

La dimension personnelle dans la formation des enseignants

Jesus Maria SOUSA
Universidade da Madeira
Portugal
angi@uma.pt

(1998). In K. BYRNE, & M. GAROFALO (Orgs.). *Teacher education in 21st century. ATEE 23rd Annual Conference*. (pp. 512-529). Limerick: ATEE. Mary Immaculate College.

L'élévation incontestable du niveau scientifique et technique de la société qui nous entoure rend indispensable l'accentuation de la formation intellectuelle des enseignants et de leurs compétences techniques. Nous considérons que, à côté d'une culture de base plus large, l'enseignant du 21^e siècle doit être formé dans la perspective d'une adaptation permanente à un milieu technico-culturel toujours renouvelé. Le métier se modifie et les enfants sont porteurs d'intérêts nouveaux, d'autres types de besoins. Notre intervention veut cependant souligner que la formation de l'enseignant ne pourra avoir pour objectif la seule compétence technique. Elle devra également viser la dimension personnelle. On a besoin des enseignants actifs, cognitifs, participatifs et critiques, c'est-à-dire, des personnes psychologiquement réalisées. Et je dirai beaucoup plus si nous pensons à la formation initiale des enseignants de l'enseignement de base, celui qui va travailler avec des enfants de sept à dix ans. Il faut ne pas négliger cette dimension dans la formation de ces enseignants. C'est dans cette perspective que s'insère notre proposition d'intervention.

La dimension personnelle ne s'octroie pas, elle s'acquiert. Elle se forge par l'exercice des valeurs humaines, par la rigueur vis-à-vis des choix difficiles, par l'exigence vis-à-vis de soi; elle se crée par la complicité avec les autres dans la découverte de ses propres valeurs. Une personne, aussi savante soit-elle, qui ne sait pas vivre en harmonie avec elle-même et avec les autres, sera personnellement malheureuse et socialement inadaptée. C'est l'Interaction entre le Soi et l'Autre que la formation doit promouvoir pour l'enrichissement personnel des futurs enseignants.

Entendue en termes de développement global de la personne, cette croissance vers la pleine réalisation personnelle du futur enseignant est filtrée, à notre avis, par la cognitisation qu'il a de lui-même et de l'autre. L'élève maître cognitif réorganise ses structures et schémas de la pensée à travers la conceptualisation qu'il a de lui-même et de l'autre, en tant que focalisateurs de signification. Plus les conceptualisations de soi-même et de l'autre sont positives, plus élevée est censée être sa dimension personnelle. La cognitisation joue ainsi le rôle d'une motivation régulatrice de l'action, puisque le sujet en

formation peut consciemment changer sa conduite et son attitude motivé par le désir d'atteindre des objectifs formulés par lui-même.

En termes d'opérationnalisation du concept, la dimension personnelle comporte deux grandes catégories: une Conceptualisation positive de Soi et une Conceptualisation positive de l'Autre. Chacune de ces catégories est cependant constituée par trois autres sous-catégories, les sous-dimensions, suivant un ordre de croissance déterminé (qui nous considérons du plus simple au plus complexe).

La "Conceptualisation positive de Soi" est fondée sur le degré de RÉALISATION, d'AUTONOMIE et d'INNOVATION, de la même manière que la "Conceptualisation positive de l'Autre" a à voir avec le degré de DÉVOUEMENT, de RESPECT POUR L'AUTONOMIE DE L'AUTRE et d'EMPATHIE comment la personne, dans notre cas l'élève maître, se conçoit. Comme nous le constatons, chaque catégorie est configurée par trois sous-dimensions. Au total, nous avons deux catégories et six sous-dimensions, comme nous le montre la figure suivante.

