
*La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception**

Philippe Perrenoud

Professeur

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Université de Genève

Un programme d'études est un plan de formation organisé autour de véritables compétences, définies à partir d'une analyse réaliste du métier ou de la profession auquel il prépare.

Le plan de formation doit prévoir des dispositifs qui, notamment, favorisent un apprentissage par problèmes, une articulation entre théorie et pratique, et l'intégration des acquis.

La qualité d'une formation professionnelle se mesure, idéalement, à ses effets en regard des objectifs visés et des attentes des usagers et des employeurs. Il n'est pas toujours facile d'identifier les effets, même si l'on met en place un dispositif de suivi durant plusieurs années. De plus, le temps de saisir les manques de la formation, les conditions d'exercice du métier ont changé et les régulations ne sont plus adéquates. Enfin, le constat de certains manques n'indique pas *ipso facto* les remèdes pertinents. Il est donc raisonnable de tenter de dégager quelques **indicateurs de qualité** qui renvoient au fonctionnement de la formation et qui sont donc immédiatement analysables, au sujet desquels les recherches et les expériences accumulées permettent de penser qu'ils sont, en général, garants d'une formation de qualité. Je m'en tiendrai à des aspects majeurs de la conception du dispositif de formation, sans nier que la qualité de sa mise en œuvre soit aussi une source de qualité de la formation.

Une transposition didactique fondée sur l'analyse des pratiques et de leurs transformations

Une formation professionnelle prépare à une pratique, celle d'un métier ou d'un ensemble de métiers voisins. Il serait donc raisonnable de construire la formation à partir d'une analyse réaliste des pratiques de référence. Nul ne peut s'opposer ouvertement à cette idée, qui paraît de bon sens. Pourtant, cela ne va pas de soi.

- ♦ Une partie des décideurs et des formateurs pensent connaître la profession de l'intérieur et ne voient pas la nécessité de procéder à une véritable enquête.
- ♦ Une analyse réaliste des pratiques pourrait mettre à mal l'image publique de la profession et menacer quelques mythes.
- ♦ Elle étalerait une diversité difficile à gérer dans une formation qui a besoin de croire à l'unité des métiers auxquels elle prépare.
- ♦ Elle mettrait en évidence des vides et des trop-pleins inexcusables dans les plans de formation en vigueur.
- ♦ Elle obligerait à expliciter la distance entre une définition idéale du métier et sa réalité, et à positionner clairement la

* Cet article reprend la substance d'une intervention intitulée « *La qualité d'une formation professionnelle se joue d'abord dans sa conception* », faite dans le cadre de la Rencontre des professionnels de soins, organisée par le CEFIEC sur le thème « *Projet qualité de soins* », à Marseille, en novembre 1997. Le propos peut s'étendre à d'autres types de formations, puisque l'analyse ne porte pas sur un contenu de programme, mais sur l'articulation entre programme et compétences visées.

formation du côté du réalisme conservateur ou, au contraire, de l'idéalisme naïf.

- ♦ Elle poserait la question des évolutions possibles, probables ou nécessaires, des pratiques professionnelles et du rôle de la formation dans ces évolutions.
- ♦ Elle prendrait du temps. Le fonctionnement des réformes de la formation est plus compatible avec un travail de spécialistes, en commission, qu'avec le temps plus long et l'espace plus vaste et public d'une enquête sur les pratiques.

Pour ces diverses raisons, les plans de formation sont rarement construits à partir d'une transposition didactique fondée sur une représentation explicite, partagée et actualisée de la réalité du métier.

Un référentiel de compétences-clés

Les pratiques d'un métier ne dictent pas, en elles-mêmes, les objectifs de formation. Pour être capables d'exécuter leur métier aussi bien que de faire évoluer leurs pratiques, les futurs praticiens doivent construire des compétences. Une compétence professionnelle est entendue ici comme une capacité de mobiliser à bon escient, en temps utile, de multiples ressources – dont des savoirs théoriques, professionnels et expérientiels – dans des situations de travail.

