

LA DÉRIVE GESTIONNAIRE DES FORMATIONS MODULAIRES¹

*Philippe Perrenoud*²

_____ Pour un gestionnaire, un module peut n'être qu'un *container*, un récipient "normalisé" qui peut prendre place sur un train ou dans la cale d'un bateau dans un emplacement calibré à cet effet, sans aucune adaptation, avec un encombrement minimal. Le container est une pièce de Lego parmi d'autres pièces de même forme et de même taille.

Autant dire qu'on peut oublier son contenu, ne gérer qu'un contenant parmi d'autres contenants, à condition qu'une étiquette bien faite rappelle sa provenance et sa destination et donne des informations minimales sur son contenu – périssable, inflammable, fragile ou extra lourd – au cas où un incident se produirait.

En formation, une telle conception des modules permet de bâtir un plan d'étude comme une série de modules parallèles ou successifs. Chacun a le même nombre d'heures, donne droit au même nombre de crédits, commence et s'achève en même temps que les autres, si bien qu'à l'issue d'un ensemble de modules parallèles, on peut sans difficulté redistribuer les étudiants entre un autre ensemble. On retrouve la logique d'un collège secondaire, où la fin de chaque période standard rythme la redistribution des élèves entre les disciplines.

Dans une telle vision des modules, rien n'empêche de substituer un module à un autre en cas d'accident ou de pénurie. Cela ne fragilise pas l'architecture du parcours, n'oblige nullement à la repenser. Le changement exige simplement qu'on corrige un titre dans une liste de modules à options.

Ainsi conçus, les modules préexistent aux formateurs qui vont en assurer le fonctionnement. On peut donc gérer les cahiers des charges des formateurs en les attribuant à des modules, comme on gère la division du travail dans une chaîne de montage, sous réserve de qualifications minimales des opérateurs.

1 Version française d'un article en allemand: "Verwalten statt gestalten – die den modularisierten Bildungsgängen drohende Gefahr", *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2002, n.° 2, pp. 203-215. Source originale: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_15.html.

2 Faculté de Psychologie et des Sciences de L'éducation Université de Genève.

Enfin, *last but not least*, de tels modules sont indépendants d'un site d'enseignement et même d'un type défini de formation, pour peu que les sites – comme les bateaux pour les containers – aient pris soin de s'aligner sur les mêmes standards. Un module peut être répliqué d'un site ou d'un programme à un autre, sans investissement nouveau de conception. Il peut même être transporté, le(s) même(s) formateur(s) faisant fonctionner le module à l'intention de divers publics, dans divers lieux. Du coup, les formateurs et les modules devenant *mobiles*, on gère mieux les ressources rares et on limite les déplacements coûteux de larges populations étudiantes. Tout cela est cohérent avec la tendance à une gestion des formations sur le mode de la production industrielle tayloriste, qui survient hélas au moment où l'industrie s'en éloigne, recompose les tâches, développe le travail sur mesure et les petites séries.

Caricature? À peine. Quiconque arrivait maintenant dans notre système de formation professionnelle verrait bien que les modules séduisent les administrateurs parce qu'ils permettent de simplifier et de centraliser la gestion des formations, dont de faire des économies. Peut-être saisit-on moins immédiatement que cela s'accompagne d'un transfert du pouvoir de *conception*, les formateurs étant invités à faire fonctionner dans un site particulier des modules définis de façon standard, à l'échelle d'une région, par quelques experts. De tels modules seraient comme ces maisons dessinées une seule fois et qu'on peut ensuite implanter n'importe où.

Au moment où se développent les HES et les HEP en Suisse, c'est cette conception des formations modulaires qu'on les invite à adopter, avec de fortes pressions à la standardisation. Tous les établissements tertiaires qui n'ont pas entamé, il y a dix ou vingt ans, une réflexion sur la formation des adultes peuvent se trouver pris au piège d'une conception purement gestionnaire des modules, avec un immense paradoxe : alors que les HEP et les HES transfèrent certaines filières de formation professionnelle vers l'enseignement supérieur, elles risquent de déqualifier les formateurs, en les déposédant du pouvoir collectif qu'ils exerçaient sur la conception et l'architecture de la formation.

