



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

Galland, A., Pasquini, R. & De Carlo, K. (2012). La mise en œuvre d'un dispositif « Learning study » en classe avec des enseignantes primaires: une première expérience en Suisse. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14, 179-196.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2012.122>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Aline Galland, Raphaël Pasquini, Katja De Carlo, 2012



La mise en œuvre d'un dispositif « Learning study » en classe avec des enseignantes primaires: une première expérience en Suisse

Aline GALLAND¹ (HEP Vaud, Suisse), **Raphaël PASQUINI**² (HEP Vaud, Suisse) et **Katja DE CARLO**³ (HEP Vaud, Suisse)

Dans deux récentes contributions, nous avons analysé la mise en œuvre d'un dispositif « Learning Study » auprès de futurs enseignants du cycle primaire en formation initiale (Pasquini, Martin & Clerc, 2008; Pasquini & Galland, 2009). Ce dispositif de recherche-formation, très répandu notamment au Japon, articule analyse à priori des processus d'enseignement/apprentissage, planification, pratique effective en classe et analyse de l'activité. Le but d'un cycle « Learning Study » est d'optimiser tant l'action de l'étudiant-e/enseignant-e que l'impact de ses actions sur les apprentissages des élèves. Ces travaux nous ont permis de montrer les atouts d'un tel dispositif, mais aussi et surtout ses limites andragogiques et structurelles dans une Haute Ecole comme la nôtre. À la lumière de ces constats, nous avons mis en œuvre le même dispositif, sur le terrain, avec une équipe de quatre enseignantes expérimentées. Notre but était d'éprouver cette démarche de recherche-formation hors des contraintes institutionnelles et vérifier si elle participait de manière plus optimale au développement de compétences professionnelles des enseignantes.

En centrant les observations sur les stratégies utilisées par les enseignantes, nous avons cherché à analyser les liens entre les trois phases du processus d'enseignement (avant la leçon, pendant la leçon, après la leçon) et les processus d'apprentissage des élèves. À l'aide de ce dispositif, les enseignantes ont partagé les mêmes questions concernant l'enseignement d'un objet d'apprentissage choisi, à savoir la rédaction d'un portrait d'un personnage en français. Corollairement, elles ont été amenées à identifier les habiletés et compétences qu'elles cherchent à développer chez les élèves et à anticiper les problèmes potentiels qu'elles pourraient rencontrer dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, toujours en référence à cet objet.

Le dispositif a pris la forme suivante, fidèle à la description qu'en font un certain nombre de chercheurs (Marton, 2008): lors d'un premier cycle, en équipe et accompagnées de deux formateurs-chercheurs, les enseignantes ont choisi un objet d'apprentissage ou d'enseignement qui les questionne et qu'elles analysent. Elles ont planifié une leçon suite à l'analyse d'une évaluation diagnostique élaborée en amont, en lien avec l'objet en question. L'une d'entre

1. Contact : aline.galland@hepl.ch

2. Contact : raphael.pasquini@hepl.ch

3. Contact : katja.de-carlo.vanini@hepl.ch



elles l'a dispensée. Toujours en équipe, elles l'ont analysée, l'ont régulée, en se concentrant sur les apprentissages visés, en vue de réitérer l'enseignement. S'est alors développé une pensée réflexive argumentée. Un deuxième cycle identique, faisant suite au premier, a eu lieu en partant des améliorations apportées pour poursuivre l'enseignement-apprentissage.

Au travers d'analyse de données qualitatives récoltées tout au long des deux cycles, nous rendons compte du développement de compétences professionnelles chez les enseignantes. Nous explicitons également de précieux éléments nous permettant de dire en quoi le dispositif « Learning Study » constitue un processus de recherche-formation adapté davantage au terrain.

Mots clés : objet d'apprentissage, évaluation diagnostique, développement de gestes professionnels, rôle des enseignants-chercheurs dans le processus de Learning Study, processus d'enseignement et d'apprentissage

Introduction

Le but de notre recherche-action est d'identifier et développer les gestes professionnels qui peuvent faciliter l'acquisition et la maîtrise d'un objet d'apprentissage spécifique par le plus grand nombre d'élèves, au travers d'une situation complexe. Dans notre cas, l'objet consistait en une production de texte sous la forme d'une description d'un personnage (portrait). A la fin d'une séquence à construire, les élèves devaient être aptes à écrire le portrait d'un personnage donné, dans son acceptation large (physique, caractère, vestimentaire).

