

Enseignants au Portugal Formation continue et enjeux identitaires

RUI CANÁRIO
Universidade de Lisboa

JOSÉ ALBERTO CORREIA
Universidade do Porto

Au Portugal, la formation continue des enseignants, longtemps revendiquée par les associations professionnelles comme un "droit", a connu, depuis 1993 une croissance exponentielle de l'offre de la formation. La principale nouveauté introduite dans le domaine de la formation continue des enseignants a été constituée par la création des Centres de Formation des Associations d'Établissements (CFAE). Ils ont assuré, pendant les cinq dernières années, la plus grosse partie de l'offre de formation continue.

Devenue obligatoire et massive, la formation continue des enseignants, inscrite simultanément dans une logique de marché et dans une logique de contrôle par l'État, a cessé d'être envisagée comme un *droit*, pour devenir un *devoir* à accomplir (très souvent perçu comme quelque chose de pénible).

Dans cette communication, les auteurs, à partir des résultats de travaux de recherche empirique, se proposent, dans un premier moment, de faire une analyse du fonctionnement du réseau de formation continue qui a été mis en place depuis 1993. Dans un deuxième moment, d'essayer de voir comment cette offre de formation continue s'articule avec les façons de concevoir l'activité professionnelle des enseignants, leurs modes de socialisation professionnelle et les correspondantes dynamiques de production identitaire.

1993 : un tournant dans la formation continue

Les problématiques du changement et de la formation continue des enseignants, d'une part, ont un caractère récent et, d'autre part, sont nées en association étroite, dans le cadre de la première vague des réformes éducatives, déclenchée à la fin des années soixante. Remonte à cette époque un certain optimisme naïf par rapport à la formation des enseignants, aussi bien qu'une vision instrumentale, bien illustrée par les mots de Gaston Mialaret (parodiant la phrase célèbre d'Archimède): "Donnez-moi des enseignants bien formés et je vous ferai n'importe quelle réforme". C'est la même idée qui, au début des années quatre-vingt-dix, est reprise par le ministre de l'Éducation Nationale qui désigne le corps enseignant comme "le levier humain" susceptible d'assurer le succès de la réforme éducative.

Au Portugal, en effet, l'approbation, en 1986, par le Parlement, d'une loi cadre sur le système éducatif a signalé le début d'un processus global de réforme éducative. Conçue à l'image des "Grandes Réformes" des années soixante-dix, la réforme éducative portugaise, en ayant comme point de repère un modèle de "recherche-développement", a prévu trois phases principales: une première phase de conception et de production d'un "édifice juridique"; une deuxième phase d'expérimentation dans un ensemble d'établissements pilotes; une troisième phase, celle qui a été vécue depuis 1992, de généralisation de la réforme à l'ensemble des établissements scolaires (de la maternelle au secondaire).

Il n'est donc pas surprenant que, pendant les dix dernières années, la formation des enseignants (en particulier la formation continue) soit apparue, au Portugal, comme une question centrale de la politique éducative. Du point de vue de l'administration, la formation continue, envisagée selon une logique adaptative a posteriori aux changements proposés par la réforme, constitue une condition essentielle pour persuader les enseignants à "bien l'appliquer" et les y aider. Cette attention portée sur la formation continue n'est pas exclusive de l'administration, elle est accompagnée par une dominance de ce thème dans l'agenda de recherche des sciences de l'éducation (Novoa 1996).

La publication d'une loi qui est venue définir un "Régime Juridique de la Formation Continue des Enseignants" (jusqu'alors inexistant) est apparue comme une pièce maîtresse de l'édifice global de la réforme. La mise en place d'un système national de formation continue avait comme base deux piliers principaux: le premier était constitué par les établissements de l'enseignement supérieur, en particulier ceux qui avaient la responsabilité de la formation



initiale. Ils ont vu renforcer leur rôle symbolique de tutelle, en tant que lieux, légitimes, de production de savoirs professionnels légitimes, pour les enseignants. Le deuxième pilier était constitué par les CFAE, envisagés comme les pièces fondamentales, une sorte de “clé de voûte” de “l’architecture juridique de la formation continue des enseignants” (DL 249/92).