En ce qui concerne la catégorie de la "Conceptualisation positive de Soi", nous considérons la REALISATION comme le point de départ essentiel à la croissance personnelle: quelqu'un se dit réalisé quand il se sent heureux, joyeux, bien disposé, optimiste, enthousiaste, avec des sensations de bien-être, aimé... Tout de même, ce type de réalisation telle que nous la voyons, ne suffit pas en soi. Comme nous le dit un proverbe turc, il est possible d'être tranquille, si l'on est aveugle, sourd et muet. Autrement dit, on peut se sentir bien, heureux, satisfait, mais on sait également que les idiots le sont aussi... Mais nous croyons toutefois qu'il est fondamental que l'enseignant ne soit pas une personne déprimée, dépressive, pessimiste, taciturne, sombre, mélancolique. Nous savons bien comment le climat de l'école et de la salle de classe va dépendre de l'humeur de l'enseignant. Mais il va travailler avec des petits enfants qui aiment rire, jouer, courir, et sauter. Il faut alors ne pas les suffoquer...

Nous croyons que ce sera l'AUTONOMIE qui confère à la réalisation mentionnée la conscientisation d'elle-même. On parle à ce niveau d'une réalisation auto-déterminée qui a la conscience de soi. La personne a conscience de son espace, de son identité, de sa valeur. Elle s'accepte dans sa différence et apprécie par rapport aux autres. Elle a conscience de ses intérêts, de ses capacités, de son projet individuel d'existence. Elle est sûre de soi, elle a confiance en ses capacités, elle se voit capable de prendre des décisions, de résoudre des problèmes, sans s'angoisser, sans se réfugier chez elle, en s'enfuyant... Elle est une personne qui réfléchit consciemment à sa propre personne. La réalisation première se valorise de cette façon.

La sous-dimension de l'INNOVATION cependant l'amène à sortir de l'espace particulier que l'autonomie lui avait donné, à rompre le *statu quo*. Elle se sent capable de se distancier de l'objet présent ici et maintenant, et d'assumer une attitude critique en se projetant toujours vers l'avenir. Elle est capable de faire le jugement du milieu social dans lequel elle s'intègre sans avoir peur des réactions de ceux qui l'entourent. Elle se conçoit comme une personne créative, ayant des projets, imaginative... Elle se conçoit comme s'engageant dans la transformation progressive de son milieu, ne s'abandonnant pas aux

critiques seulement pour la critique. Sa critique s'accompagne de la capacité de changement.

Selon les indicateurs que nous avons choisis par rapport à chaque sous-dimension de la "Conceptualisation positive de Soi", il faut dire que le nombre, quatre indicateurs pour chaque sous-dimension, et les noms respectifs ne détiennent qu'une utilité d'ordre pratique.

Mais cette conceptualisation positive de Soi ne peut toutefois se réduire à l'hédonisme du bien-être individualiste. Par rapport à sa relation avec les autres, par rapport à la catégorie de la "Conceptualisation positive de l'Autre", la profession de l'enseignant du premier cycle de l'enseignement de base demande un certain type de vocation, de sensibilité, d'amour, de DÉVOUEMENT à l'autre, particulièrement à l'enfant qui arrive à l'école pour la première fois, l'enfant qui a grand besoin d'affectivité et qui voit le maître/la maîtresse comme le substitut de ses parents. Le travail avec les enfants de six à dix ans implique, de notre point de vue, que l'élève maître ait une disponibilité spéciale pour les écouter, parler et jouer avec eux. Il doit se concevoir comme un ami, un grand ami à qui l'enfant peut se confier et avec qui il peut partager ses rêves, ses projets, ses problèmes. Il est une personne digne de confiance parce qu'il est responsable de sa mission d'éducateur. La société lui confie ses enfants parce qu'elle croit qu'il va s'en occuper de manière responsable. La générosité et la solidarité sont des caractéristiques qui appartiennent également à cette sous-dimension de dévouement à l'autre.

Le dévouement aux enfants ne peut pas être cependant un dévouement aveugle et inconsciente, au risque de les transformer en enfants gâtés, en entretenant leurs défauts par trop d'indulgence. Le dévouement doit, en premier lieu, avoir en compte le RESPECT POUR L'AUTONOMIE DE L'AUTRE. L'élève maître se conçoit alors comme une personne pluraliste qui connaît l'espace de l'autre, qui reconnaît le droit à la différence, qui sait respecter les autres personnalités et les autres projets d'existence. Il est ouvert au dialogue, aux autres idées et opinions, il valorise différents types de savoir, il est tolérant et patient aux divers types de rythme de construction du savoir. Il essaye de comprendre les autres cultures, les autres discours provenant d'essentiellement de couches socioculturelles et économiques diverses, puisqu'on ne compte pas ici à Madère sur la confrontation avec les cultures d'autres races et civilisations telle qu'elle existe sur le continent portugais, par exemple...