C'est au travers d'une démarche de type « Learning Study » que nous avons poursuivi ce but (Marton & Tsui, 2004). Selon Marton (2008), le dispositif « Learning Study » s'appuie sur celui, plus ancien, de la « Lesson Study » (Stepanek et al., 2007), en y intégrant une dimension théorique relative à l'objet d'apprentissage.

Alors que la « Lesson Study » se focalise sur des conditions autres que celles du contenu à enseigner (les modalités de travail du groupe classe, le développement de compétences transversales chez les élèves comme la créativité), le point de départ d'une « Learning Study » met au centre les enjeux relatifs à l'objet d'enseignement ou d'apprentissage. Concrètement, un dispositif « Learning Study » se déroule en cycles, comme autant d'étapes récurrentes permettant une appropriation des objets travaillés. L'équipe commence par formuler une question clé liée à l'enseignement ou à un apprentissage à développer. Il s'ensuit une analyse de l'objet choisi. Les attributs de l'objet sur lesquels vont porter l'enseignement sont déterminés (Barth, 2001). Un lien est réalisé avec une compétence du plan d'études de la scolarité obligatoire (Audigier, Crahay & Dolz, 2006) qui traite de ces contenus. Une fois cela fait, l'équipe, toujours accompagnée des formateurs-chercheurs, élabore une évaluation diagnostique afin de mesurer les acquis et/ou difficultés des élèves en référence à l'analyse faite. Cette phase en amont a pour but de



cibler ce qui doit être enseigné, en se référant aux caractéristiques de l'objet et aux performances attendues chez les élèves. La mise en lien des différents éléments récoltés permet à l'équipe de planifier une séquence, de la mettre en œuvre et de comprendre comment les apprenants ont appréhendé l'objet d'apprentissage et progressent vers la compétence à maîtriser. Dans la suite du processus « Learning Study », les observations de la leçon, les analyses des gestes professionnels des collègues ainsi que les résultats des élèves donnent des informations pour réviser et réguler le plan de la leçon ou de la séquence, qui est enseignée une nouvelle fois. À la fin du cycle, les résultats finaux des élèves en référence à ce qui a été enseigné sont évalués. Un nouveau cycle, identique au premier, peut alors être réitéré.

L'articulation entre l'objet d'enseignement, le dispositif didactique et le développement des apprentissages chez l'élève est donc ici central (Goigoux, 2007; Piolat & Pélissier, 1999; Schneuwly, 1988). En francophonie, les travaux de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2000) ont permis de mieux formaliser un *modèle didactique* centré autour de cette articulation. Ce type de démarches a rencontré un réel succès dans les pratiques parce qu'il explicite et rationalise la didactique de l'expression: des références théoriques structurées, des objectifs clairement conceptualisés, des procédés didactiques évaluable (Bronkard, 2005). Il a par contre été remis en question pour son côté structuré et « rigide », notamment parce que les séquences proposées au travers des tâches suggérées n'assuraient pas que l'apprentissage effectif en classe correspondait aux objectifs posés (Canelas-Trevisi, 1997). Cette difficulté a orienté notre recherche.

Dans ce sens, la « Learning Study » s'articule autour d'un questionnement d'enseignants à propos d'un objet d'enseignement ou d'apprentissage spécifique (c'est-à-dire, un contenu que des enseignants doivent transmettre ou que des apprenants devront maîtriser à la fin d'un cycle). Ce questionnement peut porter sur des obstacles identifiés soit du côté de l'élève (une notion qui pose problème, un obstacle cognitif récurrent, une démarche peu ou pas opérante, des stratégies inefficaces), soit du côté de l'enseignant (une notion peu claire, une compétence aux contenus non identifiables). La démarche de recherche-formation s'attarde donc alternativement sur les processus d'enseignement, sur les caractéristiques de l'objet, sur les variables contextuelles et sur les processus d'apprentissage. Pour traiter ces questions, on prendra en compte les expériences des enseignants (routines, croyances, conceptions), leurs connaissances des objets d'enseignement et des prescrits (plans d'études, manuels de référence), ainsi que leur évaluation des acquis des élèves.