Peut-être est-il encore temps d'éviter le pire, Y contribuer est la seule ambition de cet article. Dans un premier temps, je rappellerai que les unités capitalisables ont été inventées non pour optimiser la gestion des formations, mais pour favoriser l'*individualisation des parcours de formation*. En deuxième lieu, je dirai pourquoi les compétences de haut niveau ne peuvent être développées en confiant chacune à un unique module. En troisième lieu, je rappellerai que les modules ne dispensent pas de penser une architecture et un parcours de formation.

En prenant l'exemple inattendu de l'école primaire, je montrerai ensuite que les modules peuvent intensifier la régulation des processus d'apprentissage et optimiser la

construction des savoirs et des compétences. J'ajouterai, à la lumière du programme genevois de formation des enseignants primaires, que les modules peuvent être des *unités décentralisées de production de dispositifs de formation professionnelle en alternance*.

Au total, j'espère montrer que les modules peuvent et doivent être bien davantage que de simples containers faciles à empiler, dont la principale vertu serait de simplifier et de rendre moins coûteuse la gestion des formations. Enfin, j'expliciterai le lien qu'il y a lieu d'établir entre la conception des modules et des programmes, d'une part, et, d'autre part, la professionnalisation des formateurs et l'autonomie des établissements.

Ces réflexions sont inspirées du travail de conception de la formation des enseignants primaires en sciences de l'éducation à Genève (licence mention *Enseignement*), mais tout autant de l'accompagnement de la mise en place des programmes modulaires de la HES santé-social en Suisse romande et de la collaboration à la construction de modules dans plusieurs établissements de formation en travail social et en soins infirmiers. Je me suis également fondé sur l'expérimentation de modules dans le cadre des cycles d'apprentissage à l'école primaire. Enfin, rappelons que grâce notamment à Michael Huberman, la licence en sciences de l'éducation est à Genève organisée en unités capitalisables depuis 1970, ce qui donne un certain recul et ne rend pas l'auteur suspect d'une allergie aux formations modulaires. On l'aura compris, c'est à leurs dérives que je m'intéresse ici.

I. INDIVIDUALISER LES PARCOURS DE FORMATION

Pourquoi a-t-on inventé les systèmes modulaires? Pour ne pas imposer exactement les mêmes contenus à tous les apprenants et pour assouplir les calendriers de progression dans les programmes.

L'école est construite sur une fiction: les élèves qui entrent dans un cursus ont le même niveau de départ, les mêmes acquis et les mêmes aptitudes à apprendre à un rythme donné. Cette fiction fabrique de l'échec scolaire dès l'école primaire, mais l'individualisation des parcours de formation reste à ce jour un projet séduisant, mais irréaliste, malgré le développement de cycles d'apprentissage pluriannuels dans divers pays. Cette fiction n'est pas tenable en formation d'adultes et ne l'est guère plus en formation professionnelle initiale, compte tenu de la diversité des trajectoires, des niveaux scolaires, des projets, mais aussi des disponibilités des étudiants (Bautier, Berbaum et Meirieu, 1993; Lapierre, 1994; Perrenoud, 1997, 2001a, 2001b).

Un observateur pressé pourrait croire que l'on a modularisé les formations universitaires essentiellement pour favoriser la mobilité des étudiants. Ce ne fut pas le premier objectif. Il s'agissait plutôt d'offrir des parcours diversifiés à des publics universitaires composés pour partie de jeunes étudiants, pour partie de professionnels revenant à l'université après plusieurs années de pratique. Cette hétérogénéité a stimulé le développement de la validation des acquis professionnels et expérientiels, mais cette dernière exigeait un découpage plus fin des programmes. Il est rare en effet qu'une expérience de vie coïncide avec la totalité d'une année de programme. Pour mettre en correspondance acquis et programme, il fallait fractionner ce dernier. Ce fractionnement permettait aussi d'attribuer des équivalences, autrement dit de reconnaître au sein d'un programme des fragments de formations suivies dans d'autres institutions. Ces systèmes de validation et d'équivalence deviennent d'autant plus importants qu'il n'y a plus de césure nette entre formation initiale et formation continue. Le "*life long learning*" appelle un mode de capitalisation des acquis tout au long de l'existence, les détache en quelque sorte de programmes particuliers, pour en faire des composantes d'une histoire de vie.

