

## UNE APPROCHE EPISTEMOLOGIQUE DE LA FORMATION LE CAS DE LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE AU PORTUGAL

**Ana Maria\* ALMEIDA,  
Faculdade de Ciências e Tecnologia,  
Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (UIED)  
Universidade Nova de Lisboa**

En consonance avec de récents débats et orientations européennes sur la politique de formation des enseignants, on a vu apparaître au Portugal quelques récentes réformes à ce niveau. Notamment, pour la formation initiale, en ayant comme principale finalité la promotion d'une culture de formation professionnelle, ont été publiés récemment quelques mesures politiques par le Ministère de l'Éducation, en particulier, en relation avec des orientations programmatiques et définition d'un profil général de compétences des enseignants de l'enseignement de base et secondaire.

Est-ce que ces définitions politiques configurent une continuité ou un changement ou même une rupture au niveau des principales épistémologiques avec le cadre traditionnel dominante de la formation des enseignants ? C'est notre propos présenté dans cette communication, quelques réflexions théoriques sur les savoirs et les processus de production des savoirs des enseignants et de même sur la conception de formation, en général, et la formation professionnelle des enseignants, en particulier, pour faire une première analyse des orientations épistémologiques implicites et explicites dans de récentes définitions politiques sur la formation des enseignants, au Portugal.

### LES SAVOIRS ET LES PROCESSUS DE PRODUCTION DES SAVOIRS DES ENSEIGNANTS - QUELQUES REPERES THEORIQUES

Plusieurs auteurs des savoirs des enseignants, comme il est souligné par Malet, (1998. p15), sont caractérisés par leur pluralité et leur enracinement dans un champ d'expérience se structurant sous la forme d'une syntaxe pratique, de schèmes d'action mobilisés dans les situations d'enseignement.

Selon Altet, (1998), les classifications des savoirs enseignants sont nombreuses et varient selon les paradigmes de recherche et les disciplines qui les ont construites. Cependant, toutes les catégorisations proposées sur la nature des connaissances des enseignants témoignent d'une pluralité de savoirs enseignants : savoirs théoriques et savoirs pratiques ; savoirs conscients, explicites, qui préparent et guident l'action, mais aussi savoirs implicites, savoirs d'expérience et routines automatisées, intériorisées qui interviennent dans les improvisations ou les prises de décisions interactives dans l'action.

Avec ces mêmes coordonnées bipolaires entre l'action et l'intellection, d'autres auteurs font la distinction entre savoirs tacites et savoirs explicites.

Les savoirs tacites, en accord avec Pineau, (1999), sont de l'ordre de la connaissance, et désignent des savoir-faire, savoir-vivre et savoir- être, savoirs inconscients incorporés dans la action. Selon Nonaka, (cité par Pineau, 1999), la connaissance tacite correspond à peu près à la « theory-in-use » d'Argyris, et Schön, et elle induit à la fois des éléments cognitifs, schémas, croyances, modèles mentaux et éléments techniques correspondants à un savoir-faire ancré dans des contextes spécifiques d'actions.

En outre, les savoirs explicites correspondent à ce qui est formalisé. Selon Altet, (1998), ces savoirs formalisés comprennent les savoirs théoriques, de l'ordre du déclaratif, comme des savoirs à enseigner (savoirs disciplinaires constitués par les sciences) et des savoirs pour enseigner (savoirs pédagogiques, savoirs didactiques et savoirs de la culture enseignante) et de même quelques savoirs pratiques comme des savoirs sur la pratique (savoirs procéduraux sur le comment faire). Pour cet auteur seulement les savoirs de la pratique, qui correspondent aux savoirs d'expérience, de la praxis, issus de l'action réussie, sont considérés savoirs implicites de l'ordre du tacite.

Pour Altet, (1998), le savoir se construit dans l'interaction entre connaissance et information, entre le sujet et l'environnement dans et par la médiation.

Cette référence met en situation la triade connaissance-savoir-information théorisée par Legroux, (1981) : la connaissance représente alors un état cognitif personnel, faisant corps avec la personne, qui est à la limite intransmissible ; l'information, au contraire, une unité externe, autonome, qui constitue le but objectif computable de transmission ; et le savoir, une organisation cognitive socio-personnelle inter-

faciale entre les deux. Dans ce contexte, produire du savoir est alors produire une unité cognitive nouvelle articulant la connaissance et l'information selon un nouveau rapport socio-personnel.

