

TEMPORALITE ET FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS : QUELS ENJEUX ? QUELS DISPOSITIFS DE FORMATION ?¹

**Mónica OLBRICH,
UPMF - Grenoble 2, France**

Depuis l'introduction officielle du terme « professionnel », en 1982, dans des documents éducatifs en langue française, la professionnalisation de l'enseignement et de la formation a connu un développement important et a fait l'objet de plusieurs études. Plus particulièrement, les préoccupations actuelles dans le domaine des professions de la formation et de l'éducation portent sur la question de la formalisation des savoirs. Il a été signalé récemment (Bourdoncle, & Demailly, 1998) la nécessité de leur exploration à partir de la recherche comme une façon de définir plus précisément les savoirs impliqués dans chaque activité professionnelle : quelles sont leur nature, leur origine, leur usage. Ce processus pourrait aider à la construction d'une *base de savoir professionnel* et à leur incorporation dans le processus de formation.

On s'est questionné non seulement sur la nature des savoirs, mais aussi sur celle des *compétences* professionnelles. Un enseignant - professionnel serait celui qui peut intervenir en situation complexe en mettant en œuvre ses compétences en action et en sachant s'adapter aux situations variées (Paquay et al. 1996).

Les nouveaux modèles de formation proposés essaient ainsi d'installer la pratique professionnelle au cœur de la formation, et mettent « en-jeu » la création des nouveaux dispositifs, des pratiques de formation centrées sur l'analyse et la réflexivité, et des nouveaux engagements des acteurs concernés. Cela suppose une redéfinition des espaces et des temps de formation.

Nous voudrions souligner, également, l'émergence des travaux provenant de la didactique professionnelle, ou qui s'inspirent de l'analyse du travail qu'elle propose, pour la formation des compétences professionnelles (Clot, 2000 ; Pastré, 1999 ; Perrenoud, 2000, 2001).

Notre travail de recherche s'inscrit dans ces perspectives et essaye de mieux cerner les caractéristiques des dispositifs de formation qui, à partir de la prise en compte de la « biographie scolaire » de l'étudiant, cherchent à construire des compétences professionnelles lors du processus de formation initiale des enseignants.

❖ I - CONTEXTE « THEORIQUE » DE LA RECHERCHE

I - 1 Dans le cadre des travaux sur la formation des enseignants

Notre intention n'est pas ici de présenter une synthèse des principales approches ou modèles qui ont été proposés pour la formation des enseignants, mais de mettre en évidence deux dimensions qui ont été signalées dans des travaux actuels. Ces dimensions nous semblent centrales, car elles font référence à des caractéristiques spécifiques de la formation des enseignants.

Une de ces singularités de la formation des enseignants a été énoncée par Gilles Ferry, dans son ouvrage *Le trajet de formation* (1983), dont les problématiques et les analyses sont reconnues aujourd'hui comme très actuelles même si elles n'ont pas toujours trouvé leur réalisation dans la pratique. L'auteur a remarqué l'existence d'une *isomorphie*, d'une *analogie structurelle* entre le lieu de la formation et le lieu de la pratique professionnelle ultérieure : bâtiments, rythmes d'activités proposées, relation pédagogique. D'après Ferry, les effets produits par un dispositif de formation avec ces caractéristiques risquent d'être plus forts que les discours tenus par les formateurs, c'est-à-dire que ce qui a été vécu lors de la situation de formation aurait plus d'effets formatifs pour les futurs enseignants. D'autre part, nous avons remarqué que l'analogie structurelle se présente aussi bien avec les lieux de formation antérieurs : l'école, le collège, le lycée... En conséquence, *la situation de formation actuelle peut renforcer ce qui a été vécu ou bien se présenter comme l'opportunité de re-construction de sens des pratiques pédagogiques intériorisés lors du parcours de l'étudiant.*

¹ Cette contribution rend compte d'une Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education : « Prise en compte de la biographie scolaire et construction des compétences professionnelles dans la formation des enseignants » sous la direction de M. Jacques Baillé. Cette recherche approfondit les résultats d'une recherche antérieure : « Construction des compétences professionnelles et prise en compte de la biographie scolaire chez les professeurs des écoles en formation initiale » sous la direction de M. Charles Hadji. UPMF-Grenoble. 09/2000. Mémoire de DEA.

