

Évaluation du travail coopératif et de la verticalité dans les écoles de la Bressola (Catalogne Nord).¹

Maria Dolors de Ribot
Montserrat Tesouro
Joaquim Pèlach
Université de Gironne

Résumé

Une recherche éducative a été menée dans les Écoles de la Bressola (Catalogne Nord) qui analyse l'apprentissage coopératif et la méthode de la verticalité (ou regroupement éducatif inter-âges), pour améliorer la langue catalane des élèves de 2 à 11 ans.

L'objectif est de contribuer à apprécier le processus d'exécution de la verticalité dans les écoles et favoriser certains aspects pour une amélioration de l'organisation des salles de classe de La Bressola et d'autres établissements. La méthodologie utilisée dans l'étude combine l'approche quantitative et le qualitatif.

Un diagnostic de la situation est réalisé, identifiant les facteurs d'amélioration organisationnelle et, finalement, l'accent est mis sur la formation du corps enseignant, dans le domaine de l'organisation de la classe dans les écoles.

Mots-clés

APPRENTISSAGE COOPÉRATIF
MÉTHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT
REGROUPEMENT ÉDUCATIF
FORMATION DU CORPS ENSEIGNANT

INTRODUCTION

Parmi les diverses actions proposées dans le projet européen transfrontalier POCTEFA Cultur Pro il y a la formation dans la langue du voisin, autant pour le partenaire de l'État français comme les partenaires

de l'État espagnol. Les travaux entrepris, l'organisation de rencontres simultanées et la collaboration permanente ont amené le besoin d'approfondir de nouvelles technologies pour soutenir l'apprentissage de la langue du voisin.

Participer au projet, depuis un contexte universitaire, a favorisé notre organisation en tant que groupe de recherche afin d'enquêter, expérimenter et trouver des solutions aux problèmes détectés dans l'expérience de Cultur Pro.

Il faut souligner que, pour le travail de collaboration développé, le plus simple fut de créer la formule novatrice du Groupe Transfrontalier de Recherche afin de faciliter la diffusion de notre travail de façon systématique. Nous nous sommes focalisés sur la formation des professionnels qui, dès la formation initiale, doivent promouvoir la connaissance de la langue du voisin.

Le travail présenté est le fruit d'une recherche réalisée au sein de l'ensemble des écoles de La Bressola. Nous souhaitons préciser qu'il s'insère dans un ensemble d'actions transfrontalières qui nous ont permis de connaître et de participer largement à la dynamique des projets INTERREG – POCTEFA, qui ont été si utiles à la coopération transfrontalière et qui se trouvent dans la ligne de mire des efforts que de nombreuses personnes font, dans la Nouvelle Europe, pour effacer le fardeau culturel des frontières que nous portons dans notre formation. Il faut l'insérer, aussi, dans la collaboration qui depuis longtemps s'est établie entre la Faculté d'Éducation de l'Université de Gironne et les centres éducatifs du département français des Pyrénées-Orientales et parmi eux, de façon spéciale, avec l'Association Écoles La Bressola de Catalogne Nord. Cette collaboration débuta, dans les années 1980, avec l'ancienne École d'Enseignants de Gironne transformée en 1992 en Faculté d'Éducation.

En guise de brève synthèse du procédé nous voudrions insister sur trois aspects. Ceux-ci peuvent nous aider à contextualiser le travail que nous présentons dans un processus qui devrait continuer en tant qu'enrichissement du savoir partagé entre ceux qui y participent :

- Tout d'abord le programme de travail commun des cours 1997-98, 1998-99.

Ce programme examina la question du Projet d'Établissement et les implications didactiques de certains termes spécifiques (essentiellement en relation avec la langue). Trois enseignants de l'Université de Gironne – Ramon Casadevall, Maria Dolors de Ribot et Joaquim Pèlach – guidaient le travail de groupe que les enseignants de La Bressola lancèrent afin de définir au mieux l'orientation pédagogique de leur travail, afin de trouver des outils d'amélioration didactique et d'agencer l'équipe de travail. Nous parlions de notre expérience en tant qu'éducateurs, des défis de l'enseignement du catalan en Catalogne Nord, de projets et d'espoirs, sans perdre de vue ce qui nous unissait : aider les enfants et leur familles à vivre une école de qualité, de grande qualité, en catalan.

- En second il faut mentionner l'accord de collaboration signé le 15 juillet 1998 entre l'Université de Gironne, les écoles La Bressola et l'Institut Supérieur des Langues de la

¹ Ce texte a été publié dans les Actes du séminaire CulturPro, Apprentissage de la langue du voisin et immersion linguistique, sld Martina Camiade et Joaquim Pèlach, février 2013, p.163-188.

M.D De Ribot
M. Tesouro
J.Pèlach

République Française (ISLRF). Cet accord permettait l'accès aux matières du parcours de la Formation d'Enseignants à l'Université de Gironne aux élèves de l'ISLRF de Béziers, afin d'améliorer leur connaissance de la langue catalane afin de se préparer à devenir professeurs dans une école Bressola en Catalogne Nord.

- Enfin, nous attirons l'attention sur le projet INTERREG IIIA approuvé pour la période 2002-2005.

Le 6 février 2002, lors d'une première réunion avec la *Diputació* de Gironne, nous avons commencé l'élaboration d'une proposition. Ainsi, les écoles La Bressola, la *Diputació* de Gironne, l'Université de Gironne et l'ISLRF de Béziers proposèrent diverses actions qui donneraient forme au projet.

La *Diputació* assumait le rôle de Chef de File. Après avoir présenté la fiche descriptive du projet et l'accord définitif signé par les quatre associés à la Direction Générale d'Administration Locale (Comité de Pré-programmation Est), ainsi que les accords de participation de la *Diputació* de Gironne, l'UdG, l'ISLRF et La Bressola à l'autorité de gestion (Conseil Régional d'Aquitaine), le 4 septembre 2002, ce Conseil communiqua à la *Diputació* de Gironne (en tant que chef de file du projet) qu'il avait été approuvé. Dans l'accord qui accompagnait la nouvelle il était spécifié que la réalisation du projet s'étendrait jusqu'en avril 2015.

Les objectifs étaient :

- A. Promouvoir et développer les formations courantes en langue catalane.
- B. Développer la formation continue des enseignants.
- C. Développer les échanges scolaires transfrontaliers.