Cependant, le temps de production du savoir, comme le souligne Pineau, (1994), n'est unique ni homogène, uniforme. N'est pas unique parce qu'il se situe parmi bien d'autres temps concurrents, comme le temps familial, social, personnel et même professionnel. Et il entre souvent en conflit avec eux, qui apparaissent alors comme des contretemps. Ou c'est le temps de production du savoir qui se présente alors comme un contretemps difficile à caser dans ces emplois du temps surchargés.

Et, pourtant, le temps de production du savoir n'est pas simplement biologique, il articule temps personnel, interpersonnel, social et écologique.

D'autre part ce temps de production n'est pas uniforme. Parfois c'est un long temps de gestation où « le cognitif travaille selon ce qu'on appelle un inconscient heuristique » (Pineau, 1994. p228). Parfois au contraire ce temps de production s'impose avec la force concentrée d'un instant. Le temps de produire du savoir est donc au pluriel, il comporte des temps longs et des temps courts, continus et discontinus « de rencontre, conception et gestation, accouchement/production. Cette articulation se fait selon une dialectique intériorisante/extériorisante de transformation/production d'unités nouvelles (Pineau, 1994. p229).

Ces temps de production ne se trouvent donc pas préformés, il faut, comme le souligne Pineau, les construire et pour cela en avoir une idée pré-figurative. Mais, quels sont-ils plus précisément ? Pour Pineau, il y a une trialectique temporelle de la production :

- ◆ « Le temps interfacial de la conception », phase première de la production du savoir, qui s'opère selon un temps de rencontre entre des éléments étrangers, entre une connaissance en recherche de formulation et une information, et qui sera plus ou moins personnelle ou sociale suivant le poids respectif de l'information ou de la connaissance dans la rencontre opérée ;

- ◆ « Le temps intérieur de la gestation », un temps intérieur et intériorisant de développement de l'idée. Ce temps commence quand l'idée germée commence à nidifier et acquérir un début d'autonomie en se transformant en idée-force de projet. Contrairement à l'instant jaillissant de la conception, le temps de la gestation est un temps long, solitaire, interne de développement de l'idée, « par assimilation et accommodation d'éléments externes mais filtrés, médiatisés par une matrice, un milieu porteur nourricier, ce qui permet une croissance par une complexification de la nouvelle unité » (Pineau, 1994. p231). C'est un temps de transformation d'idée en projet ;

- ◆ « Le temps extériorisant et socialisant de l'accouchement », un temps d'ouverture à l'extérieur, qui « libère un produit viable mais par séparation, différenciation du producteur » (ibid. p231), un temps critique de dédoublement de la connaissance informée en savoir, un savoir à la fois lié et séparé et qu'il faut établir avec lui un nouveau rapport.

Dans cette perspective, produire du savoir nécessite donc temporellement de vivre et d'articuler des temps pluriels, des instants de contact et de conception, des longs temps de gestation en solitaire et des éclatements temporels sociaux (Pineau, 1994).

La place du formateur, dans ce contexte, se situe, pour Pineau, le plus activement à ces derniers moments de socialisation, comme accoucheur, pour aider à présenter et insérer socialement du savoir produit, mas aussi comme fournisseur d'environnement optimal pendant la gestation.

D'autre part, la dynamique de l'apprentissage de ces savoirs met en jeu, en accord avec Pineau, (1999), quatre niveaux d'apprentissages.

Le premier niveau est « l'apprentissage expérientiel par l'action » relatif aux savoirs tacites, qui est co-extensif à la vie comme « auto-régulation d'un équilibre fragile et instable entre l'organisme et l'environnement » (p14). Ce type d'apprentissage correspond à ce que Donald Schön, (1983) désigne par « réflexion en action » fondée sur des cognitions implicites enchâssées dans la situation vécue, incorporées dans l'agir professionnel.

Le second niveau est « l'apprentissage d'expression par explicitation » qui est centré sur la narration et réflexion personnelle et interpersonnelle sur des expériences interactives personnelles. Pour Pineau, c'est ce type d'apprentissage que développe l'approche des histoires de vie. Cette approche, comme d'autres étayent cet apprentissage d'expression par la réflexion sur l'action avec un recul de temps qui filtre la réflexion de façon spécifique, en permettant par une seconde prise de conscience réflexive de mieux expliciter des émotions cognitives personnelles, en essayant de les nommer et de les articuler.