Mais en même temps, l'enseignant ne peut s'effacer totalement. Si le dévouement doit tenir compte, comme nous avons vu, de l'espace de l'autre, elle doit également compter sur son propre espace personnel. De la fusion de l'autonomie de la personne et du respect que celle-ci a de l'autonomie des autres, de l'équilibre entre le moi et l'autre, sortira la sous-dimension de l'EMPATHIE. C'est sentir et vivre les problèmes de l'autre, sentir et vivre les émotions et les sentiments de l'autre, sans s'y laisser mélanger, sans la perte de son identité individuelle elle-même. L'élève maître doit avoir conscience de sa fonction d'éducateur, d'un chemin à parcourir et du danger de la production d'un grand vide de valeurs par la tolérance excessive. Cela signifie, à notre avis, le niveau le

plus élevé de socialisation, de participation, de communication et d'échange interpersonnels.

De la même façon que pour la "Conceptualisation positive de Soi", les indicateurs ici, quatre pour chaque sous-dimension, n'épuisent pas la totalité de signification des concepts. En tant qu'indicateurs, les adjectifs que nous avons choisis indiquent à titre illustratif quelques caractéristiques qui contribuent à donner une forme aux sous-dimensions mentionnées.

La valorisation de la personne de l'enseignant avec cette pluralité de sous-dimensions présuppose un modèle théorique de formation assis sur trois grands piliers: le Développement global (1), la Cognitisation (2) et l'Équilibre entre la préservation de soi et le besoin de relation (3). À notre avis, ces trois grands axes sont les éléments qui font la différence entre l'être humain et le reste du monde animal; ils sont les éléments qui confèrent la valorisation à l'être humain, en tant que PERSONNE.

En effet, de notre avis, un des premiers aspects qui différencient l'homme de l'animal est le dynamisme de croissance qui dépasse le cours d'un développement automatique ou biologique de l'organisme. Il y a dans le psychisme humain une "tendance" à se surpasser soi-même, il y a une force conscientisée, liée à la fonction cognitive, un effort personnel pour aller au-delà d'un simple processus biologique de croissance. Quelques théoriciens de la personnalité¹ nous parlent même d'une motivation vers la compétence. Plus la compétence augmente, plus le plaisir grandit. L'activité humaine se caractérise ainsi par un développement et un progrès qui contraste avec la stagnation de la conduite animale.

Nous envisageons notre élève-maître comme une personne en développement et sa formation comme un moment particulier de croissance personnelle. La maturité psychologique, c'est-à-dire, la réalisation personnelle, entendue dans le sens du développement global psycho-cognitif et affectivo-moral est censé être notre grand but de formation des enseignants. Plus la structure cognitive que l'élève maître utilise pour conférer du sens à son expérience d'apprentissage/enseignement est élevée, plus son niveau conceptuel est élevé, plus il sera capable de recourir à des stratégies diverses et de répondre à ses besoins spécifiques, de s'adapter à des situations inattendues en classe. Plus son niveau de développement socio-moral est élevé, plus son autonomie et sa participation seront privilégiées de sorte qu'il cesse de considérer l'autonomie et la participation des élèves-enfants avec lesquels il va travailler comme de menaces à son autorité.

En effet, de nombreuses recherches avaient déjà établi une connexion entre la maturité psychologique et la compétence pédagogique- à savoir, la liaison entre la pratique éducative efficace des enseignants et le stade de développement qu'ils ont atteint,² la liaison entre le niveau conceptuel et la variété de stratégies utilisées,³ la liaison

¹ Cf. WHITE, R. W. (1959).

² Cf. HUNT, D. E., & JOYCE, B. R. (1967).

