

PERSPECTIVES DE FORMATION INITIALE
DANS LES INSTITUTS SUPÉRIEURS DE FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS
UNE
DYNAMIQUE DE FORMATION CONTINUE - LE CAS DE L'IFESP

José PIRES,
Gláucia N. DA LUZ PIRES,
Université Fédérale do Rio Grande do Norte, Brésil

Le processus formatif de l'enseignant, dans l'actuel moment historique brésilien, se développe sous un contexte où l'éducation apparaît comme l'élément qui est au centre d'une nouvelle stratégie de développement où, comme très bien l'a souligné Castro, (1999), à la quête de *l'efficacité* s'associe la promotion de *la citoyenneté* et de *l'équité*. Cela impose au pays un double défi : celui de compléter l'effort de l'universalisation de l'enseignement fondamental, et d'élever le niveau de l'enseignement qui est offert dans les écoles publiques, lesquelles, dans l'ensemble du pays, d'après le dernier recensement scolaire, répondent par 92 % des inscriptions de l'enseignement fondamental et par 80 % des inscriptions de l'enseignement moyen.

La croissance significative d'inscriptions vers l'universalisation de l'accès à l'enseignement représente un gigantesque effort d'éducation dans un pays où, au cours des années, l'absentéisme, le redoublement et l'échec excluent de l'école un pourcentage élevé d'enfants en âge scolaire. En effet, le taux de scolarisation liquide¹ de la population d'âge entre 7 et 14 ans a monté de 67 % en 1970 vers 95 % en 2000. Il faut cependant signaler que sous ces conditions générales de l'offre, il existe d'énormes inégalités régionales et une massification très accélérée du système d'enseignement. En plus, si les pourcentages d'accès à l'enseignement fondamental se montrent optimistes, seulement une partie très réduite de chaque tranche d'âge arrive à compléter sa formation.

Pour ne pas se faire des illusions sur la signification de ces taux, il faut savoir que ce pourcentage de 95 %, où sont concentrés tous les niveaux et toutes les modalités de l'enseignement fondamental, correspond à environ 51 millions d'élèves. Quand par contre on considère que si l'on ajoutait à ces 51 millions les inscriptions concernant tous les autres niveaux de l'enseignement (pré-scolaire, enseignement moyen et supérieur), ce contingent s'approche de 53 millions d'inscriptions, c'est-à-dire, à un quart de la population totale du pays, où, selon les dernières estimatives recensitaires, plus de 18 millions de gens qui ont dépassé l'âge scolaire souhaitent la bonne chance d'être alphabétisés.

Si d'un côté l'expansion du système de l'enseignement brésilien atteint des paliers optimistes, les *indicateurs de qualité* sont très loin des niveaux souhaités. L'implantation de stratégies pour vaincre ce retard devient une question sérieuse : comment atteindre les niveaux d'efficacité et de qualité, tant souhaités pour tous (Craha, 1997) et exigés par l'actuel moment historique ? Dans la présente réalité de l'enseignement du pays, longtemps obscurcie par des taux très élevés d'*évasion* et de *redoublement*, le principal objectif envisagé est la permanence de l'enfant à l'école et *l'efficacité de son apprentissage*. Autrement dit, l'essentiel est de lui assurer des conditions de réussite scolaire.

Dans ce but, un ensemble d'actions vient d'être mises en œuvre, dès l'aménagement des espaces, la surmontée d'une *culture du redoublement* et de l'échec, dont la principale conséquence se traduit par le décalage d'âge dans la même classe d'enfants, l'adoption d'une journée scolaire où l'enfant puisse passer un minimum de 5 heures à l'école,² et surtout embrasser une politique de formation et de valorisation des enseignants.

La quête de la qualité de l'éducation passe nécessairement par la formation des enseignants (Altet, 1994), et par la montée de l'offre d'un enseignement de qualité. Il existe aujourd'hui un consensus chez la communauté éducative du pays associant directement le succès dans les apprentissages des élèves à la formation de leurs maîtres. Quand la nouvelle Loi de Directives et Bases de l'Éducation Nationale, en cours depuis décembre 1996, a mis en

¹ Le taux de scolarisation liquide indique le pourcentage d'enfants entre 7 et 14 ans inscrits dans l'enseignement fondamental par rapport au total de la population de cette tranche d'âge.

