

Des intentions à l'action
Regard sur le projet de Haute école pédagogique fribourgeoise ¹

Olivier Maulini
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Décembre 1996

L'exercice que je vais tenter aujourd'hui n'a rien de très évident pour un promoteur/acteur de la toute nouvelle licence mention *Enseignement* de l'Université de Genève. Il consiste à ausculter et à questionner un projet « voisin », un projet « cousin » au moment même où les intentions genevoises basculent enfin du côté de l'action (les 80 premiers étudiants venant d'accéder pour la première fois au deuxième cycle), au moment même, donc, où nos savants échafaudages sont mis à mal par quelques unes des dures réalités du « passage à l'acte ».

Je ne vais pas m'étendre sur les éléments qui distinguent la situation genevoise de la situation fribourgeoise, afin d'entrer rapidement dans le vif du sujet : la discussion de votre projet de HEP. Je prends simplement la précaution de vous indiquer les aspects que je n'aborderai pas dans mon intervention, non par manque d'intérêt, mais plutôt par défaut d'information et de compétence. Je ne me prononcerai donc ni sur la conformité du projet aux recommandations de la CDIP, ni sur la question de l'autonomie relative de la haute école, ni sur celle d'éventuelles coopérations intercantionales (« mises en réseaux et collaborations sectorielles »). En un mot, je vais me centrer sur les dimensions « pédagogiques » du projet, laissant à d'autres le soin d'en évaluer les tenants et aboutissants politico-administratifs.

Le texte qui nous est proposé assume, non sans courage, le statut de « document martyr ». Mon intention n'est cependant ni de le crucifier, ni de le lapider ou de le mettre au pilori. D'abord, parce que - étant votre invité - les bonnes manières me l'interdisent. Surtout, parce qu'il est plein d'intéressantes perspectives que nous ne saurions galvauder.

Conformément à la demande qui m'a été formulée, mon intervention s'appuiera sur trois axes :

1. Je discuterai des principales « percées » du projet (*des intentions novatrices*) ;
2. Je ferai ensuite un retour critique sur les mêmes questions (*du dire au faire*) ;
3. Je terminerai en énumérant quelques interrogations adjacentes que vous pourrez ou non considérer comme des pistes de travail (*questions et propositions*).

¹ Texte d'une intervention auprès de la *Commission cantonale en vue de la création d'une haute école pédagogique fribourgeoise (CCHPEP)*, 11 décembre 1996.

Je ferai quelques fois référence au cas genevois. Non pour vous en vanter les mérites, mais pour vous offrir un espèce d'éclairage à contre-jour et pour partager avec vous quelques interrogations si fondamentales qu'elles ne sauraient prétendre à une réponse unique et définitive.

1. Des intentions novatrices

Qu'est-ce qu'enseigner ? *Agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude* affirme Philippe Perrenoud dans le titre de son dernier livre (Perrenoud, 1996). Certes, mais c'est aussi anticiper, raisonner, planifier, évaluer, se perfectionner, toutes activités qui s'inscrivent dans un temps plus long et dans une logique que les sociologues qualifient de « rationalité limitée ». Enseigner, c'est mobiliser dans l'action, précipitée ou non, raisonnable ou non, un certain nombre de **compétences** qu'il convient de mieux cerner avant (et afin) de mieux les travailler.

Une formation « gouvernée » par les compétences ?

Pendant longtemps, la formation des enseignants s'est résumée à la transmission d'un certain nombre de connaissances pratiques, de tours de main, de savoir-faire méthodologiques à forte connotation prescriptive. « Voici ce qu'il faut faire et comment le faire » s'entendait-on dire tout au long de notre formation initiale. Quelques agréments scientifiques venaient apporter la caution des philosophes et des chercheurs à ce processus d'enculturation : la pensée de Piaget (toujours), Freud (parfois) et Bourdieu (rarement) nous était livrée sous la forme de cours théoriques, le plus souvent très éloignés de nos expériences et nos préoccupations quotidiennes. La somme de tous ces éléments (cours, exercices méthodologiques, stages) suffisait à la formation d'enseignants débutants qui, forts de l'héritage pédagogique de leurs ancêtres, n'avaient plus qu'à se lancer tête baissée dans la vie professionnelle.

