

## **La formation des instituteurs de l'école maternelle au Portugal : l'évolution vécue pendant les dernières années**

### **RÉSUMÉ**

Dans cette communication je vais présenter quelques données d'une recherche réalisée pour le travail de Doctorat (2001), sous la direction du Prof. Louis Marmoz sur le thème: *Modèles de formation initiale et développement professionnel. Les instituteurs de l'école maternelle au Portugal.*

Dans cette recherche, au-delà d'autres objectifs, nous avons analysé la façon dont les différents modèles de formation initiale qui se sont chronologiquement succédés ont conditionné le processus de développement professionnel d'un groupe d'institutrices de l'école maternelle.

Au Portugal, la formation initiale des instituteurs de l'école maternelle a une histoire relativement récente, ayant été soumis à des changements divers pendant les trois dernières décennies. Après plusieurs années exclusivement à charge d'écoles privées, sans l'existence d'orientations précises par le Ministère de l'Éducation, on observe, à la fin des années 70, le début de fonctionnement des cours publics de formation initiale pour les instituteurs de l'école maternelle.

Déjà dans les années 80 (en 1986) ce type de formation est attribué à l'Enseignement Supérieur.

Après l'analyse de la législation et des plans des cours de formation, on a essayé de comprendre comment cette évolution a été vécue par un groupe de professionnelles. Sans négliger les caractéristiques spécifiques du contexte où elles travaillent, j'ai reconstitué, utilisant la méthode biographique, leur parcours professionnel – depuis la formation initiale – et les principaux facteurs qui le conditionnent.

La communication sera organisée en trois parties :

- Une caractérisation préalable de l'évolution des politiques définies au niveau national pour la formation initiale des instituteurs de ce niveau d'enseignement ;
- Les principales questions à considérer d'après l'analyse comparative des différents cours de formation initiale fréquentés, étant donné une

attention plus spécifique au passage de ce type de formation pour l'enseignement supérieur ;

- Une réflexion finale sur cette évolution, prenant en compte ses implications au niveau du développement professionnel du groupe étudié.

## **Introduction**

Au Portugal, la formation des instituteurs de l'école maternelle, est différenciée de la formation des instituteurs de l'enseignement primaire.

L'éducation des enfants avant leur entrée dans l'enseignement obligatoire a toujours occupé une place très spécifique et différenciée par rapport aux autres niveaux d'enseignement. Sans obéir à une politique éducative clairement définie, sous la responsabilité de différentes tutelles, l'éducation de la petite enfance se caractérise par une grande hétérogénéité aussi bien sur le plan du réseau institutionnel que sur celui de la formation.

Dans la recherche réalisée, pendant l'année 1996/97, dans le département de Santarém - où je travaille en tant qu'enseignante de l'École Supérieure d'Éducation depuis 1986- on a essayé d'analyser la façon dont les différents modèles de formation qui se sont chronologiquement succédés ont conditionné le processus de développement professionnel d'un groupe d'institutrices de l'école maternelle.

On a choisi un groupe de professionnels qui a achevé sa formation initiale dans différents types d'écoles, pendant les années 80 et 90. Ce groupe était constitué par 8 institutrices : 4 formées dans deux écoles privées, qui avaient commencé leur formation avant le début du fonctionnement des cursus publics de formation; 2 formées dans une École Normale d'Institutrices de l'École Maternelle et 2 formées dans l'École Supérieure d'Éducation de Santarém. Toutes les institutrices choisies travaillaient dans le réseau public du Ministère de l'Éducation du département de Santarém.

Sans négliger les orientations de la politique éducative concernant l'enfance au niveau national et les caractéristiques spécifiques du contexte où travaillent les institutrices du groupe étudié, on a utilisé la méthode biographique pour reconstituer leur parcours professionnel. Dans ce travail, j'ai voulu étudier le développement professionnel de ces institutrices, d'après une analyse critique de leur formation et de la façon dont elles ont vécu les innovations qui ont été faites au cours du temps en matière de politiques éducatives.

Dans la réalisation de cette recherche, l'influence de la formation initiale sur l'exercice professionnel des enseignants a été toujours entendue en fonction de ses caractéristiques, notamment la façon dont elle procure une attitude

réflexive plus ou moins grande en ce qui concerne les expériences que les élèves-instituteurs vivent tout au long du cours.