² Dans la plupart des écoles publiques du pays la journée scolaire ne comprend que 3 ou 4 heures d'activités scolaires en fonction de la diversité des populations scolaires qui fréquentent les mêmes espaces au long de la journée.

valeur la formation des enseignants, en redéfinissant leur rôle et leurs fonctions,³ et principalement quand elle a créé les Instituts Supérieurs d'Éducation et leur a confié la formation des enseignants pour l'école élémentaire, à ce moment-là les grandes lignes d'un enseignement de qualité venaient d'être esquissées. D'où la disposition du Ministère de l'Éducation déterminant qu'à partir de l'année 2007, vers la clôture de la décennie de l'éducation, seuls les professionnels de l'enseignement possédant une habilitation universitaire pourront être admis aux concours dans les écoles du pays.

La législation qui a précédé l'approbation de la nouvelle Loi d'Orientation (Loi 9394/96) prévoyait que la formation des enseignants pour le premier et le deuxième degré suivrait des niveaux pouvant s'élever progressivement selon les différences culturelles de chaque région du pays et suivant une orientation en conformité avec les objectifs propres à chaque degré d'enseignement, avec les caractéristiques des disciplines et domaines d'études, et avec les stades du développement des élèves (Pires, 2000). L'accent portait sur la souplesse dans les structures de formation, souplesse que l'excès de bureaucratisme du système n'a jamais rendu réelle. De toute façon, les niveaux de formation exigés pour l'exercice de l'enseignement variaient selon les degrés et les séries de l'enseignement : pour l'enseignement du premier degré, de la première à la quatrième série, la loi n'exigeait qu'une habilitation spécifique du deuxième degré, c'est-à-dire, une formation obtenue dans les écoles normales ; pour les autres degrés de l'enseignement il fallait obtenir une habilitation spécifique d'enseignement supérieur, soit avec le diplôme obtenu dans une *licence à courte durée* (de la 1^{ère} à la 8^{ème} série de l'enseignement fondamental), soit une habilitation spécifique obtenue dans une *licence à longue durée* (enseignement du premier et du deuxième degré). En réalité ces exigences n'étaient pas toujours suivies, et dans la plupart des régions, en raison de l'absence d'un cadre d'enseignants convenablement qualifiés, plusieurs stratégies fortuites ont été mises en pratique.

Si l'on examine la situation réelle des cours de formation des enseignants dans le pays, on constate que le pourcentage de personnel non habilité qui travaille dans l'enseignement dans nos écoles est très élevé. La majorité des cours de formation existant dans le pays sont des formations du secondaire ; seule une minorité d'enseignants est titulaire d'un diplôme obtenu dans une licence à longue durée. Mais la formation des enseignants dans les Universités présente elle aussi une situation critique. On est devant l'effondrement de la qualité des cours de formation. La fragmentation de la formation, avec un fossé entre les disciplines à contenus de base et les contenus des disciplines à caractère pédagogique est un des facteurs déterminants de la problématique de la formation pour l'enseignement fondamental. C'est pour cela que la formation des enseignants obtenue dans les cours de licence a très souvent un caractère hybride, où les contenus scientifiques ont du mal à s'articuler avec les contenus pédagogiques. Face à la difficulté de concilier dans cette structure une perspective unificatrice et intégrative, la formation pédagogique de l'enseignant reste sérieusement compromise. On observe, en plus, une sensible réduction des disciplines pédagogiques instrumentales et des distorsions curriculaires, avec une visible inadéquation des disciplines et des contenus par rapport à la réalité des élèves.

Mais peut être le problème le plus grave dans la formation des enseignants concerne la question de la théorie et de la pratique, jamais considérées comme une unité intégrée. La conception de l'unité dans les rapports entre théorie et pratique, exige de l'institution formatrice et des formateurs, à la fois, l'adoption de nouvelles postures épistémologiques et de nouvelles conduites méthodologiques (Barbier, 1996). En effet, n'importe quelle théorie tient son origine dans la pratique sociale humaine, et dans celle-ci sont toujours implicites des suppositions théoriques préalables car, au bout du compte, il existe toujours une théorie de la pratique et une pratique de la théorie, c'est-à-dire, une théorie construite à partir de la pratique et une pratique orientée par la théorie. Bref, la formation des enseignants obtenue auprès des cours de licence dans les Universités a été objet de tout genre de critiques issues de plusieurs secteurs de la société civile mais, notamment, de la communauté académique. Ces critiques évidemment ont eu énorme répercussion soit auprès des instances du Ministère de l'Éducation, soit directement dans les agences de formation, conduisant à des évaluations systématiques de l'enseignement et à la mise en œuvre d'actions et de projets centrés sur l'amélioration de ces formations. Ce que l'on envisageait c'était un nouveau projet de formation dressé dans de nouvelles perspectives où le profil des formés serait le plus possible en conformité aux exigences de changement de la société et du marché du travail des écoles.