L'entier d'une démarche « Learning Study » peut comprendre jusqu'à trois ou quatre cycles. Les participants apprennent autant les uns et des autres que de l'analyse des traces des élèves récoltées et des apports des formateurs-chercheurs, notamment au niveau de la théorie des



apprentissages. La mise en œuvre de ces cycles montre que de subtiles différences dans la façon dont l'objet d'apprentissage est enseigné produisent des différences spectaculaires dans son appropriation par les élèves, et de ce fait, dans leur maîtrise de la compétence attendue (Tardif, 2006).

Dans le processus « Learning Study », l'analyse de l'objet d'apprentissage et des interactions entre élèves en classe, l'élaboration et la révision des leçons données, ainsi que l'analyse des gestes professionnels, relèvent d'un travail d'équipe. Cette collaboration entre enseignants, supervisée par un ou plusieurs formateurs-chercheurs, est un facteur important du développement professionnel des participants (Cohan & Honigsfeld, 2006). Ces auteurs mettent également en évidence la corrélation positive qui existe entre la qualité de la régulation des apprentissages des élèves et le fait que les enseignants se soumettent à une analyse de l'objet et à une formulation d'objectifs, au sein d'un cadre théorique donné et situé. Pour ces enseignants, il s'agit donc d'approcher les différentes dimensions de l'enseignement et les possibilités de régulations des apprentissages de façon analytique.

A la lumière de ces éléments, nous avons formulé notre question principale de recherche ainsi: « Dans quelles mesures un dispositif « Learning Study » permet-il aux enseignants d'améliorer leurs compétences professionnelles dans la régulation des apprentissages de leurs élèves ? »

Démarche de recherche-action

Ce dispositif implique les enseignantes et les oblige à verbaliser leurs questions et leurs pratiques. Il permet aussi de s'emparer de questions d'acteurs en vue d'infléchir leurs pratiques. D'un point de vue méthodologique, nous poursuivons donc une approche de type recherche-action (Burns, 2007; Liu, 2009).

Nous avons travaillé durant la moitié du semestre avec quatre enseignantes expérimentées⁴ du second cycle primaire de la scolarité obligatoire du canton de Vaud⁵, rattachées au même établissement. Nous les avons rencontrées à six reprises, pour un total de 28 heures de recherche et de formation (voir annexe 1), en partant d'un obstacle identifié par les enseignantes. L'équipe a réalisé deux cycles complets de « Learning Study » en passant par les étapes suivantes:

4. Les quatre enseignantes sont toutes des volontaires. Elles se sont inscrites dans cette démarche suite à une séance d'information sur les « Learning Study » donnée à tout l'établissement.

5. Le second cycle primaire (CYP2) dure deux ans. Il est le dernier cycle primaire de la scolarité obligatoire. Il précède le cycle de transition (CYT), qui est le premier cycle du secondaire de la scolarité obligatoire, dont la durée est également de deux ans. Les élèves du CYP2 ont entre 9 et 10 ans.



Définition et analyse de l'objet d'apprentissage suite à l'identification d'une question pédagogique clé

La question unanimement partagée par les enseignantes de l'équipe s'est formulée ainsi: « Comment faire en sorte que les élèves rédigent un portrait étoffé d'un personnage donné ? ». Selon elles, les principales difficultés des élèves pour atteindre cette compétence résidaient notamment dans: la pauvreté du vocabulaire, l'insuffisance de la syntaxe, les répétitions lexicales, et la non distinction des aspects physiques, caractériels et vestimentaires du personnage. L'objet d'enseignement-apprentissage « portrait d'un personnage » est alors apparu rapidement. Le fait qu'il soit présent dans le plan d'études prescrit et qu'il corresponde à une compétence de production écrite également importante du même plan d'études a conforté le choix des enseignantes. Dans une analyse plus poussée de l'objet, elles ont décidé de débiter la séquence autour de la nature et l'utilisation d'adjectifs qualificatifs.

Evaluation diagnostique en référence à cet objet et analyse des résultats des élèves

Suite à l'analyse de l'objet, l'évaluation diagnostique, qui s'est déroulée en classe hors temps de recherche, a évalué les habiletés des élèves à produire une liste d'adjectifs pouvant qualifier un personnage de bande dessinée, à leur demander de caractériser un adjectif, à confronter leur explication à leur liste, à qualifier un nom avec des adjectifs différents, et à produire des phrases avec les groupes nominaux construits. Les résultats des élèves ont montré d'importantes lacunes en rapport avec les habiletés attendues. Ce diagnostic a infléchi la structure de la première leçon.