Le troisième et quatrième niveaux correspondent à les « apprentissages formels par transmission articulée et apprentissages d'intériorisation par application ». Ce sont les apprentissages liés aux situations formelles d'enseignement et de formation, qui ont une fonction de transmission et de communication sociale des savoirs (explicites) culturels.

## CE QUE FORMER VEUT DIRE

Comme le souligne bien Michel Fabre, (1994) le mot « former » vient du latin qui signifie donner l'être et la forme. Former évoque donc une action profonde sur la personne impliquant une transformation de tout l'être et, pourtant, une action globale qui porte à la fois sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être. En outre, former concerne le rapport du savoir à la pratique, à la vie, et donc dans la formation c'est l'être même qui est en jeu, dans sa forme.

Pour Malet, (1998) il est possible de distinguer deux mouvances récurrentes et plurielles de préoccupations épistémologiques qui s'expriment, en se rencontrant parfois, dans la formation et dans la recherche contemporaine sur les savoirs des enseignants et qu'on peut identifier comme deux cadres paradigmatiques distincts : un cadre d'orientation rationaliste et/ou cognitiviste et un cadre d'orientation anthropologique et phénoménologique.

Le premier cadre, anthistorique et praxéologique, inspiré dans les sciences de la cognition est marqué par des exigences d'efficacité. Il s'intéresse moins au sujet en formation qu'au praticien-professionnel en action et à la situation d'enseignement. Les questions d'une expertise et d'une professionnalité enseignantes sont au coeur de ses préoccupations. La fonctionnalité et la représentationnalité des savoirs enseignants sont valorisées et vise la construction et l'optimisation des compétences professionnelles de l'enseignant dans un souci d'intelligibilité et de rationalisation de la pratique enseignante. Les savoirs ainsi envisagés sont tributaires de leur possible explicitation, de sorte qu'ils soient opératoires dans le cadre d'une rationalité technique (Malet, 1998).

Le second cadre d'orientation anthropologique et phénoménologique s'inscrit, selon Malet (1998), dans une problématique développementale. « C'est le savoir-faire-sens, le développement et l'élaboration identitaire de l'enseignant en devenir qui font principalement question » (p16). Les pratiques sont envisagées dans leur phénoménalité propre, « en les considérant dans leur significativité construite et diffuse et dans leur rapport avec la construction du sujet » (Malet, 1998. p16), et en ne présupant pas leur possible explicitation ou rationalisation.

Pour Pineau, que se situe dans ce second cadre d'orientation, le trajet de formation humaine se structure autour des pôles : « manuel/intellectuel, sensible/intelligible, pratique/théorique, informel/formel, action/réflexion et même vie/cognition » (1999, p2). La dynamique de la formation se supporte dans la dynamique interactive tensoriel complexe entre ces deux pôles attractifs/répulsifs.

« Le développement d'êtres vivants autonomes ne se fait pas seulement par adaptations homéostatiques mais aussi par transformation morphogénétique » (Pineau, 1999. p3). C'est-à-dire l'apprentissage ne se restreint pas à des situations d'enseignement et de formation formelles, privilégiées en raison du caractère systématique, intentionnel et séquentiel, en référence à une théorie générale de l'apprentissage et de l'enseignement, mais réside surtout dans « des auto-éco-apprentissages, provenant de la transformation... des situations vécues par chacun, pour former les siennes, pour produire sa vie » (Pineau, 1999, p.3).

Dans un mouvement de transition paradigmatique, Henri Desroche, (1990), cité par Pineau, conçu l'apprentissage comme un processus « d'entreprendre et de chercher », c'est à dire un processus que relie l'entreprise personnelle que constitue l'apprentissage à ce qu'il appelle « autobiographie raisonnée », et, pourtant, « un retour réflexif sur son trajet pour en construire un projet de recherche-action-formation » (Pineau, 1999. p5). C'est un processus d'auto-formation assistée par production des savoirs où l'histoire de vie constitue une base importante d'exploration et d'intégration personnelle des apprentissages, qui veut fonder une anthropo-formation où le défi de la formation est de transformer les problèmes vécus en projets de recherche.