Au niveau du Ministère, particulièrement, un grand débat a été promu, d'abord au travers du Conseil National de l'Éducation, ensuite par les Conseils d'Éducation des différents États de la Fédération, des Secrétariats d'Éducation des États et des Municipales autour des référentiels qui doivent guider les changements exigés par le nouveau cadre rénovateur de la formation des enseignants, à partir :

- ◆ des recommandations officielles du Ministère, extraites des Référentiels pour l'Éducation Infantile et pour l'Éducation des populations Indigènes ;
- ◆ des paramètres curriculaires Nationaux pour l'Enseignement Fondamental et pour l'Enseignement Moyen, élaborés avec une large participation des spécialistes d'Éducation du pays, par les Secrétariats d'Éducation fondamentale et de l'Enseignement Moyen et Technologie.

Tous ces études et débats ont été un événement remarquable dans l'esquisse des nouvelles politiques d'éducation au Brésil. D'abord parce que l'on est arrivé à un raisonnable degré de consensus dans le diagnostic des causes du manque de l'efficacité du système de l'enseignement ; ensuite parce que le pays a évolué vers une

³ D'après le texte de la nouvelle Loi, l'enseignant est un professionnel dont les compétences doivent s'exprimer par la capacité de résoudre les problèmes à l'école, par l'autonomie à chercher et à organiser les informations et par la capacité de faire des choix et de prendre des décisions concernant les responsabilités de l'exercice du métier.

convergence appropriée d'actions, développées à plusieurs instances du gouvernement - au niveau Fédéral, des Etats et des Municipales - concernant l'enseignement fondamental ; finalement parce que la société elle-même commence à découvrir l'importance de l'éducation, et de plus en plus s'organise pour revendiquer un enseignement de qualité dans nos écoles. Les dernières réformes institutionnelles dans le secteur de l'éducation, telles que l'*Amendement Constitutionnel n° 14*, créant le *Fond de Maintien, de Développement et de Valorisation de l'Enseignement Fondamental* (FUNDEF) et, surtout l'homologation de la Loi d'Orientation de l'Enseignement National, qui a mis en pratique une nouvelle systématique d'évaluation de l'enseignement dans le pays, et a défini les indicateurs et les référentiels pour la formation des enseignants. A partir de ces mesures l'accent a été mis, d'un côté, dans l'amélioration des cours universitaires de pédagogie, lesquels ont une large tradition dans la formation des enseignants mais qui, en même temps, ont besoin de passer par des grands changements, et d'un autre côté le gouvernement lui-même a désigné les Instituts d'Education comme instrument prioritaire de la formation pour l'enseignement fondamental, désormais transformés, par force de la loi, en *Instituts Supérieurs d'Enseignement*.

En effet, dit le texte de la Loi d'Orientation : « *les Instituts Supérieurs d'Education sont des institutions de niveau supérieur, intégrés ou non aux universités ou aux centres d'éducation supérieure, et ils maintiendront :*

- ◆ *des cours de formation d'enseignants pour l'éducation fondamentale, y compris le cours normal supérieur, destiné à la formation d'institutrices pour l'éducation infantine et pour les premières séries de l'enseignement fondamental ;*
- ◆ *des programmes de formation pédagogique destinés aux porteurs d'un diplôme d'éducation supérieure désirant se vouer à l'enseignement fondamental ;*
- ◆ *des programmes de formation permanente ouverts aux professionnels d'éducation, quel que soit le niveau d'enseignement considéré ».*