Elaboration d'un plan de la leçon

Les enseignantes ont retenu comme objectif principal de la leçon la capacité des élèves à reconnaître et faire varier un adjectif dans un groupe nominal. Cette leçon s'est répartie en trois temps. Durant le premier, les élèves, regroupés par quatre, ont dû justifier en quoi les mots qu'ils avaient utilisés dans l'évaluation diagnostique étaient pour eux des adjectifs, en confrontant leurs réponses à celles de leurs camarades. Une mise en commun collective a débouché sur les caractéristiques de l'adjectif selon trois critères: un seul mot, qui décrit le nom en posant la question « comment ? », et qui s'accorde avec le nom en genre et en nombre. Dans le second temps de la leçon, par deux, les élèves ont été amenés à qualifier le physique d'un personnage donné à l'aide de groupes nominaux enrichis d'adjectifs variés. Chaque duo a ensuite comparé ses propositions avec celles d'un autre groupe ayant reçu la même image, et vérifié si les mots utilisés étaient tous des adjectifs, à l'aide des critères posés. Une clôture leur a demandé enfin de revenir sur une



question de l'évaluation diagnostique où ils devaient expliquer, avec leurs mots, comment ils reconnaissaient des adjectifs dans une description de personnage.

Analyse via un enregistrement vidéo, entre pairs et avec l'accompagnement d'un chercheur

Les enseignantes ont mis en évidence que leur but était de faire définir l'adjectif et le faire reconnaître. Or dans la séquence proposée, seul la reconnaissance de l'adjectif a été proposée.

Une enseignante s'est exprimée ainsi: « *Il y a confusion entre ce qu'est un adjectif et comment on le reconnaît... Les critères posés ne concernent que le comment reconnaître... Ce qui est vérifié ne dit pas ce qu'est un adjectif* ». Ceci a remis en question la qualité de l'évaluation diagnostique, car rien ne permettait de définir l'adjectif dans cette évaluation. Les consignes de travail ont été perçues par les enseignantes comme n'étant pas assez précises. Puis les différentes activités ont été analysées. La difficulté des élèves s'est située dans l'explicitation des choix qu'ils ont faits pour catégoriser les différents mots.

Révision du plan de la leçon

Les enseignantes ont suggéré alors de faire justifier chaque choix par les élèves. Une argumentation a semblé plus judicieuse pour que les élèves ne restent pas dans un implicite des choix des diverses catégories de mots. Une autre proposition a été que l'enseignante modélise sa propre démarche pour vérifier si le mot était un adjectif. L'utilisation de trois critères de vérification a été un atout, mais il a fallu mettre en évidence pour les élèves le nombre de trois critères qu'ils devaient vérifier.

Après avoir réalisé toutes ces étapes, l'équipe des enseignantes a mis en œuvre un second cycle de « Learning Study », identique au premier dans sa structure, mais poursuivant les apprentissages. Une évaluation finale des compétences des élèves a été faite à la fin des deux cycles, au travers d'une Epreuve Cantonale de Référence (ECR)⁶. Les résultats du plus grand nombre ont montré une nette progression de leurs compétences.

6. Les Epreuves cantonales de référence (ECR), inscrites dans la Loi scolaire, poursuivent les buts suivants: elles contribuent à la qualité du système scolaire; elles visent à harmoniser les exigences de l'enseignement dans le canton en vue d'assurer une égalité de traitement entre les élèves; elles mettent à la disposition des maîtres des repères extérieurs à la classe permettant de situer la progression des élèves. Les résultats des ECR ne sont pris en considération qu'à titre indicatif complémentaire dans les procédures de promotion, d'orientation et de certification. Ils constituent un élément informatif d'aide à la gestion de l'établissement. Tous les élèves du canton de Vaud passent l'ECR. Seuls les élèves allophones résidant dans le canton depuis moins d'un an sont dispensés. Pour les élèves relevant de la pédagogie compensatoire, la passation des épreuves demeure facultative, mais est fortement conseillée. Les ECR évaluent des objectifs fondamentaux du Plan d'Etudes en mathématiques et en Français. Elles ont lieu une fois par cycle.



Méthodologie de recherche et analyse des données

Nos données sont issues de deux sources.