La description d'une compétence définie comporte donc trois volets :

- > la description d'une famille de situations de travail et d'objectifs correspondants ;
- > l'inventaire des ressources qu'une personne doit mobiliser pour exercer la compétence ;
- > l'analyse des schèmes qui permettent la mobilisation de ces ressources en situation.

Il importe qu'on passe de l'analyse des pratiques à un inventaire raisonné des compétences professionnelles jugées essentielles, constitutives d'un corps de métier. À chacune des situations représentatives, on fera correspondre une ou plusieurs compétences-clés, celles qui sont indispensables pour maîtriser la situation.

Nul n'a intérêt à décontextualiser la description d'une compétence, fût-ce dans un désir d'abstraction et de synthèse. Ainsi, « poser un diagnostic infirmier » est sans doute une formulation trop générale, qui renvoie à trop de contextes différents. La compétence risque alors d'être ramenée à une sorte d'épure, assez loin de la réalité du travail. La construction d'un réfé-

rentiel de compétences est donc une navigation à vue entre deux écueils également funestes :

- se perdre dans les détails, produire une liste indigeste et inutilisable d'items qui font éclater le métier en une myriade de petites choses ;
- se limiter à quelques grandes fonctions abstraites.

La tâche est difficile : ne jamais perdre de vue les situations de travail, mais tenter de les regrouper en familles faisant *grosso modo* appel aux mêmes compétences.

Un référentiel de compétences n'est pas une pièce décorative, qu'on s'empresse d'oublier dès qu'on planifie la formation ou qu'on l'évalue. Ce doit être un outil de travail, ouvert, évolutif, qui propose un langage commun pour penser la formation, plutôt qu'une liste définitive. Il doit être structuré et argumenté.

Structuré veut dire que toutes les compétences ne sont pas au même niveau. Un référentiel pourrait distinguer une dizaine de grandes familles de situations de travail stylisées, avant de les décomposer en compétences plus spécifiques et d'identifier les ressources mobilisées. On propose parfois de distinguer compétences et capacités, ou compétences et éléments de compétences. Hélas, ni ce langage, ni les concepts correspondants ne sont encore stabilisés. Il n'est pas utile d'emboîter les compétences comme des poupées russes, en multipliant les niveaux. La compétence numéro 3.15.2.7.8.19.2.4 risque de rester le produit d'une activité de classement trop obsessionnelle et solitaire pour être féconde.

Un référentiel doit, d'autre part, être *argumenté*, c'est-à-dire justifié, raisonné, situé par rapport à des conceptions alternatives. Une liste d'items sans raisonnement est un document opaque, qui donne envie de fuir, parce que le lecteur ne comprend pas le cheminement, les options idéologiques, théoriques et méthodologiques des auteurs. Trop de référentiels se présentent comme des documents neutres, aseptisés, dont toute trace de débat et d'hésitation a été effacée. On imagine, à tort, que le produit sera d'autant plus convaincant qu'il est sans aspérité et se présente comme une « évidence ». C'est justement ce qui rebute le lecteur. Un référentiel est une construction intellectuelle complexe, souvent collective, qui s'appuie sur des choix, des partis pris, des compromis, un regard particulier sur le métier et sur son évolution, mais aussi sur la formation. Si l'on prive le lecteur de telles clés d'intelligibilité, il parcourt le référentiel d'un œil agacé et distrait, puis l'oublie aussitôt, parce qu'il n'y est pas véritablement entré... Idéalement, un référentiel n'est qu'un outil de travail, ouvert, évolutif, dialectique, qui propose une démarche et un langage communs pour penser la formation. Il ne vit qu'à travers ses lecteurs. Comme la liberté de la presse dans la devise du *Canard*

Enchaîné, un référentiel de compétences ne s'use que si l'on ne s'en sert pas !

Un plan de formation organisé autour des compétences

Il ne sert à rien de construire un référentiel magnifique s'il ne devient pas l'organisateur de la formation. Cela signifie que la logique principale de construction d'un plan de formation n'est pas de faire de la place à toutes sortes de disciplines, mais de prévoir des dispositifs de formation qui permettent de construire, de mettre en œuvre et d'évaluer des compétences.

