



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

**PARTICIPATION SOCIALE
ET DEFIS DE LA RELATION DE SOUTIEN**

Volume 1, numéro 2

2014

FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS: DE L'APPROCHE AUTOBIOGRAPHIQUE AU TRAVAIL COOPÉRATIF

DOLORES MADRID VIVAR

UNIVERSITE DE MALAGA, ESPAGNE.

MANUELA BARCIA MORENO

UNIVERSITE DE SEVILLE, ESPAGNE¹

Résumé

Ce texte présente deux initiatives innovatrices consacrées au développement des apprentissages et des compétences dans le cadre de la formation de futurs enseignants. Les données ont été recueillies au cours d'une recherche-action menée au sein du programme « Licence en pédagogies de l'école maternelle et de l'école primaire ». Les résultats des analyses soulignent le rôle d'une approche biographique dans l'encadrement des étudiants. Ils mettent en évidence l'évolution des approches de formation en faveur du travail coopératif. Ce dernier devient de plus en plus incontournable pour faciliter l'acquisition des connaissances, la régulation didactique et le déploiement de nouvelles ressources sur le terrain.

Mots clés: apprentissage, compétences des futurs enseignants, biographie, expérience, formation.

1. INTRODUCTION

Après plusieurs années de programmes expérimentaux d'enseignement supérieur, les facultés des sciences de l'éducation des universités espagnoles ont commencé, pendant l'année scolaire 2010-2011, à mettre en place les nouveaux programmes et diplômes de grades universitaires européens. Elles sont passées de sept spécialités de l'ancien diplôme en Pédagogie de l'enseignement² à deux spécialités pour le grade de Licence. Les futurs enseignants doivent désormais choisir entre la Licence en pédagogie pour enseignants en école maternelle et la Licence en pédagogie pour enseignants en école élémentaire (comportant elles-mêmes différents domaines

¹ Pour citer cet article

Madrid Vivar, D. et Barcia Moreno, M. (2014). Formation des futurs enseignants: de l'autobiographie au travail coopératif. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 1(2), 199-215.

² Ces spécialités sont : éducation maternelle, éducation primaire, enseignement spécifique des troubles de l'audition et du langage, éducation musicale, enseignement spécialisé, éducation sportive, enseignement d'une langue étrangère

de spécialisation). Ces bouleversements ont bousculé les mœurs et fait changer de mentalités comme expliqué plus loin.

Dans cet ordre d'idées, les futurs enseignants et diplômés de la Licence en pédagogie doivent à présent compléter leur formation par un Master en pédagogie de l'enseignement secondaire (collège ou lycée), en pédagogie de la formation professionnelle ou encore en pédagogie de l'enseignement des langues. Il en est de même pour les futurs enseignants issus d'autres licences. La création de ces nouveaux programmes de Master a engendré un certain malaise chez des étudiants en pédagogie. Ceux-ci ont éprouvé de la difficulté à comprendre l'apport de cette formation complémentaire, devenue obligatoire pour accéder aux postes de l'enseignement secondaire. Certains d'entre eux considèrent que les nouveaux programmes d'enseignement au Master comme à la Licence sont pratiquement identiques. Après un débat national très animé sur le devenir des diplômes de psychopédagogie, il a été convenu de confier le pouvoir de décision à chaque région. Des disparités se sont ainsi créées sur le territoire espagnol. Le grade de Licence en psychopédagogie a par exemple été maintenu à l'Université de La Laguna, alors qu'en Andalousie, les nouvelles versions du Master ont été acceptées ou sont actuellement en phase d'implantation. Cet ajustement dans les programmes visait entre autre à faire gagner en reconnaissance le pays tout entier, avec la mise en place progressive des niveaux d'études utilisant le système de crédits et les nouveaux principes de l'accréditation des diplômes. De nouvelles possibilités offertes aux étudiants et enseignants permettaient ainsi d'associer les connaissances générales et théoriques, la recherche scientifique et les activités créatives. Toutefois, beaucoup d'universités espagnoles n'étaient pas bien préparées à de tels changements. Cela explique pourquoi certains acteurs sont restés rigides et ont difficilement accepté une évolution des pratiques. (Kosová et Rouet, 2013). Par ailleurs, l'ensemble du système pédagogique a été soumis à des mutations en profondeur. Les approches d'accompagnement ont été ajustées. Les procédures d'accréditation ont été revues; les périmètres de formation ont été redéfinis en mettant plus d'accent sur les domaines d'études. Cela a permis de développer des projets de formation pluri ou interdisciplinaires, de passer à une stratégie d'équipe pédagogique et de donner aux étudiants des travaux coopératifs.

Dans le présent article, nous souhaitons exposer la synthèse des résultats obtenus après l'analyse des données issues de plusieurs expériences de formation-recherche menées dans le cadre du grade de Licence en pédagogie de l'école maternelle et en Licence de pédagogie de l'école élémentaire qui sont enseignées par les Départements des Sciences de l'Éducation des Universités de Malaga et de Séville respectivement.

2. PROBLÉMATIQUE

La Déclaration de Bologne, promulguée le 19 juin 1999, a marqué un tournant sur le chemin de la réflexion; elle a permis d'inscrire noir sur blanc le rôle de l'Université Européenne dans le développement d'une future société basée sur la connaissance et le bien-être collectif. Vingt-neuf pays, dont l'Espagne, ont signé cette Déclaration qui établit les fondements d'un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES), organisé selon certains principes (comparabilité, coopération, mobilité et qualité) et orienté vers deux objectifs stratégiques de poids : augmenter le nombre d'emplois en Europe et transformer le Système d'Enseignement Supérieur, afin d'en faire un pôle éducatif attrayant, tant pour les étudiants que pour les professeurs du monde entier.

L'ouverture du système d'enseignement supérieur a eu des conséquences positives; elle a misé sur la responsabilisation des étudiants. Elle a aussi contribué à l'amélioration de la qualité de l'enseignement, notamment par le respect des maquettes des programmes accrédités. La plupart des établissements se soumettent désormais à la mesure de la qualité de l'enseignement à l'aide d'indicateurs quantitatifs (Kosová et Rouet, 2013).

