

Analyse des pratiques et besoins de formation. Une stratégie de promotion de pratique réflexive

Introduction

Cette communication porte sur la description d'un dispositif de formation continue d'enseignants, créé en accord avec les principes du projet I.R.A. (investigation, réflexion, action) (Estrela et Estrela, 2001) dans une logique de *formation par la recherche et à partir des situations de travail*.

Son axe central a été l'étude des besoins de formation construits et conscientisés au cours du processus formatif, où l'analyse des besoins s'insère, du point de vue épistémologique et méthodologique, sur une voie constructiviste (Guba, 1990 ; Bourgeois, 1991).

Ici nous allons présenter la partie concernant l'analyse et la discussion des incidents et des cas qui nous ont permis, dans un groupe de formation, d'élargir le champ de la formation au-delà du niveau technique : le travail sur des pratiques racontées – objectivées par la narration, par le questionnement du groupe et par l'analyse systématique – a permis de centrer la formation sur l'analyse des situations, dans sa complexité pédagogique, institutionnelle et éthique.

L'analyse des besoins de formation

Les besoins de formation constituent un thème discursif habituel dans la formation des enseignants, mais n'a pas été, apparemment, accompagné, sur le plan de l'action, de pratiques rigoureuses de détermination et d'analyse, ni sur le plan de la connaissance à travers le questionnement des fondements épistémologiques et méthodologiques.

Même si la pratique de l'analyse des besoins de formation soulève des critiques et quelques soupçons, il nous est relativement facile de nous mettre d'accord pour accepter que la connaissance des besoins des enseignants en formation est une condition importante pour l'efficacité de la formation, qu'il faut ajuster la formation aux besoins sociaux et individuels (très souvent opposés ou contradictoires) et qu'il doit exister une préoccupation de rigueur dans le diagnostic précédant et accompagnant les interventions qui sont réalisées dans le cadre de la formation. Mais, nous retrouvons une certaine diversité de points de vue et beaucoup d'ambiguïté dans la signification précise que l'on attribue à l'expression « analyse des besoins de formation ».

Face à la variété de concepts autour des « besoins de formation », (Rodrigues, 1991, 1999 ; Rodrigues et Esteves, 1993) nous pouvons pointer, comme Barbier et Lesne (1986) vers deux registres fondamentaux. Le premier, proche de l'idée d'exigence, avec une connotation objectiviste, présuppose l'existence objective du besoin et la possibilité de sa connaissance objective (Kaufman, 1992, 1991 ; Witkin, 1984). L'autre, avec une connotation subjectiviste, en partant d'une approche plus interprétative du besoin, le définit comme un phénomène subjectif et éminemment social, en affirmant sa dépendance du sujet et de son contexte ainsi que des sujets et des contextes engagés dans son recueil, identification et analyse.

On peut dire que l'analyse de besoins de formation pour les premiers est une opération de détermination de besoins, tandis que pour les derniers il s'agit d'une opération de construction ou de dévoilement de besoins.

En se situant sur le terrain spécifique de l'action formative, on peut alors s'interroger. Quels buts justifient et légitiment l'analyse des besoins ? Quelles sont les méthodologies adéquates à cette analyse ? À partir de quel référentiel les besoins sont-ils déterminés ? Qu'est-ce qu'on attend comme décision à la suite d'une analyse de besoins de formation ?

Ces questions ne représentent que quelques-unes parmi l'ensemble sous-jacent à la problématique de l'analyse de besoins de formation continue des enseignants au niveau de l'intervention. Au niveau de la recherche on peut encore s'interroger. Quels objets peut-on configurer dans une analyse de besoins ? A quels phénomènes font-ils référence ? Quelles méthodologies pour se rendre compte de ces phénomènes ? Quel est le sens de la recherche dans une analyse de besoins ?