Cela ne conduit pas à tourner le dos aux savoirs propres à chaque discipline, mais à les considérer comme des ressources qui prennent sens par rapport aux maîtrises visées. Ce qui veut dire, notamment, qu'une formation de qualité ne place pas toutes les connaissances théoriques en début de parcours, avec ce message classique : « Assimilez tous ces savoirs, vous comprendrez plus tard à quoi ils servent ». Cela ne signifie pas qu'il faut renoncer à tout enseignement structuré, mais qu'il faut s'en servir, à divers moments du parcours, pour transmettre méthodiquement des savoirs pertinents qui permettent de faire face aux problèmes rencontrés. « Toute leçon est une réponse », disait Dewey. Souvent, l'école anticipe la question et y répond avant qu'elle ait pris forme dans l'esprit de l'apprenant, ce qui l'invite à assimiler des connaissances dont il ne saisit pas encore le sens.

Organiser la formation à partir des compétences, c'est demander des comptes à chaque formateur, à chaque discipline, à chaque module, les mettre en demeure de penser et d'expliquer leur contribution spécifique au développement des compétences visées en fin de parcours. Les écoles sont peuplées de formateurs qui ne cessent d'affirmer l'importance de leur discipline et de leur enseignement, mais qui ne travaillent pas véritablement à montrer en quoi ce sont des ressources pour l'action, et qui acceptent moins encore de structurer leurs apports et leur démarche en fonction d'un transfert et d'une intégration des connaissances dans l'action.

Un plan de formation – comme ensemble d'objectifs, de programmes, de cheminements proposés ou imposés entre des cours et des modules – ne peut donc être dissocié des pratiques de formation, donc aussi des conceptions des formateurs. Dans une école professionnelle, on trouve des formateurs qui ne viennent pas de l'univers professionnel et s'abritent derrière cette méconnaissance pour ne pas trop se préoccuper du rapport entre ce qu'ils enseignent et l'usage qu'on peut en faire. Il n'y a aucune raison d'accepter qu'un spécialiste de la communication meuble ses cours avec des exemples empruntés à la publicité, parce qu'il ne sait rien des situations de travail en soins infirmiers, par exemple, et ne se donne même pas les

moyens d'apprendre de ses élèves en analysant, avec eux, la communication entre professionnels ou entre soignants et patients. Pourquoi tolérerait-on davantage un cours d'informatique où l'on disserte sur le multimédia, faute de connaître les usages spécifiques de l'informatique dans les services hospitaliers ? Les écoles professionnelles sont souvent très peu exigeantes en matière de cours généraux, et les traitent comme des apports de culture générale, alors qu'on pourrait en faire des moments forts de développement des compétences professionnelles.

Quant aux cours plus clairement orientés vers l'exercice du métier, ils ne sont pas tous convaincants, même lorsqu'ils sont donnés par des anciens professionnels, parce que ces derniers sont souvent en quête d'une respectabilité théorique et cherchent à s'éloigner de leur pratique d'origine (ce qui ne les empêche pas, dans d'autres contextes, de s'en réclamer comme source de légitimité).

Bref, il ne sert à rien de rédiger de magnifiques plans de formation appuyés sur de superbes référentiels s'ils n'émanent pas d'un corps de formateurs décidés à donner aux compétences un « droit de gérance » sur l'ensemble de la formation et prêts à en payer personnellement le prix.

Un apprentissage par problèmes

Les formations qui prennent le plus au sérieux le développement des compétences renoncent à un curriculum conçu comme le déroulement d'un « texte du savoir », comme une suite de contenus d'enseignement, en faveur d'un cursus basé sur l'apprentissage par problèmes. Certaines facultés de médecine sont allées très loin dans cette voie, en supprimant presque totalement les cours de propédeutique et en engageant immédiatement les étudiants dans des tâches de résolution de problèmes cliniques, d'abord simples et fictifs, puis de plus en plus complexes et réels.

