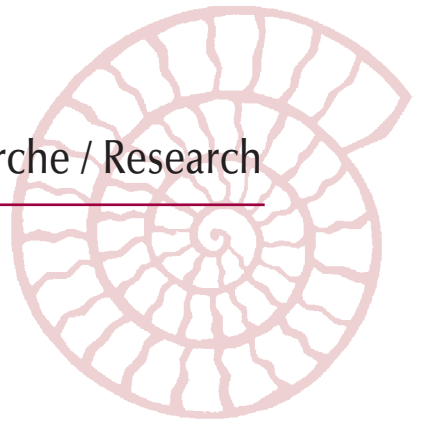


Ricerche / Research



Modelli di ricerca sulla Teacher Education in Francia

Research models on Teacher Education in France

Marcello Tempesta

Università del Salento
marcello.tempesta@unisalento.it

ABSTRACT

This paper identifies the most significant international trends in the field of Teacher Education, which is continuously being expanded. After pointing out its most debated themes, it focusses on the research carried on teacher training and education in France. Relevant trends are highlighted, together with studies that analyse practices and the development of skills. My main aim is that of: a) contributing to the self-reflection required by the Italian context, whose experience in teacher education is in its early days (as a matter of fact, institutional reforms in teacher training date back no more than ten years ago, thus producing research on the topic only in recent times); b) obtaining theoretical insights on what was developed in an influential nearby context, such as the French one, which faced our very problems some years in advance.

Il contributo identifica le tendenze più significative, a livello internazionale, del settore in espansione della Teacher Education, segnalandone i temi più dibattuti. Si sofferma in particolare sull'esame della ricerca sulla formazione degli insegnanti in Francia, evidenziando i trend maggiormente rilevanti, gli studi sull'analisi delle pratiche e sullo sviluppo delle competenze. Ciò al fine di: a) portare un contributo al lavoro di riflessione che si rende necessario in un contesto come quello italiano, caratterizzato da un'esperienza di formazione degli insegnanti ancora così giovane (solo nell'ultimo decennio l'Italia ha conosciuto forme istituzionalizzate di preparazione degli insegnanti a livello primario e secondario, con conseguente impulso alla ricerca in materia); b) operare un approfondimento teorico su quanto sviluppatosi in un contesto culturale prossimo e influente come quello francese, che si è dovuto porre non molti anni prima i nostri stessi problemi.

KEYWORDS

Teacher Education, Teacher professionalization, Best Practices, Skill development.

Teacher Education, Professionalizzazione degli insegnanti, Best Practices, Sviluppo delle competenze.

Solo nell'ultimo decennio l'Italia ha conosciuto forme istituzionalizzate di preparazione degli insegnanti a livello primario e secondario, con conseguente impulso alla ricerca in materia (Cfr. Binanti 2011, 43-43): è della fine degli anni '90, infatti, l'istituzione del Corso di Laurea quadriennale in Scienze della Formazione Primaria e della Scuola di Specializzazione biennale per l'Insegnamento nelle Scuole Secondarie (SSIS), mentre recentissima è la trasformazione del primo in Corso di Laurea triennale a ciclo unico e la sostituzione della seconda con la Laurea magistrale biennale per la formazione dei docenti di scuola secondaria, seguita da un anno di Tirocinio Formativo Attivo (TFA) con valore abilitante.

Ci sembra pertanto utile, volendo portare un contributo al lavoro di riflessione che si rende necessario in un contesto come quello italiano (caratterizzato da un'esperienza di formazione degli insegnanti ancora così giovane), operare un approfondimento teorico su quanto sviluppatosi in un contesto culturale prossimo e influente come quello francese, che si è dovuto porre non molti anni prima i nostri stessi problemi.

Non ci occuperemo di ingegneria istituzionale e di apparati normativi, ma cercheremo di accendere i riflettori su alcuni *trends* rilevanti nella ricerca intorno alla formazione degli insegnanti in Francia: lo faremo non per puro intento documentario, ma allo scopo di cogliere alcuni utili punti di approdo e alcune feconde tensioni, che possono costituire una sorta di *memento critico* per la ricerca in corso nel nostro paese.