Lorsque le projet prit fin, le travail en groupe se poursuivit avec l'intégration des travaux de recherche réalisés par les élèves du diplôme de Pédagogie, dans le cadre des stages du parcours académique qu'ils réalisaient dans le réseau d'écoles La Bressola. Une programmation fut particulièrement intéressante, celle d'Ingrid Labian, élève de Pédagogie d'un parcours de formation continue, à partir d'un espace de travail partagé, généré sur Internet en utilisant le logiciel free de l'enseignant BSCW ([Copyright 1995-1999 © GMD and OrbiTeam](http://www.usdv-serv1.udg.es/bscw/bscw.cgi). All Rights Reserved).

Nous avons débuté les travaux de formation continue en dédiant les deux premiers mois à l'apprentissage du travail en réseau (internet), à partir de la création d'un espace de travail *online*. À la fin des séances nous disposions d'un espace de travail qui servit à couvrir une partie de la formation continue.

Cet espace était hébergé dans un serveur de l'Université de Gironne <http://usdv-serv1.udg.es/bscw/bscw.cgi> et on y publia les apports des divers forums ouverts sur les thèmes travaillés ou sur ceux qui intéressaient une des écoles.

Il faut dire que cet outil, en soi, représenta un processus de formation innovateur puisqu'il facilita un nouvel instrument de mise en relation dans le projet, dans le travail que nous faisons depuis l'université et dans la propre institution La Bressola. Notons que nous en étions à l'état d'ébauche pour ce qui est des travaux partagés en ligne et ceci représenta, pour tous les participants, une puissante introduction à l'usage du

réseau pour développer tous types de travaux dans le domaine de l'éducation.

À ce moment, « l'équipe de l'université s'élargit avec l'incorporation de Montse Tesouro, Maria González et Josep Lluís Tejada. Le Rectorat de l'Université de Gironne donna un soutien total au projet en raison de l'intérêt présent dans la diffusion de la Langue Catalane » (de Ribot i Pèlach 2007 :192).

On continua le processus de réflexion depuis l'action et, à partir de certaines propositions du professeur Ramon Casadevall, toute l'équipe de l'UdG, avec les enseignants des sept écoles La Bressola, analysait la réalité éducative de chaque établissement et les actions éducatives « surtout celles qui fonctionnent » afin de perfectionner le travail en général et pouvoir apporter, au groupe, des initiatives novatrices qui permettent d'avancer méthodologiquement et au niveau éducatif.

En même temps, nous évaluions le processus que nous suivions. Les propositions de l'enseignante Montse Tesouro conduisaient le travail de suivi et d'évaluation du projet.

Dans ce cadre Tesouro, De Ribot, Labian, Guillamet et Aguilera initient un travail de recherche qui peut servir pour comprendre les traits caractéristiques de ces écoles. Au fil de la recherche, après avoir analysé les méthodologies utilisées à travers l'observation et le visionnage de 150 séquences vidéo enregistrées, certaines caractéristiques se démarquent, dessinant clairement ce que nous pouvons nommer « Pédagogie de La Bressola ».

« Une fois les différents processus d'apprentissage observés et analysés nous pouvons mettre en avant les points en commun suivants :

- Les routines précédant les activités
- Travail autonome des élèves
- Expérimentation et activités manipulatives
- Organisation de l'espace de la salle de classe qui favorise l'interaction Enseignant-élève, élève-élève
- Organisation verticale des élèves (groupes multi-âge)
- Mettre en relation les activités avec la réalité du milieu scolaire
- Verbalisation des activités réalisées
- Travail en petit groupe
- Autoévaluation des élèves
- Réalisation d'Assemblées de classe et d'école » (Tesouro, de Ribot et al. 2007 :10-11)

On incorpora, dans le projet, un élève de l'Institut Supérieur des Langues de la République Française de Béziers avec une bourse, sur la base de l'accord qui existait déjà. Il s'inscrivit dans certaines matières du cursus d'enseignant, matières qui par la suite s'incorporèrent dans son dossier scolaire. L'objectif de cette bourse était la connaissance de la didactique de la langue catalane et d'autres contenus des études d'enseignant, ainsi que le perfectionnement de sa connaissance de la langue.

Ces dernières années, nous avons continué notre travail dans le sens des objectifs visés, avec différents rythmes et intensités, en fonction des disponibilités personnelles. Dans la continuité du *practicum* des études d'Enseignant et de ceux de Pédagogie, à partir d'un nouvel accord entre la faculté d'Éducation de l'UdG et les Écoles La Bressola, signé en février 2012, les études de Psychopédagogie ont été ajoutées. Il faut souligner également les travaux que les élèves en

stage, du parcours du diplôme d'instituteur, ont réalisés lors de leurs séjours de stage aux écoles La Bressola. Ce que nous présentons ci-dessous s'inscrit, comme nous l'avons déjà précisé, dans cette soif d'échange de connaissances en tant qu'élément d'enrichissement de tous les professionnels de part et d'autre de la frontière qui y participent.

Dans la recherche, nous avons admis la participation de tous les professeurs-tuteurs des écoles qui sont les modèles de référence des élèves de 2 à 11 ans ; nous avons utilisé, comme instrument, un questionnaire auquel 17 professeurs ont répondu. Les données ont été analysées tant quantitativement que qualitativement. Pour finaliser ce processus nous fîmes une séance de retour avec les membres de la communauté éducative impliqués dans le processus. Lors de cette séance nous partageâmes les résultats tirés de notre recherche avec l'objectif de l'élargir pour l'amélioration d'autres centres éducatifs.

1. OBJECTIFS

Objectif général

Examiner le travail coopératif et la verticalité (ou regroupement éducationnel selon le critère inter-âge) dans les Écoles afin d'améliorer les processus d'apprentissage.
Objectifs spécifiques

- Connaître les ressources de l'organisation de la salle de classe dans les écoles La Bressola et les outils utilisés par les enseignants.
- Mener une réflexion sur les méthodologies d'organisation de la salle de classe (grand groupe, petit groupe et travail autonome) qui puissent être utiles pour différents établissements.
- Analyser les avantages et les valeurs de la verticalité pour en extraire des conclusions utiles à son application.
- Établir des nouveaux axes d'action dans la formation permanente en tant que développement professionnel du corps enseignant.