Ces deux piliers devaient assurer l’initiative des institutions de formation, selon la logique d’un marché concurrentiel. Ils étaient soumis au contrôle d’organes centraux qui assuraient les fonctions d’accréditation (des institutions, des formateurs, des “stages”) et le financement. Une articulation directe entre la formation et la progression dans la carrière enseignante (les heures de formation sont quantifiées sous la forme de crédits, devenus nécessaires à la progression dans la carrière) a assuré l’existence d’une masse de “consommateurs” parmi les enseignants.

La principale nouveauté, dans le domaine de la formation continue, a été constituée par la création à partir de 1992 des CFAE. Ils sont organisés selon une base territoriale : tous les établissements scolaires (de la maternelle au secondaire) d’un même territoire se regroupent pour constituer une “association” et donner lieu à un “Centre de Formation”. La gestion du Centre est à la charge d’un Directeur, élu par la Commission Pédagogique du Centre, formée des représentants de tous les établissements associés. En Avril 1993, on pouvait déjà constater l’existence d’un réseau, constitué par environ deux cents Centres de Formation, correspondant à un total d’environ 120 000 enseignants qui couvre l’ensemble du territoire national.

La création des CFAE s’inscrit dans une tradition qui remonte à la mise en place des premiers “Centres d’Enseignants”, en Grande-Bretagne, au début des années soixante. Ces centres correspondaient à une tentative pour trouver des modalités de formation moins formalisées et plus interactives avec les pratiques professionnelles et les problèmes quotidiens des enseignants. Malgré les spécificités des différentes expériences nationales, ces centres ont en commun de s’adresser aux enseignants en tant qu’individus, en les définissant comme les “clients” des services qu’ils leur rendent. Au contraire, les CFAE nés, en principe, d’une démarche associative des établissements scolaires à l’échelle locale, définissent, théoriquement, comme clients non plus les enseignants pris individuellement, mais plutôt les organisations où ils travaillent, c’est-à-dire les écoles. La principale originalité des CFAE réside dans cette caractéristique qui leur ferait trouver dans la relation établie avec l’établissement l’essentiel de leur pertinence. Autrement dit, les CFAE sont nés sous le signe de la rhétorique de la “formation centrée sur l’école”. Malheureusement, cette rhétorique n’a pas réussi à se concrétiser.

En fait, si la création des CFAE a représenté un élargissement virtuel des marges d'initiative et des capacités d'action des enseignants et des établissements scolaires, cette virtualité a été fortement limitée à cause du paradoxe qui a marqué le processus de mise en place des CFAE: on faisait appel à un mouvement associatif local mais... pour concrétiser une initiative venant clairement de l'État et dont celui-ci a gardé tout le contrôle. En effet, le pari de l'administration centrale dans la création et le développement des CFAE ne devient compréhensible qu'à la lumière de deux motivations de fond: la première était d'"appliquer" la réforme et de garantir son succès, par le biais d'un accroissement de la formation; la deuxième correspondait à l'utilisation des CFAE comme des extensions administratives, capables de garantir l'exécution des programmes de financement européens. Ces derniers étaient disponibles et très importants depuis 1992. Pendant la seule année 1993, environ quinze milliards d'escudos ont été dépensés dans la formation continue. L'action de l'administration a donc obéi à une visée doublement instrumentale.