Sans opérer un retournement aussi radical, nombre de formations professionnelles feraient bien de donner davantage de place à l'identification et à la résolution de problèmes professionnels, pour au moins deux raisons :

- c'est, pour l'étudiant, une source majeure d'identification des ressources qui lui font défaut et une occasion privilégiée d'aller chercher des connaissances théoriques ou des techniques à partir des problèmes que celles-ci aideront à résoudre ;
- c'est un entraînement à l'intégration des ressources en situation réelle ou réaliste, avec des données manquantes ou approximatives, des connaissances incertaines ou lacunaires, des échéances, des résistances, des désaccords entre professionnels, des contraintes institutionnelles.

Pour travailler sur des problèmes, il faut au moins que deux conditions soient remplies :

- ♦ dégager du temps, ne pas répartir tout le temps disponible entre les disciplines ; les problèmes, par nature, s'enferment rarement dans une seule discipline et constituent en quelque sorte un *no man's land* ;
- ♦ trouver des formateurs prêts à investir ce *no man's land* sans souffrir d'un statut mineur ou marginal dans l'établissement de formation.

La politique de l'établissement et ses orientations sont déterminantes, et on ne peut compter sur quelques kamikazes pour donner une place décente à l'apprentissage par problèmes.

Une véritable articulation entre théorie et pratique

La plupart des formations professionnelles prévoient des stages sur le terrain ou dans des laboratoires, parfois précédés de diverses formes de simulations, les unes exigeant des dispositifs technologiques sophistiqués – par exemple pour les pilotes d'avion –, d'autres s'apparentant plutôt à des « jeux de rôles » ou à des exercices en vraie grandeur.

La présence de stages ne suffit pas, cependant, à garantir la qualité d'une formation. Tout dépend de leur articulation au reste du programme. Bien entendu, un stage ne peut pas faire de mal, même s'il s'agit d'une simple immersion dans un milieu professionnel. Cette expérience permettra au moins au stagiaire de mesurer l'écart entre sa formation et les conditions de la pratique, peut-être de réorienter ses énergies, sûrement d'amortir, en l'étalant, le choc de l'entrée dans le monde du travail.

Des stages, il serait triste qu'on n'attende rien de plus ! Parler d'alternance entre moments de stages et moments de formation théorique est un progrès, du moins dans la mesure où le va-et-vient entre le terrain et le centre de formation commence très vite et permet plusieurs stages, différenciés dans leur durée, leur cadre et leur fonction de formation. On s'écarte alors du stage final comme bain de pratique et moment de responsabilité, on diversifie les insertions.

Cependant, les choses sérieuses ne commencent que lorsqu'on passe de l'alternance à une véritable articulation entre théorie et pratique. On dépasse alors la classique juxtaposition entre des moments de cours relativement coupés du terrain et des moments de terrain sans références théoriques. On dépasse aussi la division sommaire du travail de formation, entre les spécialistes qui « donnent des bases théoriques ou méthodologiques » et les professionnels qui « introduisent à la réalité des pratiques ».

L'articulation entre théorie et pratique ne découle pas magiquement de la simple succession de cours et de stages, de moments théoriques et de moments pratiques. L'un des problèmes majeurs est de construire une division du travail qui ne donne pas la responsabilité exclusive des cours et de leur évaluation aux spécialistes, et la responsabilité exclusive des stages et de leur évaluation à d'autres formateurs et aux gens du terrain. Il ne sert à rien d'en appeler à des collaborations, aussi gratuites qu'improbables, lorsque l'organisation du travail et le plan de formation ne les imposent pas.

Pour articuler fortement théorie et pratique, mieux vaudrait placer les divers temps et les divers lieux de formation sous la responsabilité des mêmes équipes de formateurs, ce qui n'est pas simple, puisqu'il y a d'un côté quelques enseignants à plein temps rattachés à un établissement de formation initiale, de l'autre de nombreux professionnels dispersés sur le terrain, qui accueillent des stagiaires sans se sentir nécessairement formateurs.

