

La dimension personnelle dans l'identité de l'Enseignant Les représentations des acteurs dans le monde de la formation

Jesus Maria Sousa
Universidade da Madeira

angi@uma.pt

In A. ESTRELA, R. CANÁRIO, e J. FERREIRA (Orgs.). (1996). *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho. VI Colóquio Nacional de AIPELF/AFIRSE*. Lisboa: AFIRSE e FPCEUL. Pp. 429-441.

1. Introduction

Dans le cadre d'une recherche sur la "dimension personnelle" dans la formation des enseignants du 1er cycle de l'enseignement de base à Madère, j'ai eu l'opportunité de réfléchir le poids relatif de cette dimension dans un tout qui constitue un profil professionnel. Visant à la construction d'un profil d'enseignant adapté à notre « réalité », j'ai piloté un Projet nommé de Formation Participée qui a réuni les formateurs (les professeurs des disciplines théoriques venant des divers Départements Scientifiques de l'Université et les enseignants de l'école de base en tant qu'orienteurs de la pratique), les élèves-maîtres et les élèves-enfants des écoles annexes, du Cours de Formation pour l'Enseignement de Base, dans un processus de grande interaction entre les divers niveaux d'intervention.

Notre construction théorique de la "dimension personnelle..." est partie de l'analyse des représentations que se font les divers acteurs dans la formation des enseignants sur l'enseignant. Né au sein de la Sociologie lorsqu'il a été utilisé par Emile Dürkheim (1898), le terme "représentation" était lié à l'adjectif "collectif" – la "représentation collective". La représentation collective, selon Emile Dürkheim, déterminait, en tant qu'un système de normes, les comportements individuels, c'est-à-dire, les manières de penser et de faire des individus d'une même société. Elle était considérée comme une variable indépendante, liée à la conscience et aux phénomènes psychiques. De tradition sociologique, on l'a retrouvée plus tard avec Hamelin (1952), portant la même idée de système de normes sociales de groupes culturels qui modulent les comportements des individus. Mais cet auteur a conféré à la "représentation" une tonalité subjective, une variabilité individuelle. « (...) C'est la création par le sujet d'un nouveau monde pour s'ajouter à l'ancien... »¹ Reprise

¹ HAMELIN, O. (1962). (2ème édit.). p. 282-283.

par Serge Moscovici en 1961, il l'a définie comme «*une organisation psychologique, un mode de connaissances particulières*».² L'individu percevrait les relations sociales, saisisrait le monde concret, en passant par des représentations qui lui permettaient de s'orienter dans l'environnement social et matériel. Alors tous les phénomènes ayant trait à l'idéologie et à la communication (tels que les attitudes, les préjugés, les stéréotypes, les systèmes de croyances ou d'idées, les représentations sociales...) ont par lui été proposés à devenir l'objet central exclusif pour la psychosociologie.

La «représentation» utilisée ici est également conçue comme le mode d'explication et d'interprétation individuelles des données de l'expérience lié à des stéréotypes sociaux fondés sur la perception immédiate. La représentation constitue un *corpus* hétérogène d'opinions et de croyances, d'énoncés et de symboles, de sensations et d'émotions qui permettent d'intégrer l'expérience du sujet autour d'une signification centrale. Le sujet perçoit les relations sociales et saisit le monde qui est déjà là, mais qu'il refait à sa mesure, pour l'assimiler complètement.

Notre question était alors de savoir comment les divers acteurs dans la formation (les formateurs, les élèves-maîtres et les élèves-enfants) conçoivent l'enseignant à partir de leurs volets, de leurs expériences de terrain pour qu'ils prennent conscience des mécanismes qui intervenaient dans leurs conduites. Il fallait donc que les formateurs et les personnes en formation se confrontent avec leurs propres représentations mentales. Pour cela il était nécessaire de les expliciter, les analyser, les démonter, l'explicitation étant la condition *sine qua non* de rationalité et de scientificité. Le danger consiste, en effet, à plaquer de nouvelles représentations sur d'anciennes, autrement dit, sur les représentations initiales, sans faire évoluer ces dernières; or, c'est «*seulement de cette manière que l'on peut prendre des initiatives, en étant maître de ses actes, sans se laisser emporter par une pratique qu'on ne se maîtrise pas parce qu'on ne la connaît ni ne la comprend*».³

2. Les représentations des formateurs

Il est intéressant de constater que, à partir des questions comme celles qui suivent: "Que pensez-vous de l'enseignant du 1er cycle de base de nos jours?", "Quelle est votre opinion sur l'enseignant du 1er cycle de base, en ce moment?", les 16 formateurs de notre Projet avaient des opinions divergentes qui allaient des opinions les plus favorables et reconnaissantes de cette profession, jusqu'à d'autres

² MOSCOVICI, S. (1961). p. 302.