Le processus de construction de l'EEES a été mis en place pour offrir plus d'opportunités aux étudiants et aux professeurs d'une part, et pour donner un nouvel élan à la réforme des systèmes d'enseignement supérieur existant en Europe. Cette réforme ne doit pas se contenter d'être une simple reconversion structurelle du contenu des programmes d'études; elle devrait plutôt permettre de modifier le centre même de toute l'activité universitaire : à savoir, l'interaction professeur-étudiant pour générer des apprentissages profitables. (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).³

L'enseignement supérieur se trouve également confronté aux grands défis apportés par la mondialisation et l'accélération des progrès technologiques, avec de nouveaux étudiants et surtout de nouvelles façons d'apprendre. La formation centrée sur l'étudiant visera le développement des compétences requises par l'évolution du marché du travail et l'acquisition du pouvoir d'être un citoyen actif. Elle requiert de nouvelles démarches pour enseigner et pour apprendre de manière plus efficace.

Certains auteurs parlent du processus d'incorporation des universités espagnoles à l'EEES comme s'il s'agissait d'un objectif structuré déjà atteint. Pourtant, l'EEES est malheureusement loin d'être une réalité; il se construit petit à petit avec l'aide de tous les États membres. C'est pour cette raison qu'il est préférable de parler du processus de construction conjointe de l'EEES et non d'incorporation à un système déjà mis en place. L'EEES se veut un «espace de l'enseignement supérieur» dans lequel des pays souverains ont accepté d'instaurer dans leur propre système d'enseignement supérieur des caractéristiques clés communes, visant à favoriser considérablement la reconnaissance des qualifications.

Le développement de l'EEES devrait ainsi conduire à une meilleure reconnaissance des différents diplômes universitaires, issus de chaque pays membre, faciliter la mobilité des étudiants universitaires et leur intégration future en tant que jeunes diplômés sur le marché européen du travail (Serrano-Velarde, 2008).

Le nouveau système de formation a pour but, d'une manière générale, de former les étudiants afin qu'ils puissent utiliser plus amplement et avec plus d'aplomb toutes les connaissances qu'ils ont acquises. Orienter son apprentissage sur les concepts principaux permet de concentrer son savoir sur les informations importantes, sans négliger évidemment toutes les informations complémentaires. L'idée centrale est de renforcer le facteur de *valeur ajoutée* qui est donné par la formation universitaire et d'améliorer la prédisposition des étudiants à utiliser les connaissances acquises.

Il s'agit en fait de «montrer comment apprendre», afin que l'objectif primordial de l'étudiant dès son arrivée à l'université soit «d'apprendre à apprendre». Cette étape éducative est considérée comme une étape de plus dans ce parcours «d'apprentissage qui dure tout au long de la vie» (*lifelong learning*) (Desroche, 1993 ; Gaignon, 2006 ; Sepúlveda et Rivas, 2003).

³ MEC: Ministerio de Educación y Ciencia. *Ministère de l'Enseignement et des Sciences en Espagne.*

L'enseignement universitaire ne peut donc plus se concevoir comme un processus linéaire de transmission des connaissances scientifiques et culturelles, mais plutôt comme un produit de la vie intellectuelle et matérielle de notre société. Il ne doit plus être prisonnier des informations simplifiées et rangées en unités académiques afin d'être apprises. Les réseaux sociaux et les réseaux d'échange de l'information d'aujourd'hui sont très complexes et puissants ; leur percée est inexorable dans la vie quotidienne, ce qui suppose un défi beaucoup plus subtil à relever pour l'université. Il s'agit de provoquer continuellement chez l'apprenant la *reconstruction de la connaissance*. (CIDUA, 2005).⁴ L'enseignement en Espagne est sous tendu par plusieurs défis et enjeux intrinsèques qui exigent de :

- Mettre à la portée de chaque étudiant une éducation lui permettant de développer sa personnalité et ses capacités;
- Proposer une éducation ayant pour piliers le respect des droits et libertés fondamentales ainsi que l'égalité entre tous, qu'ils soient hommes, femmes ou handicapés, sans aucune discrimination afin qu'ils aient les mêmes opportunités face aux mêmes situations;
- Former des futurs adultes tolérants et libres, soucieux du respect des principes démocratiques qui régissent la vie en société, mais aussi leur apprendre à éviter les conflits grâce à une gestion pacifique et au développement d'un esprit de coopération, de solidarité, de respect de l'environnement et du développement durable;
- Développer le sentiment individuel de responsabilité et d'effort personnel;
- Permettre aux apprenants de devenir des êtres capables de prendre en main leur propre apprentissage, de croire en leurs capacités et connaissances, d'être créatifs et d'avoir de l'initiative afin de pouvoir entreprendre;
- Permettre d'acquérir des méthodes d'étude et de travail, des connaissances scientifiques, techniques et humaines ainsi que des habitudes saines telles que la pratique d'un sport ou d'une activité physique, afin de mettre entre les mains des étudiants tous les outils qui leur serviront plus tard dans leur vie professionnelle.

La préparation et l'intégration des étudiants à la vie active doit aussi prendre en compte la nécessaire acquisition des connaissances détaillées de certains facteurs économiques, sociaux et culturels. Elle doit également développer chez eux un esprit critique et responsable, c'est-à-dire un outil indispensable pour faire face aux défis de notre société de la connaissance qui est en constante mutation.

C'est en partant de l'observation des mauvais résultats académiques, obtenus par les futurs enseignants issus de cette Unité d'Enseignement de Didactique Générale que nous nous sommes posé la question suivante : comment faire pour éveiller l'intérêt des futurs enseignants et les faire participer aussi plus activement lors des processus d'apprentissage-enseignement? (Coleman, 2008).

En considérant l'hypothèse des bienfaits de la méthodologie horizontale d'apprentissage coopératif basée sur la participation, le développement et la mise en pratique d'une partie du programme de l'unité de didactique générale, nous avons décidé de réaliser certaines expériences. Nous sommes partis du postulat que la pratique

⁴ CIDUA: *Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas. Comité pour l'Innovation de l'Enseignement dans les Universités Andalouses.*

et l'implication permettraient sans doute d'éveiller l'intérêt des futurs enseignants, qu'elles les aideraient à acquérir les connaissances théoriques et pratiques de cette unité d'enseignement et qu'elles amélioreraient le rendement académique des participants. Ces expériences devraient :

- Être à même de faire connaître aux futurs enseignants les différentes théories existantes quant aux processus coopératifs de l'enseignement et de l'apprentissage;
- Expliquer en détail les différentes techniques d'apprentissage coopératif;
- Permettre de réaliser en classe la technique du Puzzle d'Aronson;
- Permettre aux futurs enseignants suivant cette formation initiale d'être capables d'analyser et d'évaluer l'influence de cette méthodologie sur leurs propres processus d'apprentissage.