2. CADRE THÉORIQUE: L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF ET LA MÉTHODE DE LA VERTICALITÉ

L'apprentissage coopératif est un terme générique, utilisé pour faire référence à un ensemble de procédures d'enseignement basées sur l'organisation de la salle de classe, en petits groupes, dans lesquels les élèves travaillent ensemble, de manière coordonnée, pour résoudre les tâches académiques qui se réalisent, de telle façon les objectifs des composants de chaque groupe sont étroitement entrelacés, chacun d'entre eux ne pouvant atteindre ses objectifs que si le reste atteint les siens. L'apprentissage coopératif est fortement lié à la verticalité puisque, si nous avons des élèves d'âges différents dans une même salle de classe, ce type d'apprentissage se trouve favorisé. À propos de la verticalité, Le Bihan (2007:142) nous explique que "les besoins de l'immersion ont mené les écoles La Bressola à mettre en marche le système des classes "verticales" avec des élèves de plus d'un niveau (par

exemple des classes parallèles d'école maternelle avec des enfants de 3, 4 et 5 ans dans la même salle de classe, ou d'école primaire avec des classes parallèles de CP et CE1)".

Notons constatons que dans les écoles La Bressola cette pratique est apparue à cause du nombre limité d'élèves qui rendait indispensable le regroupement des enfants de différents âges, mais au fil des années, bien que le nombre d'élèves ne cessa d'augmenter et dans certains établissements on pouvait les séparer par tranches d'âge, c'est devenu une ligne pédagogique de toutes les écoles Bressola.

Un sujet important est la gestion de la salle de classe. Il existe deux typologies de gestion de la salle de classe, comme on peut constater dans le tableau 1: la gestion centralisée, dans laquelle l'enseignement est plus centré sur la transmission des contenus, et la structure coopérative qui est davantage centrée sur l'élève et met en avant l'apprentissage à partir du travail coopératif.

Gestion centralisée (Enseignement centré sur le professeur)	Structure coopérative
La majorité du travail se focalise sur des activités dirigées à l'ensemble du groupe (explications, exemplifications, etc) et sur le travail individuel (lectures, exercices, etc).	(Apprentissage à partir du travail coopératif)
Le travail en groupe est sporadique et tend à être de courte durée pour appliquer les apprentissages précédents.	Le travail se structure en groupes réduits (3 à 5 élèves) qui, avec différents degrés d'autonomie, s'organisent individuellement et ensemble les tâches proposées.
L'apprentissage d'un individu est indépendant de celui du reste des élèves, le dispositif pédagogique s'oriente vers l'apprentissage individuel.	On travaille dans un contexte de groupe. Les explications générales sont ponctuelles, l'interaction avec l'enseignant se fait dans le cadre du travail.
La classe est essentiellement magistrale, se focalise sur l'activité du professeur qui administre et contrôle le contenu, les tâches, l'espace et le temps.	Dans une première phase, selon l'organisation de la tâche, travail individuel et collectif s'alternent, mais il y a toujours une phase de communication dans laquelle on favorise l'interaction et l'apprentissage à partir des camarades du groupe.

Tableau 1: Typologies de gestion de la salle de classe

En 2002 Pujolàs, effectuant une adaptation de Putman, 1999, identifie les différences entre le groupe d'élèves qui travaille sur la base de l'apprentissage coopératif versus l'équipe traditionnelle de travail:

Équipe d'apprentissage coopératif	Équipe d'apprentissage traditionnel
Interdépendance positive	Il n'y a pas d'interdépendance positive
Responsabilité individuelle	La responsabilité individuelle n'est pas assurée
Habilités coopératives directement enseignées	Habilités coopératives spontanément exercées
Leadership partagé et distribution des responsabilités	Leadership généralement désigné et les responsabilités ne sont pas nécessairement partagées
Contribution de tous les membres à la réussite de l'équipe	La réussite de l'équipe ne dépend parfois que de la contribution d'un seul, ou de quelques-uns de ses membres
Observation et rétroaction du côté du corps enseignant envers l'équipe qui travaille de manière coopérative dans la classe	L'enseignant ne suit pas – ou suit de forme occasionnelle – le développement du travail de l'équipe (qui normalement se réalise en dehors de la classe)
L'équipe revoit son fonctionnement et propose des objectifs pour l'améliorer	L'équipe ne revoit pas de manière systématique son fonctionnement

Tableau 2: L'apprentissage coopératif versus l'équipe traditionnelle de travail

3. CONTEXTE D'APPLICATION DE LA RECHERCHE

Nous avons fait le choix des écoles de La Bressola parce que son organisation a été, depuis ses débuts, comme nous l'avons signalé précédemment, celle des classes verticales/inter-âge/multi-âges/multi-niveaux, dans lesquelles les enfants de différents niveaux et de différents âges se retrouvent ensemble dans un même espace d'apprentissage. C'est une méthode pédagogique et une modalité d'organisation groupale qui s'applique à des classes d'approximativement 20 élèves.

En guise de brève description les écoles La Bressola se caractérisent par une pédagogie ouverte et simultanée, qui ne se limite pas aux apprentissages traditionnellement scolaires, mais qui se concentre sur l'enfant dans sa globalité: apprendre à s'organiser en groupe, apprendre à s'exprimer à l'oral, à l'écrit, et aussi corporellement, musicalement, picturalement, etc.; apprendre à analyser une situation et prendre la décision la plus indiquée, apprendre à chercher et trouver l'information nécessaire face à un problème inconnu; apprendre la violence de l'autre et la sienne propre, apprendre la différence de l'autre et ses propres limitations, apprendre à

travailler seul et avec les autres, etc. Ce sont des apprentissages fondamentaux qui s'acquièrent par le biais du vécu, c'est-à-dire, partout, et aussi à l'école.

Altimir (2007:145-147) nous explique que l'on ne peut parler d'une "pédagogie Bressola" en tant que modèle rigide car, s'il est vrai que les écoles Bressola ont un projet éducatif avec une image d'enfant, de société et de culture, ce sont des écoles avec un projet qui sait croître, se développer et s'adapter aux particularités de chaque moment, de chaque zone et de chaque équipe d'enseignants puisque chaque école est différente.