³ GIMENO SACRISTAN, J. (1981). p. 8.

(la plupart) qui contenaient une certaine dépréciation, peu de considération, de crédit pour la figure de l'enseignant. J'ai organisé le contenu de leurs réponses précisément dans ces deux catégories: la représentation positive et la représentation négative.

ENSEIGNANT RÉEL	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16
Aucune idée	X															
Vision positive			X		X				X		X	X	X	X		
Vision négative		X		X	X	X	X	X	X	X	X				X	X

Tableau 1
Représentations des formateurs sur l'enseignant réel

Voyons quelques extraits qui m'ont amenée à construire ces catégories de contenu.

1. Aucune idée

J'en ai une idée mal définie et peu précise (01).

2. Représentations positives de l'enseignant réel

Quelqu'un avec le souci de conduire l(es) 'autre(s)' à la découverte des choses et de la vie. Quelqu'un qui aime aider les autres à « grandir », au sens plein du terme. Je les admire en tant que tels. (03).

Quelqu'un déjà différent de l'enseignant réel (05).

Méritent mon plus grand respect par leur courage à assumer l'orientation d'enfants si jeunes dans une société en évolution vertigineuse et avec un système éducatif qui essaie de s'y adapter beaucoup plus lentement (09).

Forte motivation à apprendre (Voir le désir de formation continue) (11).

...au-delà de la transmission des connaissances, il doit donner de l'affection (12).

Élément important dans la formation des enfants (13).

Avec un rôle très important dans la formation de base des enfants qui lui sont confiés (14).

3. Représentations négatives de l'enseignant réel

...leur provincialisme culturel (02).

De bonnes personnes qui supportent les conséquences d'un travail dans des endroits distants et parfois isolés (02).

N'a pas conscience de l'importance sociale qu'il a; donc, de graves conséquences (04).

On ne lui reconnaît pas l'importance sociale qu'il a (04).

...en ce qui concerne le changement, il a encore un long cheminement à parcourir (05).

Des enseignants polyvalents qui doivent enseigner beaucoup de disciplines sans être des spécialistes (06).

La plupart ne s'engage pas correctement dans la formation de l'enfant. Son souci c'est d'instruire, non éduquer (07).

Manque d'ouverture à tout ce qui ne conduit pas à un diplôme (08).

Valorisation exagérée de certaines connaissances (08).

...dans une société en évolution vertigineuse et avec un système éducatif qui essaie de s'y adapter beaucoup plus lentement (09).

Un généraliste qui n'est pas toujours capable de répondre aux problèmes multiples qu'il rencontre dans la réalité (10).

Des personnes qui sentent leur connaissance cristallisée... devoir d'être polyvalents (11).

anxieux (11).

L'éducateur le plus crédule, le plus confiant, mais simultanément, le plus déficient à tous les niveaux (15).

La plupart sont des enseignants angoissés qui ne savent pas bien si ce qu'ils font est correct parce qu'ils entendent beaucoup de théories (16).

Deuxièmement, il fallait que les formateurs confrontent leurs représentations de l'enseignant actuel, réel, avec les représentations qu'ils s'en faisaient, avec leurs représentations de l'enseignant idéalisé par eux. Vis-à-vis des questions comme: "Quels sont les caractéristiques que vous considérez fondamentales chez l'enseignant du 1er cycle de base?", plusieurs réponses ont été données. J'ai décidé de les organiser autour de trois axes, à savoir les préoccupations avec l'être, le savoir et le savoir-faire. Il m'a semblé que les préoccupations avec la "dimension personnelle" étaient les plus citées (14 sur 16). Les caractéristiques d'ordre personnel pouvaient coexister avec les connaissances scientifiques, soutenues par une moitié des formateurs, ou/et la compétence pédagogique, également soutenue par une moitié.