Il a été aussi considéré que la formation initiale a de plus en plus tendance à n'être vue que comme une première étape d'un processus formatif qui d'une façon formelle ou informelle se prolonge tout au long de la carrière.

### **L'évolution des politiques définies pour la formation initiale des instituteurs de la maternelle au Portugal**

L'évolution historique de l'éducation de la petite enfance au Portugal a conditionné l'histoire de l'évolution du groupe professionnel des instituteurs, et, notamment, l'évolution de la formation initiale.

Toujours différenciée de la formation des instituteurs de l'enseignement primaire, la formation initiale des instituteurs de l'école maternelle au Portugal a une histoire relativement récente, qui a été soumise à des changements divers pendant les trois dernières décennies. Après plusieurs années à charge d'écoles privées, sans orientations précises définies par le Ministère de l'Éducation, il est possible de différencier les deux périodes :

- La période entre 1977-1985 avec le début de fonctionnement des cours publics : le début de fonctionnement des Écoles Normales d'Instituteurs de l'École Maternelle

Ce n'est qu'à partir de 1977 avec la publication du Statut des Écoles Normales pour les Instituteurs de l'École Maternelle que sont explicités les objectifs qui doivent caractériser la formation de ces professionnels. Cette période correspond au début de fonctionnement des cours publics.

Parallèlement, on constate une croissance des habilitations académiques nécessaires pour accéder aux cursus. Cette évolution, qui se vérifie au niveau de la formation correspond à une reconnaissance des savoirs spécifiques qui doivent caractériser l'exercice de cette profession, en contribuant ainsi à son développement.

Grâce à la clarification de la fonction régulatrice de l'État sur la formation et le travail développé au sein des institutions, la fin des années 70 a marqué une nouvelle étape dans l'histoire du groupe professionnel.

- La période postérieure à 1986 : avec le début du fonctionnement des Écoles Supérieures d'Éducation

Le début du fonctionnement des Écoles Supérieures d'Éducation, ainsi que la publication de la Loi de Bases du Système Éducatif (1986), ont aussi concouru à renforcer le processus de professionnalisation et la reconnaissance du travail exercé par les instituteurs de l'école maternelle.

Intégrée dans l'Enseignement Supérieur Polytechnique, après un processus long et complexe, où ont prédominé les ambiguïtés et les controverses, la création des Écoles Supérieures d'Éducation et leur passage en formation pour l'enseignement supérieur a impliqué divers types d'altérations.

Alors que, durant le fonctionnement des Écoles Normales, la Division d'Éducation Préscolaire du Ministère de l'Éducation maintenait un rôle important dans l'appui à la formation initiale des instituteurs, avec le rattachement de cette dernière à l'Enseignement Supérieur Polytechnique, cette compétence a cessé d'être à sa charge, l'autonomie pédagogique des écoles de formation étant sauvegardée. À l'inverse de ce qui se passait pour les anciens cursus, dans lesquels le plan de formation et les programmes étaient définis au niveau national, les Écoles Supérieures d'Éducation commencent à définir leurs plans de formation de façon autonome, suivant les principes génériques définis par la législation.

Conformément à l'arrêté ministériel de 1986, qui détermine la création des cursus, les Écoles Supérieures d'Éducation peuvent alors assurer la formation initiale des instituteurs de l'école maternelle et des deux premiers cycles de l'enseignement basique (depuis l'école primaire, jusqu'aux classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>). L'accès aux cursus devient identique à l'accès à l'enseignement supérieur universitaire (12 ans de scolarité), et est sujet aux mêmes critères de sélection.

Les instituteurs de l'école maternelle et du primaire formés par ces écoles obtiennent alors une « *Bacharelato* » (comparable à la Licence), les cursus ayant une durée de 3 ans et étant organisée en 6 semestres. Chaque semestre aura une durée minimale de 15 semaines, la charge horaire totale du cursus devant se situer entre 2250 et 2500 heures.

Cet arrêté ministériel prévoit encore l'organisation d'une « *ano de indução* » (année d'induction- année d'appui à l'insertion professionnelle) qui devrait se manifester par l'organisation de différents types d'actions d'accompagnement pour les professionnels récemment formés, durant leur première année de travail. Cette année là, qui a constitué une innovation importante du projet de ces écoles, n'a cependant jamais été dûment réglementée, les conditions nécessaires à sa concrétisation n'ayant pas été créées. Ce n'est que récemment qu'ont commencé à être développés des efforts conjoints, entre les différentes Écoles Supérieures d'Éducation, dans le but de rendre possible un appui plus effectif aux enseignants formés par ces écoles.

