elle être associée ?

Ces référentiels pourraient apparaître en effet comme entrant dans un processus de professionnalisation des enseignants. Car, on le disait tout à l'heure, par ces référentiels, les responsables des systèmes éducatifs fixent les buts à atteindre et les normes à respecter dans l'enseignement et laissent aux enseignants le soin de déterminer les moyens didactiques et pédagogiques à mettre en œuvre pour y parvenir. C'est à leur sagacité, leur expérience, leur inventivité pédagogique et leur expertise qu'est dévolue la tâche de résoudre les problèmes de transmission des savoirs, d'acquisition des compétences, d'évaluation, de réduction de l'échec scolaire, etc. On pourrait donc interpréter cette dévolution, ou délégation, comme une reconnaissance de la professionnalité des enseignants.

Cette impression peut être renforcée par le fait que les référentiels concernant les caractéristiques que doivent avoir les enseignants sont rédigés en général en termes de compétences. Or, en dépit de l'instabilité sémantique de ce terme, il est un trait qui lui est reconnu par la très grande majorité des chercheurs : c'est qu'un individu compétent n'est pas seulement quelqu'un capable d'exécuter à la demande des tâches standardisées, mais quelqu'un qui sait les mobiliser à bon escient dans des situations nouvelles relevant de son domaine et qui, donc, est en mesure de décider du « bon escient ». Comme on le voit clairement lorsqu'on parle de la « compétence » d'un tribunal, le sens originel de ce mot implique le droit de juger. On pourrait donc penser qu'en donnant la liste des compétences de l'enseignant, les référentiels lui reconnaissent ce droit de juger et, plus précisément en l'occurrence, le droit de juger ce qu'il est opportun de faire à chaque instant de l'acte d'enseignement. Or,

c'est bien là la marque distinctive de la professionnalité. Le médecin, l'architecte ou l'avocat sont des « professionnels » en ce qu'on leur reconnaît la capacité de déterminer, chacun dans son domaine, le bon escient et que cette capacité est appuyée sur un savoir des moyens et des valeurs propres à leur champ. Bref, en première analyse, les référentiels qui indiquent les compétences dont sont pourvus les enseignants semblent, par leur existence même, proclamer le caractère professionnel de leur métier.

Pourtant un examen plus attentif fait apparaître, comme le craignait déjà Raymond Bourdoncle, que la professionnalité attribuée aux enseignants ne soit qu'un leurre. Si, par exemple, on analyse le référentiel français des compétences de l'enseignant (dans le « Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM », établi en 2006), on est frappé par le fait que, loin de s'appesantir sur la description des grandes composantes du métier en termes de tâches, il insiste plutôt sur les normes et les valeurs avec lesquelles ces tâches doivent être assurées. L'enseignant doit se conduire « en fonctionnaire de l'État », doit enseigner et communiquer « en maîtrisant la langue française », doit avoir une « attitude de rigueur scientifique », doit « observer une attitude critique », doit « préserver l'égalité entre élèves », etc. Loin de moi l'idée de remettre en question ces qualités que le référentiel exige des enseignants ; mais ce que je veux faire remarquer, c'est que ce texte émanant de la hiérarchie ne laisse pas les enseignants en décider. Il les fixe à leur place et à l'avance comme des devoirs. Ainsi, contrairement à ce qu'il laisse apparaître, il établit non pas une liste de compétences indiquant les pouvoirs de l'enseignant, mais plutôt une liste des impératifs auxquels il doit se soumettre. Ce faisant, on ne reconnaît pas aux enseignants un véritable statut de professionnel.

Il se peut que ce déni de professionnalité tienne aux spécificités de la situation française et ne soit propre qu'à ce référentiel précis. Mais j'aurais tendance à penser qu'on risque de le retrouver dans tout référentiel. Car, comme je le disais précédemment, le propre d'un référentiel est de constituer une interface entre les praticiens d'un champ et les praticiens d'un autre. Il est un message de responsables éducatifs aux enseignants, de praticiens d'un métier aux acteurs de la formation qui y conduit, d'employeurs à employés, de clients à leurs fournisseurs, etc. Ainsi, il est porteur, pour les praticiens qui le reçoivent, d'exigences qui leur sont allogènes.