Le Bihan (2007 :141) en relation aux enseignants de La Bressola nous parle de :

- "La qualité des enseignants, puisque pour l'obtenir, mis à part, évidemment, l'étude du curriculum et des diplômes des candidats, on demande qu'ils passent un certain temps dans une ou deux des écoles avec la finalité d'en découvrir d'abord le fonctionnement, puis par la suite de faire un essai en classe, avec les enfants, qui permette au directeur général ou au directeur de l'école concernée d'évaluer leurs capacités concrètes face aux élèves et en particulier face à un groupe d'élèves de plus d'un niveau dans les classes "verticales" des écoles. La systématisation de cette méthode permet de découvrir si le candidat peut non seulement gérer une classe mais aussi s'intégrer dans l'équipe de l'école concernée.
- La création est réalisée par le directeur général. Cela n'aurait pas de sens toutefois, qu'elle se fasse sans consulter le directeur de l'école concernée. De façon générale, excepté en cas d'impossibilité matérielle, le directeur générale sollicite l'avis du directeur de l'établissement dans lequel va être affecté le candidat, pour prendre connaissance des possibilités d'intégration dans son équipe. Ce système permet de maintenir la tradition de l'école tout en habilitant l'apport des nouvelles dimensions amenées par le candidat".

Pour résumer, ces écoles se caractérisent par :

- Veiller à ce que les enfants et les jeunes acquièrent une maîtrise de la langue catalane dans leur parcours de formation.
- Développer la créativité des enfants, en leur donnant le maximum de moyens d'expression artistique, corporelle et linguistique.
- Développer la prise de responsabilité des enfants en procurant qu'ils aient un rôle actif dans les différentes activités et en leur donnant du pouvoir dans la prise de décisions.
- Organiser les classes de manière à ce que les grands et les petits se côtoient.

4. MÉTHODOLOGIE

Avec cette recherche nous avons l'intention de connaître les méthodologies enseignantes employées

dans les Écoles de la Bressola afin que les élèves perfectionnent leur apprentissage. L'étude se focalise sur les 6 écoles de maternelle et primaire, qui ont des élèves de 2 à 11 ans, répartis dans le Cycle 1 (de 2 à 5 ans), Cycle II (de 5 à 8 ans) et Cycle III (de 9 à 11 ans). On a utilisé une méthodologie tant quantitative que qualitative car la combinaison des deux points de vue nous a apporté une plus grande flexibilité et richesse dans la conception méthodologique de la recherche.

La technique utilisée est celle de l'enquête. Nous élaborâmes un questionnaire qui nous a permis de recueillir une information très variée et qui résulta être un excellent moyen de connaître l'avis direct des enseignants, par rapport à l'organisation de la salle de classe et la verticalité, entre autres choses. L'enquête peut se définir comme "une étude réalisée sur un échantillon de sujets représentatifs d'un collectif plus grand, utilisant des procédés standardisés de questionnement avec l'objectif d'obtenir des mesures quantitatives d'une grande variété de caractéristiques objectives et subjectives de la population" (Torres i Salazar, 2012). Ainsi, soumettre un questionnaire à un échantillon représentatif de la population peut nous être utile pour obtenir des résultats qui par la suite peuvent être transposés, dans notre cas, à des établissements autres que ceux de La Bressola.

En plus, nous avons complété cet outil par une observation systématique et une dynamique participative. Il faut souligner que selon Durston et Miranda (2002) la reconnaissance des limitations des méthodologies traditionnelles d'enquête des sciences sociales et l'importance croissante des propositions d'une plus grande participation, indiquent la nécessité de générer des initiatives, des entretiens interdisciplinaires, autour de l'importance des mécanismes de participation.

D'un autre côté, nous avons considéré important le thème de l'évaluation pour ce qui est de la langue du voisin et, concrètement, l'évaluation formative. Dans cette évaluation nous prenons en compte la formation des professionnels dans l'enseignement de la langue du voisin, en plus du contexte des écoles La Bressola, puisque dans cette recherche nous envisageons l'évaluation formative comme un mécanisme d'échange permanent entre professeurs et élèves pendant le processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, le procédé d'évaluation formative comporte diverses phases, brièvement présentées ci-dessous:

- Collecte d'informations ou de données en utilisant des mécanismes divers, correspondant aux styles d'enseignement, à la tradition de l'établissement et aux options méthodologiques dominantes, par exemple, observation de l'élève dans sa tâche en classe, suivi et commentaire des travaux faits en classe ou à la maison, observation du déroulement des discussions lors de la réalisation des travaux en grand groupe, petit groupe et travail personnel, etc.
- Interprétation des résultats.
- Application de mesures d'amélioration, ou de récupération, moyennant une technique de *feed-back* constant du processus d'enseignement-apprentissage. Dans cette optique nous avons rédigé des axes d'action de formation permanente dans la phase de conclusion, entre autres.

Instruments

L'enquête a été réalisée au moyen de trois techniques :

Un questionnaire qui fut transmis aux 30 enseignants des 6 Bressoles, bien que 17 y répondirent, c'est-à-dire, un 57% du total.

Il faut signaler qu'une fois le questionnaire conçu, il fut revu par le directeur pédagogique des centres éducatifs de La Bressola et par des experts en méthodologie de l'Université de Gironne (UdG), grâce auxquels des introductions furent introduites jusqu'à l'obtention de la version définitive (confer annexe). Une fois finalisée l'élaboration de l'instrument de travail, celui-ci fut envoyé, sous format papier, aux 30 enseignants avec une lettre adjointe exposant les raisons de la recherche, afin de motiver leur participation. Il faut mentionner que la centralisation des questionnaires complétés se fit à travers le directeur pédagogique qui les donna au groupe de recherche. Pour l'analyse nous utilisâmes le programme SSPP, grâce auquel nous avons pu faire l'analyse quantitative.

Le questionnaire rassemble tant l'information quantitative que qualitative et se divise en deux parties. La première se réfère aux données du centre éducatif et données personnelles (nom du centre, cycle, années d'expérience professionnelle dans des centres éducatifs, nombre d'années travaillant à La Bressola, nombre d'élèves dans la salle de classe et nombre de professeurs qui enseignent). La deuxième partie est divisée en quatre sous-parties : (a) l'organisation des élèves en fonction de l'activité (grand groupe classe, petit groupe et travail personnel), b) la verticalité en tant que cadre organisatif et ses avantages, c) les valeurs de la verticalité et d) l'évaluation des activités réussies à partir des résultats d'une recherche de Tesouro, De Ribot, Labian, Guillaumet et Aguilera (2007). Il faut noter que cette dernière sous-partie sera analysée dans un futur proche et représentera une continuité de la présente recherche.