D'autres travaux ont souligné l'impact très faible qu'aurait la formation initiale par rapport aux pratiques pédagogiques développées par les enseignants (Terhart, 1984). L'école ne serait pas seulement un lieu de travail mais également un lieu de formation et d'apprentissage des règles liées à l'exercice de la profession enseignante (Davini, 1995 ; Perrenoud, 1994). Si l'on tient compte de la *dimension temporelle* de la formation, le processus commencerait avant l'entrée dans une institution de formation professionnelle et continuerait tout au long de l'exercice professionnel. D'après Davini, (1995), trois phases constitueraient le processus de formation des enseignants : la « biographie scolaire », en tant que produit construit par le sujet à travers son expérience d'élève ; la formation initiale proprement dite ; et la socialisation professionnelle. D'où l'intérêt d'intégrer cette dimension temporelle dans l'analyse du processus de formation et d'analyser son rapport avec la construction de la professionnalité enseignante.

I - 2 L'approche biographique et la formation expérientielle des adultes

Nous nous sommes intéressées à l'approche biographique car nous croyons qu'elle peut prendre en compte les deux dimensions que nous venons de présenter comme caractérisant la formation des enseignants, en même temps que nous aider à approfondir l'étude de la biographie scolaire. En effet, cette approche trouve ses origines dans les *histoires de vie*, qui définies « *Comme recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels* » (Pineau, & Le Grand, 1996) permettent aux sujets d'accéder à leur historicité, et favorisent l'émergence d'un « *Espace de savoirs d'usage, de savoirs pratiques peu autonomisés cognitivement, très reliés aux vécus, incorporés à eux* ». (ibid. p98)

Développées d'abord *comme approche de recherche* par diverses disciplines, les histoires de vie sont devenues, dans les années 80, des *pratiques de formation* dans le champ de l'éducation des adultes. (Dominicé, 1984 ; Pineau, 1996, 2000). Les recherches entreprises avec la méthode biographique ont montré l'importance et la valeur formatrice de l'expérience pour le processus de formation des adultes, et ont contribué à la définition de formation expérientielle qui, comme nous le précise Christine Josso, (1999), « *Contrairement à ce que le terme d'expérientiel pourrait laisser entendre, est en réalité une activité à forte dimension intellectuelle* ». L'activité réflexive de la personne en formation est au centre d'un processus qui est décrit comme circulaire et qui comprend quatre étapes : l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. « *En effet, il s'agit de décrire et d'identifier l'expérience, de la confronter par comparaison à d'autres en vue de l'intégrer dans un champ conceptuel ou théorique afin de lui donner un sens et de pouvoir réinvestir l'expérience concrète avec les ajustements nécessaires* » (ibid. p78). Après ce travail d'élaboration, la différence entre *vécu* et *expérience* est plus nette. Josso, (1991) propose de considérer comme *vécus* ce qu'on appelle communément « expériences ». L'*expérience*, explique-t-elle, serait de l'ordre de l'élaboration, de la construction réalisée par le sujet, et seulement après ce travail, une expérience peut être considérée comme formatrice. Cette différence présente une très grande importance pour notre définition de la biographie scolaire. Si nous suivons les travaux pionniers des histoires de vie, nous pouvons repérer que la dénomination de *biographie* est utilisée pour décrire le travail d'analyse et d'interprétation sur l'énoncé réalisé par une autre personne que celle qui raconte sa vie (Pineau, & Le Grand, 1996). Dans un travail avec ces caractéristiques, il est fort probable que le sujet qui raconte des événements de sa vie ne passe pas par l'élaboration d'une expérience formatrice mais qu'il reste avec ses vécus. L'investissement du sujet doit être plus important pour transformer un vécu en expérience comme, par exemple, lors d'une *autobiographie* ou d'un *modèle dialogique* (ibid. p101).