Dispositif de formation

Les pratiques communes de l'analyse de besoins de formation privilégient les approches objectivistes, appuyées sur des méthodologies de type sondage, et exercent une fonction instrumentale de soutien aux processus d'organisation et de planification des systèmes de formation. Cette fonction se traduit dans la production d'objectifs pertinents afin d'orienter l'action (Barbier et Lesne, 1986), en général d'après des modèles centrés sur l'acquisition de contenus déterminés à l'extérieur des contextes réels de travail.

Nous partageons avec Barbier et Lesne (1986), Rousson et Boudineau (1981), Bourgeois (1991), parmi d'autres, le postulat théorique selon lequel il n'est pas possible de dégager des besoins ontologiquement objectifs, ceux-ci dépendant des sujets, groupes ou systèmes qui les renferment et du contexte dans lequel ils émergent, des agents sociaux qui les recueillent et

déterminent, des méthodologies respectives de recueil et d'analyse et, bien sûr, des valeurs et des objectifs de référence.

L'étude que l'on présente ici correspond à un dispositif de formation continue développé dans une période assez longue (deux ans), dans le contexte d'un projet de recherche s'intéressant aux modes d'analyse de besoins de formation émergeant des situations réels de travail. Il a été conduit avec un petit groupe d'enseignants et orienté par des valeurs sous-jacentes aux modèles de formation centrés sur l'analyse (Ferry, 1987). Ce groupe, de quatre professeurs principaux, a pris la responsabilité de la conduite d'un processus dont le démarrage n'a connu que la contrainte extérieure de l'assujettissement aux objectifs et principes généraux énoncés lors de la première réunion – développer un processus de formation centré sur l'analyse des pratiques des participants à travers une stratégie de recherche.

Notre motivation ultime s'orientait vers la création de conditions nous permettant l'accès au champ à observer, en tant que participants, c'est-à-dire, en réduisant au minimum notre « position d'étrangers ». Parallèlement, l'objet à observer sur le champ – les besoins de formation émergeant dans la pratique professionnelle – exigeait la création de conditions pour que les professeurs principaux, qui voulaient participer à cette recherche, puissent le faire dans un espace d'une grande liberté, dégagés des contraintes de l'évaluation qui conditionnent la parole. Pour les enseignants, le contexte de développement de ce projet se situait dans le cadre des relations avec l'Université et seules ses pratiques, à observer et à analyser, étaient « situées » dans l'école.

Au long des séances réalisées toutes les semaines, nous avons considéré que les procédures concernant la recherche, qui devaient être utilisées, avaient une fonction de formation pour les professeurs principaux. Il s'agissait donc de stratégies de formation, centrées sur l'observation et l'analyse, orientées par les règles de la méthode scientifique en ce que concerne le recueil et l'analyse des données. Mais, pour des raisons liées à la motivation du groupe, nous avons accordé plus d'attention au questionnement et à la réflexion que ces données suscitaient parmi les enseignants qu'à la finalisation d'une synthèse de recherche.

Thèmes noyaux

Au long des deux années de durée du projet, dans un régime exclusif de volontariat, les travaux développés peuvent se regrouper autour de quelques noyaux centraux :

- *1) Définition d'une problématique commune* – Cette définition est centrée sur le prélèvement et l'analyse de problèmes ressentis dans la pratique quotidienne des participants. Elle a permis un premier

apprentissage des mécanismes de construction des outils de recherche, en l'occurrence de l'élaboration de questionnaires, de guides d'interview, de formes simples d'analyse de contenu.