Une observation systématique dans une des écoles de La Bressola. Cette observation consista en un Séjour, pendant une semaine, à l'École Bressola de Sant Galdric de Perpignan. Nous considérons qu'elle fût d'une grande utilité pour pouvoir compléter les résultats extraits du questionnaire. Durant cette semaine nous participâmes aux dynamiques habituelles de l'école, de la première heure à la dernière, en nous introduisant dans tous les espaces éducatifs (salles de classe, cantine, terrain de récréation, etc.). Nous parlâmes également avec tous les professeurs des 3 cycles et nous participâmes à toutes les réunions enseignantes programmées.

Une dynamique participative qui consista en une séance de retour, essentiellement sur les résultats des questionnaires et les réflexions tirées de l'observation systématique, destinée aux professeurs-tuteurs des écoles.

La séance de retour se déroula le 25 avril 2011 au Collège "El Soler", de 14h à 17h, avec la participation de 14 professeurs-tuteurs.

Cette séance fut organisée pour trois raisons: d'abord, pour exposer aux professeurs-tuteurs qui avaient collaboré à l'étude, quelques unes des conclusions et des leçons tirées; ensuite, pour participer à une expérience, en personne, qui porte sur le vécu quotidien au niveau professionnel; puis, finalement,

pour partager les avis et les points de vue, tant depuis l'angle de l'étude que depuis celui de la propre découverte personnelle des participants.

Afin de faciliter le processus, nous suggérâmes diverses propositions d'expérience: un tour de présentation, dans lequel nous insistâmes sur la valorisation des qualités des professionnels et de l'institution; une expérience sur la solution de conflits, avec technique des Mouvements Systémiques Organisations, dramatisations, entre autres.

Dans tous les cas nous cherchons à faciliter l'échange, le travail collectif, à partir des données tirées des questionnaires, connues des enseignants et, en même temps, présentes à travers un matériel visuel.

Nous fîmes un travail de réflexion sur les données quantitatives et qualitatives, tirées des questionnaires et sur l'organisation des élèves dans la salle de classe, en fonction de l'activité développée (Grand Groupe, Petit Groupe et Travail Personnel), à partir d'un matériel audiovisuel que nous avions conçu pour la séance. Le niveau de participation et de discussion fut tellement intense et enrichissant que nous jugeâmes bon, à ce moment, de modifier le format prévu pour la séance, et de céder au groupe une bonne partie de l'initiative et du pilotage afin de favoriser le débat, la discussion et les réflexions que les professeurs introduisaient au fur et à mesure.

Échantillon

L'échantillon sélectionné pour notre recherche se composa de 6 écoles Bressola maternelles et primaires de Catalogne Nord.

- École Bressola "El Soler" de Perpignan
- École Bressola de Prades de Conflent
- École Bressola Sant Galdric
- École Bressola de Nyils
- École Bressola El Vernet de Perpignan
- École Bressola St. Esteve de Monestir

Il faut souligner qu'on a utilisé un échantillonnage par conglomerats car tous les enseignants des 6 écoles furent invités, bien que l'échantillon producteur de données, c'est-à-dire, les professeurs qui répondirent aux questionnaires furent ceux des écoles de Prades, Sant Galdric, El Soler et Nyils tandis que nous ne recûmes aucune réponse des écoles de El Vernet ni de Sant Esteve (tableau 3).

NOM DE L'ÉCOLE	POURCENTAGE QUESTIONNAIRES
École Bressola de Prades du Conflent	36%
École Bressola "El Soler"	23%
École Bressola Nyils	18%
École Bressola de Sant Galdric	23%
École Bressola El Vernet	0 %
École Bressola Sant Esteve de Monestir	0 %

Tableau 3: Distribution de l'échantillon en fonction des établissements La Bressola

Nous pouvons voir la distribution des cycles dans le tableau 4.

CYC LE	POURCENTAGE D'ENSEIGNANTS
Cycle I de 2 à 4 ans	40%
Cycle II de 5 à 7 ans	14%
Cycle III de 8 à 11 ans	46%

Tableau 4: Distribution de l'échantillon selon les cycles

Un 46% du corps enseignant a répondu au questionnaire développait ses tâches dans le Cycle III; suivi d'un 40% qui était du Cycle I. Le reste, un 14%, exerçait ses fonctions dans le Cycle II. D'un autre côté, notons que 82% des professeurs qui répondirent se trouvaient dans un seul cycle tandis que le reste, 18%, étaient des enseignants de différents cycles.

En ce qui concerne les années d'expérience professionnelle à La Bressola: 65% des professeurs-tuteurs, lors du remplissage du questionnaire, avaient entre 0 et 5 ans d'expérience professionnelle. Cette variable nous indique que le corps enseignant de La Bressola, en général, possède peu d'années d'expérience professionnelle. Toutefois, 29% des professeurs avaient entre 6 et 10 ans d'expérience professionnelle à La Bressola (tableau 5).

	ANNÉES	POURCENTAGE
ANNÉES D'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE À LA BRESSOLA	Pas de réponse	0%
	de 0 à 5 ans	65%
	de 6 à 10 ans	29%
	de 11 à 15 ans	0%
	plus de 15 ans	6%

Tableau 5: années d'expérience professionnelle à La Bressola

5. ANALYSE DES RÉSULTATS

Concernant l'organisation des élèves dans les salles de classe dirigées par les enseignants, en fonction de l'activité développée (Grand Groupe, Petit Groupe et Travail Personnel), il faut remarquer que les professeurs présents dans la dynamique participative s'identifièrent complètement avec les résultats du tableau 6, établi à partir des réponses des questionnaires.

GRAND GROUPE	PETIT GROUPE	TRAVAIL PERSONNEL
Pour réfléchir sur la vie de la classe et gérer les accords	Pour favoriser l'apprentissage de l'autre (apprentissage horizontal)	Pour que l'élève puisse mesurer sa capacité/compétence (autoévaluation)
Pour décider comment une activité sera réalisée	Lorsque l'objectif de l'activité est que les élèves apprennent à travailler ensembles	Lorsque l'objectif de l'activité est de favoriser l'autonomie des élèves
Pour organiser la vie de la classe et les activités qui se réaliseront	Pour promouvoir la capacité de travail coopératif	Pour que les enfants prennent conscience de leur propre savoir (savoir ce que l'on sait)

Tableau 6: Organisation des élèves en fonction de l'activité (grand groupe, petit groupe et travail personnel)

Il faut signaler que le corps enseignant fit preuve d'une grande motivation et implication vis-à-vis des résultats puisqu'ils reflétaient un degré élevé d'identification, individuellement et collectivement. Ci-dessous nous présentons des réflexions que les enseignants suggèrent lors de la séance de retour:

- Des 3 modalités: Grand Groupe, Petit Groupe et Travail Personnel, les enseignants se montrèrent totalement d'accord avec les résultats du Grand Groupe et ajoutèrent la réflexion suivante: "On utilise le Grand Groupe pour la gestion et l'organisation; le Petit Groupe pour l'apprentissage et le Travail Personnel pour une approche individuelle de chaque enfant".
- Ils ajoutèrent également que dans la modalité du Travail Personnel:
 - La partie "Pour que l'élève puisse mesurer sa capacité/compétence (autoévaluation)" est une tâche difficile à réaliser avec les plus jeunes élèves.
 - Concernant l'emplacement de "Pour que les enfants prennent conscience de leur propre savoir (savoir ce que l'on sait)", certains professeurs précisèrent qu'ils le voyaient plus dans le Petit Groupe.