2.1. Changement de rôles

La présente recherche s'inscrit dans un courant de pensée qui met l'accent sur la notion de reconstruction de la connaissance. Ce courant est basé, d'un point de vue didactique, sur un important changement à savoir celui de passer d'une *éducation basée sur l'enseignement* à un modèle basé sur *l'apprentissage*. On est passé du modèle centré sur le professeur qui considère principalement l'apprenant en tant que récepteur de son enseignement et qui stimule l'acquisition des connaissances grâce à la mémorisation et à la compréhension en expliquant des méthodologies expositives, à un modèle centré sur l'apprenant, à même d'encourager son implication, sa participation et son rôle au sein du centre scolaire. Cette nouvelle approche permet « d'apprendre à apprendre » (Pérez Gómez, Soto, Sola et Serván, 2009; Zabalza, 2000; 2013).

L'accent est mis sur la complémentarité des stratégies, sur la nécessité d'une orientation définie vers l'apprentissage des futurs enseignants, grâce au développement de leurs compétences personnelles. Il souligne l'importance d'une approche systémique; il rappelle d'une part le rôle clé de l'affect en tant que moteur de l'apprentissage et d'autre part, les effets des facteurs relationnels et interactionnels dans l'apprentissage et le développement chez différents acteurs. L'approche basée sur de tels courants traverse les expériences d'enseignement et d'apprentissage préconisés dans les différents programmes d'enseignement supérieur. Les enseignants sont invités à : créer une interaction intense entre les futurs enseignants en misant sur l'écoute attentive, faire naître des attitudes positives envers les centres scolaires et envers leurs camarades de promotion, aider les futurs enseignants à avoir une meilleure image d'eux-mêmes, réduire de façon significative toute tension, tout préjugé et tout sentiment hostile, améliorer le rendement académique de cette unité d'enseignement, diminuer la compétitivité, amener les futurs enseignants à considérer leurs camarades comme étant l'une des sources possibles d'apprentissage (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

3. MÉTHODOLOGIE

Deux références-clés sont à souligner quant à l'identification et à l'analyse du contexte. Dans un premier temps, le programme d'étude lui-même, et, dans un second temps, le contexte concret dans lequel le processus d'enseignement-apprentissage va se dérouler et qui sera l'objet central de cette partie.

3.1. Déroulement sur le terrain

La première expérience a été réalisée dans le cadre de l'unité d'enseignement «Structure des Centres Scolaires», abordée au second semestre par les futurs enseignants dans le cadre de la Licence en pédagogie de l'enseignement primaire et Licence en pédagogie de l'enseignement d'école maternelle à l'Université de

Malaga. Cette unité d'enseignement est fondamentale pour la formation des futurs enseignants, puisqu'elle leur permet d'acquérir des connaissances spécifiques sur les établissements scolaires, ainsi que sur leurs structures d'organisation et de fonctionnement.

L'échantillon se compose, pour la formation en pédagogie de maternelle, de 60 étudiants et pour la formation en pédagogie du primaire, de 70 étudiants. Nous avons sélectionné une activité concrète et transversale pour mener à bien cette expérience, celle de *l'autobiographie académique* telle que la décrivent Bolivar, Domingo et Fernandez (2001) : « *Le récit du vécu de chaque participant, de ses expériences scolaires, qui ont conditionné son propre processus de conversion en professeur, est un moyen qui permet de changer (et de ne pas reproduire) les façons d'enseigner.* » (p. 41).

Cette activité permet également de parler de l'autobiographie raisonnée (Desroche, 1990). Cette dernière fonctionne sur le principe d'un compagnonnage réalisé entre deux personnes qui se sont réciproquement choisies. Le travail effectué entre l'accompagnateur et le sujet se réalise sous forme d'entretiens, de sorte à encourager le sujet à faire naître par lui-même, ou à accoucher (en référence à la maïeutique de Socrate) d'un savoir issu de sa personne, de ses expériences, de son histoire. Ceci pour se détacher en partie de l'emprise d'une réalité sociale. Il s'agit donc de mieux se connaître soi-même pour être capable de bâtir une volonté de changement social. C'est un travail de distanciation ; celle-ci « *permet de surplomber l'action par la réflexion et même parfois de désembrayer d'une action désormais révolue pour se ressaisir dans une action à découvrir.* » (Ibid, p. 95).

Dans le même ordre d'idées, Finger (1984) propose une démarche appliquée en ces termes : « *L'aboutissement d'un tel processus de prise de conscience est celui d'une conscience critique, permettant de se situer soi-même dans un cadre socio-politique plus général.* » (p. 56).

Comme le soulignait Coleman (2008), il est démontré qu'il est tout à fait possible d'atteindre les objectifs pédagogiques autant en ligne qu'en face-à-face, bien que les processus et la didactique soient différents. C'est au travers de l'analyse de ces changements survenus dans les méthodes d'enseignement que nous comptons faire réfléchir les futurs enseignants, pour les amener à proposer des structures répondant aux problématiques réelles de l'école. Il est primordial de former les futurs enseignants pour qu'ils soient à même de développer les aspects suivants au sein de leurs organisations scolaires (Coleman, 2008):

- *Apprendre à apprendre*: il est nécessaire que le candidat apprenne à apprendre, qu'il sache puiser l'information dans des sources fiables. Il devra apprendre à différencier et à évaluer les connaissances reçues puis devra développer ses propres critères et en faire usage de façon appropriée;
- *Apprendre à faire*: les nouvelles organisations doivent être capables d'accueillir de nouvelles pratiques d'enseignement et d'apprentissage développant des compétences et des capacités très différentes;
- *Apprendre à vivre en groupe*: il faut éduquer dans un esprit de cohabitation. Il est important que les étudiants apprennent à cohabiter, à vivre ensemble. C'est pourquoi, une attitude ouverte, participative et tolérante doit voir le jour ainsi que des structures capables de permettre cette même cohabitation;

Apprendre à être: l'enseignement n'est pas une activité simplement technique puisque celui-ci contient en son sein des éléments qui influencent d'une façon directe et inévitable des aspects moraux, sociaux et politiques.

L'expérience que nous avons réalisée a muri au cours des années. Nous avons fait un premier pas en proposant au groupe-classe de préparer une autobiographie académique individuelle ; nous avons imposé notre propre modèle ci-après: « *pour cet exercice vous devrez rédiger un texte relatant votre expérience académique depuis*

la maternelle jusqu'à votre arrivée à l'université. Vous devrez expliquer les écoles par lesquelles vous êtes passés, vos réussites, les matières qui vous ont plu le plus et celles qui vous ont moins plu. Vous décrirez vos professeurs.».

