

**DA ÉTICA COMO INTERROGAÇÃO SOBRE O SENTIDO DOS
NOSSOS ATOS:
ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A PSICOLOGIA NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Maria Teresa Sá

Psicóloga clínica e Psicanalista, membro da Sociedade Portuguesa de Psicanálise, animadora de Grupos Balint-Educação. Professora Adjunta e Especialista, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Resumo

Formadora de professores e psicanalista, a autora interroga-se a respeito do quadro em que ocorre o “ensino da psicologia” na formação de professores, postulando a necessidade de uma “formação psicológica” que promova o contacto com as emoções e o seu reconhecimento, primeiro passo para o desenvolvimento de uma competência primeira, essencial a todo o empreendimento educativo, a de um sistema de pensamento sobre o Outro. Esta competência, poderá ser mobilizada em contextos formativos que atendam às dimensões da comunicação e da relação, ao conhecimento dos fatores de crescimento e desenvolvimento infanto-juvenil, que interroguem a forma como nos relacionamos com os saberes que transmitimos e com aqueles a quem transmitimos esses saberes, contextos formativos que não se fiquem pelo conhecimento de um “objeto externo” ou pela didática, que se ofereçam como espaços para um trabalho reflexivo, afetivo e questionante, em que, ao conhecimento do Outro se acrescente o conhecimento da nossa relação com o Outro. Cabe à Psicologia, ciência do humano, dinamizar, também aqui, uma ética da reflexão.

Palavras-chave: Formação de Professores; Psicanálise e Educação; Ética da relação; Encontro Educativo.

Abstract

Working as Psychoanalyst and in Teacher Education, the author wonders about the framework within which occurs the "teaching of psychology", proposing a "psychological training" that promotes contact with the emotions and its recognition. This is considered as the first step towards an essential competency to any educational



enterprise, a system of thought about the other. This competence can be mobilized, in training contexts, by considering the dimensions of emotional life, communication and relationship, the knowledge of factors that promote growing and development of children and youth, as well as interrogating the way we relate to knowledge and to our students. In this sense, training contexts should allow to overcome the idea of knowledge as "foreign object", and offer true moments for a reflective work attached to the human ethics.

Keywords: Teacher Training, Psychoanalysis and Education, Ethics of the relationship; Educational Meeting.

Escrevo este texto tocada por uma emoção particular. Outubro ecoa num antigo regresso às aulas e nos sentimentos que lhe estão associados, à maneira das reações de aniversário de que nos fala Bruno Betelheim, registos guardados na nossa memória afetiva inconsciente, que nos revisitam com dia e hora marcados. Regressar, começar de novo, entusiasmo, angústia, ânimo ou desânimo, antecipação de sucessos ou de fracassos, as experiências emocionais que guardamos dessa época, continuam a habitar Outubro. Os tempos de escola, época longa e decisiva das nossas vidas, depositaram em nós, a claro-escuro, importantes traços. Não é possível refletir sobre a escola, sem que lá se volte e é de lá que sempre regressamos.

Lugar de construção do sujeito individual e social, de saberes e competências úteis à vida, para que cumpra a sua promessa, um desafio fundamental continua a colocar-se hoje à escola: reconhecer em cada criança ou jovem um sujeito em devir, um sujeito que ainda não é, postulado que Phillippe Meirieu (2004) definiria como *educabilidade*.

Desde o seu início, a escola endereça a cada criança o convite para que entre num novo sistema de pertença (exogâmico) e propõe uma certa conceção de crescimento, de afetividade, de inteligência, de aprendizagem, de relação com o mundo, de moral e de civilização. No que toca à vida escolar, encontramos sempre diante de, pelo menos, três expectativas de crescimento: a da escola, a dos pais, e a da própria criança, diante das quais as possibilidades são a convergência ou aliança, de que resulta a aceitação de um projecto escolar-familiar-social comum, a divergência ou não adesão e, ainda, a hesitação entre ambas. Quando entramos numa sala de aula, desde os primeiros anos do jardim-de infância, observamos



crianças que aderem com prazer à proposta escolar, outras que estão em não-adesão aberta, outras ainda que se mantêm em dúvida quanto à viabilidade da promessa que a escola lhes faz.