Il y a maintes façons d'aborder ce problème. En formation des enseignants, par exemple, nous avons, à Genève, créé des unités de formation dites *compactes*, chacune ayant sa propre unité thématique et couvrant plusieurs semaines consécutives – de 4 à 14 selon ses objectifs – à raison de 12 à 20 heures par semaine. Durant la même unité, les étudiants travaillent, en alternance, à l'université ou dans des établissements scolaires, selon une progression propre à l'unité de formation, pensée en fonction de ses contenus et de ses objectifs. Les étudiants – environ 80 par volée – sont alors placés sous la responsabilité d'une équipe universitaire de 5 à 15 enseignants, travaillant en collaboration avec un réseau de « formateurs de terrain », soit 100 à 150 enseignants et enseignantes du primaire, volontaires et spécifiquement intéressés par cet aspect ou par ce moment de la formation initiale. Le plan de formation se présente comme une succession d'unités compactes, chacune prenant en charge, à son niveau et à sa manière, l'articulation entre théorie et pratique, avec une norme commune : en principe, 40 % de temps de formation sur le terrain. Cette norme vise à lutter contre une tentation connue : penser que les contenus à transmettre sont inépuisables, et que les étudiants ne devraient aller sur le terrain que quand on aura fini de leur expliquer tout ce qu'ils doivent savoir pour y comprendre quelque chose et pour agir de façon efficace.

Une organisation modulaire et différenciée

C'est un aspect de la qualité de la formation qui n'est pas propre à la formation professionnelle. Aujourd'hui, dans n'importe quelle école accueillant de jeunes adultes, les formateurs se trouvent face à un public fortement hétérogène, sous l'angle du projet personnel, des acquis antérieurs, de la capacité d'apprendre, du rapport au savoir, aux pratiques sociales, au réel. Pourquoi imposer à tous un cheminement unique ?

Il est certes plus facile, d'un point de vue gestionnaire, de prévoir un programme imposé, exactement pour les mêmes raisons qui conduisent l'école primaire à prendre un an pour enseigner la lecture à des élèves qui savent déjà lire... Peu à peu, les établissements de formation professionnelle s'orientent vers des bilans de compétences à l'entrée et en cours de formation, et vers des parcours partiellement individualisés, ce qui ne veut pas dire solitaires !

Il reste beaucoup à faire dans ce domaine, en ce qui concerne le plan de formation d'abord : le concevoir en termes d'unités capitalisables, de modules qu'on peut suivre ou non, dans tel ou tel ordre. Cela modifie la nature des programmes et la gestion des flux, avec un problème important en formation professionnelle : créer et rendre incontournables quelques modules permettant d'évaluer globalement les compétences finales visées, lorsque l'addition d'unités de valeur n'en est pas garante.

La différenciation ne s'arrête pas au plan de formation, elle concerne tous les formateurs, toutes les unités, avec des formules d'études sous contrat, de projet indépendant, de mémoire professionnel, et elle demande aussi, simplement (?), une volonté et une capacité des formateurs de rompre avec l'indifférence aux différences, de tenir compte des personnes dans leur diversité.

Une évaluation formative des compétences

Une formation de qualité est évaluée et la certification finale doit être faite sans complaisance, en toute équité. Il en va de la crédibilité du titre dispensé.

Cependant, le principal enjeu de qualité se situe en amont, au moment où il n'est pas encore temps de faire des bilans, mais de continuer à former. L'évaluation formative est un outil de régulation des apprentissages, en vue d'un usage optimal du temps qui reste, tant par les formateurs que par les étudiants.

En formation professionnelle, Tardif (1996) étend à l'évaluation des compétences les caractéristiques que devrait respecter toute évaluation *authentique*, selon Wiggins (1989). Voici les principales.

- ◆ L'évaluation n'inclut que des tâches contextualisées.
- ◆ L'évaluation porte sur des problèmes complexes.
- ◆ L'évaluation doit contribuer à ce que les étudiants développent davantage leurs compétences.
- ◆ L'évaluation exige l'utilisation fonctionnelle de connaissances disciplinaires.