Parmi ceux qui ont apprécié cet exercice, nombreux sont les candidats qui ont déclaré se remémorer leur enfance à l'école primaire ainsi que leurs anciens professeurs. Cela va dans le même sens que ces remarques de Alvarez (2007) ; ce dernier parle d'une « *recherche de progrès individuel à travers l'interaction dans une ambiance favorable, une préoccupation pour l'apprentissage à travers l'expérience, c'est à dire que, plus l'apprenant utilisera la langue étrangère, plus vite il l'apprendra (...), une préoccupation pour la promotion de sa responsabilité et pour le fait d'apprendre à apprendre. Le rôle de l'apprenant et celui du professeur ont évolué – et ils continuent à évoluer* ». (p.16).

Ce travail a permis de proposer une réflexion sur les représentations sociales inhérentes aux pratiques, au milieu social, à « la stabilisation du cadre de vie des individus et des groupes, mais qui constitue également un instrument d'orientation de la perception des situations et d'élaboration des réponses » (Moscovici, 1987, p.125).

Il s'agit d'une réflexion nécessaire et préalable afin que chacun puisse prendre conscience, d'une part, de ses propres perceptions, et, d'autre part, éviter qu'elles ne se cristallisent. Ladite réflexion permet aussi de faire évoluer nos représentations, parfois de les déconstruire et de les reconstruire en fonction du contexte. Le regard sur ses représentations passe nécessairement par une connaissance de soi. L'autobiographie académique est un outil qui permet d'encourager ce cheminement.

Dans le même ordre d'idées, nous avons proposé la réalisation d'une autobiographie académique dans le cadre de l'unité de didactique générale. Pour nos étudiants, il s'agissait d'analyser, d'interpréter et d'évaluer leur autobiographie d'un point de vue structurel. Cet exercice qui en fait comptait pour 25% de la note finale de l'unité d'enseignement a favorisé l'expérience et des constats éloquentes.

La troisième étape de notre projet durant cette année fut celle d'exposer en classe, de partager toutes ces biographies une fois terminées, afin de provoquer de nouveaux processus de réflexion, de susciter des débats, des discussions sur les dynamiques professionnelles des futurs enseignants et leur développement. Le groupe est une instance de médiation, il vient faire tiers, dans le cadre de la réflexion autobiographique. « *Le tiers est symbole (...). Le tiers de la médiation, ce n'est pas une personne en chair et en os, c'est un référent symbolique et, par là, extrêmement efficace* ». (Six, 2002, p.113).

De son côté, Berten (2005) constate néanmoins que : « Dans le langage ordinaire, le tiers est une personne (...). L'usage commun signifie qu'une *troisième personne* s'ajoute à une relation duelle ou à une relation intragroupe, et interfère dans cette relation duelle ou groupale. L'idée d'interférence est importante, parce que dans le cas d'une personne totalement étrangère, sans aucun rapport à la relation duelle ou groupale, on ne parlerait pas de tiers. Dans le langage ordinaire, la notion de *tiers* indique une forme de relation à la fois proche et distante, neutre et impliquée. » (p.41). L'interférence permet alors à l'individu de prendre du recul sur son écriture, son autobiographie, de l'aborder sous un nouvel angle grâce aux remarques du groupe.

En ce qui concerne le cadre structurel, celui-ci contient des éléments intrinsèques. Ces derniers ainsi que les relations qui les sous-tendent forment le noyau même de cette unité. Nous proposons ci-dessous une classification de ces éléments:

- *Éléments matériels*: ils sont le support de base sur lequel les autres éléments sont construits et constituent, par la même le ubi (où) et le hic (ici). Nous considérons essentiellement comme éléments matériels l'espace et les ressources utilisés.
- *Éléments personnels*: ce sont les facteurs les plus importants dans les centres. Il s'agit des ressources humaines au sein des institutions éducatives (professorat, familles, élèves, personnel administratif, services à la communauté, etc.) qui donnent un sens aux actions de l'organisation. Ce sont, entre autres les acteurs de l'activité journalière.
- *Éléments formels et fonctionnels*: ce sont les facteurs qui régissent et réglementent les actions de façon coordonnée en proposant un cadre idéal pour le travail, les relations et la cohabitation. Dans ce groupe, nous incluons les éléments suivants: le système scolaire, la planification, les groupes de travail, les structures de direction et de participation, les normes disciplinaires, l'horaire, l'évaluation des compétences, les relations interpersonnelles, etc...
- *Éléments auxiliaires et complémentaires*: il s'agit d'un groupe d'éléments qui permettent un plus grand développement des éléments cités antérieurement et qui les complètent : des organismes externes, en relation avec le centre ou avec les institutions éducatives. Nous pouvons citer entre autres, comme éléments auxiliaires: les activités extrascolaires, les services de soutien externe, les relations entre le centre et la communauté, etc.

3.2. Expérience complémentaire autour du puzzle d'Aronson

La deuxième expérience a été réalisée dans le cadre de l'unité dite de Didactique Générale, étudiée au premier semestre par les étudiants de première année de Licence en pédagogie de l'école maternelle et en pédagogie de l'école primaire à l'Université de Séville. Cette unité de valeur est très importante pour la formation des futurs enseignants puisqu'elle permet de les former de façon efficace aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage.

Un nombre conséquent d'apprenants étant recalé aux examens de l'unité d'enseignement « Structure des Centres Scolaires », nous avons été obligés de remettre en cause notre méthodologie d'apprentissage. Nous avons donc mis sur pied une méthode qui puisse mettre en valeur ce constat au travers d'un apprentissage coopératif appelé *Puzzle d'Aronson*.⁵ Il s'agissait d'accroître l'intérêt et la participation des futurs enseignants lors de ce processus d'apprentissage.

Une méthodologie de l'apprentissage coopératif pourrait contribuer à une meilleure connaissance théorique et pratique de cette unité d'enseignement et pourrait, par là-même, améliorer le rendement de celle-ci tout en développant d'autres dimensions de la personnalité comme celles propres au domaine affectif et social. Cette technique est très représentative des techniques dites *coopératives* utilisées en classe ; elle a été créée par Aronson. La mise en œuvre de cette technique dans un collège de Puerto de Santa María, de la région de Cadix en Espagne a d'ailleurs reçu le second prix à l'Innovation et à la Recherche Pédagogique en 1999.