³ Cf. THIES-SPRINTHALL, L. (1980) et cf. GLASSBERG, S. & SPRINTHALL, N. A. (1980).

entre le développement de l'ego et l'introduction d'innovations éducatives⁴... Ces études ont essayé de démontrer que les sujets aux stades supérieurs de développement jouissent d'une plus grande différenciation des structures mentales et d'un répertoire plus vaste de capacités. Ayant un mode de fonctionnement plus complexe, ils sont capables d'envisager des situations problématiques sans grandes préoccupations ou angoisses, les analysant de façon plus discernant et prenant les décisions les plus adéquates.

Nous voulons, de cette manière, une formation de personnes aux niveaux les plus élevés de développement, une formation de personnes réalisées, psychologiquement mûres et fortes, avec un sens intégré de leur identité. D'autre part, notre personne à former est une globalité, une totalité organisée, elle est l'expression de l'organisation d'un tout. Les processus d'ordre cognitif, de construction du savoir, ne peuvent donc pas être déliés des processus d'ordre affectif et motivationnel. De la même manière, les processus de développement global (psycho-socio-affectif) ne peuvent pas être déliés des conduites, des "performances". Le fonctionnement global de la personne implique une multiplicité d'activités, de processus intégrés, non juxtaposés. Il n'existe pas deux étapes distinctes: se développer et se conduire. Le comportement est fonction du développement, le comportement est fonction de la réalisation personnelle.

Le deuxième pilier qui constitue la différence de l'homme vis-à-vis de l'animal et qui lui confère également la "dimension personnelle" est ce que nous avons déjà appelé de "cognitisation". La lecture que nous faisons du développement global personnel n'est pas une lecture mécaniciste, puisque la personne n'est pas de notre avis un objet mécanique. Notre élève-maître est censé être un sujet essentiellement actif et autorégulateur dans la construction de son développement. Doté d'une activité inhérente, d'un principe d'auto organisation interne, il se développe en agissant sur le monde et en lui donnant une signification déterminée. Il réorganise cognitivement son champ de patrons, de structures et de schémas de la pensée, réagissant seulement aux éléments qui lui sont significatifs. Son développement n'est pas donc le résultat de la somme des facteurs extérieurs ou naturels, mais implique la conscientisation et l'intégration des changements à opérer en soi. Au contraire de la croissance de l'organisme biologique, dans lequel l'actualisation de soi-même suit inexorablement une seule direction, en réponse à une force, à une impulsion de croissance, le développement psychique naît de la confluence d'une pluralité de forces génératrices de conflits et de possibilités. Le conflit et la tension caractérisent le dynamisme humain, comme facteur de construction de la personnalité. C'est pourquoi dans le processus de construction de sa personnalité, l'individu doit prendre des décisions, être sélectif, faire des choix parmi de multiples possibilités.

La personne équilibrée ne s'accepte pas complètement sans aucune réserve, comme une donnée d'arrivée. Ayant la possibilité de dépasser la proximité et la simultanéité des choses, ayant le privilège d'anticiper le futur, il se projette, il construit son propre projet de vie. Notre élève-maître *cogitans*, réfléchi et cognitif, libéré des chaînes du présent et de la causalité peut imaginer, concevoir, créer et inventer. Comme être intentionnel, il ne va pas réaliser les projets d'autrui, il est fortement motivé pour atteindre

⁴ Cf. WALTER, S., & STIVERS, E. (1977) et cf. McKIBBEN, M., & JOYCE, B. (1981).

ses propres buts. Comme nous le voyons, la cognitisation du sujet déclenche d'autres caractéristiques humaines telles que la capacité de choix et de prendre des décisions, la liberté et l'auto responsabilité, la participation et l'innovation, ... Si nous acceptons alors l'activité volontaire du sujet avec un but conscient, nous acceptons également qu'il est responsable de son comportement et maître de son destin, étant le grand centre de décision de sa vie. Il ne faut pas alors oublier les facteurs cognitifs de son comportement. En lui conférant la liberté d'action et la responsabilisation correspondante, on lui confère une plus grande dignité humaine.