1. La Teacher Education a livello internazionale: le tendenze più significative di un settore in espansione

Il dibattito sui profili fondamentali della professionalità docente e sui percorsi generativi della ricca, plurale e multiforme identità dell'insegnante appare, a ben vedere, particolarmente vivace in tutta Europa e nell'intero contesto globale, «a causa della accresciuta consapevolezza della centralità della formazione dei docenti ai fini del miglioramento qualitativo dei sistemi d'istruzione (attraversati un po' dappertutto, almeno in Occidente, da una pervasiva emergenza educativa) e della difficoltà della costruzione di itinerari formativi in grado di rispondere a tutto lo spettro delle esigenze di una professione così complessa» (Binanti, Tempesta 2011, 17).

La *Teacher Education* si presenta così oggi come uno dei filoni di ricerca più promettenti e battuti all'interno del più comprensivo scenario della *Teaching Research*, ed è naturalmente contrassegnata dalla molteplicità di approcci che caratterizza a livello internazionale la ricerca sulle pratiche d'insegnamento (Cfr. Day, Laneve 2011): pragmatico, ergonomico, cognitivista, clinico, etno-metodologico, fenomenologico, biografico-narrativo, decostruzionista, *evidence based*, microsociologico, sistemico, interazionale, socio-costruttivista, pratico-riflessivo, della ricerca-azione, solo per ricordare i principali.

Alcune pubblicazioni, insieme al fondamentale "Journal of Teacher education", costituiscono un utile strumento di conoscenza delle principali tendenze affermatesi negli ultimi venti anni a livello internazionale nel campo della formazione dei docenti. Un primo volume molto significativo è stato l'*Handbook of Research on Teacher Education* (Cfr. Houston, Haberman, Sikula 1990), che nel 1990 «ha testimoniato lo stato di vitalità di questo ambito di studi, fornendo delle solide basi per lo sviluppo di ricerche successive. [...] Nel volume sono state ana-

lizzate le conoscenze di base sottese alla formazione degli insegnanti, esaminando gli approcci teorici in undici discipline e considerando le maggiori metodologie di indagine, da quella prettamente sperimentale a quella ad orientamento filosofico e storico» (Biasutti 2010, 56).

Le seconda edizione dell'*Handbook* (Cfr. Sikula, Buttery, Guyton 1996) si è posta l'obiettivo di riflettere su come trovare un equilibrio tra mondo accademico e pratiche scolastiche, offrendo una serie di linee guida per la formazione di docenti qualificati a tutti i livelli, mentre la terza edizione (Cfr. Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre, Demers 2008) ha principalmente analizzato l'incidenza dei cambiamenti contestuali sulla formazione delle pratiche d'insegnamento. Altri volumi, come l'*International Handbook on Research on Teachers and Teaching* (Cfr. L.J. Saha, A.G. Dworkin 2009) e il report dell'American Education Research Association (AERA), *Studying Teacher Education* (Cfr. Cochran-Smith, Zeichner 2005), si sono occupate di fare il punto e fornire suggerimenti per lo sviluppo della qualità delle ricerche sulla formazione dei docenti.

Questo *corpus* di scritti ci permette di individuare e segnalare i temi più dibattuti a livello internazionale nel campo della *Teacher Education*:

- La formazione degli insegnanti come campo d'indagine
- La *governance* e i paradigmi della formazione degli insegnanti
- Gli approcci pedagogici e le metodologie educative
- Lo sviluppo dei curricula per la preparazione dei docenti
- I processi di formazione iniziale
- I processi di formazione in servizio
- Le forme di reclutamento
- Le caratteristiche dei docenti
- L'identità e lo sviluppo professionale
- Il cambiamento dei docenti e i cicli di vita degli insegnanti
- L'insegnamento di discipline specifiche
- L'insegnamento nei diversi gradi scolari
- La formazione degli insegnanti e le ICT
- La preparazione al lavoro in contesti multiculturali
- La preparazione al lavoro con studenti diversamente abili
- Gli indicatori di qualità e la valutazione dei programmi di educazione dei docenti.