La première source, quantitative, s'inspire d'un questionnaire adapté d'une démarche développée par Cohan et Honigsfeld (2006) (annexe 2). Les enseignantes ont évalué la pertinence d'un certain nombre d'items relatifs aux gestes professionnels développés au travers d'une échelle de Lickert à cinq positions. Le nombre de participantes étant trop réduit pour en dégager des résultats probants, nous ne rendons pas compte ici de l'analyse de ces données quantitatives. Par contre, nous avons utilisé ces données pour engager des discussions pédagogiques et nourrir les idées ayant émergé des sources qualitatives.

C'est dans la deuxième partie du questionnaire que nous avons pu récolter ces informations qualitatives. Nous les analyserons prioritairement ici. En effet, elles nous semblent apporter des éléments de réflexions plus précis en rapport avec le développement des compétences professionnelles aidant les élèves à apprendre, ainsi que sur la pertinence du dispositif « Learning Study ».

Notre méthodologie s'inspire donc de deux démarches d'analyse différentes, toutes deux qualitatives: une approche compréhensive, dans le sens où les bilans écrits nous ont permis d'entrer dans les logiques des acteurs au travers d'entretiens croisés; et une démarche d'analyse par item, afin de sélectionner les acquis des professionnels dans chaque phase du processus. Ce choix, fidèle à l'approche anglo-saxonne, peut être questionné et constituer une limite à la validité de nos résultats, dans le sens où il apparie deux méthodes d'analyse peu souvent conjuguées.

Conscients de cette limite, nous avons interrogé les enseignantes à propos de leur perception des effets de ce dispositif sur leur pratique au terme de la démarche « Learning Study ». Elles devaient identifier et expliciter:

- trois aspects les plus importants de la démarche;
- trois éléments qui ont contribué à améliorer leur pratique;
- trois manques et trois difficultés rencontrées durant l'expérience.

Nous leur avons également demandé de manière générale ce qui avait contribué à leur développement professionnel (annexe 3).

En plus des questionnaires, nous avons réuni différentes données durant le processus de « Learning Study »: les notes des chercheurs, les documents élaborés par les enseignants, les enregistrements vidéo des leçons et les feed-back réalisés à la suite des leçons. Ces données qualitatives offrent une plus large compréhension des éléments relevés par l'équipe et permettent d'en mettre un certain nombre en perspective.

A partir des données évoquées, notre questionnement a porté d'une part sur la façon dont les enseignants ont développé leurs habiletés et leurs



gestes professionnels, d'autre part sur les caractéristiques spécifiques du dispositif « Learning Study » qui ont contribué à ces développements.

Discussion des résultats

En préambule, nous notons que les expériences réalisées par les enseignantes ont varié en fonction des rôles et des activités auxquelles elles ont participé. Deux d'entre elles ont eu l'occasion de donner la leçon et de l'analyser grâce au matériel vidéo récolté. Les deux autres n'ont pu participer qu'à la conception de la leçon, à son observation et à son analyse. Une hypothèse émerge déjà suite à ce constat: l'enseignante qui conduit la leçon élaborée en équipe développe différemment certains gestes professionnels que ses collègues qui se limitent à concevoir et/ou observer ladite leçon. Il y aurait donc un « passage à l'action » nécessaire pour que l'enseignante soit en mesure de prendre pleinement conscience de son influence sur les apprentissages des élèves.

Pour rappel, notre question de recherche se formulait ainsi: « Dans quelles mesures un dispositif « Learning Study » permet-il aux enseignants d'améliorer leurs compétences professionnelles dans la régulation des apprentissages de leurs élèves ? ». Il s'est donc agi pour nous de mesurer ce que disaient les enseignantes, et ensuite de confronter leurs dires à leurs gestes professionnels observés avant et après la leçon, mais surtout pendant celle-ci.

Le questionnaire qualitatif demandait aux enseignantes de citer trois points forts et trois points faibles de la démarche, ainsi que trois apports et trois difficultés rencontrées lors de sa mise en œuvre. En sus, nous avons également demandé à chaque participante de décrire le parcours réalisé entre la première et la dernière séance du projet, en termes de réflexions et de questions en suspens, de relater ses progrès, d'explicitier son regard sur les objets à enseigner et sur les apprentissages des élèves, ainsi que sur sa pratique professionnelle. Nous rendons ici compte de leurs réponses en nous concentrant autour de deux aspects centraux de la démarche: les effets de la « Learning Study » sur le développement des compétences professionnelles tels qu'ils ont été perçus par les participantes, et les effets de la « Learning Study » sur le développement des compétences professionnelles tels qu'ils ont été observés par les chercheurs.