- 2) *Elaboration d'un référentiel de la fonction de professeur principal* – Centrée sur la construction de grilles d'analyse des normes qui règlent la fonction ; sur la réflexion heuristique et la critique des compétences requises pour les fonctions et activités émergeant des documents légaux. Elle s'est aussi centrée sur l'auto-observation des pratiques, en obligeant les professeurs principaux à objectiver, verbalement, les activités réalisées, à expliciter leurs objectifs et les conséquences. Elle a permis des apprentissages dans le champ de l'analyse de contenu, de l'analyse des fonctions, ou encore sur les procédures de construction d'un référentiel de la fonction.
- 3) *Rapports d'incidents* – Description objective des situations problématiques sélectionnées par chaque professeur principal, suivie de leur analyse et encadrement social, politique, pédagogique ainsi que de la réflexion sur les possibilités d'une intervention en formation. Ceci a permis des apprentissages de techniques d'observation de la réalité éducative, de modèles de caractérisation de situations pédagogiques, de construction d'outils pour l'analyse et la discussion de données.
- 4) *De courtes recherches ponctuelles* - Centrées sur des thématiques correspondant aux besoins ou intérêts émergeant de l'analyse des incidents rapportés (par exemple, le relevé des représentations des élèves concernant l'école ; le relevé des représentations des élèves concernant le professeur principal). Ces recherches ont permis des apprentissages associés au processus de recherche : définition d'une problématique, encadrement théorique de celle-ci, construction des instruments, analyse et discussion des données.
- 5) *Etude du cas de la classe 9^oY* - Elle a porté sur la caractérisation de la situation d'indiscipline de cette classe dans le but de repérer des pistes afin de pouvoir intervenir auprès des élèves, des enseignants et des parents. L'étude a permis de renforcer quelques apprentissages réalisés auparavant.

Le dispositif de recherche

D'après la nature de l'objet de l'étude – besoins de formation définis comme nous venons de l'explicitier – et la nature du contexte où il serait appréhendé – un processus de formation par la recherche centré sur la situation réelle de travail –, nous avons eu recours, en ce qui concerne le recueil et l'analyse de données, aux orientations de la recherche interprétative, dans le sens donné par Erickson (1989 : 214), recherche qui se centre sur l'étude de l'action, « comportement physique et interprétations de la signification accordée par l'acteur et ceux avec qui il interagit », et non

pas seulement au niveau des comportements, en tant que manifestations extérieurement observables.

On ne s'étendra pas sur les difficultés méthodologiques que ce choix nous a occasionné, mais il faut souligner que celles-ci se situaient sur le terrain :

- de la gestion de l'implication nécessaire, en tant que chercheur, afin d'appréhender le réel là où il émergeait dans sa complexité significative,
- de la nécessaire participation dans l'action, en tant que membre du groupe de formation que nous assumions et où le rôle de formateur-recours nous était assigné,
- de la création de mécanismes de distanciation entre nous et l'objet d'étude.

Dans le but de diminuer les effets des difficultés/ ambiguïtés, concernant les multiples rôles que nous vivions – le rôle de chercheur participant est impliqué et celui du formateur tout aussi impliqué, mais nous désirions toujours maintenir une certaine distance face au scénario –, nous avons eu recours à deux processus complémentaires en ce qui concerne le recueil et le traitement des données du processus. À partir des notes écrites que nous avons rassemblées tout au long ou bien immédiatement après les séances de travail, d'enregistrements magnétiques de celles-ci ainsi que des résultats partiels des petites études réalisées par le groupe, nous avons gagné un certain écart temporel par rapport au processus vécu en en faisant l'analyse quelques mois après la fin du projet. D'autre part, nous avons procédé à l'analyse des données, en les traitant en tant que produits obtenus à partir de l'extérieur, par la technique d'analyse de contenu.

Sans avoir une grille de lecture préalablement élaborée, nous avons procédé au prélèvement des champs thématiques abordés, en sous-entendant comme thème les contenus de discussion qui auraient centralement occupé le groupe pendant un temps significatif.