- ◆ Il n'y a aucune contrainte de temps fixée arbitrairement lors de l'évaluation des compétences.
- ◆ La tâche et ses exigences sont connues avant la situation d'évaluation.
- ◆ L'évaluation exige une certaine forme de collaboration avec des pairs.
- ◆ La correction prend en considération les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les étudiants.
- ◆ La correction ne tient compte que des erreurs importantes dans l'optique de la construction des compétences.
- ◆ Les critères de correction sont déterminés en faisant référence aux exigences cognitives des compétences visées.
- ◆ L'autoévaluation fait partie de l'évaluation.
- ◆ Les critères de correction sont multiples et donnent lieu à plusieurs informations sur les compétences évaluées.

Cette simple liste suggère qu'il y a encore beaucoup à faire pour que l'évaluation, en formation professionnelle, soit une garantie de qualité.

Des temps et des dispositifs d'intégration des acquis

Le stage, notamment s'il est « en responsabilité », paraît souvent le moment privilégié d'intégration des acquis. Le stagiaire mesure l'écart entre tout ce qu'il a appris et ce qu'il parvient à en faire en situation, ce qui suscite souvent une prise de conscience un peu déprimante, voire un sentiment d'échec. Il importe d'accompagner l'étudiant à ce moment, de l'aider à comprendre pourquoi il n'arrive pas à transférer ou à mobiliser à bon escient ou en temps réel ce que, pourtant, il sait. De l'aider aussi à comprendre que tout n'est pas à refaire et à se mobiliser pour utiliser au mieux le temps qui lui reste pour apprendre.

On aurait avantage, si l'on vise la qualité d'une formation professionnelle, à multiplier les moments et les dispositifs d'intégration, en les liant aux stages, mais aussi à un travail plus distancié d'analyse de la pratique, d'identification des problèmes et des dilemmes professionnels, de développement personnel. L'intégration des acquis, dans une dynamique de formation, ne se résume pas à l'articulation entre théorie et pratique, elle concerne aussi la mise en relation des divers apports des disciplines, méthodologiques ou théoriques, d'une part, l'intégration des diverses logiques d'action à l'œuvre dans le travail, d'autre part.

Travailler sur l'identité personnelle et professionnelle favorise l'intégration et il n'y a aucune raison d'attendre les der-

niers mois de formation pour se poser des questions. C'est, au contraire, une problématique inséparable du projet personnel de formation et des premiers bilans de compétences.

Un partenariat négocié avec les professionnels

Comment imaginer une formation professionnelle sans les professionnels ? Pourtant, lorsqu'on observe ce qui se passe, on est, dans de nombreux secteurs de la formation professionnelle, frappé par le caractère assez « rachitique » des partenariats. Certes, on envoie les étudiants sur le terrain, ce qui oblige à négocier les fameuses « places de stages ». Est-ce suffisant pour que les professionnels se sentent des partenaires de la formation ? Évidemment non ! Souvent, les places de stages sont négociées entre les organisations qui les offrent et l'établissement de formation professionnelle qui les demande, sans contacts entre formateurs et gens de métier. Et l'on s'étonne que tous « ne tirent pas à la même corde » !

Pour aller plus loin, il faut inventer des lieux où l'on se parle et où l'on travaille ensemble, conclure des contrats entre des établissements, sans doute, mais aussi entre des personnes. Pourquoi ne pas associer les étudiants au partenariat ? Ils vont d'un monde à l'autre, entendent divers sons de cloche, sont pris entre plusieurs solidarités et loyautés ; ils pourraient aider le monde de la formation et les praticiens à se parler.

Il serait évidemment souhaitable que les associations professionnelles soient représentées dans les conseils qui gèrent les formations initiales, établissent les référentiels et les objectifs de formation, adoptent les plans et les dispositifs. Mais la concertation au sommet ne suffit pas, les partenaires institutionnels et associatifs n'engagent pas *ipso facto* ceux qu'ils représentent lorsqu'il s'agit de formation. On devrait donc attendre des associations et des institutions qu'elles organisent le partenariat à plus vaste échelle.