ENSEIGNANT IDÉAL	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16
1. Être	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	
2. Savoir	X		X	X			X	X	X		X			X		
3. Savoir-faire	X	X	X					X	X	X	X					X

Tableau 2

Représentations des formateurs sur l'enseignant idéal

Réfléchissons sur quelques réponses des formateurs:

1. Autour de l'être

Maturité personnelle... motivation (01).

Les qualités humaines sont à mon avis plus décisives que les qualités d'ordre scientifique et même pédagogique. La bonté, la joie, la disponibilité, la capacité de communication et l'attention aux autres, la patience, l'organisation (02).

Quelqu'un de vraiment disponible, qui croit à la Personne, qui croit que "le meilleur de tout sont les enfants" (03).

...intérêt pour les autres êtres humains (les enfants) (04).

Actif, créateur (05).

Une personne calme, avec discipline et ordre, humaine (06).

Engagement, dévouement (07).

Une après-midi consacrée aux activités de niveau intellectuel et au savoir-être... l'adaptation sociale... Il faut penser au contexte socioculturel et le former dans cette perspective (08).

...bon communicateur, inclus la bonne relation, la créativité, l'ouverture à l'innovation (10).

Qui soit bon communicateur, bonnes relations interpersonnelles... réfléchi et créatif... (11).

Vocation (12).

Un ami dans lequel l'enfant ait toute confiance (13).

Assurer un bon rapport avec les collègues, les étudiants, etc. (14).

Communicatif, ouvert, innovateur, critique, ambitieux afin de poursuivre ses objectifs (15).

2. Autour du savoir

...connaissance et formation technique et scientifiquement correcte (01).

...qualités d'ordre scientifique et même pédagogique (02).

...qui ne se prive pas de l'opportunité et du plaisir de (ré)apprendre avec eux, en même temps qu'il leur transmet un savoir qui doit être le plus actualisé possible (03).

Intérêt pour la culture en général comme récepteur et transmetteur (04).

...culture (07).

Préparation scientifico-pédagogique. Le reste du temps consacré... à la culture générale (08).

Ne bonne formation scientifico-pédagogique, une profonde connaissance de l'enfant dans les divers volets de son développement (09).

...connaisseur... et qui sait (11).

...savoir comment aborder les enfants (12).

...des connaissances psychologiques de l'enfant à divers niveaux (14).

Une bonne formation initiale, scientifique... Une bonne formation continue... qui lui permette de se documenter(16).

3. Autour du savoir-faire

...formation technique (01).

En tant que compétences pédagogiques, la capacité de faire des diagnostics adéquats, de même que de développer les activités les plus appropriées à la résolution des problèmes observés (02).

...qui ne se prive pas de l'opportunité et du plaisir de (ré)apprendre avec eux, en même temps qu'il leur transmet un savoir...(03).

...ne pas se limiter à accomplir simplement un programme (souvent déjà surpassé) (05).

Préparation scientifico-pédagogique (08).

Une bonne formation scientifico-pédagogique (09).

Compétence (10).

Bon communicateur... qui sait faire (11).

Bon éducateur, des connaissances pédagogiques (14).

Une bonne formation initiale, scientifique et pédagogique. Une bonne formation continue (16).

On peut constater la force de la “dimension personnelle” dans les représentations des formateurs, probablement liée au niveau d'enseignement auquel l'enseignant en formation se destine.

3. Les représentations des élèves-maîtres

Dans un travail exploratoire de ces questions, j'ai dégagé à partir de 1990/91, auprès des étudiants des deux cors de formation initiale (d'enseignement

de base et d'école maternelle) et des enseignants de la formation en service, des préoccupations aussi grandes pour la dimension personnelle chez l'enseignant de nos jours, qu'il soit dans l'enseignement de base ou non. Codifiées dans une catégorie de contenu nommée de « Qualités humaines » sont des expressions telles que.