Nous avons considéré que les champs thématiques abordés, en prenant en ligne de compte le scénario général du projet, seraient toujours révélateurs d'une modalité donnée des besoins de formation, car ils dévoilaient des lacunes d'information ou des carences de compétences techniques, révélateurs aussi des *préoccupations* dans le cadre de la direction de la classe ; des *difficultés* d'accomplissement, assumées ou à peine pressenties ; des *désirs* et des *expectatives* concernant une meilleure connaissance de l'action dans le champ de la direction de la classe. D'autre part, nous avons considéré que le prélèvement des champs thématiques se ferait dans le cadre du groupe en tant qu'entité singulière et en ne discriminant aucun de ses membres.

Après avoir délimité le corpus visé par notre analyse et établi l'unité d'analyse, nous avons fait le prélèvement respectif, en séparant les thèmes traités de leur contexte, en suivant les orientations générales sur l'analyse de contenu (Tesch, 1990), et en faisant émerger inductivement les catégories, en cherchant la rigueur sans empêcher l'exercice de l'intuition.

La pratique de l'intersubjectivité entre les analystes est presque la seule garantie, dans cette phase, que le chercheur ne projette pas, au-delà de la limite du raisonnable, sa forme singulière de regard sur la réalité. En ce qui concerne la nature du dispositif monté et du processus qu'il rend possible, ceci n'a pas constitué une de nos préoccupations car on considère qu'aucun analyste n'aurait accès à l'implicite des personnes du groupe, en introduisant, certainement, des effets aussi pervers que ceux découlant de la subjectivité de l'analyste. Ainsi, on a cherché, dans les processus d'analyse du contenu, le contrôle possible – ne situant l'inférence qu'au niveau du terme du processus descriptif et contrôlé par des procédures pouvant être objectivées –, en évitant l'appropriation syncrétique et subjective du sens de ce qui est dit. Parallèlement, nous avons comparé les données obtenues avec d'autres déjà compilées et ayant déjà été traitées et soumises à des formes de validité phénoménologique.

En ce qui concerne les données du processus, les champs thématiques identifiés ont confirmé et renforcé des résultats précédents, obtenus à partir d'outils spécifiques ponctuellement appliqués. Néanmoins, la richesse de leur appréhension, au moment où ils étaient vécus et insérés dans leur contexte, dans une situation exigeant une réponse concrète au niveau de l'action, leur a procuré la force de l'authenticité situationnelle. Elle a surtout permis l'équation, d'une manière intégrée, des questions se rapportant aux besoins de formation, sans les transformer en un catalogue d'objectifs, d'activités ou de thématiques. En effet, on a pu parcourir un chemin entre l'objectivation descriptive de la situation actuelle – comme elle était vécue par les participants –, l'explicitation des valeurs et présupposés sous-jacents à la situation idéale, qui servait de référentiel caché, et l'explicitation de la représentation de l'endroit de la formation, pour passer de l'une vers l'autre (fig. 1).

En ce qui concerne l'objet de recherche, les besoins de formation retrouvés ou construits au long du processus de formation par la recherche et à partir des situations réelles de travail, le dispositif a fait apparaître des données de deux types différents, à observer sur la figure 2.

Figure 1. De la situation actuelle à la situation désirée : place de la formation