Les Instituts, dans leur grande majorité, sont une évolution naturelle des anciennes *Ecoles Normales*, créées sous législation propre et directives valables dans tout le pays, à partir de la Loi Organique de l'Enseignement (Décret-Loi 8530/46), qui les considérait tout simplement comme « *écoles de formation à l'enseignement* ». A partir de 1961, avec la Loi de Directives et Bases de l'Education Nationale elles ont commencé à être appelées « *Ecoles Normales* ». La systématique de formation, dans ces écoles, était archaïque et privilégiait la théorisation à la pratique ; dès le début elles manquaient de qualification dans l'enseignement et jamais elles ont pu répondre convenablement aux besoins d'éducation des enfants des couches populaires. Même chétivement elles ont fonctionné au cours des années, sans réussir à accompagner les besoins d'expansion de l'enseignement lequel, vers les années 70, sous forte influence des modèles technicistes, exigeait des agences formatrices des professionnels affinés avec le marché du travail. Toutes les formations des Ecoles Normales ont pratiquement disparu et la formation des enseignants pour l'école primaire - ou *école du premier degré* - est devenue une « *habilitation professionnelle du 2^{ème} degré* » pour le métier d'enseignant.

Ces habilitations fonctionnaient avec un horaire scolaire très réduit et une désarticulation accentuée entre le noyau commun à toutes les formations et les disciplines dites professionnelles. C'est ainsi que la formation des enseignants pour les quatre premières séries du premier degré, à partir de 1971, a été effectuée par une Habilitation Professionnelle entièrement dépourvue d'une identité propre. La conséquence la plus immédiate de ces réformes a été l'écart du professionnel de sa vraie fonction, donnant origine à une pratique éducative très précaire et inefficace, entièrement vide des contenus pédagogiques essentiels et réalisée sous des conditions matérielles et humaines les plus délabrées. Cette inefficacité a atteint des niveaux tellement alarmants que le Ministère de l'Education, hâtivement, a été obligé à faire des investissements massifs dans la formation de ressources humaines pour l'Education en créant, à *courte durée*, des *cours de qualification, actualisation et perfectionnement* du corps enseignant des écoles, au travers d'une succession de *Plans Sectoriels d'Education*.⁴

A partir des années 85 le Ministère a mobilisé les Secrétariats d'Education des Etats pour proposer des modifications curriculaires en vue d'une restructuration des Ecoles Normales, et à faire de nouvelles analyses sur la question de l'Habilitation pour l'Enseignement, qui a commencé à être offerte par les Cours de Pédagogie des Universités du pays. Cette restructuration a changé les Ecoles Normales en *Centres de Formation et Perfectionnement de l'Enseignement* (CEFAMs), avec des programmations d'éducation continue destinées aux enseignants de l'école publique qui exerçaient dans le premier degré. Malheureusement ces Centres de Formation, qui s'annonçaient comme une expérience valable pour la formation des enseignants, par insuffisance de ressources humaines et matérielles, par la difficulté d'une suite du projet et d'une évaluation systématique associés à un certain manque d'intérêt politique de la part des autorités des Etats les a entièrement affaiblis en tant qu'instruments propulseurs de l'amélioration de l'enseignement.

L'Institut Supérieur de Formation Président Kennedy (IFESP) est le résultat de l'aménagement des espaces physiques de l'ancienne *Ecole Normale*, après devenue *Ecole d'Etat Président Kennedy*, qui à son tour a donné place, par force d'une Loi d'Etat (Loi 6573, du 03/02/1994) à l'actuel *Institut Supérieur de Formation des Enseignants Président Kennedy*. La création de l'Institut, en réalité, est le fruit d'un projet de coopération éducative

⁴ Au long de 13 ans trois plans sectoriels ont été développés : I - Plan Sectoriel d'Education 72-74, dont le but était de mettre en œuvre les dispositifs de la Loi 5692/71 ; II - Plan Sectoriel d'Education 75-79, dont l'objectif était d'offrir école à 90 % des enfants du pays d'âge entre 7 et 14 ans ; III - Plan Sectoriel d'Education 80-85, dont la visée était de réintroduire la qualification de la formation dans les Ecoles Normales.

Brésil-France, et les expériences de formation ont suivi, par imposition de la législation scolaire brésilienne, le modèle formatif des Cours de Pédagogie, avec Habilitation en Enseignement.

La constitution du corps enseignant, c'est-à-dire, des professeurs-formateurs - a été objet d'une sélection très rigoureuse, parmi des professeurs qui maîtrisaient les différents domaines de la formation : Pédagogie, Géographie, Histoire, Education Artistique, Education Physique, Lettres, Biologie, Sciences, Mathématiques, Philosophie, etc, la majorité qualifiés en troisième cycle.