Autre raison, encore plus pragmatique: l'insuffisance des bourses et allocations d'études, le désir d'indépendance des jeunes adultes, l'allongement des études, rendent de moins en moins réaliste une organisation des études supposant une disponibilité à plein temps, même pour les jeunes étudiants. Les plus âgés, qui ont un emploi, peuvent rarement l'abandonner plusieurs années pour reprendre des études à plein temps. Il importe donc de compter les formations en heures ou en crédits davantage qu'en années, en autorisant des durées d'études compatibles avec un travail à temps partiel, voire à temps plein.

L'accroissement du nombre d'échecs pousse également à modulariser les formations. En cas d'abandon des études ou de réorientation vers une autre filière, il est absurde qu'aucun acquis ne soit capitalisé. D'où la floraison de certifications intermédiaires, mais aussi des crédits à faire valoir un jour, dans un autre programme.

Enfin, l'individualisation des parcours de formation est une réponse à l'hétérogénéité des rythmes d'apprentissage. Plutôt que de redoubler globalement une année d'études, mieux vaut réinscrire un module, voire suivre un module spécifiquement conçu pour des étudiants en difficulté.

Ces diverses raisons ont inspiré la création de systèmes modulaires dans la seconde moitié du XX^e siècle. Elles restent d'actualité.

II. FAIRE CONTRIBUER DE MULTIPLES MODULES AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

L'heure est aux référentiels de compétences. Je souscris à cette orientation, à une triple condition:

- que les objectifs de formation ne se limitent pas aux compétences ; l'identité, les valeurs, les attitudes, la posture réflexive, le rapport au savoir ne sont pas des compétences, tout en restant des objectifs majeurs de formation;
- que l'identification des compétences à développer se base sur une analyse précise et instrumentée du travail réel, de sa diversité, de ses évolutions probables et souhaitables (Perrenoud, 2001d);
- que les compétences ne se réduisent pas à quelques " capacités transversales " comme savoir observer, savoir communiquer, savoir analyser ou savoir s'adapter, qu'elles fassent au contraire référence à des pratiques professionnelles définies, à des familles de situations (Perrenoud, 2001).

Il reste alors à penser le rapport entre compétences visées et modules. La tentation de confier le développement de chaque compétence à un unique module spécialisé est compréhensible. Cela n'est en réalité défendable que pour des compétences d'assez bas niveau, qui se réfèrent à un nombre limité de savoirs spécifiques. On peut par exemple créer un module pour enseigner à se servir d'un clavier, à rédiger une lettre commerciale ou à faire des piqûres élémentaires. Les situations concernées ne sont pas d'une extrême complexité et exigent surtout un savoir procédural et des habiletés techniques.

Dès qu'une compétence fait appel à de multiples ressources – savoirs, capacités, valeurs – la question se pose de savoir si ces ressources doivent être développées ensemble, en référence à la compétence qui les mobilise, ou au contraire travaillées séparément. On peut choisir de les travailler séparément:

- soit parce qu'elles exigent des apprentissages très exigeants, du fait par exemple de leur niveau d'abstraction ou de leur difficulté technique, apprentissages qu'il faut faire, au moins dans un premier temps, à l'abri de la complexité des situations réelles;
- soit parce que ces ressources appartiennent à une science, un art, un artisanat, un sport, bref à une *discipline* qu'il faut travailler comme telle, en raison de sa cohérence, de ses bases éthiques et théoriques;

- soit, tout simplement, parce que de nombreuses connaissances ou capacités sont *communes* à plusieurs compétences et qu’il serait lassant et dispendieux de les enseigner plusieurs fois.