2. La ricerca sulla formazione degli insegnanti in Francia

Tutti i principali macrotemi della ricerca sulla *Teacher Education* sono dibattuti in Francia a partire dagli anni '70-80, con un'apprezzabile apertura al dibattito internazionale (in particolare nordamericano) e con l'accentuazione di alcune direttrici in ragione dello specifico contesto culturale nonché delle concrete esperienze formative che nel corso del tempo si andavano istituzionalizzando. M. Altet (2011, 31-48) segnala come, dopo la stagione dei lavori prescrittivi degli anni '50-60 (ispirati al modello behaviorista del "processo-prodotto" e dell'insegnamento efficace, che riducevano lo studio dell'insegnamento ai soli comportamenti osservabili dell'insegnante) e quella delle ricerche di stampo cognitivista (che analizzavano soprattutto il pensiero degli insegnanti, come istanza di controllo-pianificazione della pratica dell'insegnante-decisore), una svolta avviene

negli anni '80 con la ricezione del paradigma ecologico di U. Bronfenbrenner (che permette di rendersi conto dell'importanza della "situazione") e soprattutto negli ultimi venti anni con lo sviluppo dei modelli interazionisti: «En France comme au Québec, des chercheurs (Altet, Bru, Clanet, Gauthier, Lenoir, Tupin, Vinatier) proposent des modèles intégrateurs qui visent l'articulation de plusieurs types de variables personnelles, processuelles et contextuelles en interaction. Les variables étudiées concernent l'enseignant, mais portent aussi sur l'élève et la situation afin de pouvoir expliquer et comprendre le fonctionnement de la pratique enseignante dans sa complexité à partir de l'étude des processus en jeu, de leurs interaction et des différentes dynamiques internes et externes» (Altet 2011, 34).

Accanto ai lavori di ricerca educativa, segnala ancora M. Altet, si è ampiamente sviluppata in Francia la ricerca sulla didattica delle discipline, che ha come oggetto di ricerca lo stesso triangolo insegnanti-allievi-saperi, ma con un privilegio particolare accordato alle dimensioni di contenuto: «Les apports des recherches en didactiques disciplinaires sont importants au niveau des concepts qui permettent un éclairage des savoirs disciplinaires visés pour comprendre le fonctionnement des élèves confrontés à ces savoirs ainsi qu'une conceptualisation du contrat didactique, de la transposition didactique (Chevallard), du milieu et du temps didactique (Brousseau)» (Altet 2011, 35).

Attualmente, uno dei luoghi di dibattito e di sintesi culturale più interessanti nel panorama francese relativamente alle pratiche d'insegnamento e ai processi di professionalizzazione del docente è costituito dalla Rete Open (Réseau d'Observation des Pratiques Enseignantes), che riunisce équipes universitarie di ricerca multidisciplinare (di scienze dell'educazione, di psicologia cognitiva, di psicologia del lavoro, di psicolinguistica, di antropologia cognitiva, di ergonomia, di sociologia). Le sue ricerche riguardano le effettive pratiche d'insegnamento osservate in situazione: «Leur objectif est de décrire, caractériser et comprendre le fonctionnement des pratiques, les processus en jeu, de répertorier les travaux existants, de poursuivre la clarification des concepts et des notions utilisées et de mettre en perspective les recherches françaises avec les productions internationales d'équipes étrangères» (Altet 2011, 31).

Restringendo il campo alla ricerca specificamente rivolta ai processi di professionalizzazione degli insegnanti, tre sono i filoni che questo osservatorio privilegiato consente di individuare come particolarmente ricchi nel panorama transalpino: quelli delle indagini riguardanti la dimensione istituzionale della formazione dei docenti, l'analisi delle pratiche, lo sviluppo di competenze dell'insegnante professionista.

3. La dimensione istituzionale della formazione dei docenti

Dal 1991 la formazione iniziale di tutti gli insegnanti francesi è assicurata da istituti d'insegnamento superiore (IUFM): essi sostituiscono un variegato mondo di "scuole professionali" che formavano separatamente, sotto la responsabilità del datore di lavoro, le diverse categorie di insegnanti (Altet 2011, 77-95).

Una ulteriore recente trasformazione del sistema francese universitarizza pienamente la formazione degli insegnanti per adeguarsi all'articolazione prevista dal processo di Bologna.

Il modello ereditato dall'esperienza IUFM si fonda su articolati referenziali di

competenze e sull'alternanza precoce tra attività di apprendimento e sviluppo di capacità e attitudini in ambiente di lavoro (Dordit 2011, 61-90).

Le ricerche sugli assetti istituzionali e sulle politiche di *governance* della formazione docente studiano il nuovo paradigma mostrando come esso superi il modello dell'artigiano formato per *compagnonnage* (e dunque senza intervento dell'università) e quello del colto formato esclusivamente in accademia (e dunque senza cognizione della complessità reale del mestiere).

I due vettori del modello IUFM, professionalizzazione e universitarizzazione, sono al centro di numerosi studi che analizzano e problematizzano il nuovo paradigma, cogliendo anche il potenziale conflitto tra le due dimensioni (Cfr. Altet, Charlier, Paquay, Perrenoud 2003).