Enseignant en tant qu'ami

Quelqu'un avec qui on peut dialoguer

Compréhensif

Qui crée une ambiance de confiance et d'affectivité

Donne de l'amour et de l'affection

Symbolise la sécurité

Humain

Camarade

Disponible pour l'élève

Gère une relation affective avec les élèves

Humanise l'enseignement

N'oublie pas la dimension humaine et l'individualité de l'élève

D'un univers de 180 personnes (parmi lesquelles 47 étudiants de la maternelle, 52 de l'enseignement de base et 81 de la formation en service) 81,1% se réfèrent, d'une façon ou d'une autre, aux aspects liés à la "dimension personnelle". Il est intéressant de noter comment les réponses évoluent selon la situation de l'étudiant vis-à-vis de sa formation. Par exemple, les étudiants de la formation initiale au début de leur formation (début de la 1ère année) sont ceux qui ont le plus grand pourcentage de réponses dans lesquelles la nécessité d'humanisation de l'enseignement apparaît distinctement.

Moment	Cours	Année scolaire	Total	% Dimension personnelle
Début	École Maternelle	90/91	25	100 %
	Enseign. de Base	91/92	25	90,90 %
Fin	École Maternelle	90/91	22	68,18 %
	Enseign. de Base	90/91	8	75,00 %
	Enseign. de Base	92/93	19	77,27 %

Tableau 3

La dimension personnelle dans les représentations que des élèves-maîtres

Dans une tentative d'explication, on pourra dire que les élèves-maîtres au

début de leur formation se sentent plus proches de la figure de l'élève que celle de l'enseignant. Des souvenirs de leur encadrement scolaire, de leur première école, de leur première maîtresse sont encore très vivants, principalement au moment de l'entrée dans un cours de formation pour ce niveau d'enseignement. Il est plus probable qu'ils se rappellent de leurs propres problèmes d'intégration scolaire et de l'importance d'une personne adulte, affective et affectueuse, qui leur ait assuré un climat de confiance et de disponibilité. D'autre part, on peut penser aussi que les étudiants aient vu dans cette enquête une possibilité de transmettre à leurs formateurs leur vision de l'enseignant, pour que ceux-ci manifestent aussi ces qualités. À la fin de la formation initiale, le pourcentage de préoccupations pour les qualités humaines décroît un peu, probablement car ils se sentent plus impliqués en tant qu'enseignants, c'est-à-dire, au moment du passage de la frontière du champ de l'étudiant vers le champ de l'enseignant, du champ de la demande et de la revendication au champ de la donation et de la délivrance de l'affectivité.

Cette idée me paraît être renforcée par la diminution du pourcentage, lorsqu'il s'agit de la formation en service. Le fait de retourner à l'école (au CIFOP) pour faire leur formation en service n'amène pas ces enseignants à cesser d'être et de se sentir enseignants. Ils tendent naturellement à se remettre en question lorsqu'ils énoncent les caractéristiques de l'enseignant idéal, ne réussissant pas à mettre à part la distance entre leur "réalité" (ce qu'ils sont, ce qu'ils font) de leur représentation idéale de l'enseignant (ce qu'ils devraient être, ce qu'ils devraient faire).

Cours	Année Scolaire	%
Formation en Service	90/91	67,64
	91/92	63,82

Tableau 4

La dimension personnelle
dans les représentations des enseignants de la formation en service

Il est évident que nous avons eu aussi la préoccupation d'étudier les représentations mentales (en ce qui concerne les caractéristiques de l'enseignant idéal) de nos élèves-maîtres du Projet avec lesquels nous avons travaillé pendant un an.

Caractéristiques	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Vocation	X			X	X	X		X						X					X	X	
Confiance en Soi		X								X			X			X	X				X

Auto-apprentissage	X						X					X					X
Innovation	X			X			X										X
Créativité						X	X	X			X			X			
Amour			X				X			X			X	X			X
Responsabilité		X		X	X	X	X			X			X			X	X
Sensibilité	X			X			X										X
Patience	X			X			X	X	X			X			X	X	X
Tolérance		X					X			X			X			X	
Compréhension			X	X	X	X	X			X		X		X	X	X	X
Relation				X	X	X										X	
Esprit d'équipe						X				X			X			X	

Tableau 5
Représentations des élèves-maîtres sur l'enseignant idéal

À nouveau, nous avons vu confirmée l'idée d'une personne idéalisée en termes de maturation psychologique par l'étudiant au début de sa formation initiale: une personne qui soit là par vocation, qui ait confiance en soi, qui sache étudier toute seule, qui soit innovatrice, créative, qui aime les enfants et sa profession, qui soit responsable, sensible, patiente, tolérante, compréhensive, qui ait une bonne relation avec tous et qui sache travailler en équipe.