Le bilan qu'on peut faire de l'activité des CFAE (Barroso & Canário 1995) révèle que les contraintes exercées par l'administration ont pesé lourdement. Elles ont pris la forme de modalités de contrôle qui ont rendu difficile la construction d'une action autonome et diversifiée par rapport aux différentes situations. Les deux instruments fondamentaux du contrôle de l'État ont été, d'une part, la maîtrise du processus de financement et, d'une façon complémentaire, l'articulation directe entre la formation et la progression dans la carrière. Un système de crédits, proportionnels aux heures de formation "reçue", a été mis au point. La dépendance des CFAE par rapport à l'administration, créée par la combinaison des règles, des modalités de financement et l'attribution des crédits de formation, a fortement contribué à faire des CFAE des organes déconcentrés sous tutelle.

Enseignement supérieur: un exemple à ne pas suivre

Les établissements de l'enseignement supérieur, en particulier ceux qui sont chargés de la formation initiale, jouent, pour trois raisons, un rôle décisif dans la détermination de la nature de l'offre de formation continue des enseignants:

1. les normes juridiques qui régulent la formation, aussi bien que la production discursive des décideurs et des chercheurs, induisent l'idée selon laquelle le savoir professionnel des enseignants y trouve un lieu privilégié de production et de légitimité;
2. les formateurs les plus "qualifiés", selon les critères dominants, sont concentrés dans les institutions de l'enseignement supérieur ce qui tend à leur conférer un rôle de tutelle, directe ou indirecte, par rapport aux

- autres instances de formation. Un grand nombre de Centres de Formation ont cherché à établir des protocoles de coopération avec les établissements de l'enseignement supérieur ;
3. pour des raisons de capacité logistique, le marché de la formation, né en 1993, a été marqué, dès le début, par l'initiative et la course aux financements des institutions d'enseignement supérieur les mieux préparées. Elles sont devenues, tout naturellement, les points de repère fondamentaux.

Une recherche empirique (Canário & Santana 1996), fondée sur l'analyse des annonces publiées dans la presse, a permis d'établir un portrait de l'offre de formation des établissements d'enseignement supérieur, pendant la première année de fonctionnement du nouveau système de formation continue. Il configure, très clairement, un exemple à ne pas suivre.

L'extériorité par rapport aux personnes et aux organisations constitue une première caractéristique de cette offre de formation. Les destinataires de la formation sont un public, anonyme et indifférencié, d'où sont absents autant les équipes éducatives que les rapports entre la formation et les établissements scolaires, lieux d'exercice du travail. Cette extériorité est renforcée par le fait que l'offre de formation se présente sous la forme de "catalogues" sans aucune cohérence interne. Chaque "action de formation" correspond à un moment de recyclage qui a une valeur en soi, dans une totale indépendance par rapport aux situations et aux publics singuliers.

L'uniformité et la standardisation de la formation constituent une deuxième caractéristique. La durée des "stages" proposés représente un indicateur clair de cette uniformité. La majorité des stages correspond à une durée de soixante-six heures, c'est-à-dire l'équivalent des trois crédits nécessaires pour changer d'échelon. Cette uniformité se situe aux antipodes d'une formation "centrée sur l'école" qui appellerait à un mode de coproduction "sur mesure", avec les destinataires. Au contraire, domine une logique de production industrielle de "stages" de formation, en cohérence avec la "forme scolaire" typique des formations initiales classiques (Malgaive 1990, Maroy 1994).

Troisième caractéristique : l'offre de formation est tributaire d'une conception de rationalité technique qui envisage la formation comme préalable à la pratique professionnelle, perçue comme un moment d'"application". Deux composantes y dominent : une composante scientifique, les contenus à transmettre, et une composante didactique, les modes de transmission des contenus. Cette offre de formation est exclusivement tournée

vers l'individu, sans tenir compte, ni des dimensions collectives de l'activité professionnelle, ni des nouveaux rôles professionnels des enseignants.

Quel bilan pour les Centres de Formation des Associations des Établissements ?