Ci-après est présenté le tableau 5 décomposé en 3 axes horizontaux:

1e AXE HORIZONTAL: il répond à l'ORGANISATION RÉFLEXIVE des écoles de La Bressola. Il s'agit de la pensée pédagogique des écoles.

GRAND GROUPE	PETIT GROUPE	TRAVAIL PERSONNEL
Pour réfléchir sur la vie de la classe et gérer les accords	Pour favoriser l'apprentissage de l'autre (apprentissage horizontal)	Pour que l'élève puisse mesurer sa capacité/compétence (autoévaluation)

2ème AXE HORIZONTAL: il répond à la MÉTHODOLOGIE DE LA SALLE DE CLASSE des écoles de La Bressola.

GRAND GROUPE	PETIT GROUPE	TRAVAIL PERSONNEL
Pour décider comment une activité sera réalisée	Lorsque l'objectif de l'activité est que les élèves apprennent à travailler ensembles	Lorsque l'objectif de l'activité est de favoriser l'autonomie des élèves

3ème AXE HORIZONTAL: il répond à l'ORGANISATION FONCTIONNELLE des écoles de La Bressola.

GRAND GROUPE	PETIT GROUPE	TRAVAIL PERSONNEL
Pour organiser la vie de la classe et les activités qui se réaliseront	Pour promouvoir la capacité de travail coopératif	Pour que les enfants prennent conscience de leur propre savoir (savoir ce que l'on sait)

Par rapport aux avantages de la verticalité: le questionnaire contenait une liste de 6 avantages pour que les enseignants cochent les 4 qu'ils considéraient les plus importants. Dans le tableau 5 nous présentons les 6 avantages les plus cochés, du plus au moins sélectionné.

1. Une relation d'entraide s'établit souvent entre grands et petits
2. Favorise les valeurs de la responsabilité, la coopération et la tolérance
3. Favorise la curiosité
4. Réalisation de projets communs
5. L'enfant peut travailler à son propre rythme
6. Diversité de matériel dans les salles de classe

Tableau 5: Avantages de la verticalité classés du plus au moins important.

Nous observons que le premier avantage de la verticalité est la mise en place d'une relation d'entraide entre grands et petits. Altimir (2007:149) nous explique que "tout de suite ils comprennent l'intérêt d'avoir cette hétérogénéité à l'intérieur d'une salle de classe car les grands possèdent forcément une plus grande maîtrise de la langue et devenaient un modèle pour les plus petits".

Nous insistons sur troisième position atteinte par l'avantage de "la verticalité favorise la curiosité" car dans l'analyse qualitative des données nous avons observé que les professeurs disaient que la verticalité:

- Élargit les possibilités de curiosité des plus petits
- La curiosité est le premier pas pour vouloir apprendre
- La curiosité est la première étincelle qui amènera à apprendre à apprendre

Ce même Altimir (2007:151-152) nous signale que "la tâche du corps enseignant n'est ni facile ni évidente. Entrer dans l'école avec un groupe d'enfants qui t'attends, mettons par exemple de 5, 6 et 7 ans, signifie arriver là-bas en gardant à l'esprit qu'il faut organiser une journée avec des propositions et des activités... Il faut mettre en relation les valorisations des aspects les plus académiques avec d'autres aspects de l'identité, de la manière d'interagir avec les enfants...". Pour cette raison, dans cette étude nous considérons qu'il était important de prendre en compte les valeurs que la verticalité favorise le plus et, dans le questionnaire, une liste fut présentée aux enseignants avec un total de 16 possibles valeurs parmi lesquelles ils devaient en cocher 6. Dans le tableau 6 nous présentons ces valeurs en commençant par celle qui a obtenu le score le plus élevé "respect envers les autres"; suivie de la valeur de la "responsabilité"; "capacité de communication et de dialogue"; "savoir écouter"; "sociabilité"; et "effort et dépassement".

Par rapport à la première valeur "respect envers les autres" il faut dire que La Bressola considère l'école comme un lieu de vie où il faut particulièrement encourager la camaraderie. Nous pensons que c'est en ce sens qu'ils ont choisi comme première valeur le "respect envers les autres". Pour ce qui est de la deuxième valeur la plus choisie "responsabilité" à travers des classes verticales, c'est-à-dire, du regroupement d'élèves de différents âges, on favorise la responsabilisation des élèves, étant donné que les petits apprennent à partir des grands et les grands des petits. La classe à différents niveaux implique que les grands prennent en charge les petits, les aident dans toutes les situations quotidiennes, dans la salle de classe, à la cantine, à la cour de récréation, etc. De plus, à tout moment, des interactions entre professeur et élèves se produisent, un élément indispensable

dans le processus d'enseignement-apprentissage (troisième valeur la plus choisie). Concernant la quatrième position nous avons la valeur "savoir écouter", qui, même si nous sommes étonnés qu'elle n'ait pas été davantage cochée, a été choisie par 64% des professeurs-tuteurs.

1. Respect envers les autres
2. Responsabilité
3. Capacité de Communication et Dialogue
4. Savoir écouter
5. Sociabilité
6. Effort et dépassement

Tableau 6: Valeurs qui favorisent le plus la verticalité classées de la plus à la moins choisie

Il faut dire que lors de la dynamique participative, lors de laquelle on montra les 6 valeurs principales qui furent le plus choisies dans les questionnaires, les enseignants nous firent remarquer que, si nous examinons ces 6 valeurs, nous nous rendons compte qu'elles répondent aux lignes stratégiques de La Bressola.