Or, ce modèle (schématisé, j'en conviens) montre aujourd'hui ses limites. Le métier d'enseignant n'est plus tout à fait ce qu'il était : les conditions de travail ont changé, les attentes de la société, des familles et de l'institution scolaire aussi. Il n'est plus possible de s'appuyer désormais sur une définition implicite et tacite du « bon enseignant ». La complexité de l'action éducative, notre incapacité à en prévoir l'évolution à long terme nous obligent à définir les objectifs de la formation (initiale et continue) en terme de **compétences de haut niveau**². Le projet fribourgeois introduit cette rupture essentielle lorsqu'il affirme viser la « maîtrise de compétences professionnelles » (p.3). Reste deux questions essentielles : celle de l'inventaire et celle des modalités de construction des compétences professionnelles.

En premier lieu, comment établir un **inventaire**, un référentiel des compétences visées ? L'Université de Genève a opté quant à elle pour une liste intentionnellement courte de douze compétences qui doivent orienter l'ensemble de la formation initiale : *maîtriser et exercer la profession d'enseignant ; réfléchir sur sa pratique, innover, se former ; maîtriser les disciplines à enseigner et leurs didactiques ; se servir des sciences humaines et sociales comme base d'analyse des situations éducatives complexes ; assumer la dimension éducative de l'enseignement ; concevoir, construire et gérer des situations d'apprentissage et d'enseignement ; prendre en compte la diversité des élèves ; assumer les dimensions*

² Précisons les choses afin d'éviter un malentendu fréquent : définir des **compétences de haut niveau** ne consiste pas à dénigrer les autres. Ce n'est pas le degré d'excellence qui est en jeu, mais le caractère fédérateur de la compétence considérée. En ce sens, « conduire une automobile » est une compétence de plus haut niveau que « freiner » ou « débrayer » qui lui sont subordonnées. Elle ne dit pas si le conducteur est Olivier Maulini ou Manuel Fangio.

relationnelles de l'enseignement ; intégrer une composante éthique à la pratique quotidienne ; travailler en équipe et coopérer avec d'autres professionnels ; se servir à bon escient des technologies ; entretenir un rapport critique et autonome aux savoirs. Cette liste figure en annexe du plan d'études de la licence mention *Enseignement*. Statut hybride qui montre bien quels débats internes elle a pu susciter. Pour certains, il s'agissait de la placer au centre du dispositif ; pour d'autres, on pouvait s'en passer et déléguer aux étudiants eux-mêmes la construction de leurs propres compétences (la faculté se bornant à leur enseigner les connaissances et les méthodes de recherche dont elle est à la fois dépositaire et productrice).

Voilà qui nous amène à notre deuxième question. Peut-on vraiment s'employer à la **construction** des compétences énumérées ? Si oui, comment s'y prendre ? Comment opérationnaliser les déclarations de principes et le chapelet d'objectifs dans des démarches et un dispositif de formation qui se donne les moyens de ses ambitions ? Pour aller vite, je dirai simplement, et expérience faite : 1° qu'il est souvent plus facile de lister des compétences que d'avoir une représentation claire et partagée du concept lui-même, tant nos différentes « théories de l'action » sont à la fois diverses et implicites ; 2° qu'une formation tournée vers les compétences ne sera crédible que si elle l'est de façon obsessionnelle, et pas seulement par « supplément d'âme » (Tardif parle de formation *gouvernée par les compétences*, 1996) ; 3° qu'une telle formation implique une évaluation concordante, une évaluation qui s'appuie sur des tâches contextualisées, la résolution de problèmes complexes, une utilisation fonctionnelle des connaissances disciplinaires et une large part d'auto-évaluation.

Le projet fribourgeois adopte à cet égard plusieurs principes intéressants, parmi lesquels :