La naissance des CFAE a suscité un certain nombre d'espoirs, notamment celui qu'ils puissent se constituer comme les héritiers de la tradition portugaise de "formation centrée sur l'école" qui remonte aux années soixante-dix et qui, malgré son caractère minoritaire, correspond à un patrimoine très riche d'expériences (Canário 1994). Dans cette perspective, les CFAE se constitueraient comme des dispositifs permanents de formation, contextualisés et orientés vers un rôle d'appui externe aux établissements, en concrétisant une conception de formation en rupture avec le paradigme scolaire. La formation pourrait, de ce point de vue, contrarier les effets des modalités classiques, tayloristes, qui, dans les conditions actuelles des systèmes scolaires, tendent à engendrer la production d'identités professionnelles négatives (Correia 1991).

Les CFAE, considérés comme pivots de l'émergence de réseaux de formation au niveau local, fondés sur une dynamique associative des enseignants et des établissements scolaires, permettraient la mise en valeur, stratégique, des dimensions non formelles de la formation, des acquis individuels et collectifs de l'expérience des enseignants. Le passage d'une logique de "catalogue de stages" à une logique de projet et d'articulation entre les dimensions de formation, d'action et de recherche représente aussi une possibilité de substituer à une logique instituée de changement, celle de la réforme, une logique instituante, celle de l'innovation (Correia 1988). De ce point de vue, on favoriserait des modalités de formation susceptibles de permettre des stratégies "écologiques" de changement qui concerneraient simultanément les établissements scolaires et les enseignants.

L'ensemble des travaux de recherche empirique dont on dispose aujourd'hui nous autorisent à affirmer que ces espoirs ont été déçus. Ces travaux sont soit des enquêtes extensives conduites par des équipes de recherche des Universités de Porto et de Lisbonne (Barroso & Canário 1995; Barroso & Canário 1998; Correia, Caramelo e Vaz 1997), soit des recherches individuelles tournées vers une approche plus intensive et qualitative (Silva 1997, Gonçalves 1997, Ruela 1997, Ferreira 1998). Les CFAE reproduisent, à l'échelle locale, l'offre de formation scolarisée, décontextualisée et instrumentale qui est dominante dans les institutions d'enseignement supérieur.

Dans l'absence d'une dynamique associative et formative locale, les CFAE se réduisent au rôle d'intermédiaires entre l'administration centrale et les enseignants pour offrir des "menus" de stages, dans une perspective de recyclage scientifique et didactique. Le Centre de Formation finit par ressembler à son directeur qui joue le rôle d'un "entrepreneur" de la formation. L'offre de formation, dont le point de départ théorique est "l'analyse des besoins" (c'est-à-dire une vision des "incompétences", des lacunes des enseignants), est, en fait, largement structurée par l'offre individuelle des formateurs.

Le fonctionnement du système de formation continue peut donc être lu, d'une façon relativement satisfaisante, par les différents partenaires à la lumière de la combinaison étroite entre une logique administrative et une logique marchande: il permet aux institutions de formation une course aux financements et un renforcement de leur rôle symbolique; il permet aux formateurs individuels de mettre sur le marché leurs produits individuels de formation; il permet aux enseignants la "course aux crédits de formation"; il permet à l'administration de gérer et de contrôler la carrière des enseignants et, en même temps, d'exécuter les programmes de financement européens; il permet aux directeurs des Centres de Formation la poursuite de stratégies individuelles de promotion professionnelle; il permet aux syndicats d'enseignants, non seulement d'agir aussi comme des entreprises de formation mais encore de revendiquer comme une "victoire" la mise en place d'un système national de formation continue, inexistant jusqu'à 1992.

On peut, dans ces conditions, comprendre pourquoi un système de formation continue qui produit le contraire de ce qui était, rhétoriquement, affiché comme désirable (améliorer la "qualité", favoriser l'autonomie des établissements scolaires et des enseignants, stimuler l'innovation, etc.) peut recueillir une approbation générale, sans enthousiasme ni critiques. Il reste un petit inconvénient. L'hypothèse selon laquelle un tel système de formation ne pourra qu'aggraver la crise d'identité professionnelle des enseignants et, donc, contribuer à les maintenir dans le cadre de stratégies de "survivance", devient crédible et raisonnable.