Quanto al primo aspetto è significativa l'analisi del passaggio dalla figura di insegnante appartenente al personale esecutivo a quella di docente ricercatore e professionista. C'è una frizione tra questa dinamica, che prevede l'allargamento di quote di libertà e autonomia, e la cultura centralistica francese, per la quale l'insegnante resta fondamentalmente funzionario dello stato.

Quanto al secondo aspetto non pare retorico l'interrogativo che si pongono alcuni studiosi: può veramente l'università formare degli insegnanti? (Cfr. Etienne, Altet, Lessard 2009). Un punto nevralgico nella ricerca è il problema dell'integrazione tra saperi pedagogici, psicologici, didattici e saperi disciplinari (molta attenzione in tal senso è attribuita allo snodo costituito dalle didattiche disciplinari) e tra questi e le attività di tirocinio.

4. L'analisi delle pratiche

Molte ricerche definiscono l'osservazione delle "pratiche d'insegnamento effettive" la strada fondamentale del percorso professionalizzante (Cfr. Altet 2008).

Il loro oggetto è lo studio dei processi interattivi e dell'articolazione funzionale dei processi di insegnamento-apprendimento secondo il modello detto dei "processi interattivi contestualizzati".

La pratica d'insegnamento-apprendimento si definisce come un "fare" singolare, proprio a ciascun insegnante, insieme di attività gestuali e di discorsi operatori complessi, intrecciati in situazione: educativi, didattici, relazionali, temporali, affettivi, ancorati all'immediatezza del quotidiano.

L'utilizzazione di un saper fare originale, che si attualizza temporalmente in tre fasi (pre-attiva, la preparazione, interattiva, in classe, post attiva, dopo l'azione), viene studiato con un approccio fortemente interdisciplinare e con l'aiuto della videoregistrazione e della scrittura professionale, che permettono di analizzare le pratiche per coglierne il funzionamento e l'efficacia in maniera riflessiva.

Il guadagno è il superamento di una visione verbalista, intellettualista e disciplinarista del processo di insegnamento-apprendimento, e dell'"impossibile approccio" all'insegnamento attraverso prescrittivi metodi pedagogici, dei quali la pratica sarebbe l'applicazione.

La convinzione è che per troppo tempo la ricerca pedagogica ha studiato ciò che deve o dovrebbe essere, mentre è giunto il momento di andare a veder quel che le pratiche sono. Viene rifiutata la nozione di "metodo d'insegnamento": l'interesse è per i processi, le procedure, i prodotti, il contesto della pratica (nozione inglobante che comprende le azioni, gli atti, l'attività dell'insegnante).

Viene avanzato però un importante rilievo: occorre prendere le distanze da

quelle osservazioni del lavoro in classe che vorrebbero reperire “direttamente” le caratteristiche delle pratiche aventi un effetto positivo sull’apprendimento e sulla crescita degli allievi, ossia da una deriva empiristica dell’analisi delle pratiche (Cfr. Altet, Charlier, Paquay, Perrenoud 2003).

Parimenti si ricorda come vadano sempre considerate le tre dimensioni costitutive dell’intenzionalità docente (pragmatica, epistemico-metodologica ed educativo-relazionale), e come vadano distinte tre dimensioni, pur solidali, della ricerca sull’insegnamento: quella didattica, quella psico-sociologica e quella propriamente pedagogica (Cfr. Id.).

L’impianto non è deduttivo ma circolare, e la teoria qui ritorna in tutta la sua importanza: nel rapporto pratica-teoria-pratica, essa è centrale perché permette di illuminare la pratica, di trarre autentico frutto dall’esperienza e di generare apprendimento intelligente.

L’insegnante come leader educativo non si limita a trasmettere informazioni ma stabilisce una relazione in cui propone le ragioni dell’apprendere, genera e rigenera cultura, introduce alla ricerca dei significati e al rapporto con il reale. Insegnando egli educa, cioè apre al mondo e funge da motivatore. È capace di gestire processi di critica e di crescita della conoscenza, di cogliere strutture e matrici generative del sapere, fungendo da epistemologo e metodologo della conoscenza.

5. Lo sviluppo di competenze dell’insegnante professionista

Numerosi sono gli studi che tentano di tracciare il profilo di un insegnante “professionista dell’insegnamento e dell’apprendimento”, e della sua formazione iniziale e continua. (Cfr. Altet 1994; Altet, Charlier, Paquay, Perrenoud 1996; Le Boterf 1997; Rayou, Ria 2009).