Les acquis expérientiels ont été repérés sous quatre formes : en terme d'idées ou de représentations ; en terme de sentiments ou d'émotions, en terme de comportements et en terme de savoir-faire. Josso, (1999) signale que : « *L'intérêt essentiel de ces souvenirs (scolaires), au-delà de la connaissance qu'ils nous offrent du vécu de la scolarité, réside dans les effets positifs ou négatifs qu'ils ont laissé dans le rapport à la scolarité, le rapport au savoir et tout particulièrement le repérage de leur impact sur la formation professionnelle en cours.* » Mais, quelles pourraient être les caractéristiques de cette approche pour la formation des enseignants ? Certains travaux rendent compte de son utilisation comme outil pour la formation à la recherche en formation initiale (Belkaïd, 1999) ; proposent des outils de formation spécifiques (Bliez-Sullerot, 1999) ou spécifient les caractéristiques du récit par rapport à la durée de la pratique pédagogique : de courte, moyenne et longue durée. Selon la durée considérée lors de la situation de formation, le travail portera respectivement sur « l'immédiat » de la pratique pédagogique, la construction des séances didactiques ou la construction de l'identité professionnelle (Mevel, 1999).

G. Ferry, (1999), dans son *approche biographique en formation des enseignants*, inclut des pratiques formatives qui font appel à l'élaboration d'une narration qui donne du sens aux vécus, non nécessairement basés sur la production d'écriture. Il est possible de reconnaître que « *le récit est à la base des groupes d'analyse des pratiques professionnelles, des études de cas, des jeux de rôle, des échanges d'expériences, des entretiens d'élucidation, des groupes Balint, de la vidéo-formation* ». Cette approche nous apporte des éléments d'analyse importants à prendre en compte, car la situation de formation actuelle et la prise en compte de la biographie scolaire, peuvent devenir de potentielles expériences formatrices pour les étudiants (futurs enseignants).

I - 2.1 Trois notions clés : trajectoire, formation, biographie scolaire

Les notions de trajectoire, formation et *biographie scolaire* seront interrogées pour trouver le *sens* de ce qui a été construit autour de l'école et, à partir de cela, comprendre comment ce qui a été construit peut influencer le rapport actuel à la formation. La *trajectoire*, nous rappelle Ardoino, (2000), provenant du champ de la physique, de la cinématique, désigne le mouvement prédéterminé, programmé que suit un mobile, inerte par lui-même, mais propulsé à partir d'une source d'énergie. « *Elle se situe en conséquence hors d'un temps-durée qualitatif, ou ne fait intervenir un temps-chronométrable qu'en tant que paramétré, homogénéisé, réduit en unités égales et comparables* ». « *Les formés, objets de la formation, sont ainsi modélisés en autant de trajectoires, mais les formateurs doivent se garder de s'en tenir à cette seule image* ». Ainsi, quand il s'agit d'un processus de formation, il est nécessaire de prendre en compte les singularités, les particularités propres à chaque sujet, qui par ailleurs, est déjà inscrit dans un temps-durée qualitatif, celui de son histoire. Pour Ardoino, il est plus précis d'utiliser la dénomination de *cheminement* pour rendre compte des itinéraires inventés, à leur rythme, par chacun des apprenants. Mais « *Les deux métaphores sont légitimes et utiles, chacune en fonction du point de vue privilégié* ». La *formation* prépare pour l'exercice d'une activité sociale précise et confère au sujet une compétence qui est aussi précise et limitée (Hadji, 1992), mais également peut se comprendre comme « se former ». Hadji, citant Ferry, écrit : « *Se former, c'est chercher une forme qui parfois se propose dans un modèle, mais qui est aussi une forme à découvrir ou à construire* ». Cette perspective installe la « *dialectique conformation/différentiation : la forme est à recevoir, à imiter. Elle est aussi à découvrir, à inventer* ». Nous avons besoin d'une troisième notion qui puisse rendre compte de cette dialectique « conformation/différentiation » ; formes programmées/formes inventées par le sujet. La notion de « *biographie scolaire* » nous permet de récupérer la dimension personnelle et historique du sujet qui se forme ; nous pourrions dire, d'une certaine façon, qui émerge de la « triangulation » entre trajectoire et formation. Les traces laissées par ces formes scolaires vécues constitueraient la biographie scolaire de l'étudiant (aujourd'hui en formation) mais qui a construit lors de sa scolarité antérieure, et de manière particulière, un « métier d'élève » (Perrenoud, 1995) et un « rapport au savoir » (Charlot, 1997). Parfois, les caractéristiques du travail scolaire et la position occupée par l'élève dans cette organisation, provoquent le développement des stratégies défensives qui, exercées intensivement, peuvent entraîner des effets pervers vis-à-vis de l'apprentissage, comme ne travailler que pour la note, construire un rapport utilitariste au savoir, au travail, à l'autre.