Le troisième aspect sur lequel notre modèle de formation est assis concerne l'équilibre optimal entre la préservation de soi et le besoin de relation. L'organisme biologique a une individualité spécifique qui lui permet de conserver certaines propriétés biochimiques vis-à-vis de l'environnement. Claude Bernard nous parle même d'un milieu intérieur qui a trait à un pourcentage du sucre, des sels, des protéines, de l'oxygène, de l'eau, d'une certaine température du sang, etc., lesquels se maintiennent constants et stables. Au niveau biologique, l'organisme doit conserver cette individualité active, même dans son interaction avec l'environnement, sous peine de disparaître comme organisme vivant. Au niveau psychologique, la sphère intime de la personne cherche également des situations de bien-être fonctionnel, de conservation et d'expansion de soi, souvent menacées par des déséquilibres qui créent des inquiétudes et des agitations intérieures. Mais on ne peut pas oublier qu'elle est située dans un monde et dans un milieu social. Sa personnalité se développe, se construit et se nourrit dans le contact avec autrui. Si elle a besoin de se conserver (*self consistency*), déformant la perception de ses expériences en fonction de l'auto concept, de la conception qu'elle a de soi, elle a également besoin de relation avec le monde et avec les autres. Ce besoin de contact peut se manifester de multiples façons, actives ou passives, de donation ou de soumission... Le Moi n'existe que face à un Toi, qu'il interpelle constamment.

Ces deux grandes tendances existent chez Piaget lorsqu'il se réfère aux processus d'assimilation/accommodation dans le développement des structures logico-mathématiques ou de centralisation/décentralisation ou dans le développement socio-moral de l'enfant. L'être pour soi et l'être au monde de Merleau-Ponty correspondent aux besoins de conservation de soi et de relation avec le monde de Joseph Nuttin. L'interactionnisme symbolique établit même la distinction entre le monde naturel et le monde social. De la même manière que la lutte entre les instincts et les pulsions sexuelles et de la vie, l'Id d'une part, et le monde extérieur, de l'autre, chez Freud nous fait évoquer dans une certaine mesure la lutte entre les forces centripètes/forces centrifuges, les forces d'absorption/forces de consommation ou les forces de retour à soi même/ forces tournées vers le monde extérieur chez Henri Wallon. L'acceptation de soi (*being oneself*) et l'acceptation de l'autre chez Carl Rogers redimensionnent les deux grands pôles d'attraction qui mènent l'individu vers une personnalité adaptée, équilibrée et intégrée.

Ou, comme nous le dit Edgar Morin, conférant à "l'autre" une dimension planétaire et cosmique- "Cet homme est enfermé dans le plus étroit particularisme individuel, mais son esprit casanier est ouvert aux horizons planétaires. Il est soumis à un double rythme fondamental, identificatif et projectif, centripète et centrifuge, réactivant et

fantomalisant, qui prend une ampleur inouïe dans l'affirmation accentuée de la vie personnelle et dans la pulsation extensive du nouvel espace temps. Ainsi s'exprime à travers la culture de masse le double et contradictoire besoin anthropologique, que révèle et dévie toute culture: l'affirmation individuelle et la participation cosmique" (1962 : 214).

Ces deux grands besoins de la personne sont inextricablement liés. Si la personne a le besoin de s'auto-déterminer parmi les autres, dans le cadre de sa vie sociale, elle a également besoin du contact avec les autres, de la communication, de l'échange, de l'appui, de la protection, de l'amour. En parlant de l'enfant, Nuttin nous dit que "...c'est justement parce qu'il se sent aimé et entouré d'affection qu'il gagne de la confiance en lui-même, qu'il se sent "quelqu'un" et qu'il se maintient ou se développe psychiquement." (1972 : 343). Dans cette unité fonctionnelle Ego-Monde, dans l'équilibre optimal entre les deux pôles se construit une personnalité dûment intégrée.