Dans certaines zones, où il n'y avait pas d'Instituts Polytechniques, la formation initiale des instituteurs de l'école maternelle et de l'école primaire est restée à la charge Centres Intégrés de Formation, rattachés à des Universités. En ce qui concerne les caractéristiques des cursus organisés par

ces centres, l'arrêté ministériel réfère que les principes qui y sont définis s'appliqueront avec les adaptations nécessaires. Cette sauvegarde surgit en conséquence des caractéristiques spécifiques du fonctionnement de l'enseignement supérieur universitaire, notamment sa plus grande autonomie scientifique et pédagogique.

Dans cet arrêté ministériel, il n'existe pas une définition claire des objectifs qui doivent orienter l'organisation des plans de formation des cursus. Cette lacune peut se justifier par le fait qu'on attendait alors la publication de la Loi de Bases du Système Éducatif. Celle-ci a eu lieu quelques mois plus tard, en octobre 1986, alors que quelques cursus de formation avaient déjà commencé à fonctionner.

Face à l'absence d'études préliminaires approfondies, relativement au travail antérieur de formation déjà développé, le début du fonctionnement de ces cursus s'est caractérisé par une certaine indétermination, renforcée par l'existence d'imprécisions en ce qui concerne certains aspects fondamentaux, comme par exemple la réglementation de la pratique pédagogique, qui a été définie seulement en 1988, déjà après le début de son fonctionnement.

Quant à la relation avec les institutions choisies comme centres de stage, on définit la nécessité d'établir des protocoles de collaboration. Cependant, la fonction et le statut des instituteurs et des professeurs qui reçoivent des stagiaires (désignés par « coopérants ») n'ont jamais été clairement explicités. Cette indétermination, si, d'une part, elle respecte l'autonomie des écoles de formation, d'autre part, elle rend difficile leur travail au niveau de l'organisation de la pratique pédagogique.

Dans une étude d'analyse, réalisée en 1989, des plans de formation de ces premiers cursus de formation initiale qui ont fonctionné dans les Écoles Supérieures d'Éducation publiques, il a été possible de constater cette grande diversité. Conformément à cette étude, cette diversité s'observe par la disparité de l'organisation des cursus, de la terminologie utilisée pour désigner les matières, tout comme dans les formes d'interprétation des principes définis par la législation (Cardona, 1993).

Ces plans initiaux ont été soumis à des changements postérieurs avec l'évolution naturelle des écoles qui se sont organisées conformément à l'augmentation et à la consolidation de leurs corps enseignant et surtout au développement et à la meilleure définition de leur projet de formation. Cette évolution s'observe surtout à partir des années 90, quand, après bien des années de fonctionnement en régime d'installation, son régime d'autonomie a été finalement défini.

Malgré ces indéterminations, le rattachement de la formation initiale des instituteurs de l'école maternelle à l'enseignement supérieur ne peut manquer d'être souligné comme un point de référence très important dans l'histoire de ce groupe professionnel. Cependant, la grande diversité des cursus qui a commencé à exister, est venue renforcer la grande hétérogénéité qui caractérisait déjà la formation des instituteurs de l'école maternelle.

Déjà en 1989 a été publiée une Réglementation Juridique de la Formation qui définissait de façon plus détaillée les lignes générales auxquelles doit obéir la formation initiale et continue des enseignants.

Dans ce document, on renforce l'importance d'organiser une année d'appui à l'insertion professionnelle dont les institutions de formation initiale se chargeraient dans le but d'appuyer les instituteurs durant leur première année de travail. La réglementation de cette année n'était cependant toujours pas explicitée.

Plus récemment (1997) une nouvelle innovation a été définie. La publication d'une nouvelle Loi est venue modifier la Loi de Bases du Système Éducatif, en stipulant que, à l'image de ce qui arrivait déjà avec tous les autres enseignants des autres niveaux, la formation des instituteurs de l'école maternelle et de l'école primaire commencerait à conférer le diplôme académique de « *Licenciatura* » (Maîtrise) et que les cursus commenceraient à avoir une durée de 4 ans.

### **Les principales questions à considérer d'après l'analyse des différents modèles de formation**

Les analyses présentées par différents auteurs révèlent certaines conceptions sur ce que doit être la formation, en faisant ressortir la définition de différents types de compétences d'ordre scientifique, pédagogique et personnel, considérées comme fondamentales à l'exercice des fonctions professionnelles des professeurs et des instituteurs.