4. Les représentations des Élèves-enfants

Si les représentations des élèves-maîtres sur l'enseignant idéal étaient notoirement de nature socio-affective, avec des qualités humaines évidentes, que penseront les élèves-enfants des Écoles Annexes sur l'enseignant? Et comment sommes-nous arrivés à leurs représentations? Pour les trois classes d'élèves qui savaient déjà lire et écrire (3, 4A et 4B) nous avons recouru aux enquêtes et aux compositions. Pour les deux de la 1ère classe (1A et 1B), ces techniques ont été remplacées par des dialogues entre les enseignants et leurs élèves, individuellement, et par des dessins.

Face à la question: "À ton avis, comment doit être un bon enseignant?", nous avons été confrontés à un grand nombre d'enfants qui le "voyaient" surtout comme quelqu'un qui "était un ami" (la "dimension personnelle") et qui "expliquait bien la leçon"; enfin, celles-ci ont été les deux grandes catégories dans mon analyse de contenu, comme le montre le tableau suivant.

Classe de scolarité	Total d'élèves	% qui considère que l'enseignant doit être Un Ami	% qui considère que l'enseignant doit Expliquer bien
1A	19	90 %	22 %
1B	17	90 %	17,6 %
3	18	83,3 %	33,3 %
4A	20	80 %	30 %
4B	21	80,9 %	47,6 %

Tableau 6
Représentations des élèves-enfants (selon les classes de scolarité) sur l'enseignant idéal

Phase de scolarité	Total d'élèves	% qui considère que l'enseignant doit être Un Ami	% qui considère que l'enseignant doit Expliquer bien
1	54	90 %	19,4 %
2	41	81,4 %	37,3 %

Tableau 7
Représentations des élèves-enfants (selon les phases de scolarité) sur l'enseignant idéal

90% des petits enfants des 1ères classes, contre 80%, 81% et 83% des dernières considéraient important que l'enseignant soit "*ami des enfants*", "*ami des élèves*", "*bon*", "*bonne personne*", "*compréhensif*", "*sincère*", "*camarade*", "*compagnon*", "*folichon*", "*délicat*", "*doux*", "*attentif*", "*qui fait des promenades avec nous*", "*qui soigne bien les élèves*", "*qui les ne punit pas*", "*qui ait un sourire*", "*qui accompagne ses élèves*", "*qui dialogue avec nous*", "*qui étudie avec nous*", "*qui joue avec les élèves*", "*qui ne se fâche pas*"... Il faut aussi souligner que dans cette catégorie de contenu, personne (de 1A, 1B et 3) a mentionné des caractéristiques comme le "calme" ou la "patience", c'est-à-dire, ces élèves représentaient un enseignant qui aimait bien sa profession, qui aimait bien les enfants, qui aimait être avec eux. Curieusement, dans les deux classes de 4e (4A et 4B), de l'ensemble des réponses qui imaginaient un enseignant ami, 45,5% d'élèves le "voyait" ami, parce qu'il était calme, il était patient, il avait la patience de supporter les enfants.

La deuxième catégorie, de celui "qui explique bien la leçon" a été partagée par 19,4% des élèves des 1ères classes (22% dans la classe 1A et 17,6% dans la classe 1B), tandis que les deux dernières atteignaient un pourcentage de 37,3% (33,3% dans la classe 3, 30% dans la classe 4A et 47,6 dans la classe 4B). À mesure

que les élèves avancent dans leur parcours scolaire, le souci d'avoir un enseignant *"qui enseigne bien"*, *"qui explique bien ce qu'il faut faire"*, *"qui explique à nouveau lorsque les élèves ne comprennent pas"*, *"qui répète la leçon"*, *"qui enseigne des choses nouvelles"*, etc., croît dans l'esprit des élèves. Tout du moins, c'est la conclusion que l'on peut retirer de ce nombre de réponses limité de notre étude.