Formation et identité professionnelle

La formation, envisagée comme un phénomène organisé et intentionnel, correspond à un aspect particulier d'un processus continu et multiforme de socialisation (Lesne et Mynvielle 1990) qui coïncide avec les trajectoires professionnelles. De ce point de vue, la production de changements dans les pratiques professionnelles renvoie au processus de socialisation vécu dans les

situations de travail où coexistent, dans le même temps et dans le même espace, une dynamique formative et un processus de construction identitaire.

La clé, pour produire des changements (simultanés) chez les enseignants et à l'échelle des établissements scolaires, se situe dans une démarche de réinvention de nouvelles modalités de socialisation professionnelle. Cette idée constitue le fondement le plus solide pour envisager comme stratégiquement prioritaire le développement des modalités d'une formation "centrée sur l'école", en opposition et en contraste avec les formations scolarisées classiques qui restent dominantes. Celles-ci, tributaires d'une épistémologie positiviste selon laquelle la pratique entretient avec la théorie une simple relation d'application, continuent d'être le plus important point de repère pour concevoir autant le savoir professionnel des enseignants que le rôle de la formation dans sa production.

Sous cet angle, le travail des enseignants serait susceptible d'une description a priori qui permettrait d'identifier les pré-requis nécessaires qui seraient, à leur tour, traduits sous la forme d'objectifs et de programmes de formation, dont les "effets" pourraient faire l'objet d'un processus direct de "transfert" vers la pratique professionnelle. Cette formation, purement instrumentale et dominée par une rationalité technique, serait congruente avec une vision du travail comme la reproduction de normes et de gestes antérieurement appris. Cette manière de voir le savoir professionnel et l'exercice du travail est inadéquate au cas des enseignants qui sont "condamnés" à travailler dans des situations singulières, complexes et incertaines. Cela établit des limites claires à une rationalisation technique et implique que dans les pratiques des enseignants puisse subsister une partie artisanale, intuitive, beaucoup plus importante que celle du savoir rationnel (Trousson 1992). Cette dimension "artistique" de l'exercice professionnel de l'enseignant conduit à valoriser les notions de sujet, d'expérience et de contexte, ce qui invite à repenser le processus de professionnalisation des enseignants autour de quatre questions fondamentales.

La *première question* concerne la remise en question d'une perspective cumulative des connaissances, dont l'inévitable obsolescence conduit à structurer la formation autour du concept de "recyclage" qui, envisagé comme une actualisation de la formation initiale, se fonde sur des démarches d'identification des "besoins", c'est-à-dire de lacunes que la formation devra combler. De notre point de vue, l'"analyse de besoins" devrait évoluer vers une logique de reconnaissances des acquis, ce qui supposerait une optimisation des potentialités formatives des contextes de travail, puisque l'expérience est construite,

en contexte, par chaque sujet, à partir de la mobilisation et de l'articulation de logiques d'action distinctes (Dubet 1994).

La *deuxième question* envisage la production des compétences professionnelles comme un processus multidimensionnel, individuel et collectif à la fois, toujours contingent, c'est-à-dire dans la dépendance d'une situation spécifique. Les compétences sont de l'ordre du "mobiliser", c'est pourquoi Le Boterf (1994) considère qu'elles ne sont susceptibles d'être produites et comprises qu'en acte. Dans cette perspective, elles ne sont pas préalables mais plutôt *émergentes* des contextes de travail.

La *troisième question* implique le dépassement d'une démarche d'atomisation, qui envisage une formation exclusivement centrée sur les individus et qui ignore les équipes. Les situations professionnelles vécues par les enseignants se déroulent dans le cadre de systèmes d'action dont les règles sont, en même temps, produites et apprises par les acteurs sociaux. C'est justement dans la mesure où la dimension organisationnelle traverse la production, en situation, des pratiques professionnelles. Celles-ci demandent à être comprises simultanément à partir des effets de disposition et des effets de position.