En ce qui nous concerne, notre élève maître va travailler toute sa vie essentiellement avec des enfants. Si à un certain moment il travaille aussi avec ses collègues et ses formateurs, plus tard, quand il sera professionnalisé, il va travailler avec d'autres enseignants et avec les parents de ses élèves. Il s'agit donc d'une personne qui a nécessairement la vocation d'être parmi des personnes, d'être plongée dans les relations personnelles. La question de l'équilibre déjà mentionné entre la préservation de soi et la relation avec les autres devient extrêmement pertinente particulièrement dans le cas de la formation des enseignants du 1er cycle. Il ne faut pas s'effacer en tant que personne dans la délivrance personnelle à l'enfant, mais il faut également avoir en compte que l'affection, la disponibilité, la sollicitude de l'enseignant sont essentielles et fondamentales à la santé psychique de l'enfant de six à dix ans. Il me semble que la solidarité, la sollicitude et le respect pour l'autre confèrent la note distinctive de l'homme vis-à-vis de l'animal. L'acceptation de la structure relationnelle de la personnalité constitue un avancement vers la générosité, sans laquelle il n'y a pas, à notre avis, de personnalité intégrale. Au contraire de l'individu qui est le moi centré sur lui-même, la personne humaine s'ouvre aux autres...

Ceci constitue notre cadre théorique. Comme nous le voyons, ces énoncés changent complètement la façon d'envisager la formation des enseignants: celle-ci, au-delà de la formation théorique, méthodologique et pratique, qu'on veut continuer à réaliser, devient le moment privilégié de découverte et de croissance personnelle.

Références bibliographiques

ABREU, M. V. (1975). *Aprendizagem e motivação*. Lisboa: Instituto de Tecnologia Educativa.

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

ARDOINO, J. (1980). *Éducation et relations*. Paris: Gauthier-Villars.

BLOOM, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley.

ESTRELA, A., & ESTRELA, M. T. (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa.

FREUD, S. (1938). *The basic writings of Sigmund Freud*. New York: Modern Library.

GILES, T. R. (1979). *Crítica fenomenológica da psicologia experimental em Merleau-Ponty*. Petrópolis: Editora Vozes.

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

HUNT, D. E., & JOYCE, B. R. (1967). Teacher trainee personality and initial teaching style. *American Educational Research Journal*, 4, 253 -255.

KAMII, C. (s. d.). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

KOHLBERG, L. (Ed.). (1984). *Essays on moral development. Vol. II*. New York: Harper and Row.

LEWIN, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.

MASLOW, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.

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

McKIBBEN, M., & JOYCE, B. (1981). Psychological states and staff development. *Theory into Practice*, 19, 248-255.

MERLEAU-PONTY, M. (1945). *Fenomenologia da percepção*. Petrópolis: Vozes.

MORIN, E. (1990). *Science avec conscience*. Paris: Fayard.

MORIN, E. (1992). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF Éditeur.

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

NUTTIN, J. R. (avec la collaboration de LENS, W.). (1984). *Future time perspective and motivation*. Hillsdale: Erlbaum.

NUTTIN, J. R. (1985). *Théorie de la motivation humaine.- du besoin au projet d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.

PERETTI, A. (1967). *Liberté et relations humaines ou l'inspiration non directive*. Paris: Éditions de l'Epi.

PIAGET, J. (1924). *Le jugement et le raisonnement*. Neuchâtel.- Delachaux et Niestlé.

PIAGET, J. (1926). *La représentation du monde*. Paris: Alcan.

PIAGET, J. (1926). *Language and thought of the child*. New York: Harcourt, Brace.

ROGERS, C. R. (1974). (1ère éd. 1961). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes.

ROGERS, C. R., & ROSENBERG, R. L. (1977). *A Pessoa como centro*. São Paulo: E.P.U./E.D.U.S.P.

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

SARTRE, J.-P. (1978). *O existencialismo é um humanismo*. Lisboa: Editorial Presença.

THÉVENAZ, P. (1966). *De Husserl à Merleau-Ponty. Qu'est-ce que la phénoménologie?* Neuchâtel: Éditions de la Baconnière.

WALLON, H. (1947). *Les origines de la pensée*. Paris: Presses Universitaires de France.

WALLON, H. (1970). *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion.

WALTER, S., & STIVERS, E. (1977). The relation of student teachers classroom behaviour and eriksonian ego identity. *Journal of Teacher Education*, XXVIII (6), 47-50.

WHITE, R. W. (1959). Motivation reconsidered. The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

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