Contrairement aux caractéristiques des modèles de formation des enseignants des autres niveaux, au Portugal, comme dans d'autres pays, on a toujours conféré un poids beaucoup plus grand à la composante pédagogique dans la formation des instituteurs de l'école maternelle, parfois de façon trop normative et peu fondée. Après le rattachement des cursus à l'enseignement supérieur, on a commencé à donner un plus grand poids à la composante scientifique, bien que parfois de façon trop cloisonnée et peu ajustée aux nécessités professionnelles des futurs instituteurs.

Les orientations actuelles, mettent en évidence la nécessité de valoriser, parallèlement à la formation pédagogique, une forte composante de

formation scientifique et culturelle dotant les futurs instituteurs d'un référentiel conceptuel qui leur permette de « *faire un triage de la masse d'informations, afin de mieux les interpréter et reconstituer* », en sachant que le système éducatif doit répondre « *aux multiples défis des sociétés de l'information, dans la perspective d'un enrichissement continu des savoirs et de l'exercice d'une citoyenneté adaptée aux exigences actuelles* » (Delors et al., 1997: 59).

Dans le débat concernant les composantes censées caractériser la formation, les différents auteurs sont d'accord sur le fait que la pratique pédagogique comme espace intégrateur des différents savoirs professionnels est un point fondamental du processus formatif.

Si l'on analyse comparativement la législation de 1986, qui a réglementé la définition des plans de formation des Écoles Supérieures d'Éducation et les anciens cursus des Écoles Normales d'Instituteurs de l'École Maternelle, on observe que la principale différence concerne un bien moindre poids attribué à la pratique pédagogique et une augmentation accentuée de la formation théorique. Les cursus des ESE assument, à partir de ce moment, une dimension scientifique et culturelle beaucoup plus importante, et sont critiqués pour cette raison par beaucoup de professionnels, qui les considèrent trop théoriques. Ce poids théorique excessif a fini par devenir plus évident comme corollaire de la non création des conditions nécessaires à la concrétisation de *l'année d'induction* prévue dans la législation.

Pour ce qui est de la charge horaire totale du cursus, curieusement, elle devient inférieure dans les ESE (2250-2500 heures) si on la compare à celle des anciens cursus de formation (2610 heures), aspect que l'on comprend en raison de la plus grande valorisation donnée à la réalisation de travaux de recherche autonomes par les élèves-instituteurs.

Pendant l'étude réalisée, en général, on observe plusieurs différences entre les écoles de formation initiale étudiées, beaucoup d'entre elles liées à la propre histoire de ces institutions.

Les écoles privées ont été créées suivant l'idéologie de leurs fondateurs. Les écoles publiques ont déjà été soumises à des principes définis par l'État en ce qui concerne les caractéristiques que devait avoir la formation des instituteurs de l'école maternelle, l'autonomie pédagogique de l'ESE étant beaucoup plus grande.

Quant à l'évolution de la structure curriculaire, il faut souligner que, en très peu de temps, il y a eu plusieurs modifications dans les plans de formation des cursus de l'ESE, par rapport aux autres institutions, notamment les écoles privées.

De l'analyse comparative des plans de formation des cursus étudiés, on remarque surtout le plus grand poids que l'ESE attribue à la formation théorique, scientifique et pédagogique, au détriment de la formation pratique, contrairement à ce qui arrivait dans les cursus plus anciens, surtout dans les écoles privées. Dans les cursus plus anciens, la formation théorique pourvue par l'école se limitait à 2 ans, la 3<sup>e</sup> année étant presque exclusivement réservée à la pratique pédagogique.

On constate aussi une plus grande importance accordée à la réalisation de travaux de recherche individuels par les élèves-institutrices. L'existence de plusieurs disciplines optionnelles dans les cursus de cette École vient renforcer cette valorisation de l'autonomie accordée aux élèves durant le cursus.

Dans ce sens, il faut souligner une plus grande diversité curriculaire de l'ESE, puisqu'il y a plusieurs disciplines semestrielles, en dehors des annuelles, ces dernières étant différentes tout au long du cursus. Cet aspect implique cependant un plus grand cloisonnement des savoirs, ce qui est alarmant si l'on tient compte des caractéristiques mono-enseignantes de la pratique professionnelle des institutrices de l'école maternelle.