Réfléchir sur ce qui a été vécu et construit pendant les années de scolarité lors de la formation initiale des enseignants nous semble important puisque c'est dans ces mêmes institutions qu'ils vont exercer leur activité professionnelle. Cette activité réflexive peut conduire à l'élaboration des vécus en expériences formatrices, et, en ce sens, contribuer à la construction des compétences professionnelles.

I - 2.2 Le problème du métier d'étudiant

D'après ce que nous avons exprimé jusqu'ici, il est possible de considérer que les traces des formes scolaires vécues puissent se manifester à travers la façon dont les étudiants exercent leur « métier ». En sens inverse, agir sur la façon d'exercer ce métier à travers le dispositif de formation mis en œuvre, pourrait contribuer à la production d'une expérience formatrice. Cette expérience porterait, en même temps, sur ce qui est « déjà là », construit pendant la scolarité passée, et sur ce qui est « en train de se construire » lors de la situation de formation actuelle. Dans une première recherche (DEA), nous avons réalisé des entretiens avec des étudiants et des formateurs d'un IUFM de la région Sud-est de la France. Nous pouvons rappeler très brièvement quelques résultats. Il semblerait que les étudiants ressentent une certaine *continuité* entre ce qui a été vécu lors de la scolarité passée et la situation actuelle de formation. Ils signalent comme similitudes : la disposition dans la classe : « *...souvent en autobus* » ; et aussi la disposition au travail scolaire, qui laisserait deux façons d'exercer le métier d'étudiant : « *On pose des questions ou on attend que ça se passe, et pour beaucoup de cours c'est ça* ». Les différences repérées par les étudiants portent sur les contenus à apprendre. Un seul étudiant remarque le caractère volontaire de « *chercher une formation* » en opposition à l'obligation « *d'aller à l'école* ». Ils ne semblent pas avoir l'expérience d'une diversité de situations de formation, sauf quand ils font la différence entre les modules et les stages qui les aident à construire la professionnalité, et ceux qui les aident à préparer le concours. Parmi les modules reconnus comme aidant à la construction de la professionnalité, nous avons noté que ce sont ceux dont les formateurs essaient de mettre en œuvre des activités centrées sur le formé, des activités conçues pour développer l'autonomie et la capacité d'analyse de la pratique chez les formés. Mais nous avons remarqué aussi que ce modèle n'est pas suffisamment répandu.

I - 2.3 Une dimension essentielle : la temporalité

Ainsi, la prise en compte de la dimension temporelle de la formation à partir d'une approche biographique lors de la formation initiale des enseignants pourrait accompagner le processus de passage de la « biographie scolaire » à « l'autobiographie de formation professionnelle » et contribuer à la construction du projet professionnel de l'enseignant ». De la maîtrise de la temporalité de la formation émerge la possibilité pour le formé de s'approprier son processus de formation, et à partir de cela, de devenir véritablement auteur de sa formation et de son projet professionnel. La maîtrise de la temporalité par le sujet permet d'éclairer l'avenir et, inversement, de comprendre rétroactivement un événement. Mais le rôle du projet est lié au temps présent, « *le présent fournit le déclencheur concret du projet, c'est-à-dire la situation de menace ou d'espoir* » (Bonvalot, & Courtois, 1984). La formation initiale qui mettrait en place des dispositifs de formation en essayant d'accompagner la construction d'un « *temps formateur personnel* » (Pineau, 2000) rendrait davantage possible que la situation de formation actuelle

soit vécue par l'étudiant réellement comme expérience formatrice. Cette triangulation temporelle des expériences d'élève, d'étudiant et d'enseignant, pourrait avoir un pouvoir réformatif se projetant sur le futur professionnel.

❖ II - PREMIERS RESULTATS DE NOTRE RECHERCHE DE DOCTORAT

II - 1 Le dispositif de recherche

Dans le but d'approfondir notre première recherche nous avons entrepris une enquête sur l'ensemble des IUFM du territoire français. Après une première lecture des plans de formation des professeurs des écoles, propres à chaque IUFM, nous avons repéré des enseignements susceptibles d'être intéressants pour notre recherche, et adressé un questionnaire semi-directif à leurs responsables, visant à recueillir des données concernant l'organisation de l'enseignement, les stratégies d'articulation théorie-pratique prévues par le formateur, la construction des compétences professionnelles et l'intégration ou non de la biographie scolaire au travail de formation.