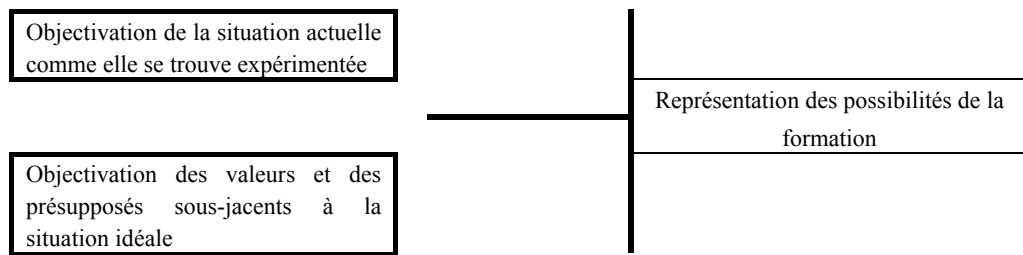
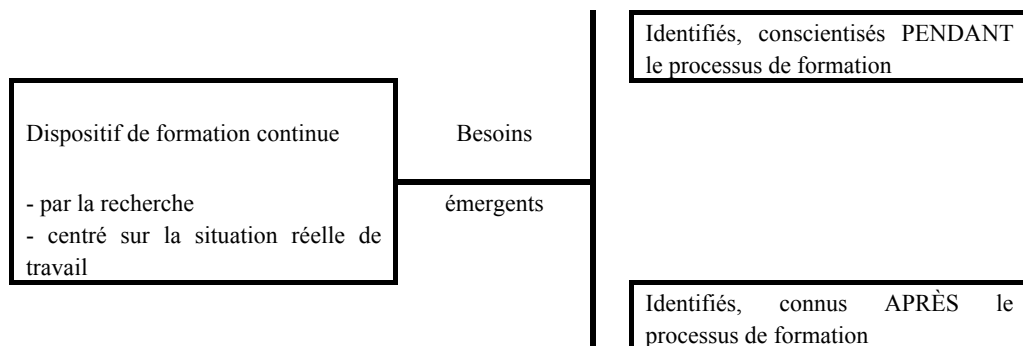


Figure 2 Pendant et après le processus de formation – émergence de besoins



En effet, le processus de développement du projet a dégagé l'émergence de besoins de formation qui ont été identifiés, connus, conscientisés par le groupe *pendant* et *après* le processus de formation.

Parfois, ils ont surgi de la réflexion sur les résultats de l'application d'outils de recueil de données, conçus directement pour saisir l'objet des "besoins de formation", comme c'est bien l'exemple des questionnaires ou des interviews. Mais, c'est surtout, a propos du processus de réflexion et de débat qui ont accompagné le rapport et l'analyse des incidents quotidiens que ces besoins ont été soulignés.

On peut décrire synthétiquement ce travail dans le cadre n° 1.

Cadre n° 1 Des incidents: analyse et réflexion

Étape	Contenu	Question d'orientation
Description de l'incident et du contexte	Narration des événements avec identification des comportements, des acteurs, entre l'effort objectivante et l'implication du relateur. Données observées sur le contexte de l'occurrence.	Qu'est ce que y arrive ? Où ? Quand ? Qui était là ? <i>(analyse descriptive)</i>
Analyse /exploitation des incidents	Variée dans ses formes, conjoncturelle, liée à l'incident. Cette analyse est orientée vers le <i>diagnostique</i> pour objectiver les comportements, les acteurs, leurs manières de penser... ou vers l' <i>évaluation</i> faisant apparaître des jugements critiques et les valeurs sous-jacentes aux différents points de vue des pairs du groupe. Cette analyse, visant à comprendre l'évènement, est conduite par l'effort d'objectivation et par le questionnement des pairs.	C'est un problème, pourquoi ? Pour qui est-ce un problème ? Qu'est-ce qui ne devrait pas être arrivé ? Pourquoi ? Comment justifier l'évènement ? Pourquoi cela m'incommode ? Quelles alternatives y a-t-il ? Pourquoi je pense que je dois... ? <i>(analyse causale, affective et évaluative)</i>
Réflexion	Sur de possibles apprentissages ou sur les besoins de formation aperçus (motivations pour développer des connaissances, des capacités...).	Qu'est-ce qu'on peut faire pour améliorer ? Qu'est-ce que la littérature scientifique connaît déjà ? Que peut faire la formation pour cela ? Que peut-on transférer dans d'autres situations ? Qu'est-ce qu'on peut chercher pour mieux connaître ou mieux agir ? <i>(réflexion)</i>

La sélection des phénomènes rapportés, leur description, voulue objective et appuyée sur des données observés par des moyens contrôlés, leur insertion dans des contextes situationnels, politiques, éthiques et pédagogiques – avec le support du questionnement systématique (*qui, où, quoi, pour quoi faire, pourquoi, positif, négatif...*) – a, sans doute, constitué la raison du dévoilement et de la construction des besoins de formation, et elle a, aussi, constitué le scénario pour la résolution de quelques-uns.