Parmi les diverses différences qu'il y a entre les cursus, les plus importantes concernent l'organisation de la pratique pédagogique, comme l'affirment les institutrices. Malgré l'évolution des cursus de l'ESE, on les considère trop théoriques. Quant aux écoles les plus anciennes, le manque d'articulation entre les premières années du cursus et le stage final, ainsi que le grand isolement et le manque d'appui éprouvé durant le stage sont signalés comme des lacunes par la majorité des institutrices.

Il faut aussi remarquer la façon différenciée dont sont évalués les cursus publics et privés, les premiers ayant, selon les institutrices, des caractéristiques plus instables, avec une prédominance d'une certaine ambiance d'« *expérimentation constante* ». Cet aspect peut en partie s'expliquer par l'histoire plus récente de ces écoles, mais dépend aussi des différences qu'il y a entre l'enseignement public et le privé, notamment en ce qui concerne la carrière du corps enseignant et son engagement et sa participation au niveau institutionnel.

En dépit de quelques lacunes qu'elles ne manquent pas de signaler, toutes les institutrices font un bilan global positif et valorisent l'influence que la formation initiale a eu sur elles. Cette influence est décrite de différentes façons, depuis les aspects les plus ponctuels jusqu'à toute l'organisation de la pratique éducative.

Bien que l'on constate – surtout en ce qui concerne les institutrices plus anciennes, formées dans des écoles privées – que cette influence finit par se



diluer tout au long de l'expérience professionnelle, elle est toujours considérée comme une base fondamentale de l'ensemble de leur travail. Cette influence devient particulièrement importante dans la façon dont elles vivent leurs premières années de travail.

Bien plus que la formation continue, la formation initiale est une référence importante qui semble déterminer la façon dont elles vivent leur profession, ainsi que la construction de leur identité professionnelle (cet aspect est signalé plus fortement par les institutrices de l'ESE).

Les premières années de travail, comme le soulignent plusieurs institutrices, permettent de concrétiser des apprentissages réalisés durant la formation initiale, en fonction des caractéristiques spécifiques des groupes d'enfants et du contexte institutionnel où la pratique éducative est exercée, mais aussi en fonction des caractéristiques du travail réalisé par les collègues.

Comme le disent également un certain nombre d'institutrices, l'importance de ce qu'elles apprennent avec leurs collègues, fait en sorte que, indépendamment de leur formation de base, elles finissent par travailler d'une façon *plus normale* au sein de leur groupe professionnel. L'insertion professionnelle semble ainsi engendrer une certaine *homogénéité* entre les différents instituteurs, du moins au niveau de leur discours sur les pratiques éducatives.

Ce phénomène, qui traduit ce qui résulte naturellement de la socialisation professionnelle, semble vouloir dire qu'il y a un *référentiel commun*, contrairement à ce qui a été explicité par un certain nombre d'institutrices. Ce processus sous-entend l'existence de différents aspects positifs, notamment le fait que, malgré la grande hétérogénéité qui caractérise le groupe, il y ait un partage d'une culture pédagogique spécifique. Il faut rappeler que cette *normalisation* peut aussi être une entrave à l'introduction d'innovations pédagogiques.

### **Réflexion finale : l'évolution des modèles de formation et ses implications au niveau du développement professionnel**

Dans une période de temps très réduite, les changements au niveau de la formation initiale des instituteurs de la maternelle ont été diversifiés.

Les plans des premiers cursus publics, définis au niveau national (contrairement à ce qui s'est passé pour les cursus des ESEs), révèlent bien une préoccupation à intégrer l'expérience accumulée auparavant, tout en sauvegardant la spécificité de la formation des instituteurs de l'école maternelle.

Quant aux ESEs, cette spécificité n'est pas aussi flagrante, car il y a eu un plus grand rapprochement entre la formation des professionnels de l'éducation de la petite enfance et la formation des enseignants des autres niveaux. Ce dernier commence par concerner les orientations définies par le Ministère de l'Éducation, qui sont semblables pour les cursus de formation d'instituteurs de l'école maternelle et pour les cursus de formation d'instituteurs de l'école primaire.

Contrairement à ce qui arrivait dans les écoles privées, où l'idéologie sous-jacente au modèle de formation était plus évidente, dans le cas des écoles publiques, elle n'apparaît pas de façon explicite.