O primeiro desafio, que está precisamente no centro da pedagogia, é o de como fazer viver em conjunto todas estas crianças, procurando soluções para responder à heterogeneidade, gerindo criativamente o currículo, os impasses e os insucessos. Parafraseando o psicanalista e pedagogo Jacques Lévine (2001) os professores são chamados *“a inventar as estratégias, as adaptações e os ajustamentos necessários para desenvolver e promover o crescimento de crianças e jovens que não são parecidos no início, que não serão necessariamente parecidos no final do percurso, mas a quem foram dadas, entretanto, possibilidade parecidas em matéria de aquisição de competências diversificadas”*. Cada educador está diante de uma responsabilidade ética, que interroga em permanência o sentido das suas práticas, tanto mais que elas se dirigem a crianças e jovens em idades fundamentais de construção identitária, idades em que cada gesto, cada palavra e cada aprendizagem, contam para um futuro que ainda não está decidido, para a construção do que, no sujeito, ainda não é. Sem esta esperança que, não negando os obstáculos, não se detém no impasse do presente e se abre ao futuro, sem esta aliança inter-geracional, não há promessa que se cumpra. Professora há vinte e cinco anos na Escola Superior de Educação de Santarém, interrogo-me frequentemente, como psicóloga e psicanalista, a respeito da minha prática. Em que sentido estou a mover-me como formadora, com os meus alunos, futuros professores, ou já professores em exercício? O que faço do lugar onde escolhi estar, qual o meu contributo para manter a promessa?

Inquietação e Procura do Modificável

Inquieto-me com uma crescente burocratização da vida escolar, onde a urgência do fazer se vem substituindo ao pensar o que se faz, porque se faz e como se faz. Respostas para o dia seguinte inundam as escolas, e, também, as escolas de formação. Uma lógica de reparação imediata alia-se à ausência de condições que ofereçam, com continuidade, a alunos e professores, os recursos para esse bem-fazer, para um trabalho reflexivo a longo termo, para uma procura de soluções e mediações pedagógicas. Sabemos bem que qualquer trabalho educativo, digno desse nome, não dispensa um tempo para o questionamento, um tempo para tecer a criatividade. Sabemos que todo o crescimento ocorre na oscilação entre o que já não



é e o que ainda não é e que entre estes dois tempos há todo um caminho a percorrer, uma espera activa a elaborar, um projecto a mobilizar. Assim é o crescimento de uma criança ou de um adolescente, assim é o tempo das aprendizagens. Assim é o tempo para perceber o que ainda não percebemos vindo do outro, para representarmos a situação e procurarmos que ela se nos torne compreensível, antes de procurarmos remediações. Aos que nos pedem resultados para o dia seguinte, continuamos a dizer que todo o crescimento leva o seu tempo, que a aprendizagem não se decreta, constrói-se, muitas vezes por caminhos que lembram os Holzwegue, nome que os lenhadores alemães davam aos carreiros incertos que se vão percorrendo na floresta até se encontrar o bom lugar para o corte, também apelidados de “caminhos que não levam a parte alguma”. Quem os percorre, sabe, porém, que é caminhando que se vão descobrindo clareiras e que se chega a algum lugar. São também assim os caminhos da educação. Ensinar é um trabalho dedicado, que vai à procura de pontos de aderência, mesmo onde eles parecem improváveis ou ausentes, um trabalho delicado que procura, parafraseando Arquimedes, pontos de apoio para levantar o mundo. Não há soluções mágicas ou administrativas para criar alianças de trabalho. A idealização e a pressão dos resultados não podem senão levar ao esgotamento de que muitos professores se queixam.

Inquieto-me igualmente com os *rankings* e a lógica que lhes está subjacente. Todo o diretor de uma escola sabe qual o caminho mais fácil para obter “os bons resultados”. Basta seleccionar os alunos à entrada, desencorajar os fracos ou médios e as suas famílias, excluir os que incomodam e os que estão em dificuldade. Vamos encontrando estas práticas de discriminação seletiva da dificuldade difundidas, premiadas mesmo, desde os primeiros anos do ensino básico, e não apenas no ensino privado. Na constituição das turmas, assistimos a segregações que têm vindo a ser identificadas em vários estudos; as modalidades discursivas em sala de aula permanecem idênticas e continuam a reproduzir a estratificação social; as reuniões com os encarregados de educação são palco de inquietantes exigências para que se excluam as crianças e jovens que incomodam pelas dificuldades de comportamento e de aprendizagem; alguns veem como solução para o problema da indisciplina, que é a mais das vezes uma resposta ao insucesso de vida e a um insucesso escolar instalado, a instalação de câmaras de vigilância; e, no que toca a lugares para o pensamento e para a palavra, vamos ficando pobremente reduzidos a umas linhas telefónicas de SOS para professores em aflição, às notícias com que se abrem os telegornais e, incrédulos e impotentes, vamos já escutando o refrão “chamem a