Dans ce mouvement de transition paradigmatique, Pineau, (1999) réfère aussi des travaux d'autres auteurs anglo-saxons, comme Kolb, Danis, et Solar, qui proposent un couplage structurel entre l'apprentissage et le développement. Pour Danis, et Solar, le lien entre apprentissage et développement est bidirectionnel, par médiation des connaissances et du savoir, considérés comme moyens de construction d'identité mais aussi de déconstruction : « L'angle de l'acquisition des savoirs s'étale de la construction en continuité à la déconstruction en rupture » (Danis, et Solar, 1998. p308). Ce n'est donc pas un cumul, mais complexe et ambiguë, où le problème des contenus et des processus se soulève : les contenus doivent être signifiants et avoir du sens ; dans des processus l'expérience et la métacognition personnelles jouent un rôle premier d'autorégulation et d'auto-construction.

Ces perspectives sur les liens entre apprentissage et développement s'inscrit dans l'émergence d'un sujet social apprenant, en formation permanente (Pineau, 1999). Pour Pineau, l'émergence du sujet social apprenant n'est pas une simple actualisation naturelle de potentialités innées ; elle semble rencontrer deux temps et trois mouvements : « des temps et des contretemps et des mouvements multiples d'apprentissages, de désapprentissages et de réapprentissages différents » (Pineau, 1999. p9). En effet, Pineau, en concevant l'apprentissage comme « la conduite de base de toute organisme vivant, la conduite de construction des liens bio-cognitifs performant entre l'organisme et l'environnement » (p10), met l'accent sur la relevance des transactions entre les deux comme tissages qui sont co-construits selon une dialectique complexe d'alternance de pouvoirs entre trois pôles, personnel, social et matériel (3 mouvements) jouant de façon directe et médiatisée (2 temps). Pour Pineau, ces deux temps, plus que deux temps différents juxtaposés, sont deux temps contraires - un temps et un contretemps à

articuler - aussi opposés que liés comme le jour l'est à la nuit. Avec cet appel à ces deux temps très contrastés, Pineau, veut symboliser la nécessité de se faire l'articulation entre les deux processus d'apprentissage, formel et expérientiel, et mettre en question les références dominantes à un temps habituellement uniforme de la formation, qui est contraire à l'émergence du sujet social apprenant. En outre, Pineau, souligne l'importance de croiser cette approche temporelle à deux régimes avec trois mouvements de base à apprendre, interférents autour des trois pôles énoncés : apprentissage de soi à la base du mouvement de subjectivité, apprentissage des autres comme mouvement de socialisation et apprentissage des choses comme mouvement d'écologisation. Dans ce contexte, l'objet de l'apprentissage peut devenir moyen et finir par le croisement des prépositions de, par, pour avec des pôles soi/les autres/les choses donnant une matrice complexe que ouvre un large éventail des conduites de construction possible.

### **LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS - LE RAPPORT THEORIE/PRACTIQUE**

Au point de vue épistémologique, le problème de la formation des enseignants peut se formuler ainsi : quels savoirs et quelles démarches pour la formation professionnelle, notamment quel est le rapport théorie/pratique ?

Pour Michel Fabre, (1994), en accord avec Gilles Ferry, ce rapport peut être envisagé selon quatre approches :

- ◆ fonctionnaliste, qui définit les objectifs de la formation à partir de l'analyse de la situation de travail dans l'école ;
- ◆ scientifique, centrée sur le progrès du savoir sur l'éducation ;
- ◆ technologique, centrée sur les avancées techniques audiovisuelles et informatiques ;
- ◆ situationnelle, qui envisage le développement des pratiques psychosociologiques au travers d'une centration sur la relation des sujets en formation aux situations éducatives dans lesquelles ils se trouvent engagés.

Cependant pour Fabre, aucune approche ne peut fonctionner seule sans générer des effets pervers. Et, pourtant, on ne peut pas définir une formation des enseignants sans prendre en compte les plusieurs dimensions valorisées par ces quatre approches, c'est à dire, sans prendre en compte les exigences professionnelles du métier, les savoirs scientifiques susceptibles d'éclairer l'action, l'actualité de la technique et, bien ainsi, les caractéristiques psychosociologiques des situations éducatives et de la situation de formation.

En croisant ces différentes approches épistémologiques avec trois manières de comprendre le processus de formation, proposés par Gilles Ferry : acquisition/application pratique de la théorie ; démarche/transfert dans l'enseignement de compétences générales acquises ; analyse/régulation des pratiques, il est possible, en accord avec Favre, (1994), de distinguer différentes modalités de formation plus centrées sur l'acquisition de skills dans une perspective fonctionnaliste, ou sur l'acquisition de connaissances scientifiques sur les différents paramètres de l'éducation et développement des compétences générales, ou encore plus centrés sur l'utilisation des savoirs scientifiques comme référentiels d'analyse des pratiques dans une perspective scientifique, ou encore centrés surtout dans l'élucidation de l'expérience de vie des futurs enseignants.