À partir des compositions que nous avons demandées aux élèves (des classes 3, 4A et 4B) sur le thème: *"Et si j'étais enseignant..."*, (comme nous sommes en train de vérifier, l'idée était d'étalonner la question de l'enquête au travers d'une autre modalité), il est intéressant de constater qu'à côté de descriptions de routines scolaires tout à fait liées à leur quotidien, une grande majorité s'imaginait dans un espace différent de ce qui leur était habituel. *"Je voudrais que mon école soit nouvelle et plus grande."*, *"une école avec un jardin vert avec beaucoup d'arbres"*, *"avec des escarpolettes et des toboggans"*, *"un grand jardin avec de très jolies fleurs"*, *"un lac avec des canards et des poissons"*, *"une bibliothèque"*, *"ils ont changé les tables, les armoires, les tableaux. Les rideaux et les paniers étaient nouveaux. Ils ont changé tout ce qu'ils pouvaient changer."*, *"Il y a du sable pour faire des châteaux."*, *"Il y a des petits oiseaux qui chantent..."*

En ce qui concerne la représentation de la figure de l'enseignant, on constate facilement *"l'enseignant ami"* auquel on a déjà fait référence, avec des expressions telles que: *"Mon rêve serait que mes élèves aient de la chance quand ils seront grands"*, *"Je voudrais que mes élèves soient très importants quand ils grandissent"*, *"Je donnerai beaucoup d'affection et de caresses à mes élèves"*, *"Je voudrais avoir peu d'élèves pour jouer avec eux"*, *"J'adore jouer avec mes élèves"*, *"Je vais au cinéma avec eux"*, *"Je les emmènerais au parc"*, *"Je leur lirais des histoires"*, *"Je leur apprendrais à chanter"*, *"Travailler sans amitié n'est pas travailler"*, etc.

Mais d'autre part, nous avons vérifié aussi de la part de ces élèves qui savaient déjà écrire, que 35% avaient découvert que l'enseignant avait un pouvoir sur les élèves qui leur plaisait; le pouvoir de faire passer quelques élèves et pas d'autres (*"Je disais que les uns étaient passés de classe et les autres non"*); le pouvoir de leur retirer les plaisirs qu'ils le plus aiment (*"Lorsque la sonnette retentit, tout le monde devenait agité. Mais je disais: Vous n'allez pas en récréation!"*, *"S'ils ne me respectent pas, ils ne vont pas aux Barreiros"⁴*); le pouvoir de les punir avec plus de travail (*"Je voudrais qu'ils me respectent, sinon ils écriront un mot cinquante fois"*, *"Celui qui n'a pas fait son travail devra doubler"*); le pouvoir de les punir même par la violence physique (*"S'ils ne m'obéissent pas, ils iront manger"*, *"Étudiez les tables, autrement je vous échaufferai vos petites mains!"*, *"Je te donnerais une tape*

⁴ Le Stade Sportif de Madère où se déroulent des jeux et la fermeture du championnat annuel scolaire.

sur ton cul"). Dans quelques cas, surtout dans les compositions qui ont suivi la forme de dialogue, les rôles étaient nettement renversés. "*Petite X* (le nom de l'enseignant), *tu ne sais pas ça ou ça?*"

En ce qui concerne les dessins des élèves des classes de 1^e (1A et 1B) sur la même question, on peut dégager un aspect commun à 70%: l'enseignant était "vu" à côté de l'École, c'est-à-dire, hors de l'École. Entouré par les enfants qu'ils décrivaient bien comme "João", "Cândido", "Isidro" (les noms des élèves), l'enseignant était auprès d'arbres, sous un ciel bleu et un soleil merveilleux, en récréation, pendant la leçon de gymnastique à l'air libre, allant au cinéma, jouant avec eux (expliquent les auteurs des dessins). Dans un des dessins qui représentaient l'enseignant seul, il était "vu" comme celui qui les attendait dans la classe. Dans un autre dessin (l'allée de la classe au théâtre), l'enseignant (plus grand) et les élèves ont été tous coloriés de rose. Dans le dialogue pour l'explication du dessin, l'élève a dit à sa Maîtresse: "*Je voudrais voir l'enseignant et les élèves tous égaux.*"

À partir de l'analyse des représentations de ces divers niveaux de participants dans la formation des enseignants, on a renforcé l'idée que la "dimension personnelle" ne peut pas être négligée dans la formation de l'identité professionnelle de l'enseignant.

BIBLIOGRAPHIE

ANDRADE, J. V. (1992). *Os valores na formação pessoal e social*. Lisboa: Texto Editora.