polícia”. O pensamento coletivo, socialmente implicado e responsável, cede cada vez mais o lugar aos interesses individuais e à demagogia.

Sabemos que cada criança e cada jovem chegam à escola, a cada dia de aulas e ao conhecimento, com uma trajetória de vida singular. Algumas destas histórias facilitam bons encontros com esta escola, com a sua proposta e com a sua linguagem e aderem naturalmente à sua promessa, outras estão marcadas por percursos acidentados, que encerram profundíssimas falhas, angústias e confusões, sentimentos de fragilidade e de vulnerabilidade, que se expressam silenciosa ou ruidosamente em formas de não-adesão escolar, insucessos, indisciplina e recusa de comunicação, criando difíceis problemas aos professores e exigindo-lhes, para além da função de transmissão e instrução, funções de enquadramento, contensão, orientação e escuta. Como refere Jacques Lévine (2001) *“a escola de hoje coloca os professores perante desafios que vão muito para além do ensino-aprendizagem. A evolução das estruturas familiares e sociais gerou, também no interior do sistema escolar, processos de desestabilização e de desligamento, para os quais ninguém poderia estar preparado. Obstáculos de um tipo inteiramente novo e ainda mal identificado perturbam o desenvolvimento cognitivo e relacional de muitos alunos e induzem nos professores uma profundíssima dúvida sobre as suas capacidades para educar”*. Mesmo quando existem apoios especializados, educativos, sociais ou psicológicos (muito insuficientes), o professor continua a confrontar-se, na sua classe, com condutas a que tem que dar resposta, situações que exigem novas maneiras de pensar, de comunicar e de trabalhar.

Do lugar de formadora, estou apreensiva com alguns dos caminhos que a formação de professores tem vindo a trilhar, de que, a meu ver, saem sobretudo penalizados aqueles que mais necessidades têm, as crianças e jovens em dificuldade. E, porque a cada criança e jovem em dificuldade, correspondem professores em dificuldade, de que saem também inevitavelmente penalizados os professores. Assistimos a uma política de formação inicial (que Bolonha veio agravar) e de formação contínua, essencialmente disciplinar, demasiado centrada nos conteúdos e nas didáticas das disciplinas, que nega ou simplifica a singularidade, a complexidade e as dificuldades do empreendimento educativo. O tempo destinado, nesta formação, à pedagogia e às ciências sociais e humanas é cada vez mais reduzido, como se todo o conteúdo ensinado numa sala de aula não fosse sempre mediado pelas modalidades discursivas, pela cultura e pela relação, como se as queixas que nos chegam massiva e persistentemente das escolas e dos professores não se prendessem sobretudo com



as dificuldades ao nível dos comportamentos e das formas de tecer alianças de trabalho com os alunos, com as famílias e, também, na equipa pedagógica, com os colegas. Estas falhas são sentidas de uma forma particularmente viva pelos jovens professores, colocados em escolas e em turmas difíceis, que se queixam do choque com um real para o qual não se sentem preparados. Mas mesmo os professores mais “equipados”, com mais experiência se queixam da insuficiência de uma formação para a relação.

Leciono, na formação Inicial e contínua de professores, as disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento, Fundamentos Psicológicos da Educação e Dinâmicas de Grupo. No âmbito da docência elaboro programas, dou aulas, acompanho, planifico e avalio percursos de aprendizagem. Nos últimos anos dinamizo, também, grupos de reflexão com professores sobre situações educativas, grupos Balint adaptados à educação. Ao longo destes anos tem-me sido possível receber *feedback* de antigos alunos e dos professores com quem trabalho, sobre a utilidade do que aprendem/aprenderam nas cadeiras que leciono e nos tempos de trabalho comum. O que lhes tem sido útil da Psicologia, ciência do humano ou, dizendo de outra forma, o que tem sido útil aos seus alunos o que os meus alunos/professores aprenderam comigo? Como pode contribuir a Psicologia, na formação de professores, para manter a promessa?