Les enseignements ont été choisis parmi la formation disciplinaire (mathématiques ou français), la formation générale, les stages, et un espace de formation où nous avons considéré qu'existant soit la possibilité de prise en compte de la biographie scolaire, soit un travail d'intégration des compétences professionnelles, soit les deux à la fois. Ce choix s'appuie sur l'idée que l'ensemble des enseignements du plan de formation peuvent avoir une fonction d'articulation théorie-pratique. En ce sens, les stages constituent un analyseur de la logique du plan de formation. Ainsi, Perrenoud, (2000) distingue quatre réponses à la question « *Pourquoi envoie-t-on les étudiants en stage ?* » : le stage conçu comme un terrain d'application, comme un moment de socialisation professionnelle, comme une épreuve initiatique ou comme composante d'une démarche clinique et réflexive. D'après Paquay, (1996), les stages peuvent rendre compte de la façon dont les paradigmes de formation se concrétisent. Nous étendons ces raisonnements au travail portant sur la biographie scolaire des étudiants.

Grâce à la triangulation des données citées ci-dessus, et de celles provenant de l'analyse des projets d'établissements, nous allons pouvoir construire deux sous-groupes contrastés d'IUFM, et poursuivre ainsi notre travail sur les caractéristiques des dispositifs de formation et leurs effets formatifs sur et à partir de la biographie scolaire des étudiants.

II - 2 Premiers résultats d'analyse

II - 2.1 Analyse des plans de formation

Nous présentons ici les premiers résultats de l'analyse des plans de formation autour d'une question centrale : quels aspects de la trajectoire scolaire et de la biographie scolaire des étudiants sont pris en compte par les plans de formation ? Nous avons remarqué que les différents plans de formation prennent en compte :

- ◆ des aspects énonçant des **événements particuliers** dans la trajectoire de l'étudiant. Par exemple, ils proposent de suivre des modules différents aux étudiants redoublants, salariés, ou sans 1^{ère} année d'IUFM ;

- ◆ des aspects concernant plus explicitement la qualité du **trajet de formation** : « ce qui est faible, ce qui manque ». Exemple : quand les étudiants ont une faible maîtrise des notions fondamentales des disciplines de base, il est proposé de renforcer la formation disciplinaire avec des modules supplémentaires ;

- ◆ des aspects de la trajectoire scolaire qui récupèrent des formes « **déjà connues** » par l'étudiant et qui pourraient renforcer son métier d'élève : concours blancs, ou préparation pour le concours de recrutement ; La situation de formation se trouve remplacée par une situation déjà connue : passer un examen (malgré la nouveauté que peut présenter le sujet d'examen, la situation est déjà connue) ;

- ◆ des aspects concernant la **temporalité de la formation et de la personne**, voici quelques exemples :

- inclusion d'un « temps de formation personnelle accompagnée » visant « à assurer la cohérence du parcours de formation du point de vue de l'étudiant »,
- mise en œuvre d'une articulation temporelle des stages et des formations disciplinaires développés à l'IUFM,
- pratiques formatives qui incorporent le travail à partir de la production de récits d'expérience ou de l'élaboration de narrations d'expériences, par exemple

sous la forme

de séminaires, groupes, ateliers d'analyse des pratiques professionnelles.

Dans les deux premières modalités décrites ci-dessus, la logique de prise en compte de la trajectoire semble être de « compléter ce qui manque ». Dans la dernière modalité, plus proche d'une

prise en compte réelle d'aspects de la biographie scolaire, la logique semble être de construire à partir de la situation actuelle pour accompagner le processus de formation des étudiants.

II - 2.2 Analyse des réponses des formateurs

Malgré le faible nombre de réponses reçues, nous présentons ici l'analyse des données recueillies car nous croyons que les voix des formateurs ne peuvent pas être absentes quand il s'agit de caractériser un dispositif de formation qui essaye de prendre en compte la situation de formation actuelle, comme potentielle « expérience formatrice » pour les futurs enseignants.