Les effets des « Learning Studies » sur le développement des compétences professionnelles tels qu'ils sont perçus par les participantes

A la fin de l'expérience, les enseignantes relèvent cinq points qui les ont beaucoup aidées dans le processus.

- Une collaboration interactive pour expérimenter ce processus;



- Le travail de définition et d'analyse de l'objet d'apprentissage comme première étape avant même de créer l'évaluation diagnostique et la leçon;
- L'utilisation d'une évaluation diagnostique comme outil permettant d'identifier les difficultés et les acquis majeurs des élèves;
- L'identification du fil conducteur de la leçon en termes de contenus, construit en référence aux difficultés et compétences des élèves dans le but d'atteindre les objectifs posés;
- La possibilité d'observer activement la leçon qui a été préparée ensemble mais dispensée par une collègue.

Dans un premier temps, la collaboration apparaît comme une excellente opportunité d'approfondir différentes phases du travail de l'enseignant tout au long du processus. Les enseignantes parlent de cette manière de travailler comme de quelque chose qui a été très important pour elles afin de s'investir dans le dispositif proposé. Travailler à plusieurs sur un sujet d'enseignement est généralement perçu comme difficile par les enseignants. Dans cette situation, la collaboration s'est révélée être une opportunité de développement. Chaque participante reconnaît qu'elle se trouve devant un certain nombre de difficultés dans son enseignement. Mais elles n'ont que très rarement la possibilité de les partager entre collègues, n'y de prendre le temps d'y réfléchir à plusieurs pour les dépasser. Dans cette expérience, les enseignantes disent avoir découvert un type de collaboration qui permet d'approfondir l'objet à enseigner, de mieux le délimiter et d'anticiper les difficultés rencontrées par les élèves dans leurs apprentissages ou par les enseignantes dans leur enseignement, ce qui est inédit pour elles. À la lumière de ces éléments, nous pouvons faire l'hypothèse que le dispositif, parce qu'il oblige les enseignantes à résoudre des questions partagées, développe la compétence à collaborer.

Les enseignantes ont fait l'expérience d'analyser l'objet d'apprentissage comme un préliminaire à leur pratique. Cette partie, inhabituelle pour elles, les a obligées à se concentrer sur ce qu'il y a à enseigner. À ce niveau, elles disent avoir apprécié de ne pas entrer dans une démarche inductive qui privilégie la prise d'information brute chez les élèves au travers d'une production de texte initiale. Se demander premièrement sur quels attributs de l'objet doit porter l'enseignement leur a semblé plus pertinent pour construire une séquence privilégiant la progression des apprentissages. Circonscrire ce qui doit être précisément travaillé avec les élèves les a fait diversifier de manière pertinente les activités prévues, tout en gardant à l'esprit les compétences à développer. Faire préciser ce qui est attendu au travers de la description d'un portrait, et plus particulièrement au travers de l'utilisation d'un lexique d'adjectifs riche et varié, a favorisé une prise de conscience des différentes facettes de l'apprentissage en question et une anticipation des difficultés majeures que celui-ci peut poser aux élèves. Ce changement de



perspective n'a pu se dérouler que parce que le dispositif « Learning Study » se construit autour des caractéristiques de l'objet à enseigner. Cette phase en est un des fondements. Nous pouvons donc faire ici l'hypothèse que c'est par cette contrainte que les enseignantes ont pu développer leurs compétences à décrire l'objet à enseigner pour organiser la leçon.

Parallèlement, l'évaluation diagnostique leur a permis d'identifier très clairement ce qui devait être travaillé avec les élèves. Cette évaluation, perçue comme inutile au préalable, prend sens parce qu'elle constitue le point de départ des apprentissages à développer dans la leçon. Comme elle prend forme suite à l'analyse de l'objet, elle permet de questionner et formuler les objectifs d'apprentissage clés à travailler prioritairement. Elle constitue, de fait, un ancrage pour les différentes étapes à élaborer dans la séquence. Dans ce sens, nous affirmons aussi que c'est par la démarche « Learning Study » que l'évaluation diagnostique a pu prendre forme de façon pertinente.