Esta interrogação tem-me trazido algumas respostas que costumo designar como *pontes para o modificável*, hipóteses que procuro fazer dialogar com os momentos de formação que organizo e com o currículo de que sou responsável. No essencial, tenho-me questionado a respeito do que designaria como o “ensino da psicologia”, em contraponto com o que qualificaria de “formação psicológica”, parecendo-me que é precisamente esta última dimensão formativa que poderá, quando aliada com a primeira, ser mais útil aos professores e, por via indireta, aos seus alunos.

O Ensino é uma *profissão do humano*, como refere Mireille Cifali (1995), uma profissão que compromete as pessoas em presença numa teia complexa de interações e relações, mediadas pelo conhecimento, uma profissão que age e trabalha sobre o outro, com o outro, mas igualmente sobre nós próprios, questionando em permanência a nossa própria evolução. O ensino da Psicologia, das leis gerais do desenvolvimento, dos fatores, das etapas, das teorias e dos autores, comum na planificação dos nossos programas de formação, foi o quadro por onde comecei.



Corresponde, é certo, a um pedido das instituições de formação e dos próprios professores, mas não me parece ser suficiente, nem o principal contributo que a Psicologia pode dar para os desafios e dilemas que se colocam hoje à escola e aos professores.

Um ensino da Psicologia centrado em teorias e conhecimentos gerais a respeito do Outro (ser humano, criança, adolescente), que dispense o conhecimento e o questionamento da qualidade e natureza do encontro humano que estabelecemos com esse Outro, conduz, frequentemente, a um comportamento de controlo e de poder, a uma falsa impressão de “saber sobre”, fabricando uma ilusão de onnipotência, e mesmo, por vezes, uma manipulação e etiquetagem diagnóstica, que não me parece favorável à relação de um professor com os seus alunos. Não serão estes os conhecimentos que ajudarão o professor a fazer face ao ser humano singular com que se encontra, a um aluno em dificuldade, à criação de uma boa relação escola-família, à construção de climas escolares propícios às aprendizagens e ao crescimento. Quando formados para ensinar os “alunos teóricos” das didáticas ou das teorias psicológicas gerais, os professores serão sempre reenviados para pressupostos virtuais, que não possibilitam um verdadeiro encontro com crianças e adolescentes reais, nem favorecem o acolher e reconhecer a infância e adolescência que existe em cada um dos seus alunos.

Torna-se, a meu ver, importante, uma formação psicológica que prepare para a compreensão nos quadros relacionais que são os do ensino. A Psicologia necessária é uma psicologia aplicada, que trabalhe a ressonância emocional necessária a qualquer encontro educativo. Se, para se ser professor, é condição necessária, saber entrar em relação com crianças e adolescentes, não é, porém, condição suficiente. Torna-se necessário transformar este encontro inicial numa relação pedagógica efetiva, sujeita que está, como toda a relação de continuidade, às marés do desejo e do conflito, do ligamento e do desligamento, do ânimo e do desânimo, da construção e da destruição, da proximidade e da distância, da tranquilidade e da turbulência. Como tão avisadamente referia Guillaumin (1962) “*Sob pena de falhar na sua função essencial, a escola não pode desinteressar-se da força que faz caminhar a mensagem até à criança e das motivações que a levam a acolhê-la*”. A partir do momento em que a relação pedagógica está criada, o processo de ensino-aprendizagem avança, sendo as dificuldades encontradas, as mais das vezes, as dificuldades habituais, para uns as de ensinar, para outros as de aprender, dificuldades a que as didáticas das disciplinas e as estratégias de ensino-aprendizagem poderão ajudar a responder.



Parece-me, neste sentido, que a formação psicológica dos professores deve dar uma prioridade absoluta à reflexão sobre a relação pedagógica.