- ◇ Des références multiples à **des paradigmes et des démarches de formation** qui peuvent contribuer à l'élaboration des compétences professionnelles : paradigme réflexif et analyse des pratiques (p.4) ; démarche socio-constructiviste (à laquelle j'ajouterai volontiers l'approche systémique et les travaux de Morin sur la complexité) et travail sur les représentations (p.6) , démarche clinique et analyse des pratiques (p.4).
- ◇ Un postulat (timide ?) de **polyvalence** qui prend la forme d'un « diplôme unique » pour les degrés -2 à +6 (p.2), postulat qui, tout comme à Genève, est en lien direct avec la problématique des compétences, à la fois comme moyen de formation, comme visée régulatrice et comme fin ultime. Arrêtons-nous sur l'exemple genevois : la nouvelle mention de licence a pour ambition de former de bons enseignants généralistes débutants, quelle que soit la division considérée (élémentaire, -2 à +2, moyenne, +3 à +6, et spécialisée). Ce pari a été longuement discuté, mais largement appuyé par les autorités scolaires, l'association professionnelle des enseignants et le groupe-projet. A mon sens, son intérêt est donc triple. La polyvalence est d'abord un **moyen** au service de la construction de compétences de haut niveau (par exemple : Comment devenir un expert de l'apprentissage de la lecture/écriture si l'on n'a pas travaillé chez et avec les plus jeunes enfants ? Comment mesurer les enjeux de l'échec scolaire si l'on n'a pas l'expérience des classes de la division spécialisée ?) La polyvalence fait ensuite office de **visée régulatrice** ; elle oblige à faire des choix, aller à l'essentiel, ne pas se noyer dans une impossible exhaustivité (par exemple, travailler les principaux « noyaux conceptuels » de la didactique de la mathématique plutôt que parcourir tout le programme de l'enseignement primaire). Pour terminer, la polyvalence induit des compétences qui consolident les **objectifs** de la formation : 1° une connaissance élargie du système scolaire ; 2° une plus grande mobilité intra- et inter-institutionnelle.

- ◇ La constitution d'équipes de formateurs couvrant des « **champs (inter)disciplinaires** », équipes orientées à la fois vers la formation, l'intervention et la recherche (ce dernier point demandant à être clarifié, p.3).
- ◇ Des perspectives pour un **continuum de formation** axé sur les compétences (p.2 et 9) et la mise en place d'un indispensable dispositif d' « introduction à la profession » qui permettra d'accompagner les enseignants novices dans leur(s) première(s) année(s) d'expérience professionnelle (sous forme de supervision/intervention, p.9).

Toutes ces hypothèses sont intéressantes. Elles tissent un canevas qui me permet d'aborder maintenant une question fondamentale, celle de l'*articulation théories/pratiques*.

Théories et pratiques : vous avez dit « interpénétration » ?

Posons deux principes : d'une part, l'enseignement est une pratique (une *praxis* pour les savants) ; d'autre part, cette pratique ne relève pas (aujourd'hui moins que jamais) du sens commun, du « gros bon sens » cher à nos amis Québécois. Pour orienter sa réflexion et son action, l'instituteur ou l'institutrice doit mobiliser, le plus souvent « en temps réel », des savoirs et des savoir-faire issus d'une part des sciences sociales et humaines, d'autre part de l'expérience professionnelle des enseignants eux-mêmes. Dès lors, on connaît le défi : Comment articuler théories et pratiques de façon à ce que les unes questionnent les autres et réciproquement ? Comment créer une interaction qui évite le confinement des savoirs d'expérience sur le « terrain » et des savoirs savants dans les laboratoires et les salles de cours ? Comment éviter la double dérive de l'injonction (« je t'explique comment faire ») et de la disjonction (« nous n'avons rien à nous dire ») ?

Cette question traverse en permanence le projet fribourgeois. Au plan des principes, on milite pour une « **interpénétration** [de la formation] avec la **réalité des pratiques scolaires** » (p.2). Autrement dit, et j'insiste sur un point qui m'est cher, on ne viserait pas l'élaboration, en formation initiale, d'une « pratique rêvée » que les étudiants s'empresseraient d'oublier une fois aux prises avec les dures réalités de la classe.

On sait que la formation initiale peut contribuer au renouvellement des pratiques pédagogiques en assumant une forme de « rupture » avec la tradition. Mais elle ne le fera efficacement que si elle sait rester crédible, en ne faisant pas fi des contraintes quotidiennes qui ont pour effet que, dans la réalité, les pratiques sont ce qu'elles sont. En ce sens, c'est bien en partant des situations existantes, en les analysant et en les questionnant que l'on pourra, à terme, espérer former des enseignants capables et soucieux de les transformer.