La *quatrième question* concerne la correspondance entre les configurations identitaires et les modes de formation professionnelle. Si le problème du changement reste, pour l'essentiel, un problème de socialisation (Dubar 1991, 1997), alors la réinvention de nouvelles modalités de socialisation professionnelle ne devient possible que dans l'action. Ce qui signifie que les processus de formation auront tendance à s'instituer comme des processus d'intervention dans les organisations de travail, c'est-à-dire, dans les établissements scolaires.

Ces quatre questions nous renvoient à une configuration professionnelle de l'enseignant qui serait marquée par quatre dimensions essentielles.

1. L'enseignant, "analyste symbolique", qui construit des problèmes et cherche des solutions dans des environnements complexes et imprévisibles, en opposition à celui qui serait capable, face à des situations prévues, de donner les "bonnes réponses".
2. L'enseignant, "artisan", qui, placé dans des situations singulières ne peut pas appliquer, de façon standardisée, des procédures de nature exclusivement scientifique et technique. Il ne peut pas se réduire à reproduire des pratiques, il doit les réinventer, les reconfigurer selon les spécificités des situations et des publics. À l'image du bricoleur (Lévi-Strauss 1962), il mobilise les éléments pertinents pour chaque situation.



3. L'enseignant, "professionnel de la relation", dont l'activité peut être inscrite parmi les professions d'"aide" qui impliquent une situation de face à face presque permanente. Ce qu'il "sait" devient moins important que ce qu'il "est", dans la mesure où la relation entre l'enseignant et l'élève tend à imprégner la totalité de l'action professionnelle.
4. L'enseignant, "constructeur de sens", seule dimension qui peut aider à résoudre une "crise de l'école" que nous lisons comme une crise de légitimité, plutôt que comme une crise d'"efficacité".

En conclusion

Le processus de construction identitaire est toujours le résultat d'une articulation entre un parcours biographique et un contexte empirique d'action (Dubar 1991). En acceptant ce point de départ, nous avons cherché à mettre en évidence l'importance de l'exercice du travail, envisagé comme le pôle décisif du processus de production de la professionnalité. L'adoption de ce point de vue rend possible une vision plus lucide des limites des stratégies classiques de formation.

Cette lucidité nous permet de mieux soumettre à la critique la croyance naïve dans les potentialités de modalités de formation conçues dans le cadre d'une stratégie instrumentale et adaptative (Dubar 1990), adressée à des individus atomisés. La production de changements à l'échelle de l'établissement scolaire, envisagé comme un construit social, toujours contingent, renvoie à ce que Crozier et Friedberg (1977) désignent par "processus collectif d'apprentissage", ce qui suppose une articulation entre les dimensions individuelle et collective du fonctionnement de l'organisation de travail. Dans une perspective de formation délibérée, ce qui devient central c'est la construction de dispositifs de formation susceptibles d'optimiser les potentialités formatives des situations de travail. Les enseignants peuvent se former (construire des pratiques et des identités professionnelles) à partir d'une intelligence de leurs situations de travail. Voici le cadre dans lequel on peut essayer de construire un sens plus précis à l'expression, très souvent vague et ambiguë, de "formation centrée sur l'école".

Le système national de formation continue des enseignants, mis en place au Portugal depuis 1993, se situe aux antipodes de cette perspective de valorisation des situations de travail. Il a établi une liaison directe, linéaire et nécessaire entre la consommation des stages de formation, l'accumulation de certificats et la progression dans la carrière. Ceci a comme conséquence principale de vider de contenu le sens utile de la formation. Sa valeur d'usage

devient négligeable par rapport à sa valeur marchande. De façon paradoxale, la formation qui devrait, théoriquement, contribuer à faire des enseignants des "professionnels-réflexifs" les stimule, au contraire, à devenir des travailleurs-étudiants pour qui l'étude devient conflictuelle par rapport au travail et à l'investissement professionnel. La formation obligatoire et massive a mis tous les enseignants en position de déficit et a contribué à une dévalorisation rapide de la valeur des diplômes professionnels. Au lieu d'une solution au problème de la crise d'identité des enseignants, l'overdose de formation semble être venue aggraver le malaise existant.