Pour ces trois raisons, il y a dans les formations de haut niveau *dissociation* entre compétences visées et modules. Ce qui oblige à affronter un problème complexe: celui de la contribution de chaque module à la construction des compétences finales. S’il faut éviter d’enfermer chaque compétence dans un module et un seul, il serait encore plus grave de ne plus savoir où et quand on se préoccupe, dans le cursus, de développer telle ou telle compétence. Or, le risque n’est pas mince. La tentation est forte, en effet, de reconstituer des ensembles de savoirs disciplinaires et d’assigner leur acquisition systématique à des modules proprement théoriques et méthodologiques. Cette tentation est alimentée par les *lobbies* disciplinaires, qui veulent disposer d’un nombre suffisant d’heures et de crédits pour affirmer leur présence et leur importance dans le curriculum. Leur souci n’est pas alors de faire la preuve que les disciplines contribuent au développement des compétences. Se voir reconnaître une part du territoire est un avantage symbolique, une source d’identité pour nombre de formateurs, mais aussi un enjeu économique, puisqu’il y a des “chasses gardées” et des emplois à la clé.

Pour prévenir ce risque, que la dérive gestionnaire peut accentuer par souci de simplification et gain de paix, il importe de mettre en place plusieurs mécanismes de régulation:

1. Attribuer à de nombreux modules une thématique interdisciplinaire, se rapprocher de la sorte de la complexité et du caractère multiréférentiel des situations de travail.
2. Intégrer à ces modules un entraînement à la mobilisation et au transfert des acquis en situation complexe, ce qui va au-delà des exercices d’assimilation et passe au minimum par des travaux pratiques, des démarches de recherche ou de projet et parfois par des travaux de laboratoire, des simulations, des temps de stage.
3. Prévoir dans le cursus des modules centrés sur l’intégration et la mobilisation des acquis. C’est, en formation professionnelle, le rôle des stages en responsabilité, mais on peut dans d’autres types de cursus trouver d’autres formules, comme le travail de fin d’études, des projets ou des unités d’intégration.
4. Ne pas éluder la question de l’évaluation des compétences finales visées et la confier à des modules ayant un rôle crucial à cet égard.

Ces quatre mécanismes correcteurs ne sont pas de trop, conjointement, pour que les modules jouent un rôle formateur.

III. CONSERVER UNE ARCHITECTURE FORTE DU CURRICULUM

Il reste indispensable de concevoir une formation modulaire non comme un empilement d'unités de formation, mais comme une architecture complexe, pensée dans sa cohérence.

Le parcours de formation, dès lors qu'il n'est plus structuré en années de programme, risque de devenir un supermarché dans lequel chaque étudiant "achète" les modules qui lui plaisent au moment qui lui convient, ce qui conduirait à un parcours de formation souvent incohérent.

Lorsque la cohérence du parcours n'est plus assurée par l'existence d'un chemin unique, elle doit l'être par:

- une clarification des objectifs et une évaluation formative;
- un jeu de contraintes limitant la liberté de choix des étudiants;
- une négociation des choix et un suivi personnalisé des étudiants sur l'ensemble du cursus.

Les objectifs finaux et le bilan provisoire des connaissances et des compétences acquises devraient être les références majeures des étudiants comme des formateurs. Il n'est pas absurde cependant de proposer un *parcours conseillé*, voire fortement recommandé, à travers les modules, ni d'exiger que l'inscription à certains modules soit assortie de pré requis et de co requis. De conseils en contraintes, cependant, on risque de réduire à néant l'individualisation des parcours, de la réserver à des cas d'exception.

Le suivi personnalisé des étudiants et la négociation des choix stratégiques constituent des dispositifs d'un autre ordre susceptibles d'optimiser l'individualisation des parcours. On se gardera cependant de tomber dans le maternage ou la dépendance à l'égard d'un mentor sachant constamment mieux que l'étudiant ce qui lui convient...

Certains modules peuvent jouer le rôle d'épine dorsale du cursus. N'en seront dispensés que très peu d'étudiants. Ce qui oblige à introduire une forme d'individualisation des parcours à l'intérieur des principaux modules.

Le souci d'une architecture modulaire justifie parfaitement que certains modules aient peu d'heures et de crédits alors que d'autres sont largement dotés. Le rapport entre le nombre d'heures et le nombre de crédits doit pouvoir varier selon le mode de travail et les exigences des formateurs. Certains modules font un meilleur travail avec un format temporel compact (cours-blocs), d'autres ont besoin de temps morts et sont plus efficaces en format filé, par exemple à raison de deux heures par semaine. Enfin, certains modules peuvent constituer des passages obligés alors que d'autres resteront totalement optionnels.