La systématique de formation est développée dans une dynamique de formation continue. Premièrement, parce que la clientèle qui fréquente l'Institut est formée par des enseignants ayant obtenu le certificat du deuxième degré et possèdent expérience d'enseignement dans les écoles publiques de l'Etat ou des communes.

La quête d'une qualification de troisième cycle s'inscrit donc dans un projet, lequel surmonte de loin les limites du temps d'une formation initiale, pour s'intégrer dans un déroulement d'activités systématiques, dont la durée obéit à une programmation qui se développe plutôt au cours des années et à des moments déterminés, selon prélèvements méthodiques des besoins réalisés par les Secrétariats, auprès des écoles du système, notamment lors des évaluations du *Système National d'Evaluation de l'Education de Base* (SAEB) qui, à chaque année, fournit les indicateurs les plus significatifs pour que les Secrétariats puissent faire la planification des activités de formation continue de leurs enseignants. De cette façon, l'action formatrice dans l'Institut, lorsqu'elle touche des populations différenciées en formation et en expérience, devient un processus formatif au cours du temps, leur permettant la mise en valeur des professionnels de l'enseignement et une actualisation pédagogique à caractère permanent.

L'appui à la formation continue des professionnels en plein exercice, pour les préparer à une participation constructive de leur pratique, constitue une des surfaces des plus innovatrices et des plus prometteuses des objectifs fonctionnels de l'Institut. Ces dispositifs laissent voir clairement que la formation des enseignants au sein des Instituts est envisagée comme un grand défi et les nouvelles responsabilités qui s'imposent à ces institutions formatrices les placent face à des problèmes complexes et ils se voient devant la nécessité de planifier des formes d'enseignement qui puissent répondre aux besoins de qualification, et d'assurer la qualité de cet enseignement.

Les principes qui inspirent ce *renouveau de la formation* (Sacristán, 1996), sont perçus par les professeurs comme un enjeu important pour le développement de nouvelles expériences de formation et quelques-unes une des procédures envisagées, comme l'alternance des aspects théoriques et pratiques de la formation initiale dans une dynamique de formation continue, et l'ancrage universitaire de cette formation sont en train de réduire énormément les handicaps.

On reste particulièrement attentif à l'expansion progressive des Instituts Supérieurs d'Education, responsables, en partie, pour cette nouvelle politique de formation pour l'enseignement Élémentaire, puisqu'ils travaillent directement avec les professionnels du système d'enseignement public, et au fur et à mesure qui se réduit le caractère sélectif et d'exclusion de l'école du premier degré, responsable des taux élevés d'évasion, de redoublement et d'échec scolaire, se réduisent aussi les entraves à l'expansion des niveaux plus élevés de l'enseignement. C'est encore pour la même raison que les résultats du *Système National d'Evaluation de l'Education de Base* (SAEB) sont analysés avec beaucoup d'attention, à chaque année, par les Instituts. Cette analyse est très importante puisque sont très forts les rapports entre l'évaluation du système et la qualité de l'enseignement (Gather, 1996). Il s'agit d'une évaluation qui est faite auprès des élèves du réseau public d'enseignement (séries terminales du cycle d'enseignement fondamental : 4^{ème} et 8^{ème} séries) et de l'enseignement moyen (3^{ème} série). C'est un instrument raisonnablement fiable qui mesure le rendement scolaire du système, dresse le profil socio-économique et culturel de ces élèves et de leurs habitudes de travail à l'égard des études.

Parallèlement à ces instruments d'évaluation sont passés des questionnaires aux enseignants des écoles permettant de connaître leur profil professionnel et les stratégies et pratiques pédagogiques dont ils se servent pour enseigner. Sur la base de ces données, des programmes pour améliorer la qualification professionnelle des enseignants sont développés dans les Instituts, en guise d'éducation permanente, envisageant assurer aux enseignants une bonne performance pédagogique dans le quotidien des écoles où ils exercent.

Des profils semblables sont esquissés avec le personnel administratif pour l'analyse des pratiques de gestion, pour que l'action administrative des écoles puisse s'allier à l'action des enseignants pour améliorer la qualité de l'enseignement dans les écoles du système public. Et soit dans les Instituts Supérieurs de Formation des Enseignants, soit dans les Cours de Licence (Pédagogie et autres domaines disciplinaires) des Universités Fédérales, l'accent est mis sur le processus de son effective professionnalisation et sur le développement des compétences (Perrenoud, 1996) qui caractérisent la spécificité du métier d'enseignant, comprenant toujours qu'à l'intérieur de cette spécificité, la principale fonction d'un professeur est l'enseignement, sans néanmoins en être la seule.