Bibliographie

- BARROSO J. & CANÁRIO R. 1995 "Centros de Formação das Associações de Escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia", *Inovação* (8), 3, p263-294
- BARROSO J. & CANÁRIO R. 1998 *Centros de Formação das Associações de Escolas: políticas formativas e modos de gestão*, Lisboa (à publier)
- CANÁRIO R. 1994 *Centros de Formação das Associações de Escolas: que futuro? in Amiguinho A. & Canário R. (orgs.) "Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa, Educa
- CANÁRIO R. & SANTANA I. 1996 "Formação contínua de professores e contextos de trabalho: análise de oferta do ensino superior", in Estrela A., Canário R. & Ferreira J. (Orgs.) *Formação, saberes profissionais e situações de trabalho*, Lisboa, AFIRSE
- CANÁRIO R. 1997 *Formação e mudança no campo da saúde in Canário R. (Org.) Formação e situações de trabalho*, Porto, Porto Editora
- CORREIA J. A. 1988 *Inovação pedagógica e formação de professores*, Porto, Asa
- CORREIA J. A. 1991 "Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo social da produção da identidade profissional dos professores", *Inovação* (4), 1, p149-165
- CORREIA, J. A., CAMELO J. C. & VAZ H. 1997 *Formação de professores: estudo temático*, Porto (à publier)
- CROZIER M. & FRIEDBERG E. 1977 *L'Acteur et le système: les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil
- DEMAILLY L. 1987 *La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants, Sociologie du Travail*, 1, p59-69
- DUBAR C. 1990 *La formation professionnelle continue*, Paris, La Découverte
- DUBAR C. 1991 *La socialisation. Construction des identités professionnelles*, Paris, A. Colin
- DUBAR C. 1997 *Formação, trabalho e identidades profissionais in Canário R. (Org.) Formação e situações de trabalho*, Porto, Porto Editora
- DUBET F. 1994 *La sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil
- FERREIRA F. 1998 *As lógicas da formação. Um estudo das dinâmicas locais, a partir de um Centro de Formação de Associação de Escolas*, Porto, Universidade do Porto
- GONÇALVES M. 1997 *Centros de Formação de Associações de Escolas. Políticas de formação e o papel das bolsas de formadores*, Lisboa, Universidade de Lisboa

- INGVARSON L. 1990 Schools: places where teachers learn, in Chapman J. (ed.) *School based decision-making and management*, London, Falmer Press
- LE BOTERF G. 1994 *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'Organisation
- LESNE M. & MYNVIELLE M. 1990 *Formation et socialisation*, Paris, Paideia
- LEVI-STRAUSS C. 1962 *La pensée sauvage*, Paris, Plon
- MALGLAIVE G. 1990 *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF
- MAROY C. 1994 La formation post-scolaire: extension ou infléchissement de la forme scolaire ? in Vincent Guy (dir.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL
- NÓVOA A. 1996 A investigação educacional, in Campos B. (org.) *A investigação e inovação para a qualidade das escolas*, Lisboa, IIE
- RUELA C. 1997 *Centros de Formação das Associações de Escolas : processos de construção e natureza da oferta formativa*, Lisboa, Universidade de Lisboa
- SILVA M. A. 1997 *Os directores dos Centros de Formação das Associações de escolas : a pessoa e a organização*, Porto, Universidade do Porto
- TROUSSON A. 1992 *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*, Paris, Hachette