Les enseignantes ont identifié un dernier point riche en enseignements. C'est celui du lien entre la pratique et la théorie. Les participantes ont beaucoup insisté sur l'importance de la pratique. Elles ont trouvé très constructif de créer une leçon suite à une analyse de l'objet, puis de l'enseigner et de l'analyser. Mais elles affirment également à la fin du processus qu'elles auraient eu davantage besoin d'apports théoriques à propos de ce qui a été développé dans la démarche « Learning Study », notamment en ce qui concerne les champs de l'apprentissage. Elles mettent donc en évidence un besoin d'appliquer une procédure avant de pouvoir identifier un besoin théorique conceptuel qui émerge de la pratique. Le besoin d'éclairer la situation d'enseignement-apprentissage par des concepts afin de mieux cibler son action devient donc ici réel. Selon nous, c'est une des forces de la démarche décrite ici, dans la perspective de développer des compétences professionnelles autour d'une articulation pratique-théorie.

***Les effets des « Learning Studies » sur le développement des
des compétences professionnelles tels qu'ils ont été observés
par les chercheurs***

Le premier niveau de l'analyse, centré sur les perceptions des enseignantes, nous donne des éléments pour investiguer une partie de notre question de recherche. Notre intention est de croiser ce premier niveau avec un second niveau d'analyse portant sur les enregistrements vidéo des leçons et des moments de feed-back post-leçon. Il s'agit ici de comprendre les différences ou similitudes entre les impressions des enseignantes sur le dispositif et le développement de leurs gestes professionnels observés dans leurs pratiques.

Afin d'enrichir les données exprimées plus haut, nous ne prendrons en compte ici que les éléments que les enseignantes ont perçus comme



importants, à savoir:

- La définition et l'analyse de l'objet d'apprentissage;
- L'utilisation d'une évaluation diagnostique;
- La construction de la leçon à partir des résultats de l'évaluation diagnostique;
- L'observation de la leçon donnée par une collègue;
- La collaboration.

L'importance du travail collaboratif apparaît à de multiples occasions à travers leurs interactions et les discussions à propos de la leçon. La construction d'une meilleure compréhension de ce qui se passe en classe au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage et de ce qui devrait se passer lors de la leçon suivante est notable. L'analyse en commun leur a permis de co-construire la compréhension pour chacune d'entre elles. L'hypothèse que le dispositif développe la compétence à collaborer, parce qu'il oblige les enseignantes à résoudre des questions partagées, est ici vérifiée. Notons toutefois que le rôle des formateurs-chercheurs, qui stimulent cette collaboration, apparaît comme un élément déterminant. Cet impact de l'effet de l'équipe sur le développement des compétences pédagogiques des enseignants n'est pas nouveau. En revanche, il prend ici une tonalité particulière, parce qu'il part de questions que les professionnelles ont posé relativement aux contenus à enseigner.

L'enseignante qui s'exprime de la manière la plus claire à propos de l'objet d'apprentissage est celle qui a donné la leçon. Pour elle, le fait que les éléments de l'objet d'apprentissage soient précisément identifiés l'aide dans l'identification des buts poursuivis et dans l'accompagnement des élèves. Pour les autres, l'objet d'apprentissage a paru moins bien identifié et une explication de cette notion par les chercheurs s'est avérée nécessaire. L'hypothèse que le dispositif développe les compétences à analyser l'objet et à transférer cette analyse dans sa pratique est ici partiellement vérifiée. Car il ressort que pour intégrer cette réflexion dans l'action, il est nécessaire...d'agir en classe, notamment au travers d'interactions avec les élèves.

Le rôle des formateurs-chercheurs est un des apports majeurs de ce second niveau d'analyse. Leur influence est mise en évidence par leur questionnement à propos des différents éléments de l'évaluation diagnostique ainsi que par leurs contributions à orienter les réflexions des participantes. Un exemple illustre ce propos: un des formateurs-chercheurs a relevé, après la première leçon, la richesse du lexique utilisé par les élèves pour décrire un personnage, lexique que les enseignantes considéraient a priori comme pauvre. Il a encouragé les enseignantes à réfléchir à cette transformation. Il a affirmé que les élèves pourraient, progressivement, transférer la richesse de ce lexique à d'autres situations. Cette capacité de transfert mériterait encore d'être vérifiée.