È condivisa la convinzione che un professionista dovrebbe essere capace di: analizzare situazioni complesse, utilizzando una pluralità di griglie di lettura; scegliere in modo rapido e nello stesso tempo riflessivo le strategie adatte agli obiettivi e alle esigenze etiche; trovare all’interno di un ampio ventaglio di saperi, di tecniche e di strumenti i mezzi più adeguati e strutturarli in un dispositivo; rivedere rapidamente i propri oggetti in funzione dell’esperienza; analizzare in modo critico le proprie azioni e i propri risultati; essere disponibile all’apprendimento-cambiamento lungo tutta la propria carriera. (Cfr. Altet, Charlier, Paquay, Perrenoud 2003).

I ricercatori si pongono un triplice ordine di questioni: di quale “natura” sono le competenze dell’insegnante esperto? Come si costruiscono le competenze professionali? Come formare a queste competenze?

Comune è la consapevolezza che la formazione professionale è cosa ben diversa dal semplice consolidamento dei “saperi disciplinari”, perché mette in gioco una serie complessa e articolata di competenze. Comune è anche l’apprezzamento per il modello dell’alternanza teoria/prassi, intesa come alternanza di sperimentazione, analisi e riflessione a partire dall’esperienza.

I dispositivi di formazione indagati sono quelli che supportano l’integrazione di esperienza e riflessione e aiutano a formare le competenze.

Le “competenze professionali” sono generalmente intese come insieme diversificato di saperi professionali, “schemi d’azione” e attitudini impiegate nell’esercizio della professione (e non meri protocolli o procedure). Sono di ordine cognitivo, affettivo, conativo e pratico.

Per un verso questo flusso teorico vuole legittimare il superamento di prece-

denti modelli magisteriali o artistico-artigianali (ai quali si imputa una eccessiva soggettività-carismaticità, o il ricorso a “trucchi del mestiere” e modalità imitative) in favore di strategie poggiate su saperi razionali e di una consapevole *expertise* dell'azione.

Per altro verso si riaffaccia la necessità di fronteggiare una deriva tecnicistica dell'insegnamento, reintroducendo una valorizzazione della soggettività nell'insegnamento come pratica relazionale-comunicativa finalizzata a suscitare partecipazione all'esperienza culturale.

Le competenze professionali sono creative, flessibili, e non meramente replicative, perché rimane sempre una dimensione “avventurosa” anche nell'insegnamento pianificato: per un verso il docente usa dell'abduzione ed opera continui “aggiustamenti” nel corso dell'interazione, per altro egli sviluppa quella autentica metacompetenza professionale che è il saper analizzare e valutare (Cfr. Id.).

Se l'insegnante-professionista ha sostituito l'insegnante decisionista, la formazione non può più consistere in una modellizzazione di decisioni, ma dovrebbe piuttosto proporre dei dispositivi diversificati e complementari che sviluppino la capacità di riflettere e giustificare, attraverso un lavoro dell'insegnante sulle proprie esperienze.

6. Un bilancio

Questa rapida incursione nella ricerca francese in materia di *Teacher Education* ci pare sufficiente per comprendere che abbiamo a fare con materiali meritevoli di grande attenzione e (pur nella inevitabile evoluzione del dibattito su temi così fortemente legati alla dimensione storico-contestuale) con punti di approdo di lunga durata e con acquisizioni in molti casi non effimere.

Ci pare altresì che nel contesto francese emergano approfondimenti e problematizzazioni degli stessi modelli prevalentemente proposti che possono servire a correggere la *vulgata* di tale tradizione di studi nella ricezione italiana, a contrastare enfasi prassistiche, visioni neo-comportamentistiche e neo-funzionalistiche delle competenze del docente che non mancano nel dibattito nostrano, in favore di una considerazione più complessa e articolata della ricerca sulla formazione degli insegnanti.

Ci pare che su questa visione della formazione al compito docente come sviluppo di un intreccio composito e complesso di dimensioni tra loro interrelate (facenti capo ultimamente alla personale responsabilità di scelta e di guida di un professionista riflessivo in possesso di una intenzionalità educativa, di una criteriologia e di una metodologia, e non appena di un apparato di tecniche) ci sia una sostanziale consonanza con le posizioni più avvertite e ponderate della ricerca italiana in materia¹: quest'ultima, sviluppatasi più di recente, può utilmente giovare della progressiva complessificazione dello sguardo ai percorsi generativi della professione docente realizzatasi tra gli studiosi d'oltralpe.