Cela est trop évident une fois que la production des savoirs, la recherche, l'engagement communautaire et une action dynamique avec les membres de l'équipe font partie aussi des fonctions et du rôle de l'enseignant. L'institution scolaire, en effet exige de plus en plus l'engagement de ses différents partenaires dans le développement des projets de formation, et tout particulièrement autour de la tâche collective de conception, exécution et évaluation du *projet pédagogique de l'institution*. Face à de telles exigences il est donc indispensable que l'enseignant puisse utiliser d'une manière réfléchie son autonomie intellectuelle et pédagogique qui surpasse la simple tâche de transmettre les connaissances dans la salle de classe. C'est ainsi qu'à l'intérieur de l'Institut Président Kennedy sont créés des équipes, des commissions et des groupes d'études pour l'approfondissement des problématiques de formation, et fonctionnement de groupes de recherche dont la production scientifique a des reflets très positifs dans l'enseignement et dans l'amélioration du processus formatif de l'Institut.

Bien qu'elle soit récente - ce nouveau modèle de formation est à sa sixième année de fonctionnement -, le travail de formation à l'Institut a suscité quelques projets de recherche en plusieurs domaines : analyse des *curricula*, des pratiques de formation, de l'action tutorale, des médiations.

Le grand effort à tous est donc systématiser *une formation professionnelle avec une identité propre*, qui puisse surpasser la traditionnelle condition des licences des Institutions Universitaires Fédérales et privées du pays lesquelles, sauf de rares exceptions, ne sont qu'un appendice pédagogique de l'ancien baccalauréat. Les contenus formatifs permettant le développement des compétences de l'enseignant comprennent, parmi d'autres, l'appréhension et la maîtrise des savoirs, développement des habiletés et maîtrise des technologies. Cette formation, qui doit être envisagée dans une dynamique de formation continue, doit assurer aux enseignants, en tant que compétences générales, une culture scientifique de base en sciences humaines et sociales, la capacité de faire des recherches et des analyses des situations éducatives et d'enseignement complexes et d'y intervenir, et exercer l'enseignement à la fois dans des contextes scolaires qu'extra-scolaires.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET, M.

(1944) - « *La formation professionnelle des enseignants* ». PUF : Paris.

BARBIER, J-M.

(1996) - « *Savoirs théoriques et savoirs d'action* ». PUF : Paris.

BRESIL.

(1997) - « *Parâmetros Curriculares Nacionais* ». MEC.

(1998) - « *Recensement Scolaire* ». MEC.

(1998) - « *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* ». MEC/SEF.

(1998) - « *Referencial Curricular Nacional para a Educação das Populações Indígenas* ». MEC/SFE.

(1998) - « *Referencial Curricular Nacional para a Educação Fundamental* ». MEC/SFE.

(1999) - « *Referencial Curricular Nacional para a Educação Média* ». MEC/SFE.

BRESIL, L.D.B.

(1996) - « *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* ». n° 9394.

CASRO, M-H.

(1991) - « *Educação para o Século XXI. O desafio da qualidade e da equidade* ». MEC-INEP : Brasília.

CRAHA, M.

(1997) - « *Une école de qualité pour tous !* ». Labor : Bruxelles.

GATHER, T., PERRENOUD, P.

(1999) - « *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres ?* ». Cahier n° 26. Service de la Recherche Sociologique : Genève.

MEIRIEU, P.

(1996) - « *Vers une école de la citoyenneté. Construire ses savoirs. Construire sa citoyenneté. De l'Ecole à la cité* ». Chronique Sociale : Lyon.

PERRENOUD, P.

(1999) - « *Dix nouvelles compétences pour enseigner* ». ESF : Paris.

PIRES, J.

(2000) - « *Un défi à la crise identitaire des enseignants : le cas brésilien* ». In : Abou, A., Giletti, M-J. *Enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation*. INRP : Paris.

SACRISTÁN, J-G., GOMEZ, A-P.

(1996) - « *Comprender y transformar la enseñanza* ». Ediciones Morata. S.L.