Presque tous les formateurs ont donné une réponse affirmative aux questions sur la prise en compte des *expériences scolaires passées* des étudiants pour la construction des compétences professionnelles. Ils disent prendre en compte :

- ◆ des **savoirs disciplinaires et méthodologiques** acquis par les étudiants pendant leurs trajectoires universitaires, et les utiliser, soit *comme point d'appui* lors de la situation de formation actuelle, soit pour « *les inciter à aborder des domaines disciplinaires dans lesquels ils se sentent les moins formés* » ;

- ◆ des **représentations** construites par les étudiants sur l'école, la professionnalité enseignante, etc... dans le but de les « *faire évoluer (lentement)...* » ;

- ◆ des **expériences des étudiants « ayant déjà enseigné »**. Par exemple « *lors d'ateliers pédagogiques, ce sont souvent ceux qui ont déjà une expérience pédagogique qui font les premiers essais* » ; ou bien à partir de « *l'utilisation de documents proposés par ces stagiaires* ».

On constate une seule réponse négative. Le formateur dit que prendre en compte les expériences scolaires passées « C'est compliqué. En plus comment faire, si on n'a pas vu le stagiaire sur le terrain pour confronter son vécu et notre vision ». Quant à la prise en compte de l'expérience actuelle de formation, toutes les réponses des formateurs font référence à l'alternance stages-formation à l'IUFM. Ils remarquent le travail de préparation, de réflexion et d'analyse développé avec les étudiants. Le peu de réponses qui énoncent une prise en compte différente de l'expérience actuelle mentionnent une articulation avec d'autres modules suivis pour les étudiants et aussi des « Approches plus individuelles : dossiers, mémoires ». Deux formateurs expriment que la question de l'expérience actuelle n'est pas claire. L'une se demande « quand commence cet 'actuel' ? » ; et l'autre, n'envisage pas une prise en compte de l'expérience actuelle différente de l'alternance stages/IUFM.

Les activités de formation proposées par les formateurs pour la construction de compétences professionnelles portent sur :

- ◆ des analyses didactiques d'ouvrages, des manuels, des préparations de progressions, des séquences ;

- ◆ des activités d'analyse et de production de documents et de séquences didactiques en rapport avec les stages ;

- ◆ des analyses de pratiques et récits « *avec l'aide d'outils méthodologiques d'analyse* ».

Pour ce qui concerne les activités proposées aux étudiants pour la construction du *projet professionnel*, la majorité des réponses des formateurs intègrent plus clairement une dimension temporelle et d'analyse des pratiques. Ils rendent compte aussi d'activités d'accompagnement du formé dans son processus de formation. Un seul formateur remarque la cohérence entre pratique de formation (situation actuelle) et pratique d'enseignement, en particulier pour les étudiants en deuxième année de formation. Une minorité de réponses restent dans la construction de projets d'intervention à utiliser lors des stages et une « *invitation à travailler en équipe et en autonomie* », en opposition aux réponses dont le diagnostic sur les « *connaissances et lacunes* » des étudiants dans un domaine disciplinaire est fait par le formateur. Un seul formateur dit ne proposer aucune activité visant la construction du projet professionnel parce qu' : « *Ils (les étudiants) n'ont pas de vision claire du métier, ignorent le poste où ils seront nommés, le mieux : engranger savoirs et bibliographie* ».

Ainsi, les premiers résultats mettent en évidence que la dimension temporelle de la formation est prise en compte dans les différents plans de formation en termes de trajectoire et/ou de biographie scolaire des étudiants. Nous avons remarqué que les formateurs qui ont répondu au questionnaire, essayent de prendre en compte les expériences scolaires passées des étudiants pour la construction de compétences professionnelles. La prise en compte de la situation actuelle de formation, de façon à permettre à l'étudiant de réaliser des *acquis expérimentiels* en rapport avec son métier d'étudiant et les trianguler avec son passé d'élève et son futur d'enseignant, semble encore faible. Une prise en compte de la temporalité, plus élargie, a été repérée en ce qui concerne la construction du projet professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET, M.

(1994) - « *La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques* ». PUF : Paris.

ARDOINO, J.

(2000) - « *Les avatars de l'éducation* ». PUF : Paris.

BELKAÏD, M.

(1999) - « *Formation des enseignants et (auto)-biographie éducative* ». Revue Spirale. n° 24. p15-29.

BLIEZ-SULLEROT, N.

(1999) - « *De l'utilisation des récits de vie en formation des enseignants* ». Revue Spirale. n° 24. p77-102.

BONVALOT, G., COURTOIS, B.