O trabalho educativo é essencialmente um trabalho de ligação, que se inicia sempre por uma ligação humana, a partir da qual se torna possível levar o aluno a estabelecer ligações com os objectos mais distantes que constituem a cultura e os saberes. Cada momento de ensino/aprendizagem é a história de um encontro, mais ou menos conseguido, entre um professor, um aluno e um saber. Cada actor em cena convoca, em cada um dos seus actos, toda a sua pessoa, uma história de vida e um projecto, melhor ou pior sucedidos, uma memória implícita, activa, um corpo, afectos, representações, valores, uma ideia de humano, de criança, de adulto, uma ideia de crescimento, de aprendizagem, expectativas, dúvidas, paixões, violências, desilusões, sucessos e frustrações, desejos de reconhecimento, pulsões construtivas mas, igualmente, pulsões destrutivas de domínio e de controlo. Encontrar regularmente crianças e jovens, mesmo com a distância e mediações que um quadro profissional obviamente traz, não pode deixar de reactivar em permanência, em cada educador, a criança e o adolescente que se foi ou que se desejou ter sido. Os professores não são apenas confrontados com as crianças e adolescentes que têm à sua frente, são reenviados sem cessar às suas relações íntimas com a sua própria infância e adolescência e a uma forte experiência emocional. Sob a luz intensa dos projectores individuais e grupais, a realidade psíquica interna do professor é solicitada, de uma forma viva e directa, pela convergência destes múltiplos olhares e pela focalização da atenção e das expectativas do grupo. Uma aula começa sempre por uma encenação de si próprio, depois joga-se na capacidade de utilizar e canalizar esta encenação de si ao serviço de uma situação pedagógica, quer dizer, de uma situação colectiva de aprendizagem. O primeiro problema do professor não é pois apenas o de gerir o grupo, mas o de se gerir a si próprio frente ao grupo. O essencial da formação psicológica do professor, com vista ao estabelecimento da relação pedagógica, decide-se, antes do mais, em torno do que é necessário para lhe permitir conhecer-se e dialogar eficazmente com as suas emoções, as suas atitudes e os seus comportamentos. Trata-se, pois, de uma formação psicológica no sentido estrito da palavra, de uma ajuda à compreensão dos fenómenos intrapsíquicos e das experiências emocionais associadas ao acto de ensinar, aplicados antes do mais a si próprio. Como disse Freud (1913) *"L'important intérêt de la psychanalyse pour la science de l'éducation se fonde sur un énoncé qui est parvenu à l'évidence. Ne peut être un éducateur que celui qui peut sentir de l'intérieur la vie psychique infantile, et*



nous adultes ne comprenons pas les enfants, parce que nous ne comprenons plus notre propre enfance." A ideia de que bastaria aos professores uma "psicologia das superfícies", visto que o seu encontro com os alunos é breve e contextualizado ou porque, como ouvimos com cada vez maior frequência, "estão lá para ensinar", deixa-os frequentemente desarmados face a comportamentos indecifráveis, vindos de si próprios ou dos outros, comportamentos que precisam, para serem compreendidos e para que se construam mediações pedagógicas mais eficazes, de uma psicologia das "profundidades", que esclareça as raízes pulsionais e conflituais que movem o comportamento humano e a relação com o conhecimento. Uma formação psicológica, esclarecida pela psicanálise, pode ajudar a que os professores não fiquem aprisionados nas malhas de dinâmicas transferenciais e contra transferenciais, que sabemos estarem presentes em toda a relação educativa. Quando consciente da dimensão pessoal que anima e sobre determina a sua prática, o professor estará mais capaz de entender cada um dos seus atos, mais habilitado para gerir a complexidade dos fatores que intervêm na cena educativa, mais capaz para improvisar quando se depara com o que não está previsto, para reconhecer os inevitáveis sentimentos ambivalentes, positivos e negativos, que povoam o quotidiano escolar, em vez de lhes responder reactivamente ou de os negar. Estará também mais capaz de compreender as concepções que o Outro transporta e de deixar espaço para que esse Outro exista e se construa, evitando transformá-lo num mero ecrã ou numa escultura a moldar e, ainda, melhor preparado para encontrar a boa distância necessária a todo o processo de comunicação, para organizar o quadro e os limites, as referências e o clima de trabalho que tem que instaurar para que as aprendizagens ocorram. Estará também mais preparado para compreender e controlar as suas idealizações e os seus desejos de perfeição, que, quando insuficientemente compreendidos, têm como contrapartida a culpa, as quedas bruscas no desânimo, na desilusão, na desistência ou numa reforma precocemente antecipada pelo desgaste. Uma adequada formação psicológica pode também ajudar a fazer evoluir as representações dos professores sobre a sua profissão e sobre a evolução e as mudanças que a sociedade e a instituição escolar vivem nos nossos dias, prevenindo a nostalgia de um passado idealizado "onde não haveria problemas, nem dificuldades, nem insucesso, nem conflito, nem indisciplina". Esta formação supõe também, desejavelmente, um trabalho de acompanhamento contínuo dos professores no seu quotidiano, nas dificuldades que encontram, e não apenas na formação inicial.