Conclusion

On ne peut proposer des indicateurs de qualité aussi complexes et sujets à discussion sans risquer d'être arbitraire ou incomplet. On pourrait en proposer d'autres, par exemple exiger que l'établissement de formation initiale :

- ♦ traite les étudiants comme des adultes, luttant ainsi contre l'infantilisation inscrite dans la forme scolaire ;
- ♦ mette en place des structures de participation ;
- ♦ conduise une démarche de projet au niveau de l'établissement ;
- ♦ favorise la formation continue de tous les acteurs.

Il n'y a aucune raison que chacun adhère point par point à la conception de la formation définie ici. Mais on peut sûrement tomber d'accord sur un point au moins : c'est à ce niveau d'analyse que se joue la qualité, dans la conception et l'orientation globale de la formation.

Bien sûr, le meilleur plan de formation du monde ne sert à rien si les formateurs arrivent en retard ou ne respectent pas les textes, si l'administration empêche la moindre initiative, si la direction cherche surtout à éviter les ennuis, si les acteurs sont incompetents ou s'ils ne font pas sérieusement leur travail. Qu'on cesse, cependant, de croire que la qualité est garantie lorsqu'on a « vissé tous les boulons ». On peut imaginer une institution de formation qui fonctionne comme une horloge, sans pour autant construire de vraies compétences. L'ordre scolaire est ainsi fait que les étudiants et les formateurs peuvent avoir des intérêts communs à donner l'illusion que tout se passe bien.

Le thème de la qualité, aujourd'hui à la mode, attire avec raison l'attention sur des aspects vérifiables, qui deviennent des normes. Toutes ne portent pas sur des détails. Toutefois, cette approche très pragmatique et technique peut favoriser une mascarade si l'on n'a pas le courage de juger d'abord l'ensemble, les intentions, la doctrine, le mode d'animation de l'établissement, le type de relation pédagogique instaurée, les fondements du plan et des dispositifs de formation. ❏

RÉFÉRENCES

- ALTET, M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ARSAC, G., Y. CHEVALLARD, J.-L. MARTINAND et A. TIBERGHEN (dir.) (1994), *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, La Pensée sauvage Éditions.
- BARBIER, J.-M. (dir.) (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ERAUT, M. (1994), *Developing Professional Knowledge and Competence*, London, Falmer Press.
- GERVAIS, F. (1993), *Médiation entre théorie et pratique en formation professionnelle à l'enseignement : représentations d'intervenants*, Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation (thèse).
- LE BOTERF, G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation.
- LE BOTERF, G. (1997), *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Les Éditions d'organisation.
- PAQUAY, L. (1994), « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? » dans *Recherche et Formation*, n° 16, p. 7-38.

- PAQUAY, L., M. ALTET, É. CHARLIER et Ph. PERRENOUD (dir.) (1996), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, de Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- PERRENOUD, Ph. (1996), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.
- PERRENOUD, Ph. (1996), « Former les maîtres du premier degré à l'Université : le pari genevois » dans Lapierre, G. (dir.), *Qui forme les enseignants en France aujourd'hui ?*, Grenoble, Université Pierre Mendès France, Actes des Assises de l'ARCUFEEF, p. 75-100.
- PERRENOUD, Ph. (1998), « De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants » dans Tardif, M., C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*, Paris, Presses Universitaires de France. (sous presse)
- PERRENOUD, Ph. (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.
- PERRENOUD, Ph. (1997), « Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école » dans *Pédagogie collégiale*, Vol. 10, n° 3, mars, p. 5-16.
- SAINT-ARNAUD, Y. (1992), *Connaître par l'action*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- SCHÖN, D. (1994), *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- TARDIF, J. (1996), « Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels » dans Meirieu, Ph., M. Develay, C. Durand et Y. Mariani (dir.), *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, p. 31-46.
- WIGGINS, Grant P. (1989), « Teaching to the (Authentic) Test » dans *Educational Leadership*, vol. 46, n° 7, p. 41-50.