⁵ Classe en puzzle : pour l'apprentissage coopératif basé sur le décroisement en équipes d'experts. Cette technique héritée de l'américain Elliot Aronson mise sur le jeu et l'activité en classe. Elle encourage des interactions entre élèves. Elle privilégie le jeu de rôle, l'écoute et l'engagement, afin de réduire le plus possible les préjugés et la discrimination.

Cette technique permet aux futurs enseignants d'assumer eux-mêmes le rôle de professeur lors de l'apprentissage de leurs camarades. Ces derniers assumant le rôle de professeur à leur tour dans un deuxième temps. De ce travail en équipe découle une interdépendance positive qui relie tous les objectifs des participants entre eux et qui permet ainsi à chacun d'atteindre ses propres objectifs. Les étudiants ne dépendent pas du professeur pour toute chose et sont eux-mêmes les acteurs de la construction de leur propre apprentissage. C'est pourquoi, nous avons choisi de structurer des interactions entre étudiants grâce à des groupes de travail où chacun dépend de l'autre pour atteindre son objectif. Cette technique de travail vient faire référence au concept de réciprocité transformatrice :

«Dans la plupart des cas ce qui est au cœur de la relation va arriver à l'accompagné et interpelle puissamment la liberté de l'autre, c'est-à-dire celle de l'accompagnateur, à tel point que lui aussi est comme appelé à croître dans la prise de conscience de sa réalité intérieure. Accompagné et accompagnateur évoluent ensemble, et la croissance de l'un nécessite et provoque la croissance de l'autre.» (Gaignon, 2006, p.143).

Ainsi, lors de la mise en place de cette technique, la classe a été divisée en deux et chacun des participants s'est vu confier la responsabilité individuelle d'une partie de la tâche. La réalisation du projet reposait en grande partie sur la coopération de tous et se déroulait selon les étapes suivantes et déterminées en partie par Garcia (2001):

- Organisation des groupes (groupes puzzle) pour travailler sur un matériel académique divisé en activités qui sont ensuite réparties entre tous les membres du groupe ;
- Chaque membre du groupe doit étudier et apprendre l'une de ces activités ou sous-activités ;
- Les différents membres de chaque groupe puzzle chargés des mêmes activités se réunissent en groupes d'experts pour discuter de celles-ci ;
- Les étudiants rejoignent leurs équipes de départ (*groupes puzzles*) pour faire part à leurs camarades de leurs activités personnelles.

Les avantages de cette technique soulignés par García, (2001, p.59) sont nombreux :

- Existence d'une interaction très étroite entre les étudiants puisqu'ils sont obligés de s'écouter les uns les autres;
- Attitudes positives générées par rapport au centre scolaire et aux camarades de formation;
- Amélioration de l'estime de soi;
- Moins de problèmes, de tensions et de préjugés;
- Meilleur rendement académique;
- Moindre compétitivité;
- Ils apprennent à considérer leurs camarades comme une source d'apprentissage.

Tous ces avantages nous ont poussés à utiliser cette approche dans le cadre de l'enseignement universitaire vu le contexte des réformes et changements annoncés ci-dessus.

4. RESULTATS

4.1. Place des expériences vécues à l'école

Nous avons choisi quelques paragraphes issus des données autobiographiques et des autres textes, pour illustrer la réinterprétation de certains éléments structurels de l'école.

4.1.1. *Vers une évolution du concept d'école*

Selon les futurs enseignants, les conceptualisations les plus modernes proposées sur l'école ont toutes un point en commun. Elles présentent l'école comme un ensemble d'éléments reliés entre eux et formant une structure essentielle à son bon fonctionnement, comme le souligne la séquence ci-dessous :

« Dire qu'il n'est pas utile d'avoir des connaissances si c'est pour les utiliser afin d'opprimer, d'humilier ou de tromper...la fonction prédominante de l'école doit donc être la formation de personnes heureuses ayant pour objectif de construire entre tous un futur meilleur. Apprendre à apprendre, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être doivent occuper une place de choix dans nos centres. Malheureusement, mon école n'avait pas du tout cette conception des choses et pensait que sa seule et unique fonction était celle de développer un cursus scolaire, formé par des connaissances théoriques. Elle tenait peu compte de l'intérêt des apprenants et n'était donc pas prête à changer ses fonctions au gré des besoins contextuels, caractéristique propre des écoles versatiles, dont ne faisait pas partie mon centre scolaire. » (D.A.C., étudiant de première année, Licence Pédagogie Enseignement École Primaire).

Toujours selon les futurs enseignants, la naissance et l'existence de l'école sont donc vues comme étant le fruit d'un assemblage complexe de processus historiques dont le but final est, d'une part, l'établissement de la construction sociale comme élément de consolidation de la société, telle qu'elle est perçue à tout instant par les différents groupes sociaux ; tout ceci ayant lieu dans un espace concret, et étant lié à certaines fonctions explicites (éducation, socialisation, orientation...) et à d'autres fonctions cachées (reproduction des rôles sociaux...). Or, l'école a parcouru un long chemin et traversé de multiples circonstances socio historiques, comme le mentionne la citation ci-dessous :

« Suite à l'exposé les domaines concernant les structures qui ont influencé chacun des centres éducatifs et après avoir étudié de façon détaillée leurs éléments fonctionnels et matériels, les ressources (immobilières, activités extra scolaires, technologie...) la distribution de l'espace dans la classe et autres éléments personnels, nous en avons déduit que chacun de ces aspects ne fonctionne pas bien séparément mais qu'une fois mis en commun et reliés entre eux ils constitueront un avantage clair pour les centres scolaires. C'est en créant une bonne structure qui relie tous ces facteurs que des centres scolaires de qualité verront le jour petit à petit ce qui aura des répercussions positives pour l'ensemble du système éducatif. » (R.B.M., étudiant de première année. Licence Pédagogie Enseignement École Primaire).