En effet, et parmi d'autres raisons, la construction, en situation de formation, des besoins de formation s'est très souvent déroulée sans que les participants n'en prennent conscience car ils se trouvaient très engagés dans le processus. C'est là que les processus d'analyse, de justification, d'interrogation, en un mot, de réflexion ont permis « *l'observation* » des besoins de formation.

Au moment où l'enseignant donnait du sens à ses problèmes, en les « disant » en se distanciant de la pratique, en cherchant ce qu'il faut acquérir/développer ou ce qui a déjà été acquis d'utile pour mieux réussir, le participant faisait un exercice de réflexion sur les implicites de son action et s'interrogeait naturellement – pourquoi c'est comme ça ? pourquoi je pense que cela doit être comme ça ? – etc. Comparant ce qu'il pensait (ses croyances, ces présupposés, ses acquis...) avec les perspectives d'autres pairs il obtient un élargissement du champ des connus, il peut approfondir ses valeurs, les « rendre visibles » à la surface. En même temps il peut se mobiliser pour faire un parcours plus théorique, en regardant la littérature professionnelle et scientifique pertinente. Et, quelquefois, on a pu voir ultérieurement un réinvestissement direct dans sa pratique.

Conclusion

Dans une appréciation globale nous estimons que la centration sur l'analyse des pratiques quotidiennes du professeur principal (bien que faite en différé, à travers des narrations) a permis de développer des activités d'objectivation verbale de problèmes ou de situations vécues comme problématiques, à travers un questionnement sur soi-même (Qu'est-ce que je sais à propos de ceci ? Pourquoi je pense qu'on doit faire comme ça ? Pourquoi je ne fais pas comme ça ? etc.) et un questionnement dirigé vers les difficultés perçues, leurs origines, leurs conséquences.

L'objectivation verbale, provoqué par le besoin de communication avec le groupe, a été l'instrument pour créer la souhaitable mise à distance à l'égard de l'expérience, premier degré d'une "théorisation" du savoir expérientiel. Elle a créé les conditions pour soustraire les professeurs principaux aux habitudes d'observation pédagogique flottante, routinière et stéréotypée, acquises à travers la socialisation opérée par le milieu professionnel, pour les centrer sur la recherche délibérée de données du réel, susceptibles d'objectivation. C'est sur ces données que sont construites les décisions adaptables aux situations singulières vécues quotidiennement et, si c'est le cas, l'énoncé des besoins de développement et formation.

La centration sur les pratiques de recherche focalisées sur les problèmes de la pratique (direction de classe) a permis de développer des activités de base de la méthodologie scientifique ; de développer des compétences portant sur les techniques d'observation, de recueil et d'analyse des données ; de développer des processus de questionnement du contexte où l'action a lieu, problématisant les contraintes politiques, idéologiques et institutionnelles ; quelques moments de travail théorique, échappant à l'univers clos des connaissances du groupe de formation. L'appropriation de l'information, recherchée parce qu'estimée utile au travail du professeur principal ou à la réflexion du groupe, a mis la théorie au service de la pratique.

L'activité d'enquête a induit la prise de conscience des processus selon lesquels les enseignants observent et évaluent (et traditionnellement ils évaluent plus qu'ils n'analysent) les situations, rendant les processus de décision plus libres des routines et plus affermis sur des valeurs politiques, éthiques et pédagogiques, que des contraintes institutionnelles qui freinent le désir de changement des enseignants.