1 Esse concordano nel ritenere che, come un prisma dalle molte facce, l'identità dell'insegnante professionista è ricca, plurale e multiforme, e risulta dalla combinazione e dalla integrazione di molteplici dimensioni: culturale, educativa e socio-relazionale, psico-pedagogica, metodologica e didattica, pratico-riflessiva, organizzativa. Si veda, in tal senso, il modello dell'*esagono ologrammatico* proposto in Margiotta (2006, 11-91).

Essa ci sembra costituire un importante contrappeso ai rischi di semplificazione che in questi anni di fervente dibattito in materia di *Teacher Education* vediamo non di rado affiorare nel nostro paese. Adattando il pensiero del grande poeta inglese T.S. Eliot, è utile ricordare che “gli uomini cercano sempre di evadere sognando sistemi talmente perfetti che più nessuno avrebbe bisogno d’essere uomo”. Ma nessuno più dell’insegnante ha bisogno di allontanare questo sogno, per abbracciare invece la realtà sfidante della sua condizione e mettere in gioco tutto il suo bagaglio umano, culturale e professionale.

Bibliografia

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris: P.U.F.
- Altet, M. (2001). L’analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante?. *Recherche et formation*, 35, 25-41. Paris: INRP-Institut Nationale de Recherche Pédagogique.
- Altet, M. (2011). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM: un processus de formation professionnalisante en héritage, 77-95. In Binanti, L., Tempesta M. (curr.). *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Altet, M. (2011). Recherches sur les pratiques enseignantes et l’activité des enseignantes en situation: les travaux du Réseau Open. In Day, C., Laneve C. (eds.). *Analysis of educational practices. A comparison of research models*. Brescia: La Scuola.
- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Paris: De Boeck & Larcier.
- Biasutti, M. (2010). Linee di tendenza e questioni aperte nelle ricerche sulla formazione degli insegnanti. In R. Semeraro (cur.), *Concezioni sull’insegnamento nell’istruzione secondaria. Docenti in formazione iniziale e in servizio a confronto*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Binanti, L. (2011). Il ruolo dell’università nella formazione dei docenti, 43-53. In Binanti, L., Tempesta M. (curr.). *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Binanti, L., Tempesta M. (curr.), (2011). *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Caena, F. (2010). *Prospettive europee sulla formazione iniziale degli insegnanti secondari. Uno studio comparativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Clanet, J. (dir.), (2009). *Recherche/formation des enseignants. Quelles articulations?* Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D.J., Demers K.E. (2008). *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing context*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Cochran-Smith, M., Zeichner, K. (2005). *Studying teacher education. The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Day, C., Laneve C. (eds.), (2011). *Analysis of educational practices. A comparison of research models*. Brescia: La Scuola.
- Dordit, L. (2011). *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti. Breve rassegna internazionale*. Trento: Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino.
- Etienne, R., Altet, M., Lessard, C. (dir.), (2009). *L’université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* Bruxelles: De Boeck.
- Houston, L.W.R., Haberman, M., Sikula, J. (1990). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.

- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris. Edition d'organisation.
- Leveque, M. (2003). Formation initiale des enseignants. *Formazione & Insegnamento*, 1/2, 201-211. Lecce: PensaMultimedia.
- Margiotta, U. (2006). L'unità del sapere, come direzione di senso nella costruzione delle padronanze professionali dell'insegnante. *Formazione & Insegnamento*, 1/2, 11-91, Lecce: PensaMultimedia.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., Paquay L. (dir.), (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Enter savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles: De Boeck.
- Rayou, P., Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants: autour des status, de l'organisation e des savoirs professionnels. *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 1, 23, 79-90. Bruxelles: De Boeck.
- Saha, L.J., Dworkin, A.G. (2009). *International handbook of research on teacher and teaching*. New York, NY: Springer.
- Semeraro, R., (cur.), (2010). *Concezioni sull'insegnamento nell'istruzione secondaria. Docenti in formazione iniziale e in servizio a confronto*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sikula, J., Buttery, T., Guyton, E. (1996). *Handbook of research on teacher education*, 2nd ed. New York, NY: Macmillan.
- Vinatier, I., Altet, M. (dir.), (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