6. CONCLUSIONS

À partir de cette recherche sur la méthode de la Verticalité il faut souligner les avantages suivants, qui pourraient être considérés par d'autres établissements: -Favorise la curiosité. Appliquer des niveaux élevés pour tous les élèves les motive, favorise la curiosité et les amène à donner le meilleur d'eux-mêmes. Si un professeur applique des niveaux bas, il obtiendra une performance faible, et vice versa. Pour cette raison, le procédé de "regroupement par capacités des élèves" (division en groupes d'aptitude des homogènes) n'est pas conseillé.

- Apporte la valeur de "savoir écouter". Une échelle de valeurs qui encourage l'éducation est essentielle. Si nous souhaitons la réussite pour tous, nous devons comprendre qu'un soutien supplémentaire est indispensable, c'est celui qui répond à la valeur ajoutée des écoles. L'échelle de valeurs des écoles est importante pour encourager le sentiment de sécurité des élèves. Toutefois, parmi toutes ces valeurs, la valeur ajoutée "savoir écouter" est cruciale car de celle-ci naissent beaucoup des autres valeurs de la liste. Nous considérons cet aspect essentiel, innovateur et extensible à la pratique enseignante d'autres centres éducatifs.

- L'enfant peut travailler à son rythme. L'élève qui se trouve officiellement dans le niveau le plus bas peut être en train de faire des tâches d'un niveau supérieur ou bien intégrer des aspects peu maîtrisés. Altimir (2007:152) nous explique que "les enfants et les familles voient immédiatement l'intérêt d'être dans une école qui respecte les différents rythmes d'apprentissage, où il n'y a pas de notes qui comparent les progrès des uns avec ceux des autres".

- Une relation d'entraide entre grands et petits s'établit. Ceci apparaît non seulement avec le travail scolaire mais aussi dans tous les moments de la vie scolaire. De cette façon nous voyons que, dans ce modèle de regroupement, les élèves sont dans un groupe plus

semblable aux groupes sociaux: le quartier, la famille... où on retrouve des personnes d'âges différents et dans lesquels, généralement, les plus grands aident les plus petits. Chaque élève est témoin des activités, des essais et des comportements des camarades de classe, ce qui génère une stimulation pour grandir et une différenciation par rapport à ce qu'il était capable de faire l'année précédente.

- L'organisation de la classe met à disposition de tous les élèves des matériels prévus pour les différents âges, offrant une variété de possibilités qu'une classe homogène n'aurait pas.

- L'enseignant est un soutien, un modèle et agit également en tant que médiateur et dynamiseur des différentes situations ou conflits aussi bien dans que dehors de la salle de classe. Il faut souligner qu'avec cette organisation verticale, l'élève peut imiter le camarade de classe qui a peut-être deux ans de plus que lui. Par exemple, l'enfant qui apprend à lire verra comment les plus grands utilisent la lecture et y trouvera un intérêt évident. En ce sens Bitlloch et Altimir (2012:19) signalent que "Le voisinage avec les enfants de différents âges transforme le quotidien des enfants, mais surtout celui de l'adulte. Il ne peut plus y avoir un adulte qui ne fait que parler: nous devons savoir intervenir dans un groupe divers, sans donner trop ou trop peu, pouvoir intervenir de manière différenciée et savoir déployer, en définitive, un profil avec différentes dimensions de manière à ce que chacun y trouve la meilleure façon de pouvoir grandir".

Pour tout cela, le modèle d'organisation verticale présente aussi des difficultés dans la mesure où le travail d'organisation de la classe es plus complexe que le modèle ordinaire. Pour ce qui est de la fonction de l'enseignant, dans ce modèle, nous observons qu'elle devient plus complexe également car il accompagne l'élève dans son processus d'apprentissage, à son rythme, pendant toute la journée scolaire.

Au sujet de l'apprentissage coopératif, nous pouvons extraire les réflexions suivantes:

- Nous comprenons que cela va au-delà d'une méthodologie de travail. C'est un projet, un modèle éducatif, une valeur. Le mettre en pratique est une décision du corps enseignant et, par conséquent, c'est un projet éducatif pour une école.
- Les résultats de l'application de l'apprentissage coopératif dans les établissements indique une amélioration considérable des "apprentissages significatifs", un changement favorable de la "gestion sociale" dans les salles de classe et une augmentation remarquable de l'acquisition des compétences clés, en rapport avec la communication et la sociabilisation des élèves. Cet aspect peut être essentiel dans l'enseignement de la langue du voisin.
- Les effets éducatifs positifs de la coopération dans la salle de classe ne dépendent pas de l'âge des élèves, ni du niveau de départ. Elle est faisable et efficace à tous les niveaux.

Au sujet de l'Organisation des élèves, en fonction de l'activité, les trois axes dont nous avons parlé pourraient se résumer en deux points:

- 1) Elle répond à l'ORGANISATION RÉFLEXIVE des écoles de La Bressola. Nous entendons par Organisation réflexive ce "Que veulent les enseignants?". C'est la pensée pédagogique des écoles. Elle répond à l'Analyse de Parcours, dans la Pédagogie de l'Apprentissage.

GRAND GROUPE PETIT GROUPE TRAVAIL PERSONNEL

Pour réfléchir sur la vie de la classe et gérer les accords	Pour favoriser l'apprentissage de l'autre (apprentissage horizontal)	Pour que l'élève puisse mesurer sa capacité/compétence (autoévaluation)
---	--	---

- 1) Elle répond à L'ORGANISATION FONCTIONNELLE des écoles Bressola, à l'Analyse des Résultats, dans la Pédagogie de l'Enseignement.

GRAND GROUPE PETIT GROUPE TRAVAIL PERSONNEL

Pour organiser la vie de la classe et les activités qui se réaliseront	Pour promouvoir la capacité de travail coopératif	Pour que les enfants prennent conscience de leur propre savoir (savoir ce que l'on sait)
--	---	--

Les données obtenues de cette étude, spécialement les apports de la séance de retour, nous amènent à prioriser la formation permanente dans le développement professionnel du corps enseignant. Ci-dessous nous soulignons les divers axes d'action de la formation permanente, qui peuvent être utiles pour l'enseignement de la langue du voisin:

La réflexion pratique-théorique à travers l'analyse de la réalité éducative et sociale du territoire et sa compréhension, son interprétation et intervention. Il faut que le corps enseignant possède la capacité de générer du savoir pédagogique et linguistique à travers l'analyse de la pratique éducative.