En articulant ces différentes approches de la formation, l'idée d'une formation par la recherche semble séduire plusieurs auteurs dans le champ de l'éducation et formation (par exemple, Meirieu, 1989, Beillerot, 1991; Alarcão, 2001; Canário, 2002) parce qu'elle semble permettre une bonne synthèse entre acquisition, démarche et analyse, à partir d'un projet personnel des formés.

Mais il ne s'occupe pas d'ordonner la formation à la recherche, comme elle a été perspectivée depuis les années 60 en visant la consommation et l'application des résultats de la recherche (Canário, 2002) mais l'inverse, c'est à dire il faut ordonner la recherche à la formation, en intégrant une dimension critique et de réflexion, systématisation du recueil des données et interprétation dans des théories reconnues.

Pour Meirieu, (1989), centrer la formation sur l'apprentissage et placer le formé en situation de recherche-action, notamment, centrée sur la résolution des problèmes professionnels sont deux principes essentiels pour la formation des enseignants. Selon Alarcão, (2001), la recherche est implicite au exercice professionnel de l'enseignant. Elle propose ainsi que la recherche doit intégrer du curriculum et, pourtant, constituer un axe méthodologique structurant d'un projet global et cohérent de la formation. Le développement d'une attitude et des compétences investigatrices, comme le développement de la capacité de se questionner et de l'auto-réflexion sont considérés par Alarcão, comme les buts fondamentaux de la formation des enseignants.

### **FORMATION INITIALE ET CONTINUE AU PORTUGAL - CONTINUTE OU RUPTURE ?**

Les récentes définitions politiques sur la formation des enseignants ont portées surtout sur la formation initiale et elles ont incitées principalement le développement d'une cohérence de cette

formation par la définition des référentiels de compétences et de la structure programmatique des cours qui tentent de circonscrire les activités de formation.

Une première analyse des documents officiels publiés depuis 1998 suggère que les orientations épistémologiques qui sont privilégiées se situent surtout dans un cadre d'orientation rationaliste, cité ci-dessus. En effet, ces mesures politiques, marquées par des exigences d'efficacité, s'intéressent moins au sujet en formation qu'au praticien-professionnel en action et à la situation d'enseignement. Les questions d'une expertise et d'une professionnalité enseignantes sont au cœur de ses préoccupations et pas la problématique développementale, où le savoir-faire-sens, le développement et l'élaboration identitaire de l'enseignant en devenir font principalement question, que s'inscrit dans un cadre d'orientation anthropologique.

En accord avec ces orientations, le curriculum est conçu surtout comme une addition de disciplines, scientifiques, pédagogiques et didactiques, où les pratiques, notamment d'initiation à la pratique professionnelle (qui occupe surtout la fin du cours) ne sont pas envisagées dans leur phénoménalité propre et dans leur rapport avec la construction du sujet et production des savoirs enseignants. D'autre part, en ce qui concerne le rapport théorie/pratique il semble bien se structurer autour d'une perspective scientifique et fonctionnaliste, où les modalités de formation plus centrées sur l'acquisition/application pratique de la théorie et le développement des compétences professionnelles sont plus valorisés. Plus encore la continuité du développement professionnel n'est pas prise en compte. La formation continue ne se démarque pas d'une formation qui vise surtout la mise à jour des savoirs et des compétences.

Dans ce contexte, on peut dire que ces orientations politiques semble bien configurer plus une continuité qu'une rupture en relation à des orientations politiques antérieures. Il n'est pas envisagée une formation intégrée des enseignants, en la mise en oeuvre d'une interaction effective entre toutes les dimensions de la formation : l'articulation entre la formation initiale et continue, par l'approche systémique de la formation et construction d'un projet global et cohérent de la formation ; l'interaction entre la dimension personnelle, interpersonnelle et écologique de la formation ; l'interaction entre les différents types de savoirs, et donc l'articulation entre les deux processus d'apprentissage, formel et expérientiel, en prenant en compte que le temps de production du savoir n'est pas unique ni uniforme.

## **CONCLUSION**

On peut dire beaucoup sur l'absence de variété implicite dans les récentes mesures politiques sur la formation en général et en particulier sur la formation initiale. Globalement, cette absence de variété me semble contribuer au maintien de l'actuel système éducatif dans la voie de la complication, en changeant des orientations programmatiques et un peu la philosophie de la formation, mais sans toucher à l'esprit de la formation, de l'apprentissage et de l'enseignement.