Depuis 1990, la Loi sur l'Enseignement (LOGSE) est entrée en vigueur⁶. Sa mise en place pratique se traduit par un système éducatif basé sur des principes stipulés dans la Constitution espagnole ; elle a permis l'introduction

⁶ LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo. Votée le 3 octobre 1990. Publiée au Journal Officiel de l'État Espagnol le 4 octobre 1990.

d'une gestion démocratique des centres éducatifs. Cette loi fut la première à établir un système décentralisé de l'enseignement en Espagne, puisqu'elle donna aux gouvernements régionaux non seulement le droit de gérer des centres éducatifs, ainsi que celui de rédiger une partie non négligeable des programmes d'études. En Andalousie, la LEA⁷ en fut le reflet, bien qu'elle fût votée beaucoup plus tard en 2008. Tout le monde était d'accord sur l'importance de l'incorporation de postulats européens et sur le besoin d'assumer un modèle plus en harmonie avec les derniers changements technologiques survenus dans l'enseignement. C'est ainsi que fut mis en avant un système d'enseignement constructiviste avec un modèle d'enseignement ouvert et flexible comportant différents niveaux de réalisation, comme le note bien ce candidat :

« Je me souviens qu'il y eut alors beaucoup de critiques que je ne comprenais alors pas encore. À présent, je comprends que la création de la gestion démocratique était en ce temps-là quelque chose de nouveau et de difficile à mettre en route dans les classes. Ce genre de changements radicaux est toujours difficile à réaliser surtout lorsqu'ils affectent une structure existant depuis longtemps. À cela il est important d'ajouter que tous les changements ou presque tous les changements proposés en matière de législation sur l'enseignement en Espagne se font avec un budget non existant ou minime, ce qui se répercute malheureusement, sur le fonctionnement des centres scolaires et provoque l'apparition de nombreuses critiques. » (J.J.D.C., étudiant de première année. Licence Pédagogie Enseignement École Primaire).

Les systèmes éducatifs reflètent l'organisation au travers de laquelle une société structure et articule ses ressources, ses moyens et ses contenus éducatifs. Il s'agit bien d'une réponse donnée par l'État, en fonction des besoins éducatifs tant individuels que collectifs (éduquer ?... qui ? pourquoi ? comment ? quand ?) (De la Orden et Jornet, 2012).

4.1.2. De la structure des centres éducatifs en maternelle et au primaire

Par ailleurs, en analysant l'organisation du centre scolaire, on peut prendre connaissance des rapports où sont programmées les activités de chaque centre et y consulter les programmes d'études académiques pour l'année ainsi que le rapport annuel d'activité. Plus concrètement, et en observant le fonctionnement des classes, nous saurons qu'il existe d'autres documents utilisés dans la classe même. Il existe une planification et une programmation dans différentes unités didactiques :

« Un autre moyen que j'ai utilisé en primaire et que je souhaite souligner ici car il est en relation avec ce que nous étudions dans cette matière, est celui de l'utilisation de projets pour faire une programmation et créer une unité didactique ; je trouve que c'est un concept éducatif qui apporte beaucoup et est très positif ; c'est pourquoi je le recommanderais toujours. Mais cela n'exempte pas de la nécessité de savoir comment l'on va travailler et de la connaissance des moyens dont on dispose pour travailler avec différents types de connaissances et savoirs en ce qui concerne le fonctionnement, l'organisation et les projets de classe. » (J.D.C.S., étudiant de première année. Licence Pédagogie Enseignement École Primaire).

Il est ainsi question de la structure et de l'organisation des centres scolaires et tout particulièrement des documents publics qui régissent ces institutions. Ces documents répondent, en effet, à certains besoins

⁷ LEA: Ley de educación de Andalucía. Publiée le 26 décembre 2007 au Journal Officiel de la Région Andalouse.

inhérents aux centres éducatifs, tout particulièrement en ce qui concerne les moyens de planification de l'enseignement, d'organisation et de gestion des ressources, d'évaluation des résultats obtenus et d'évaluation de l'organisation ou du fonctionnement de ces centres. La connaissance approfondie et l'analyse de ces documents permet aux enseignants de mieux appréhender l'organisation de ces éléments au sein du centre, et, par la même, de se faire une idée plus claire de la vie réelle de chaque centre scolaire.

4.1.3. *Des liens personnels*

Le fonctionnement du centre scolaire implique intrinsèquement, selon les futurs enseignants, la notion de collectivité, de groupe, d'association, d'ensemble organisé, de gestion, etc. Tout cela nous amène à pousser plus loin notre réflexion quant à la complexité de la structure du centre scolaire.

« Je dois dire que les relations existantes entre les membres de l'équipe de direction, entre les professeurs et les élèves et entre les professeurs sont très coopératives. Je me rappelle que l'année ou je suis arrivée, l'équipe de direction actuelle était nouvelle elle aussi. (...) Ce changement d'équipe de Direction fut très profitable pour le centre ; ce fut un changement radical. (...) L'équipe de direction était vraiment une famille et tout le monde « dirigeait », (...) j'ai vécu une relation d'amitié et d'étroites relations avec le Directeur, la Sous-Directrice, les Chefs de Départements, les autres professeurs, les secrétaires, les concierges et avec nous autres. (...) ils essayaient de changer et d'améliorer les propositions faites lors des assemblées. (...) ils ont toujours été en faveur de la participation complète de tous (...) et soutenu toute idée pouvant avoir des répercussions positives sur le centre. » (A.C.P., étudiant de première année. Licence Pédagogie Enseignement École Primaire).

Il est nécessaire d'établir des priorités, concernant la hiérarchie décisionnelle et l'organisation des différents secteurs, afin que les actions entreprises soient plus appropriées.

4.1.4. *De la planification structurelle du centre*

Il est important selon les futurs enseignants, de parler ponctuellement des journées d'échange interculturel organisées par le centre éducatif. Il s'agit de fêtes patronales, en commémoration du saint patron de l'école. De nombreuses activités ludiques et culturelles étaient ordonnées, avec la participation de tous les apprenants, professeurs et employés. L'effort de coopération entre tous ces participants s'est avéré considérable. Quant aux bénéfiques, ils étaient très importants dans le cadre de l'éducation et pour le fonctionnement correct :

« D'une part, les étudiants font l'expérience de processus d'enseignement-apprentissage grâce à des activités alternatives et innovatrices dans un contexte différent à la classe, à laquelle ils sont en général habitués. De plus cela renforce les relations sociales entre étudiants, entre ceux-ci et les professeurs, qui travaillent tous d'un commun accord pour organiser ; cela permet une relation égalitaire et bidirectionnelle (élément fondamental dans un milieu éducatif). D'autre part, les professeurs apprennent à perfectionner leurs facultés de coopération, de communication et de camaraderie, ce qui a des répercussions directes sur le fonctionnement du centre scolaire et sur le succès des activités développées postérieurement par cette même équipe de professeurs déjà aguerrie (...) Comme j'ai pu le constater moi-même, l'organisation par le centre de ce type de fêtes extrascolaires permet aux élèves de se sentir plus proches de leur école. » (F.B.R., étudiant de première année. Licence Pédagogie Enseignement École Primaire).