Le concept de professeur en tant que professionnel réflexif ou pratico-réflexif est un concept émergent de nos jours, même si on pourrait faire remonter ses origines à Dewey, qui marquait déjà une différence entre "action réflexive" et "action routinière". L'idée d'une culture professionnelle réflexive, dans le corps enseignant, suppose une reconceptualisation de l'éducation, de la pratique éducative et, surtout, de la formation. Depuis cette perspective, la pratique éducative est conçue, essentiellement, comme un processus de réflexion, d'analyse et d'amélioration à travers l'autoévaluation de l'action propre.

Il est difficile de séparer le professionnel réflexif du professionnel critique. Ainsi, les enseignants, en tant que professionnels de l'éducation, doivent s'impliquer dans une réflexion constructive, critique et radicale du fait éducatif, en analysant le sens de leur action enseignante et sociale, où l'élément véhiculaire est la langue. Action et réflexion ont un caractère de critique et d'autocritique, avec un clair engagement social. L'enseignant doit également participer à la création du

M.D De Ribot
M. Tresouro
J.Pèlach

savoir pédagogique, dans la politique curriculaire et dans la prise de décision concernant les procédés formatifs et éducatifs.

L'échange d'expériences (scolaires, de vie,...) et la réflexion entre pairs pour permettre l'actualisation dans toutes les aires d'intervention éducative et augmenter la communication entre les enseignants. Il est important d'établir une séquence formative juste qui intègre les intérêts et les besoins des participants de la formation.

Le développement professionnel à travers le travail collaboratif pour transformer cette pratique. Apprendre dans une ambiance de collaboration, de dialogue professionnel et d'interaction sociale: partager les problèmes, les échecs et les réussites. Créer un climat d'écoute active et de communication.

Le développement de l'institution éducative à travers le travail collaboratif, en reconnaissant que l'école est constituée par tous et que nous sommes d'accord pour transformer cette pratique. Rendre possible le passage d'une expérience d'innovation isolée à l'innovation institutionnelle.

Enfin, nous pensons que l'interaction entre pairs et le fait de partager les préoccupations et les espoirs avec les enseignants de différents établissements nous aident à repenser notre propre action. Nous voulons préciser que les données et les réflexions élaborées dans ce travail nous permettront de continuer avec des futures actions de coopérations avec des professionnels de l'enseignement.

7. BIBLIOGRAPHIE

Alonso, C, Gallego, D i Honey, P. (1994). Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Editorial Mensajero.

Altimir, D. (2007). Pedagogia a la Bressola. Dins Varis Autors. La realitat d'un somni. Trenta anys d'escoles catalanes a la Catalunya del Nord (p. 145-162). Barcelona: Edicions 1984.

Bisquerra, R (2004). Metodología de la Investigación Educativa. S.A. Madrid: Editorial La Muralla.

Bitloch, F. i Altimir, D. (2012). Situar l'infant al centre del projecte. Infancia en eu-ro-pa. Revista de una red de revistas europeas, 22, 18-20.

Cabero, J i Márquez, D.(1997). Colaborando aprendiendo. La utilización del vídeo en la enseñanza. Sevilla: Editorial Kronos.

Day, C. (2006). Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Editorial Narcea.

De Ribot, D. i Pèlach, J.(2007). La Bressola i la Universitat de Girona. Dins Varis Autors. La realitat d'un somni. Trenta anys d'escoles catalanes a la Catalunya del Nord (p. 187-196). Barcelona: Edicions 1984.

Durston, J. I Miranda, F. (2002). Experiencias y metodología de la investigación participativa. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.

Ferrer i Gironès, F. (1987) La Bressola. 10 anys d'escola catalana a la Catalunya Nord (1976-1986). Barcelona: Edicions 62.

Guitert, M i Jiménez, F. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. Barcelona: Editorial Gedisa.

Imbernón, F. (1988). Formación permanente. Modelos y estrategias. Cuadernos de Pedagogía, 161, 77-83.

Imbernon, F. (1989). Formar a los formadores. Cuadernos de Pedagogía, 166, 68-71.

Imbernon, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Editorial Graó.

Le Bihan, J. (2003). El creixement de les escoles catalanes a la Catalunya Nord (pag. 16-26). Dins Varis Autors (2003). La Renovació pedagògica. Comunicacions de les XVI Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans. Girona: Editorial CCG Edicions. Col·lecció Joan Puigvert.

Le Bihan, J.P. (2007). Preàmbul al capítol pedagògic. Dins Varis Autors. La realitat d'un somni. Trenta anys d'escoles catalanes a la Catalunya del Nord (p. 141-143) Barcelona: Edicions 1984.

Ovejero, A. (1990). El aprendizaje cooperativo. Una alternativa a la enseñanza tradicional. Barcelona: PPU

Pérez, F i Timoneda, C. (1997). "Neuropsicopedagogía. Aprender: ¿qué y cómo? Poblagràfic, S.L.

Pérez Gomez, A., (1985), Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica, a GIMENO SACRISTAN, J., i PEREZ GOMEZ, A., La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid: Akal Universitaria.

Pérez Gómez, A. (1988). Currículum y Enseñanza: Análisis de sus componentes. Universidad de Málaga. Espanya.

Pérez Gómez, A. (1990). Comprender y enseñar a comprender. Madrid: Morata.

Pérez Serrano, G. (1994). Investigación Cualitativa I: Retos e Interrogantes: Métodos. SA. Editorial La Muralla.

Perrenaud, PH. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Editorial Graó.

Pujolàs, P. (2002). Aprender junts alumnes diferents. Vic: Eumo. p 76. Adaptació de Putman, 1999.

Serrat, A. (2005) PNL per a docents; millora el teu coneixement i les teves relacions. Barcelona: Graó.

Tesouro, M, De Ribot, M.D, Labian, I., Guillamet, E. i Aguilera, A. (2007). Mejoremos los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la investigación-acción. Revista Iberoamericana de Educación, 42 (1), 1-13.

Torres M. i Salazar, F.G. (2012). Métodos de recolección de datos para una investigación. Boletín

Electrónico,3, 1-21. Recuperat el 31 de juliol de 2012
des de
http://www.tec.url.edu.gt/boletin/URL_03_BAS01.pdf

ARTICLES DE REVISTA

PÀGINES WEB

- PERTEGÀS,P. La Bressola, escoles
laïques catalanes de la Catalunya
Nord. <http://www.bressola.cat>

Traduction en français par Marta Becat Busquet