La centration sur le petit groupe a permis de provoquer la confrontation des opinions, croyances et points de vue entre ses membres, élargissant le champ des expériences et des échanges et, ainsi de relativiser la pensée des professeurs principaux qui ont pu partager les subjectivités exprimées ; de briser l'isolement de chaque professeur principal, qui annule les attitudes d'évaluation, en développant l'esprit collaboratif ; de s'engager dans les chemins de l'auto-formation.

Le travail de formation autocentré (assisté par le questionnement des autres membres du groupe) est passé de l'identification de thèmes, contenus et valeurs, estimés par les professeurs principaux comme des besoins de formation à un processus qui cherchait à resituer les besoins dans des cadres plus complexes que ceux de l'action immédiate et à s'interroger sur les valeurs et finalités sous-jacentes aux propositions et scénarios esquissés.

Nous considérons que l'activité d'enquête, systématiquement menée au cours des séances de travail, a conduit les enseignants à abandonner, progressivement, la simple perspective instrumentale de la formation continue et les a conduit vers des espaces et niveaux plus élevés de pensée critique, sur eux-mêmes, sur l'école, sur les pratiques enseignantes dans la direction de la classe, en questionnant les fondements éthiques et politiques de ce qu'ils faisaient (ou de ce que les autres font).

A partir de la demande initiale de « recettes » ou de la question « comment faire ? » ils passent au « pourquoi » et au « pourquoi faire ? ». Les finalités de l'action ont alors une plus grande place dans les préoccupations des professeurs principaux, comme le prouve bien leur discours.

Du point de vue de la recherche sur les besoins de formation, le développement du projet semble nous permettre de dire que les besoins construits par l'analyse et le questionnement des pratiques concrètes – nécessairement avec le recours à des méthodologies de recueil et d'analyse interprétative qui ont concilié les données de l'action avec les significations en situation – se sont traduits en des demandes de résolution de problèmes et non en demandes de contenus académiques et disciplinaires.

Une dernière remarque : ce travail de formation est lié de manière incontournable à l'Université, mais, il faut le dire, il faut faire un long

cheminement pour que l'Université accepte de faire ce travail de forme systématique.

Bibliographie

- Barbier, J. M. e Lesne, M. (1986). *L'analyse des besoins en formation*. Paris: Robert Jauze.
- Bourgeois, É. (1991). L'analyse des besoins de formation dans les organisations: un modèle théorique et méthodologique. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 14 (1), pp. 17-60.
- Esteves, M. (2002). *A Investigação enquanto estratégia de Formação de professores. Um estudo*. Lisboa: IIE.
- Estrela, M.T. (1999) Reflective Practice and Conscientisation. *Pedagogy, Culture and Society*, 7 (2)
- Estrela, M.T. et Estrela, A. (org). (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores. Estudos de caso*. Porto: Porto Editora
- Ferry, G. (1987) *Le Trajet de la Formation*. Paris: Dunod
- Francis, D. (1997). Critical Incident Analysis: a strategy for developing reflective practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 3 (3), pp.169-188
- Guba, E. (Ed) (1990) *The Paradigm Dialog*. London: Sage Pub.
- Kaufman, R. (1992). *Mapping Educational Success*. London: Sage Pub.
- Lapointe, J. J. (1995). *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation. Une approche systémique*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 24 (2), pp. 379-406.
- Paquay, L. et al. (dir) (1996) *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : DeBoeck.
- Rodrigues, A. (1999). *Metodologias de Análise de Necessidades de Formação na Formação Profissional Contínua de Professores*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa
- Rodrigues, A. e Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, A. (1991). *Necessidades de Formação. Contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- Rousson M. e Boudineau, G. (1981). "L'étude des besoins de formation: réflexions théoriques et méthodologiques". In: Pierre Dominicé e M. Rousson (Ed). *L'éducation des adultes et ses effets*. Berne: Peter Lang, pp. 21-85
- Shulman, J. (dir) (1994). *Case Methods in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. London: Falmer Press
- Witkin, B. (1984). *Assessing Needs in Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey Bass Pub.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.