En favorisant un tel attachement au centre, aux locaux et aux personnes qui en font partie, il se crée une meilleure ambiance de travail. De plus, les relations sociales se trouvent renforcées grâce à un processus particulièrement judicieux de socialisation. L'éducation et les processus d'enseignement-apprentissage s'en trouvent par là même encouragés.

Lorsqu'elle est considérée avec une approche rigoureuse, tout comme la didactique, l'organisation s'appuie et repose sur trois piliers fondamentaux : la planification, l'exécution et l'évaluation. L'organisation et le fonctionnement des centres éducatifs est, non seulement le reflet de la valeur et de la nature même de ses composantes (objectifs, structure et système de relations).

4.1.5. De la communication et du conflit

Selon les futurs enseignants, le conflit est partie intégrante, bien que cachée, du programme de tous les centres scolaires. Il existe dans les classes, dans les cantines et dans les salles des professeurs.... C'est une partie intrinsèque de la vie et une opportunité pour apprendre :

« Évidemment, pendant toutes ces années de scolarisation, j'ai été le témoin de conflits, entre professeurs et élèves, entre professeurs, ou entre élèves. (...) Deux garçons de ma classe attachèrent un autre garçon à un des piliers du préau, pendant que toute la cour se moquait de lui. Nous ne fumes pas nombreux à avoir le courage de les défier pour détacher ce garçon. C'est comme ça que j'ai appris à aider ceux qui en ont besoin et à avoir du courage dans certaines situations. » (A.D.B., étudiant de première année. Licence Pédagogie Enseignement École Primaire).

Le centre scolaire dans son ensemble peut être considéré comme une unité micro-politique, c'est pourquoi, les organes de direction du centre, d'organisation scolaire et ceux relatifs à la culture de l'organisation, doivent proposer une gestion appropriée des conflits afin que, dans les classes, ce modèle de fonctionnement soit lui aussi mis en pratique.

4.1.6. De la participation de la communauté éducative et de l'ouverture sur le monde extérieur

Selon les futurs enseignants, la non existence d'un objectif commun entre les membres du personnel de l'école, en fera un outil social moins utile, plus rigide, ne tenant pas compte des différentes voies et méthodes pédagogiques plus ou moins attrayantes pour que l'enfant puisse assumer qu'il fait partie d'un processus d'éducation, qu'il va apprendre à apprendre et qu'il doit donc s'adapter de façon rationnelle à une société qui subit continuellement des changements et des conflits :

« L'absentéisme et l'échec scolaire, tant redouté dans les premières années de la scolarité, et qui sont au centre des préoccupations tant des élèves que de leurs familles (la tendance étant plus à mettre une étiquette négative –mise par la société ou par les organisme-, sur le dos d'un élève qu'a apporter de l'aide, ce qui est le lot des familles les plus défavorisées,), seront en conséquence très réduits car c'est l'adhésion du contexte social au contexte scolaire, la lutte et l'effort collectif, qui sont les facteurs déterminants du progrès social et éducatif. » (F.G.C., étudiant de première année. Licence Pédagogie Enseignement École Primaire).

Il est crucial pour toute structure scolaire d'accueillir en son sein une culture ou une philosophie en accord avec la diversité et les besoins des élèves, de la connaissance de soi, ainsi que d'inviter à participer tant les familles que de ceux-ci pour qu'ils deviennent les acteurs et directeurs de leurs propres expériences éducatives, afin d'améliorer par là-même la qualité éducative et la réussite scolaire.

4.2. Multiplication des évaluations positives

En ce qui concerne la seconde expérience, nous pouvons relever les constats ci-après :

- la mise en place, en classe du puzzle d'Aronson, les évaluations positives sont trois fois plus nombreuses que les négatives;

- les catégories les plus appréciées (aspects positifs) sont celles qui font référence au milieu social, cognitif et affectif, dans cet ordre.

En effet, la technique relative au puzzle d'Aronson a amélioré les capacités sociales, les relations intra-groupales, la connaissance des autres et, par conséquent, l'ambiance de la classe. Elle a permis aussi de comprendre la matière enseignée, d'acquérir de nouvelles connaissances et d'améliorer leur capacité de réflexion. En ce qui concerne la dimension affective, cette technique a permis de vivre une expérience motivante et gratifiante tout en impliquant davantage les candidats dans leur propre processus de formation. Pour les aspects touchant le procédé et la cognition, les apprenants les ont notés négativement en mentionnant que cette technique est peu économique, car elle requiert un investissement en temps peu négligeable. De plus, d'un point de vue cognitif, ils pensent qu'il en résulte un morcellement des connaissances, étant donné la division faite du thème en plusieurs sections-activités. Enfin, lorsque l'on parle de Projet Éducatif aujourd'hui, il serait complètement insensé de ne pas parler de Famille, de Centre Scolaire et de Communauté dans son ensemble, car il s'agit là de trois axes fondamentaux de la vie et de l'éducation des enfants.

L'analyse des résultats soulignés par les futurs enseignants, nous a permis de conclure que tous avaient réalisé les activités correspondant aux différents thèmes de l'unité d'enseignement de Didactique générale et qu'ils avaient aussi suivi une méthodologie participative mettant en relief plus d'aspects positifs que négatifs. Il convient de remarquer, en ce qui concerne les objectifs fixés au début des expériences innovatrices que :

- Les futurs enseignants ayant pris part aux expériences ont reçu, en premier lieu, des renseignements sur la méthodologie coopérative afin de pouvoir la mettre en pratique.
- Les résultats positifs sont trois fois plus nombreux que les résultats négatifs en ce qui concerne l'exercice pratique réalisé en classe avec le puzzle d'Aronson.
- Les catégories les plus appréciées par les futurs enseignants sont respectivement d'ordre social, cognitif et affectif. Tout cela montre que la technique utilisée a eu une influence majeure sur le développement des capacités sociales, sur les relations au sein du groupe, sur la connaissance de l'autre et, par conséquent, sur l'ambiance en classe. L'usage de cette technique, a de même aidé à la compréhension de l'unité d'enseignement, à l'acquisition de nouvelles connaissances et à l'augmentation de la capacité de réflexion. En ce qui concerne l'affect, nous avons remarqué une plus grande implication des futurs enseignants dans leur propre processus de formation lors de ces expériences qui selon leurs propres paroles ont été des expériences motivantes et gratifiantes.
- Les futurs enseignants ont donné des mauvaises notes à certains aspects de type procédural et cognitif. En ce qui concerne la première catégorie, les futurs enseignants soulignent que c'est une technique peu économique étant donné le grand investissement en temps qu'elle suppose. De plus, d'un point de vue cognitif, ils remarquent un certain morcellement des connaissances puisque les sujets abordés sont divisés en sections et abordés par groupe.