La dérive gestionnaire, lorsqu'elle pousse à des modules standardisés, entre en conflit avec une architecture curriculaire intelligente, flexible, adaptée aux spécificités des objectifs et des contenus. Qui voudrait d'une maison dans laquelle toutes les pièces auraient exactement la même forme et la même surface sous prétexte que c'est plus simple et économique à construire? La construction des modules participe d'un choix *stratégique*, qui peut justifier entre eux de grandes différences de taille, de format temporel et de statut dans le cursus.

IV. INTENSIFIER LA RÉGULATION DES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Un module a des objectifs limités, c'est l'une de ses forces. Contrairement à un programme qui, fonctionnant selon le principe d'une grille horaire, partage le temps, chaque semaine, entre toutes les disciplines et tous les objectifs, les modules peuvent favoriser un investissement intensif sur une thématique, durant une période limitée.

C'est une des raisons qui a amené certains écoles primaires à introduire des modules (Perrenoud, 1997; Wandfluh et Perrenoud, 1999). L'alternance permanente entre un nombre élevé de disciplines, chacune disposant de quelques périodes de 45 minutes durant la semaine, est une des causes de l'échec scolaire. Cette organisation du travail entraîne un *zapping* permanent et oblige à déployer une énergie considérable pour renouer le fil, chaque période consacrée aux mêmes objectifs étant séparée de la suivante par plusieurs heures ou plusieurs jours centrés sur de tout autres contenus.

Les modules offrent des occasions extraordinaires de repenser l'emploi du temps et l'organisation du travail, pour les mettre au service du suivi et de l'intensification des processus d'apprentissage. On peut craindre hélas que l'obsession gestionnaire mette l'accent sur la "portabilité" et la standardisation des modules plus que sur l'intelligence pédagogique qui se déploie à l'intérieur de chacun.

Il importe aussi de ne pas reconstituer à l'intérieur de chaque module une logique de "mini programme", avec une grille horaire et des dispositifs rigides. On peut espérer au contraire que les modules soient régis essentiellement par les objectifs de formation plutôt que par un programme, et puissent donc proposer des tâches différenciées aux étudiants, pour optimiser l'emploi du temps qui reste à l'intérieur des heures disponibles.

V. CONCEVOIR LES MODULES COMME DES DISPOSITIFS DÉCENTRALISÉS DE CONCEPTION

Plus les modules sont définis comme de petites unités standardisées, plus on dessaisit les formateurs du travail de conception. Chacun se trouve responsable d'un petit fragment de la formation, il joue le rôle d'une brique dans un mur. Il n'a plus besoin, pour faire son travail, d'avoir une représentation claire de l'ensemble. Cela ne peut que s'accroître avec la tendance, perceptible dans de nombreux domaines, à faire "sous-traiter" tout ou partie des modules à des entreprises dont le seul intérêt est de conquérir des "parts de marché". On voit le résultat de ce type de processus dans le monde des médias: les chaînes définissent une grille horaire et achètent des émissions de tel ou tel genre à des maisons de production. Seuls les acheteurs ont dès lors une vue d'ensemble du programme. Soucieux de rentabilité, les producteurs visent des offres aussi conformes que possible aux idées et aux modes dominantes, cherchant à se placer sur un marché aussi large que possible.

À cette façon de faire, on peut opposer une autre idée du travail de conception, proposer de le confier à un corps de formateurs intervenant à un double niveau:

- comme collectif professionnel décidant de l'architecture modulaire du programme, dans un souci de cohérence du tout et, de préférence, en partenariat avec les étudiants et les éventuels milieux de stages;
- comme personnes ou équipes en charge de tel ou tel module.

Dans un tel dispositif, le travail collectif s'arrête lorsque la définition des modules et de leur "mandat" est stabilisée. Ce mandat porte sur les contenus et les objectifs de formation du module, sur sa créditation et son format temporel, non sur les dispositifs et l'organisation du travail à l'intérieur.

C'est alors aux formateurs de jouer, donc de prolonger le travail de conception, seuls ou en équipe. On peut souhaiter que les modules soient aussi souvent que possible confiés à des équipes de formateurs, des équipes assez pluridisciplinaires pour s'attaquer à des thématiques complexes, disposant d'assez d'heures et d'espaces de travail pour concevoir des dispositifs de formation originaux et flexibles.