Concrètement, l'intention d'articulation (d'interpénétration) offre d'intéressantes perspectives :

- ◇ un « partenariat institutionnalisé avec le terrain » (p.2) ;
- ◇ une « intégration participative des praticiens dans la formation » (p.0), que se soit sous la forme de formateurs-praticiens ou de maîtres de stage certifiés par la HEP (p.2 et 5), le rôle et le statut des derniers nommés posant un certain nombre de questions sur lesquelles je vais immédiatement revenir.

On sait qu'il y a parfois *loin de la coupe au lèvres*, qu'il est malaisé de passer *du dire au faire*. Sur plusieurs plans, le projet de HEP fribourgeoise fait preuve d'intentions stimulantes qui demanderont à être bientôt actualisées. Or, au-delà de la rhétorique pédagogique, au-delà des « terminologies les plus accréditées » (p.10), il s'agit de vérifier deux choses :

1. Le vocabulaire utilisé renvoie-t-il (ou renverra-t-il) à des projets concrètement coïncidants ?
2. Si c'est le cas, quels obstacles devront surmonter ces projets, quelles dérives devront-ils éviter s'ils souhaitent déboucher sur les pratiques visées ?

Voici deux questions que j'aborderai simultanément, en repartant de la problématique de l'articulation théories/pratiques laissée en suspens.

2. Du dire au faire

La CDIP pose comme principe, dans sa thèse n°9, que *les HEP s'efforcent de dispenser une formation fondée sur la théorie et orientée sur la pratique* qui puisse *lier la pensée et l'action* (CDIP, 1993, p.45). On peut, me semble-t-il, souscrire à cet axiome, sous réserve du caractère monolithique de la fondation théorique (réserve que je ne développerai pas ici).

Qu'en est-il dans le projet fribourgeois ? Comment théories et pratiques vont-elles réciproquement s'interpeller ? Comment vont-elles contribuer à la construction des compétences visées ? Il est difficile de s'en faire aujourd'hui une idée. D'une part, les compétences sont évoquées, mais elles manquent encore à l'appel. De ce fait, on définit des contenus disciplinaires et des démarches de formation sans savoir vers quelles compétences ils convergent, ce qui n'est pas sans poser question. Enfin, plusieurs éléments concomitants pourraient altérer le caractère novateur des intentions générales. Examinons-les dans l'ordre.

Tout d'abord, et pour en rester au niveau des discours, les références à une « démarche réflexive permanente » (p.2), à une approche « clinique », à une nécessaire « contextualisation » des apprentissages (p.3) sont incidemment infirmées par ailleurs. Que penser par exemple de l'évocation de « connaissances psychopédagogiques, didactiques, scientifiques, épistémologiques **et** pratiques » (p.3) ? J'interroge pour ma part cette chute abrupte. Nous avons affaire ici à un cloisonnement qui évacue les compétences psychopédagogiques et didactiques du champ de la pratique enseignante. La pratique ne serait pas traversée, vivifiée par les savoirs savants, elle viendrait en plus, par-dessus ou à côté. Vieux démon, en réalité : étudions d'abord, expérimentons peut-être et pratiquons ensuite. Or, la démarche réflexive ne consiste pas, de mon point de vue, à réfléchir exclusivement avant et après l'action. C'est **pendant** l'action qu'il convient de mobiliser ses ressources cognitives. Et c'est bien là le plus difficile. A trop réfléchir **sur** l'action, saura-t-on penser **dans** l'action ? Voilà le défi central de la démarche clinique en formation des enseignants.

Tout cela peut paraître bien théorique, mais trouve sa traduction dans des dispositifs concrets. La dichotomie théorie/pratique traverse en effet une bonne partie du plan de formation : on y trouve des apports scientifiques (sciences de l'éducation, didactique, compétences transversales ; ortho-pédagogie, etc.) et, plus loin, des « travaux pratiques » et des « stages ». De même, la deuxième année propose un « travail fondamental sur les théories », la troisième se réservant « les pratiques ». Une question essentielle reste sans réponse : comment, dans ces conditions, s'effectuera la « contextualisation » souhaitée ? Dans les stages ? Mais par quel mécanisme ? Comment s'actualisera la « démarche clinique », comment désignera-t-on *l'espace où une pratique trouve à se théoriser en partant d'une situation singulière et de l'implication de celui qui y est compris* (Cifali, 1994, p.286) ? Comment évitera-t-on le piège des certitudes théoriques, vite ruinées au contact de la réalité ? Ces questions sont au centre des préoccupations genevoises. Elles ont abouti à la création d'unités de formation compactes qui intègrent travail sur le terrain et travail à la faculté. Le problème n'est, vous vous en doutez, pas réglé par ce dispositif d'alternance. Mais si ce

dernier n'est pas suffisant, il me semble personnellement nécessaire. Or, je n'en vois pas l'équivalent à Fribourg.