Se demander si cette formation est réalisable avec des publics de non-professionnels, comme des étudiants dits « initiaux », où les personnes ont moins de « grain à moudre » dans leur expérience, revient, comme le souligne Lerbet, (1994), à s'interroger sur les cours d'alternance, notamment, sur la relevance de ce qu'il appelle l'alternance authentique ou intégrative où la vie sur le terrain précède et alimente la vie universitaire conceptualisatrice.

## **BIBLIOGRAPHIE**

### **ALARCÃO, I.**

(1996) - « *Ser professor reflexivo* ». In : I. Alarcão, (org.) *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto Editora. p171-189.

(2001) - « *Professor-investigador. Que sentido ? Que formação ? reflexivo* ». In : B.P. Campos, ( org. ) *Formação profissional de professores no ensino superior*. Inafop/Porto Editora : Porto. p21-30.

### **ALMEIDA, A. M.**

(1998) - « *As Narrativas e a Transformação das Representações e Práticas Pedagógicas* ». In : *Actas do IV Colóquio da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. SPCE.

### **ALTET, M.**

(1996) - « *Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser* ». In : Perrenoud et al. (eds.). *Former des Enseignants Professionnels - Quelles Strategies ? Quelles compétences ?* De Boeck Université : Bruxelles. p27-40.

### **BEILLEROT,**

(1991) - « *La 'recherche', essai d'analyse* ». Recherche et Formation. n° 9. INRP : Paris.

**CANARIO R.**

(2002) - « *Formação inicial de professores : que futuro(s) ?* ». INAFOP : Lisboa .

**DANIS, C.L. ; SOLAR, C.L. (coord.)**

(1998) - « *Apprentissage et développement des adultes* ». Éd. Logiques : Montréal.

**FABRE, M.**

(1994) - « *Penser la formation* ». PUF : Paris.

**GALVANI, P.**

(1992) - « *Auto-formation et fonction de formateur. Trois perspectives d'exploration* ». Études et Expérimentations en Formation Continue. n° 13. p9-13.

**HONORE, B.**

(1992) - « *Vers l'oeuvre de formation. L'ouverture à l'existence* ». L'Harmattan : Paris.

**KNOWLES, M.**

(1990) - « *L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation* ». Ed. d'Organisation : Paris.

**LEGROUX, J.**

(1981) - « *De l'information à la connaissance* ». Maurecourt : Mesonance Alterologie. n° 1 - IV.

**LERBET, G. ET CHARTIER, D. (coords)**

(1994) - « *La formation par production de savoirs* ». L'Harmattan : Paris.

**MALET, R.**

(1998) - « *L'identité en formation - phénoménologie du devenir enseignant* ». L'Harmattan : Paris.

**MEIRIEU,**

(1989) - « *Enseigner, scénario pour un métier nouveau* ». ESF : Paris.

**MEZIROW, J.**

(1990) - « *Fostering Critical Reflection in Adulthood* ». Jossey-Bass Inc : San Francisco.

**NÓVOA, A.**

(1995) - « *Os professores e as histórias das suas vidas* ». In : A. Nóvoa, (org.) *Vidas de Professores*. Porto Editora. p11-30.

**PINEAU, G.**

(1994) - « *Le temps dans la production du savoir* ». In : G. Lerbet, et D. Chartier, (coords.) *La formation par production de savoirs*. L'Harmattan : Paris.

(1999) - « *Traité des sciences et techniques de la formation - Expériences d'apprentissage et histoires de vie* ». Dunod : Paris.

**PINEAU, G. ; COURTOIS, B.**

(1991) - « *La formation expérientielle des adultes* ». La Documentation Française : Paris.

**PINEAU, G. ET JOBERT, G. ( coords.)**

(1989) - « *Les Histoires de Vie, tome II* ». Actes du colloque : *Les Histoires de Vie en formation*. L'Harmattan : Paris.

**PERRENOUD, et al. (eds.)**

(1996) - « *Former des Enseignants Professionnels - Quelles Stratégies ? Quelles compétences ?* ». De Boeck Université : Bruxelles.

**SCHÖN, D.**

(1983) - « *The reflective practitioner. How professionals think in action* ». Basic Books : London.

**VYGOSTKY, L.**

(1979) - « *Pensamento e linguagem* ». Edições Antídoto : Lisboa.