(1984) - « *L'autobiographie-projet* ». Education permanente. n° 72-73. p151-164.

BOURDONCLE, R., DEMAÏLLY, L. (éds.)

(1998) - « *Les professions de l'éducation et de la formation* ». PU du Septentrion : Villeneuve d'Ascq Nord.

CHARLIER, E.

(1996) - « *Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique* ». In : Paquay, L. et al. (éds.). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck : Bruxelles.

CHARLOT, B.

(1997) - « *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie* ». Ed. Economica : Paris

CLOT, Y.

(2000) - « *La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie* ». In : Maggi, B. (dir.) *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. PUF : Paris. p133-156.

DAVINI, M-C.

(1995) - « *La formación docente en cuestión : política y pedagogía* ». Ed. Paidós : Buenos Aires.

DITISHEIM, M.

(1984) - « *Le travail de l'histoire de vie comme instrument de formation en éducation* ». Education permanente. n° 72-73. p199-210.

DOMINICE, P.

(1984) - « *La biographie éducative : un itinéraire de recherche* ». Education permanente. n° 72-73. p75-86.

FAINGOLD, N.

(1996) - « *Chercher dans son expérience comment comprendre le vécu subjectif de l'autre* ». Revue Spirale. n° 24. p129-145.

FERRY, G.

(1983) - « *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique* ». Dunod : Paris.

(1999) - « *Aventureuses histoires de vie* ». Revue Spirale. n° 24. p7-13.

HADJI, C.

(1992) - « *Penser et agir l'éducation* ». ESF : Paris.

HETU, J.C. et al.

(1999) - « *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* ». De Boeck Université : Paris - Bruxelles.

JOSSO, C.

(1991) - « *L'expérience formatrice : un concept en construction* ». In : Courtois, B. & Pineau, G. (éds.). *La formation expérientielle des adultes*. La Documentation Française : Paris.

JOSSO, C. et al.

(1999) - « *Les acquis expérientiels : souvenirs scolaires et reprise des études* ». Présentation du contexte de recherche-formation et synthèses générales. Cahiers de la Section des Sciences de l'Education. n° 87. *Les origines biographiques de la compétence d'apprendre*. (2^e éd.). Université de Genève. p61-95.

LERAY, C.

(1995) - « *Recherche sur les histoires de vie en formation* ». Revue Française de Pédagogie. n° 112. p77-84.

MEVEL, Y.

(1999) - « *Définitions et exemples d'utilisation du récit de vie professionnelle en formation des enseignants* ». Revue Spirale. n° 24. p103-127.

PAQUAY, L.

(1995) - « *Les pratiques de formation liées à l'enseignement au cœur de la formation professionnelle des futurs enseignants* ». Séminaire des IUFM du Pôle Sud-est. Carry-le-Rouet. 01,02/12/1995.

PAQUAY, L. et al. (éds.)

(1996) - « *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* ». De Boeck : Bruxelles.

PAQUAY, L., WAGNER, M-C.

(1996) - « *Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation* ». In : Paquay, L. et al. *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck : Bruxelles.

PASTRE, P. (dir.)

(1999) - « *Apprendre des situations* ». Revue Education Permanente. n° 139.

PERRENOUD, P.

(1995) - « *Métier d'élève et sens du travail scolaire* ». (2^{ème} éd.).ESF : Paris.

(1996) - « *Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience* ». In : Paquay, L. et al. (éds.). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck : Bruxelles.

(2000) - « *Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance* ». Texte d'une intervention dans le cadre du colloque *Alternance et complexité en formation*. Bordeaux. 16,18/03/2000.

(2001) - « *La place de l'analyse du travail réel en formation initiale : transposition et dispositifs* ». Texte prolongeant une intervention au Séminaire romand de 3^{ème} cycle en Sciences de l'éducation. *Analyse du travail et formation professionnelle*. Veysonnaz. 10,12/10/2001.

PINEAU, G.

(2000) - « *Temporalités en formation : vers de nouveaux synchroniseurs* ». Anthropos : Paris.

PINEAU, G., LE GRAND, J-L.

(1996) - « *Les histoires de vie* ». (2^{ème} éd. rév.). PUF : Paris.

TERHART, E.

(1987) - « *Formas de saber pedagógico y acción educativa o Qué es lo que forma en la formación del profesorado ?* ». Revista de Educación. n° 284. p133-157.