Cette question en induit deux autres qui ont trait au rôle des formateurs-praticiens/maîtres de stage et au statut de la recherche.

Les « formateurs de terrain » genevois sont formellement sur le même pied que leurs collègues de l'Université. Dans la pratique, les premiers contacts ont montré que nombre de difficultés, de malentendus, de divergences sont encore à lever et que les « effets d'asymétrie » ne s'éradiquent pas par décret. Ce qui est symboliquement essentiel, c'est la redéfinition du concept de « stage » (et donc de « maître de stage ») dans notre lexique officiel³. Les unités compactes sont des unités de formation. Que l'étudiant soit dans une école ou à l'Université, peu importe. Le terrain n'est pas l'espace réservé à la pratique, pas plus que l'Université n'est le repère de la théorie. En chaque lieu, l'étudiant réfléchit et agit ; en chaque lieu, il construit et mobilise des savoirs et des savoirs-faire pratiques et théoriques.

La fonction de formateur-praticien n'existe pas à Genève. C'est une idée intéressante qui peut contribuer à l'articulation théorie-pratique (et qui démontre que l'alternance n'est pas le seul levier possible). Mais cette ressource sera-t-elle suffisante ? Même certifiés par la HEP⁴, les « maîtres de stage » ne risquent-ils pas de demeurer très éloignés de la recherche en sciences de l'éducation ? Voilà un enjeu important, autant pour la formation que pour l'école fribourgeoise.

Pour finir, il serait trop long d'analyser les enjeux qui traversent le statut de la recherche dans la formation des enseignants. Je butte personnellement sur les phrases qui évoquent une « orientation sur la recherche en éducation et en formation » (p.2) et surtout un « recours aux résultats de la recherche en éducation pour procéder à des analyses » (p.3). J'y vois un nouvel indice de la faible interpénétration des postures scientifiques et pratiques. Un **recours** aux **résultats** de la recherche, ce n'est pas une formation **par** la recherche, moins encore une formation **à** la recherche. L'enseignant sera-t-il consommateur ou producteur de recherche ? Il y a là plus qu'une argutie rhétorique, un véritable enjeu de professionnalisation.

3. Questions et propositions

Articulation théories/pratiques, rôle et statut des « praticiens du terrain », place de la recherche dans la formation des enseignants : telles sont trois des questions essentielles qui me semblent pouvoir être discutées à la lumière du projet fribourgeois.

J'en ajouterai quelques autres, un peu dans le désordre :

- ◇ Le statut de la recherche est inséparable de la question des « liens opérationnels étroits avec l'Université » et de l'évaluation de la formation (p.2) . J'ai de la peine à en évaluer les enjeux et les opportunités à Fribourg.

³ Le temps passé sur le terrain est en principe **intégré** aux unités de formation. Il ne constitue pas un moment « à part ». Seules quatre unités de formation de fin de licence ont conservé le statut de « stages en responsabilité » (trois stages compacts de deux à quatre semaines et un stage filé sur toute une année). On y trouve la confirmation de la rupture souhaitée : d'une part, ces stages sont des unités de formation comme les autres, donnant droit à une créditation universitaire (contrairement à la situation antérieure) ; d'autre part, ils ne constituent qu'un petit tiers du temps passé sur le terrain par les étudiants, les deux autres tiers étant précisément partie intégrante des unités compactes thématiques.

⁴ Une certification des praticiens formateurs et des maîtres de stage induit une formation ad hoc. L'idée est intéressante, mais pose un certain nombre de questions. Un seul exemple : l'idée de « progression » d'une catégorie vers l'autre (p.5) introduit une hiérarchie qui confirme l'asymétrie des statuts et des rôles.