Disse Freud que *“ninguém pode ser educador se não puder sentir do interior a vida psíquica infantil”*. O contacto com as emoções e o seu reconhecimento é o primeiro passo para o desenvolvimento de uma competência primeira, que julgo essencial a todo o empreendimento educativo, a de um sistema de pensamento sobre o Outro, aquilo que se designa por vezes como empatia ou inteligência emocional. Esta competência é solicitada e posta à prova no dia-a-dia de todos os que se ocupam de crianças e jovens e, julgo que de uma forma muito particular, nos tempos que correm, num dia a dia escolar que se vê inundado por comportamentos que exigem da parte dos adultos um permanente trabalho de leitura e de descodificação do que frequentemente se apresenta como desorganizado, caótico e desligado, a fim de lhe conferir sentido e encontrar respostas adequadas. Dito de uma forma mais simples, a fim de educar. Não tenho dúvidas de como esta competência é essencial ao perfil de um professor. Difícil de avaliar, escapando a provas de exame, grelhas e entrevistas, não pode constituir critério de seleção à entrada na profissão. Uns têm-na e outros não? Talvez sim. Em todo o caso, a experiência na formação de professores leva-me a pensar que é uma competência que pode ser mobilizada em contextos formativos que atendam às dimensões da comunicação e da relação, do conhecimento dos fatores de crescimento e desenvolvimento infanto-juvenil, que interroguem a forma como nos relacionamos com os saberes que transmitimos e com aqueles a quem transmitimos esses saberes, contextos formativos que não se fiquem pelo conhecimento de um “objeto externo” ou por uma didática, que se ofereçam como espaços para um trabalho reflexivo, afetivo e questionante em que, ao conhecimento do outro se acrescente o conhecimento da nossa relação com o outro. Conhecer o outro não para melhor obter dele uma obediência ao serviço de um qualquer projecto de fabricação educativa, mas para mobilizar e apoiar o seu crescimento.

Toda a cultura psicológica é, entretanto, também ela, insuficiente para abarcar a complexidade da criança, do jovem, do aluno, do professor, da escola, da família, do humano. Uma formação psicológica não se deve fechar sobre si mesma, não deve militar a favor de qualquer teoria de sentido único, nem mesmo de si própria. Deve procurar utilizar uma linguagem intermediária, compreensível e útil ao Outro, abrir-se às diferentes áreas disciplinares e saberes, democratizar-se, abraçar com interesse e curiosidade o que chega do lugar de experiência de cada um, professores, escolas, famílias, alunos. Cabe à Psicologia, ciência do humano, dinamizar uma ética da reflexão sobre o humano, que acolha e inclua os diferentes contributos, um espaço de reflexão que permanentemente reconheça o lugar e a existência do Outro, que



dinamize esse olhar sobre a forma como funcionamos nós próprios como adultos, como educadores, como sociedade, para que possamos compreender em que medida os espaços educativos que oferecemos mobilizam nas gerações mais jovens a vontade de aprender, de viver e de crescer.

Bibliografia

- Cifali, M. & Moll, J. (1985). *Pédagogie et Psychanalyse*. Paris: Bordas.
- Freud, S. (1913). *L'intérêt de la Psychanalyse. Résultats, idées, problèmes*, I, 1890-1920. Paris: PUF, 1984, p. 212.
- Guillaumin, J. (1962). Aspects de la relation maître-élève. *Bulletin Binet-Simon*, n°472.
- Lévine, J., & Moll, J. (2001). *Je est un autre: pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Meirieu, Ph. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Paris: ESF.
- Ricoeur, P. (1995). *Éthique et responsabilité*. Boudry-Neuchâtel: La Baconnière.