Bien entendu, on pourrait imaginer un « référentiel » qui serait rédigé par les praticiens mêmes auquel il serait destiné. Mais serait-on encore dans la catégorie à laquelle on donne ordinairement le nom de référentiel ? Ainsi, on pourrait rêver d'un texte ou d'un ensemble de textes, émanant des praticiens de l'enseignement eux-mêmes et qui établirait les fondements des normes et des valeurs propres à l'action d'enseigner : il pourrait par exemple tenter d'articuler les exigences de l'instruction et celles de l'éducation (ou de la socialisation), réfléchir au type de preuves venant à l'appui des savoirs présentés en classe et qui soient accessibles aux élèves, articuler l'autorité de l'enseignant et le refus de l'argument d'autorité, voir comment tenir compte de la diversité des élèves tout en maintenant l'égalité, etc. Il y aurait là matière à un savoir sur les véritables problèmes du métier, établi par ceux-là mêmes qui le pratiquent ; et on pourrait alors redonner au mot « professionnel » son sens premier qui, comme le rappelle Raymond Bourdoncle, désigne celui qui peut « professer », c'est-à-dire rendre publics les fondements qui justifient sa pratique. Un tel savoir serait évidemment plus conceptuellement organisé, plus problématisé et plus fonctionnel que les injonctions sur la rigueur scientifique, l'esprit critique ou la qualité de la langue. Et surtout, il émanerait des enseignants eux-mêmes et non pas des praticiens d'autres champs, responsables politiques ou administratifs du système éducatif.

Mais un tel texte ou corpus de textes ne s'appellerait pas alors « référentiel », mais pourrait plutôt porter le nom de « savoir de l'enseignement » comme il y a un savoir médical qui soutient et justifie la pratique du médecin. Ou bien encore, les aspects les plus normatifs de ce savoir pourraient se retrouver en un texte qui s'appellerait « déontologie ».

Selon vous, le professionnel serait idéalement celui qui pourrait définir, avec ses confrères, l'autonomie (auto nomos). Pour autant, toute activité professionnelle se développe au nom d'attentes sociales et de normes sociales qui dépassent le cercle des professionnels qui la mettent en œuvre. Est-il sûr que les normes de l'exercice médical ne dépendent que du savoir médical et de la déontologie ? N'y a-t-il aucun effet vertueux à attendre des référentiels comme textes d'interface à vocation axiologique ?

Certes, les référentiels, et tout particulièrement ceux qui régissent le monde scolaire, se donnent comme énoncés des attentes de la société à

l'égard de l'enseignement. Le texte ministériel qui sert de préface au « Socle commun des connaissances et compétences », en France, parle à son propos de « contrat entre la société et son école ». Mais par qui les termes de ce contrat ont-ils été rédigés ? Qui formule ces attentes, qui seraient celles de la société ? Qui énonce les normes de l'éducation scolaire ? Qui a qualité et légitimité pour le faire ? Dans une société qui se veut démocratique, on pourrait reconnaître ces caractéristiques aux représentants élus de la nation ou bien encore aux détenteurs du pouvoir exécutif, issus de cette représentation. Mais ont-ils vraiment les capacités de le faire en connaissance de cause ?

Et s'ils se font conseiller par des experts, ceux-ci à leur tour ont-ils qualité pour dire ce que la société attend ?

En posant ces questions, mon propos n'est pas d'adopter une attitude antiparlementariste, critique à l'égard de la démocratie ni sceptique à l'égard de la compétence des experts. Je voudrais plutôt tenter de poser un autre problème : que peut-on entendre par « attentes de la société » vis-à-vis de son école ? Parler des attentes de la société, ce serait voir cette dernière comme une sorte d'individu pourvu d'intentions et de besoins et qui aurait à sa disposition, pour les réaliser et les satisfaire, un instrument qui serait l'école. Or, une telle représentation, si commune soit-elle, me semble incomplète, sinon fallacieuse. L'école n'est pas un outil « entre les mains » de la société, comme la truelle est un outil entre les mains du maçon. Elle n'est même pas un organisme ou une institution qui serait « dans » la société. Elle est plutôt la forme anthropologique sous laquelle notre société, depuis quatre ou cinq siècles, assure l'essentiel de la transmission intergénérationnelle.