- ◇ La trilogie « contenus disciplinaires, formation personnelle, travail didactique » a été longuement discutée à Genève, puis abandonnée. Notre point de vue est le suivant : la formation personnelle et disciplinaire est suffisamment garantie par le certificat de maturité ; si des lacunes demeurent, elles sont à travailler par l'étudiant lui-même ; les savoirs et les compétences nécessaires à l'enseignement sont abordés à l'Université de façon intégrée et dans le cadre des unités de didactique. Voilà le genre de choix (et donc de deuil) assez tranché auquel nous avons poussés notre postulat de polyvalence et de compétences de haut niveau.
- ◇ Le double principe de la responsabilisation et de l'autonomie des étudiants est important. Sur le principe, il ne « mange pas de pain ». Qui serait contre ? Qui souhaiterait former des étudiants irresponsables et complètement dépendants ? Personne, évidemment. Seul le passage à l'acte fera office, ici comme ailleurs, de moment de vérité. Osera-t-on vraiment ? Et à quoi saurons-nous renoncer ? Car renoncements il doit y avoir, et pas toujours là où on les attend. Un exemple ? L'hypertrophie du plan d'études : un jour, on souhaite des étudiants critiques, indépendants, capables de faire des choix ; le lendemain, on défend son « pré carré », on affirme qu'à moins de 30 heures par an, inutile de penser travailler sérieusement la didactique de la géographie, les procédés d'évaluation, la sociologie de l'éducation, la pédagogie curative ou la viole de gambe. Tout cela est nécessaire, vital, incontournable. Laissez chaque spécialiste se prononcer, ajoutez-y les revendications des enseignants primaires (en matière de stage par exemple) et de quelques groupes de pression, et faites la somme totale : à Genève, c'est huit pleines années de formation qu'il nous eût fallu. Le dilemme est en fait dramatiquement simple : comment responsabiliser l'étudiant si la somme des cours obligatoire est telle qu'il n'a qu'un seul choix : absorber le tout ou démissionner ? A cet égard, le projet fribourgeois semble lui aussi menacé par la « peur du vide ». A quoi s'ajoute une phrase un peu mystérieuse qui subordonne le principe de la formation d'adulte à la « conservation fondamentale des caractéristiques d'une formation professionnelle initiale » (p.4) ?

Cette dernière remarque en appelle une autre, plus générale et sur laquelle je terminerai. Le projet affirme nécessiter « une refonte et un redéploiement des modes de pensée et d'action des formateurs actuels » (p.0). Un défi ambitieux, c'est certain. D'autant plus ambitieux qu'il se fixe une deuxième contrainte : conserver « l'héritage méthodologique et culturel des Ecoles normales cantonales fribourgeoises » (p.1). De mon point de vue, certains passages de la description globale de la HEP fribourgeoise (autres ceux que j'ai déjà évoqués) font émerger cette **tension entre rupture et continuité**. Je pense à la faible place octroyée à l'analyse critique des systèmes éducatifs et à la sociologie des organisations (champ qui m'occupe en partie à Genève). Je pense aussi à l'année propédeutique qui devrait permettre d'éliminer définitivement les personnes considérées comme inaptes à l'enseignement. Je pense enfin aux « mentors » (ou « maîtres-guides ») qui seraient inimaginables dans le contexte universitaire (sans que j'y vois, je le répète, une démonstration des « avancées » genevoises, mais bien plutôt un objet de débat).

« Refondre les modes de pensées » tout en « conservant l'héritage culturel », voilà qui ne va pas manquer de sel. Voilà qui va demander certains changements, certains renoncements, certains deuils. Pour avoir travaillé trois ans durant, et à temps (presque) plein sur le projet genevois, je peux en témoigner : on ne passe jamais sans serrement de cœur des intentions à l'action.

Références bibliographiques

- Cifali, Mireille (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris, PUF.
- CDIP (1993). *Thèses relatives à la promotion des Hautes écoles pédagogiques* (dossier 24). Bern.
- CDIP (1995). *Recommandations relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques*. Bern.
- Maulini, Olivier (1995). Horizon 2000 : quelle formation pour les enseignant(e)s ? in : *Educateur*, 1, pp.46-49.
- Perrenoud, Philippe (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Philippe (1996). *De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants*. Université de Genève.
- Tardif, Jacques (1996). Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels, in : Meirieu, Ph. ; Develay, M. ; Durand, C. ; Mariani, Y. : (eds). *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. Lyon, CRDP, pp.31-46.

Pour citer ce texte :

Maulini, O. (1996). *Des intentions à l'action. Regard sur le projet de Haute école pédagogique fribourgeoise*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.