Une logique essentiellement gestionnaire aura tendance à privilégier de petits modules, en les confiant à des formateurs travaillant seuls. Une logique de formation donnera au contraire la préférence à des modules de grande taille, constituant des espaces-temps (Perrenoud, 2002) assez vastes et complexes pour permettre un véritable travail de conception, une réelle coopération entre formateurs, le recours à des dispositifs variés, la combinaison

d'apports théoriques, d'analyses de pratiques, d'études de cas, de moments de recherche ou d'intégration, etc.

Si ces modules peuvent inclure des temps de terrain et prendre en charge une partie de l'alternance, c'est encore mieux. Du coup, l'équipe de formateurs s'élargirait à un réseau de formateurs de terrain et d'institutions d'accueil des stagiaires. C'est le choix fait pour la formation des enseignants à Genève (Perrenoud, 1993, 1994, 1996). Il subsiste des stages en responsabilité, mais pour le reste, le temps de terrain est intégré aux divers modules, s'inscrivant alors dans la même thématique, qui devient le point de rencontre entre formateurs universitaires et formateurs de terrain (Perrenoud, 1998, 2001e).

VI. PROFESSIONNALISATION DES FORMATEURS ET AUTONOMIE DES ÉTABLISSEMENTS

L'évolution des HES et même des HEP et des universités vers des systèmes modulaires fortement inspirés par une logique gestionnaire pourrait faire craindre une "déprofessionnalisation des formateurs", paradoxale au moment où leur niveau de qualification est censé s'accroître.

La compétence et l'identité d'un formateur HES/HEP ne devrait pas à mon avis se limiter à donner corps à un module défini par d'autres sur le papier jusque dans ses moindres détails. Elle consiste au moins autant à participer à la construction des programmes, y compris et surtout dans une architecture modulaire (Perrenoud, 2000).

La tendance à la centralisation, à la délocalisation des offres, à la standardisation des modules risque toutefois d'appauvrir le métier de formateur et de renforcer la division du travail, réservant la conception de programmes à une minorité travaillant au centre du système et passant des commandes à des formateurs supposés experts dans tel ou tel contenu.

Ce serait grave même si les concepteurs étaient à la pointe de l'expertise en ingénierie de formation et en construction de programmes modulaires, car la formation est un métier trop complexe pour être exercé efficacement par des professionnels n'ayant aucune vue d'ensemble du programme. C'est plus grave encore lorsque les concepteurs des programmes modulaires sont des "apparatchiks" qui doivent leur pouvoir à leur fidélité au credo de la nouvelle gestion publique davantage qu'à leur talent de formateur ou de chercheur. On peut craindre aujourd'hui que le pouvoir se concentre, dans les institutions de formation, aux mains de gestionnaires qui:

- n'ont que l'assurance-qualité à la bouche, mais confondent la qualité avec le coût minimal et les économies d'échelle;
- conçoivent les formations comme des assemblages de modules plutôt que comme des processus complexes, capricieux, qui demandent du temps, de la compétence, de la négociation, du sens, de la cohérence;
- se soucient de mettre en ordre les étiquettes (filières, modules, domaines, diplômes) davantage que de penser des parcours de formation fondés sur des didactiques professionnelles pointues;
- réduisent les établissements à des "sites" dépendant de bureaucraties dirigeant la formation de très loin, transformant les chefs d'établissement en super concierges et les enseignants-chercheurs des universités et hautes écoles en enseignants secondaires;
- sont plus intéressés par les prestations qui rapportent de l'argent que par les formations qui en coûtent.

Tout cela s'inscrit bien sûr dans l'esprit du temps: néolibéralisme, *New Public Management*, globalisation, mercantilisation de la formation. Est-ce inéluctable? Pas nécessairement, mais le rapport de forces est actuellement peu favorable, car les formateurs paraissent plus préoccupés de sauver leur emploi que de se constituer en acteur collectif fort, au-delà de la défense syndicale.

Si bien que les formations modulaires, qui ont constitué une avancée majeure de la formation des adultes et des formations supérieures, pourraient bien devenir une idée à combattre lorsque ceux qui la soutiennent n'y voient qu'un outil de rationalisation et de dérégulation des systèmes de formation. Le mot d'ordre des formateurs, dans ce contexte, pourrait être "*Dites-moi pourquoi vous êtes favorables aux modules et je vous dirai quels intérêts vous servez*"...