En ce sens, elle est inhérente à la société. Et, même si superficiellement elle paraît exiger des individus des attitudes un peu différentes de celles qui sont à la mode en dehors d'elle, elle ne fait que perpétuer, reproduire et refléter des normes, des exigences, des rituels, des règles de validité d'énoncés et de légitimation des actes qui sont en vigueur dans la société. Ces formes qui s'imposent à tous comme des évidences ou comme allant de soi, organisent l'école et ce qu'on y fait. À l'inverse, les divers champs de pratiques qu'on rassemble sous le terme de « société » sont certainement habités d'exigences et de normes qui sont « scolaires » dans la manière de catégoriser la réalité, de hiérarchiser les individus, d'organiser les espaces et les temps (notamment à travers la primauté accordée à l'écrit et à ceux qui le

maîtrisent). Car tous les individus sont passés par l'école et ceux qui occupent des fonctions décisionnaires y sont souvent passés encore plus longtemps que les autres.

Ainsi, société et école s'interpénètrent dans une intrication de règles impensées, invisibles aux acteurs sociaux que nous sommes et que seuls des ethnologues issus d'une autre culture pourraient peut-être déceler en nous observant. Mais dans une autre culture que la nôtre, y aurait-il des ethnologues ?

Par rapport à cet impensé, les exigences que des acteurs peuvent formuler au sein d'un texte prescriptif nommé « référentiel » ne peuvent se rapporter qu'à des aspects de surface et ne touchent guère à la forme de la transmission scolaire. Mais à tout prendre, s'il y a, au sein de cette forme, des marges de manœuvre, des choix à faire, des arbitrages possibles entre exigences diverses, j'aurais tendance à faire plus confiance aux acteurs du champ concerné pour en décider ; car ce sont eux qui ressentent les contraintes multiples et parfois opposées qui organisent cette pratique. C'est en ce sens qu'antérieurement, je regrettais qu'on ne reconnaisse pas au corps enseignant la professionnalité et, par là, la possibilité d'écrire lui-même son propre texte à vocation axiologique, pour reprendre votre expression, ou, mieux encore, d'écrire le savoir d'enseignement qui fonderait les actions et décisions que prennent les enseignants dans leur pratique quotidienne. Bien entendu cette perspective est aujourd'hui exclue, puisque les enseignants ne sont pas constitués en « profession » au sens fort. Mais s'ils ne le sont pas, c'est certes parce qu'ils ne disposent pas de la forme institutionnelle qui leur permettrait de s'exprimer collectivement ; mais c'est aussi et surtout parce qu'ils ne disposent pas d'un corps de savoirs suffisamment éprouvés et unifiés, qui fonderaient leurs actions et leurs décisions quotidiennes, savoirs susceptibles d'être « professés » c'est-à-dire rendus publics et qui, donc, ne se réduiraient pas à des savoir-faire intuitifs.

Ce corps de savoirs, s'il existait (comme il existe pour les médecins) n'aurait pas la forme d'un référentiel. Car le mot « référentiel » désigne plutôt, comme je le disais au début, ce qui opère le passage entre deux champs de pratiques, plus précisément ce que les praticiens d'un champ demandent à ceux d'un autre. L'existence de ces objets textuels que sont les référentiels est le symptôme d'une société clivée dans laquelle l'érosion des institutions laisse côte à côte des champs de pratiques qui ne peuvent collaborer que par des contrats, des cahiers des charges, des

référentiels, textes par lesquels une catégorie de praticiens exprime ses demandes à une autre catégorie, dans l'ignorance des contraintes et des conditions qui régissent la pratique de cette dernière. Et il s'ensuit, du moins dans les référentiels que j'ai eu l'occasion d'examiner (mais peut-être d'autres sont-ils construits différemment), des énumérations anomiques d'actes ou d'opérations à accomplir, de tâches disjointes, de prescriptions, de valeurs, de mises en garde, sans qu'on puisse y repérer ni justification, ni principe de fermeture, ni homogénéité conceptuelle, ni règles d'articulation, ni garantie de compatibilité. Le seul message audible qui émerge de ces accumulations à l'intention des praticiens de l'enseignement est : « nous voulons le meilleur ». C'est un message qui certes ne peut que recueillir le consensus, mais qui reste incantatoire tant qu'il ne prend pas en compte la structure et les contraintes du champ de pratiques auquel il voudrait servir de référence.