BALES, R. F. (1970). *Personality and interpersonal behaviour*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

BARBIER, J.-M. (1991). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.

BARBIER, R. (1975). L'implication, animation et recherche-action dans les Sciences Humaines. *Connexions*, 13, 103-123.

BARDIN, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.

BERBAUM, J. (1982). *Étude systématique des actions de formation*. Paris: Presses Universitaires de France.

CAMPOS, B. P. (1992). A formação pessoal e social na Reforma Educativa Portuguesa. In SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (Éd.), *Ciências de Educação em Portugal: Formação pessoal e social* (pp. 13-34). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

CARITA, A., et ABREU, I. (1994). *A Formação pessoal e social. Desenho curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

COIMBRA, L. (1990). Desenvolvimento interpessoal e moral. In B. P. CAMPOS (Org.), *Psicologia do Desenvolvimento e da Educação de Jovens* (vol. 2). Lisboa: Universidade Aberta.

COMBS, A. W., BLUME, R. A., NEWMAN, A. J., et WASS, H. L. (1974). *The professional education of teachers. A humanistic approach to teacher preparation*. Boston: Allyn and Bacon.

DURKHEIM, E. (1968). *Éducation et Sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.

ESTEVE, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. NÓVOA (Org.), *Profissão professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.

ESTEVE, J. M. (1991). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.

ESTRELA, M. T. (1991). Deontologia e formação moral dos professores. In SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (Éd.), *Ciências de Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas* (pp. 581-591). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

GIMENO SACRISTAN, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Salamanca: Anaya 2.

GLASSBERG, S., et SPRINTHALL, N. A. (1980). Student teaching: a developmental approach. *Journal of Teacher Education*, XXXI (2), 31-38.

GOBLE, N. M., et PORTER, J. F. (1977). *L'évolution du rôle du maître: perspectives internationales*. Lausanne: UNESCO.

HAMELIN, O. (1962). (2ème édit.). *Essai sur les éléments principaux de la représentation*. Paris: Presses Universitaires de France.

HEIDEGGER, M. (1962). *Carta sobre o humanismo*. Lisboa: Guimarães Editora.

HERZLICH, C. (1972). La représentation sociale. In S. MOSCOVICI, *Introduction à la psychologie sociale. Vol. I* (pp. 303-325). Paris: Larousse.

JESUS, S. N. (1991). Relação pedagógica: processos de categorização e factores de influência: *Psychologica*, 5, 65-73.

JESUS, S. N. (1992). Expectativas de realização na profissão docente: construção da escala E. R. P. de Jesus. *Psychologica*, 7, 65-84.

KOHLBERG, L. (1987). Democratic moral education. *Psicologia*, 5 (3), 335-342.

MASLOW, A. H. (1972). (1ère édition 1968). *Vers une psychologie de l'être*. Paris: Fayard.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1988). *Perfil cultural desejável do Ddplomado do ensino secundário*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris:

Presses Universitaires de France.

MOUNIER, E. (1976). *O personalismo*. Lisboa: Moraes.

RAMALHO, G. (Dir.). (1993). *Programas de desenvolvimento pessoal e social. 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Estudos de Inovação e Investigação Educacional. Instituto de Inovação Educacional.

RODRIGUES, A., et ESTEVES, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

ROGERS, C. R., et STEVENS, B. (1987). *De pessoa para pessoa: o problema de ser humano*. São Paulo: Pioneira.

RYANS, D. G. (1960). *Characteristics of teachers*. Washington D. C.: American Council on Education.

SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

SIMÕES, C. M., et SIMÕES, H. R. (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In J. TAVARES et A. MOREIRA (Éds.). *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão* (pp. 179-204). Aveiro: Universidade de Aveiro.

UNESCO (1990). *Quelle formation pour les enseignants du premier degré?* Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

VIEREN, R. (1986). *Problèmes de la négociation d'un projet de formation*. (Documents du C. E. R. S. E. n° 2). Caen: Université de Caen, Centre d'Études et de Recherches en Sciences de l'Éducation.

VIEREN, R. (1989). *Concept de représentation et analyse des pratiques pédagogiques*. (Documents du C. E. R. S. E. n° 43). Caen: Université de Caen, Centre d'Études et de Recherches en Sciences de l'Éducation.

ZEICHNER, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.