Le processus de construction (reconstruction) de la biographie académique a permis aux futurs enseignants de faire une introspection au cours de laquelle ils ont dû analyser leurs propres vies, les décisions qu'ils avaient prises à certains moments ainsi que la construction de leurs propres modèles. Selon Sepúlveda et Rivas (2003), l'analyse biographique est une base fondamentale sur laquelle repose le développement professionnel de l'enseignant puisqu'elle permet:

- De connaître et de prendre conscience des arguments théoriques et pratiques qui sous-tendent la pratique éducative;
- D'analyser les points fondamentaux et les références qui ont modelé le processus de pensée et les actions qui y sont reliées;
- De réorienter l'activité du professorat en s'appuyant sur un projet éducatif.

Bien que cela semble évident, il est important de souligner que cette expérience est généralisable à toute formation initiale et permanente, et qu'elle pourrait être proposée aux différents professionnels de l'enseignement : pédagogues, psychopédagogues, assistantes sociales, etc. Il est bien sûr important de ne pas oublier le rôle joué par les centres scolaires, qui sont des lieux spécifiques où se réalise l'enseignement systématique.

5. CONCLUSION

En guise de conclusion, il faudrait rappeler les approches qui créent en classe un environnement propice à l'apprentissage pour tous. Étant donné les limitations et les inconvénients mis à jour par les futurs enseignants, il est nécessaire d'agir afin d'éliminer ou d'atténuer ces aspects négatifs. Le passage de l'expérience biographique au travail coopératif a permis d'améliorer nettement les résultats académiques obtenus. Pour cela, il s'avère utile de soulever la question relative au *concept d'école* tel qu'imaginé par chacun. C'est ce concept qui, selon Diez (2007), conditionnera le type d'école que les futurs enseignants proposeront. L'école doit aussi être un lieu de rencontre, un lieu pour apprendre, se former, s'éduquer et se respecter mutuellement. L'école représente un autre lieu de socialisation ; elle est censée inculquer beaucoup de valeurs et beaucoup de normes. Dans le contexte de la réforme de la formation de futurs enseignants, l'école tout comme l'Université de masse, est un instrument de soutien. Elle doit contribuer à réduire le nombre d'échecs et ouvrir des perspectives d'amélioration ou d'adaptation. Voilà pourquoi la préparation de futurs enseignants a été profondément changée, passant d'une formation générale sans objectif spécifique à une préparation concrète des diplômés employables.

6. RÉFÉRENCES

- Aronson, E. et Patnoe, S. (1997). *The Jigsaw Classroom. Building Cooperation in the Classroom*, (2e éd). United States : Longman.
- Berten, A. (2005). Du tiers au Tiers. In J.-P. Lebrun, J.-P. et E. Volckrick (dir), *Avons-nous encore besoin d'un tiers ?* (p. 39-60). Toulouse : érès coll. « Humus ».
- Bolívar, A., Domingo, J. et Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, ES: La Muralla.
- CIDUA (Comite para la Innovación Didáctica en las Universidades Andaluzas) (2005). *Informe sobre innovación de la docencia en las universidades andaluzas*. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/normasdocumentos/otros/Informe>>
- De la Orden, A. et Jornet, J.M. (2012). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto. *Bordón*, 64(2), 69-88.
- Desroche, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris, FR : Éditions ouvrières.

- Desroche, H. (1993). Les personnes dans la personne, éléments pour un bilan « vocationnel ». *Anamnèses*, 15, 55-64.
- Díez, M.C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil*. Barcelona, ES : Graó.
- Finger, M. (1984). La méthode biographique et les problèmes épistémologiques de la civilisation occidentale. *Education permanente*, 72-73, 48-58.
- Gaignon, C. (2006). *De la relation d'aide à la relation d'êtres. La réciprocité transformatrice*. Paris, FR : l'Harmattan.
- García, R., Traver, J. A. et Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid, ES : CCS-ICCE.
- Martínez, J. et Gómez, F. (2010). La técnica puzzle de Aronson: descripción y desarrollo. In P. Arnaiz, M^a.D. Hurtado et F.J. Soto (dir.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. Madrid, ES: Secretaría General Técnica.
- Fischer, G.N. (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Montréal : Presses de l'université de Montréal.
- Navarro, R. Barcia, M et Rodríguez, M. (2006). El puzzle de Aronson: Una técnica de aprendizaje cooperativo para la mejora del rendimiento de los alumnos universitarios (p. 465-478). In J.M. Mesa. *La innovación en la enseñanza superior*. Sevilla: ICE Universidad de Sevilla.
- Navarro, R., Rodríguez, M. et Barcia, M. (2007). *Didáctica y curriculum para el desarrollo de competencias*. Madrid, ES: Dykinson.
- Pérez Gomez, A., Soto, E., Sola, M. et Servan, M.J. (2009) *Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEES*. Madrid, ES : Akal.
- Sepúlveda, M.P. et Rivas, J.I. (2003). Voces para el cambio. Las biografías como estrategias de desarrollo profesional In M.A. Santos et R. Beltrán (dir.). *Conocimiento, ética y esperanza*. Malaga, ES: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Six, J-F. (2002). *Les médiateurs*. Paris. FR : Le Cavalier Bleu.
- Zabalza, M. (2000). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. *Revista. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 47-66.
- Zabalza, M. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 16(2), 265-295.
- Kosová, B. et Rouet, G. (2013). L'enseignement supérieur et le Processus de Bologne en Slovaquie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 62, 19-25.
- Serrano-Velarde, K. (2008). L'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur : la création d'un marché allemand de l'assurance qualité. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 3(20), 9-29.
- Coleman, J.A. (2008). L'évolution du métier d'enseignant de langue de spécialité – une perspective internationale. *Cahiers de l'APLIUT*, XXVII(2), 22-39.
- Álvarez, A.A. (2007). Les TIC comme outil indispensable dans le processus d'adaptation des accords de Bologne. *Cahiers de l'APLIUT*, XXVI(2), 50-61.
- Isabelle Sieh, I. (2008). L'influence du Processus de Bologne sur la formation des maîtres en Allemagne : Le Lehramtsstudium dans le système Bachelor et Master. *Recherche et formation*, 58, 131-142.

Charlier, J.E. et Croché, S. (2010). L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne.
Revue française de pédagogie, 172 (juillet-septembre), 77-84.