Tout au long de son histoire récente, les cursus publics ont subi beaucoup plus de modifications, notamment en ce qui concerne le fonctionnement des cursus des ESEs. Les institutrices signalent cette question et évaluent de façon différente les cursus publics et privés, en affirmant que les premiers se caractérisent par une ambiance d'*expérimentation permanente*, et les derniers par une image de *stabilité*.

La diminution du poids attribué à la pratique pédagogique dans les ESEs est également flagrante. Suivant les orientations définies, dans ces cursus, on a accordé plus d'importance à la formation théorique et on a cherché à doter les pratiques de travail d'un ancrage scientifique et culturel plus approfondi.

Bien que tous les cursus étudiés aient une durée de 3 ans, il y a des différences de nombre total d'heures de leur charge horaire, les cursus des ESEs ayant été l'objet d'une grande réduction, ce qui affecte notamment la pratique pédagogique. Cette diminution montre que la réalisation de travaux de recherche individuels de la part des élèves-instituteurs est devenue beaucoup plus importante. Dans ce sens, il faut souligner que si la dernière modification des cursus de formation initiale a fait en sorte que leur durée ait augmenté, de 3 à 4 ans, le nombre d'heures de cours n'a pas subi une augmentation significative.

Dans l'ESE étudiée, il y a aussi une plus grande diversité de disciplines prévues dans le plan de formation. Cet aspect implique bien évidemment non seulement une plus grande diversité des contenus curriculaires, mais aussi la participation d'un plus grand nombre de formateurs et, par conséquent, un trop grand cloisonnement disciplinaire.

Dans l'ensemble, les institutrices considèrent que le début du fonctionnement des ESEs a correspondu à une évolution positive. Elles valorisent, notamment, le fait que la formation de l'ESE procure une attitude plus réflexive des élèves-instituteurs.

Mais d'un autre côté, les institutrices critiquent le trop grand poids théorique de ces institutions. Cependant, dans les cursus les plus anciens, la pratique pédagogique occupait une grande place dans le processus formatif mais n'était pas souvent intégrée de façon cohérente dans le projet de formation global. Il y avait souvent une désarticulation entre les deux premières années du cursus et le stage final dans lequel les institutrices travaillaient seules, souvent sans grand appui de la part de l'école de formation.

Pendant le travail de recherche réalisée, il est apparu évident que l'influence de la formation initiale est toujours conditionnée par les apprentissages réalisés avec les collègues et par les caractéristiques des contextes institutionnels où les instituteurs travaillent.

Dans ce sens, nous considérons que la formation initiale n'est, fondamentalement, que le premier maillon d'un processus d'apprentissage professionnel, tout en soulignant l'importance d'organiser un appui formatif plus efficace dans les premières années de travail.

Si l'on considère que la formation initiale est seulement un premier moment du processus formatif, il faut aussi éclaircir le rôle que jouent actuellement les différentes institutions et entités chargées de la formation initiale et continue.

Les Écoles Supérieures d'Éducation peuvent jouer un rôle important sur ce plan. Comme l'affirme Campos (1995 :44), dans un rapport sur les caractéristiques de la formation des professeurs au Portugal, il faudrait que ces institutions deviennent « *des centres de base départementale au service de la formation de professeurs (...) et de la recherche en matière d'éducation, l'une et l'autre réalisées en collaboration avec les écoles et leurs professionnels dans le but d'encourager l'innovation (...).* »

## **BIBLIOGRAPHIE**

- CAMPOS, B. P., (1995) *Formação de Professores em Portugal*, Lisboa, IIE
- CARDONA, M<sup>a</sup> J. (1993) "A formação de educadores de infância nas Escolas Superiores de Educação públicas", *Revista ESES*, 4, pp. 65-73
- CARDONA, M<sup>a</sup> J. (2001) *Modèles de formation initiale et développement professionnel. Les instituteurs de l'école maternelle au Portugal*, Université de Caen (Thèse Doctorat/ Doc. Photocopie)
- DELORS, J. (Org.) (1996) *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, Porto: Ed. ASA
- GARCIA, C. M. (1999) *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*, Porto: Porto Ed.
- HARGREAVES, A (1998), *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura na idade pós-moderna*, Lisboa: McGrawHill.
- NÓVOA, A (1998) « La profession enseignante en Europe: Analyse historique et sociologique », NÓVOA, A *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*, Lisboa : EDUCA/Université de Lisbonne, pp. 147-187
- PERRENOUD, P. (1993) *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*, Lisboa: D. Quixote.