Au moment où le système scolaire découvre les vertus de la décentralisation et confère aux établissements une plus forte autonomie, les HES font le chemin inverse, réduisant les établissements à des "sites" appliquant des programmes standardisés, comme n'importe quelle école secondaire. Cette centralisation n'est pas en tant que telle imputable aux modules, mais ils peuvent y contribuer. La Suisse disposait d'un nombre impressionnant d'écoles professionnelles et d'un grand foisonnement de programmes et de dispositifs. Sans doute cette variété et cette dispersion des écoles étaient-elles excessives. On tombe aujourd'hui dans l'excès inverse, à la faveur d'une normalisation de l'enseignement supérieur non universitaire menée tambour battant. On comprendra plus tard, trop tard peut-être, qu'on

contribue ainsi à démanteler les forces vives que représentent les établissements et les formateurs!

À l'heure où la professionnalisation et la pratique réflexive sont à l'ordre du jour dans les métiers de l'humain (Perrenoud, 2001f), la prolétarianisation des formateurs et la normalisation des établissements sont des erreurs stratégiques majeures, hélas peu surprenantes dans un pays qui est toujours en retard d'un paradigme.

RÉFÉRENCES

- BAUTIER, É., BERBAUM, J. et MEIRIEU, Ph. (dir.) (1993), *Individualiser les parcours de formation*, Lyon, Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AESCÉ).
- LAPIERRE, G. (dir.) (1994), *Formations préprofessionnelle et professionnelle des enseignants: continuités et dynamiques. La question de l'individualisation*, Grenoble, Institut de formation des maîtres, Université Joseph Fourier.
- PERRENOUD, Ph. (1993), "Die Ausbildung des Primarlehrkräfte an der Universität. Neue Perspektiven des Lehrerbildung", in Genf, *Beiträge zur Lehrerbildung*, n.° 2, pp. 139-152.
- PERRENOUD, Ph. (1994), "Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation: le projet genevois", *Recherche et Formation*, n.° 16, pp. 39-60.
- PERRENOUD, Ph. (1996), "Former les maîtres du premier degré à l'Université: le pari genevois", in Lapierre, G. (dir.), *Qui forme les enseignants en France aujourd'hui?*, Grenoble, Université Pierre Mendès France, Actes des Assises de l'A.R.C.U.F.E.F., pp. 75-100.
- PERRENOUD, Ph. (1997), *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, Paris, ESF (2^e éd. 2000).
- PERRENOUD, Ph. (1998), "De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants", in Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*, Paris, PUF, pp. 153-199.
- PERRENOUD, Ph. (2000), "Unifier les compétences visées sans normaliser les programmes: un défi pour les HEP et les HES santé-social", *Éducation permanente. Revue suisse pour l'éducation des adultes*, 2000, n.° 1, pp. 29-31.

- PERRENOUD, Ph. (2001a), "Objectifs communs et parcours individualisés dans les cycles d'apprentissage pluriannuels", *Éducateur*, n.º 10, septembre, pp. 26-31.
- PERRENOUD, Ph. (2001b), "Individualisation des parcours et différenciation des prises en charge", *Éducateur*, n.º 11, octobre, pp. 26-31.
- PERRENOUD, Ph. (2001c), *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD, Ph. (2001d), *La place de l'analyse du travail réel en formation initiale: transposition et dispositifs*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD, Ph. (2001e), "Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance", in Lhez, P., Millet, D. et Séguier, B. (dir.), *Alternance et complexité en formation. Éducation – Santé – Travail social*, Paris, Éditions Seli Arslan, pp. 10-27.
- PERRENOUD, Ph. (2001f), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF.
- PERRENOUD, Ph. (2002), "Espaces-temps de formation et organisation du travail", in Nóvoa, A. (dir.), *Espaços de Educação, Tempos de formação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 201-235.
- WANDFLUH, F. et PERRENOUD, Ph. (1999), "Travailler en modules à l'école primaire: essais et premier bilan", *Éducateur*, n.º 6, 7 mai, pp. 28-35.