Si la pertinence et l'utilisation de l'évaluation diagnostique ressortent de manière importante dans le questionnaire, elles ne sont pas abordées durant les phases d'analyse de la leçon. La vidéo porte sur la leçon enseignée. L'évaluation diagnostique a déjà eu lieu. Mais comme l'organisation des apprentissages des élèves tient compte des résultats de cette évaluation, sa fonction de guide est soulignée et reconnue. L'hypothèse selon laquelle le dispositif « Learning Study » induit des démarches tenant compte des acquis et difficultés des élèves est donc ici vérifiée. Des interrogations demeurent toutefois, lorsque les enseignantes se disent soulagées de ne plus pratiquer l'enseignement de l'expression écrite comme prescrit dans les séquences didactiques. Elles disent unanimement préférer la démarche déductive mise en œuvre au travers des « Learning Study », qui permet de mieux guider les apprentissages des élèves et leur fournir de meilleurs repères pour la construction des séquences. Qu'en déduire ? Une lassitude à appliquer des méthodes dont les fondements théoriques ont été peu explicités ? Une difficulté à gérer des démarches inductives qui déstabilisent, notamment parce qu'elles confrontent les enseignantes à l'hétérogénéité des élèves en début de séquence ? Selon nous, ces questions mériteraient d'être traitées au travers d'une seconde phase de recherche-action de « Learning Study ». Car elles investiguent les conceptions que possèdent les enseignants de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écrit, qui sont à la source d'un possible développement professionnel.

Conclusion

Cette recherche-action nous a permis de mettre en évidence les décalages existant entre ce que les enseignantes expriment à propos de leur expérience et ce qui a pu être observé quand elles sont en action. Les nouvelles hypothèses de recherche qui émergent nous donnent des éléments de réflexion pour une réitération de la mise en œuvre d'une future démarche « Learning Study » sur le terrain, en poursuivant toujours la même question de recherche.

En résumé, nous pouvons affirmer que les participantes qui ont pu vivre l'expérience dans sa totalité, y compris en dispensant la leçon, ont davantage bénéficié d'un développement de leurs compétences professionnelles. Ceci nous amènerait à revisiter le dispositif proposé. Soit en proposant à chaque enseignante de mettre en œuvre un moment de leçon, soit en intensifiant, dans les moments d'analyse, les liens entre leurs pratiques et leurs observations.

Le rôle important des formateurs-chercheurs tout au long du processus et leur influence dans chaque étape est le second résultat important de cette recherche. Aussi bien dans la première partie de préparation que durant celles de l'analyse des leçons et de débriefing, leur rôle apparaît comme fondamental: ils jouent le rôle de guide, ils établissent des liens théoriques, soulèvent des éléments à clarifier et stimulent le questionnement



des enseignantes. Le fait qu'ils obligent les enseignants à passer par des étapes d'analyse de l'objet et de réalisation d'une évaluation diagnostique – autant de passages obligés sous-tendus par la démarche « Learning Study » – conforte leur rôle d'accompagnant et d'expert qui emmène les professionnels vers des pratiques innovantes. Bien qu'essentiel, ce rôle peut induire une forme de dépendance de l'équipe vis à vis des chercheurs. Dans un premier temps, les enseignantes ont dit ne pas pouvoir faire sans eux. Il serait dès lors important de penser une passation de témoin, pour que l'équipe puisse transférer ses acquis à d'autres situations de façon autonome.

Le troisième point que nous mettons en évidence est ce que les enseignantes ont appelé: « une nouvelle dimension de collaboration et de préparation du travail ». Le co-travail est clairement expérimenté comme quelque chose d'inhabituel. La collaboration se borne souvent à l'échange de documents. La démarche « Learning Study » les oblige à échanger sur des objets importants relatifs à l'enseignement et l'apprentissage. Dans ce sens, elle favorise le développement de la compétence à collaborer, mais aussi à co-construire des démarches pédagogiques et à développer une même culture professionnelle.

Les enseignantes n'ont que très rarement l'opportunité de voir d'autres enseignants enseigner. Elles n'ont pas non plus l'opportunité d'être observées par des collègues. Préparer, enseigner et analyser une leçon à plusieurs ne fait pas partie de leur réalité professionnelle ni de leur culture. Par ailleurs, l'appropriation d'une nouvelle manière de préparer une séquence qui passe notamment par l'analyse des contenus, d'enseigner et d'analyser une leçon à partir d'une évaluation diagnostique, est vécue comme quelque chose de révolutionnaire. Ceci ressort aussi bien dans leurs discours que dans leurs gestes professionnels. Ici aussi, c'est le dispositif « Learning Study » qui infléchit de façon claire une telle capacité à repenser ses gestes professionnels.

Le besoin des enseignantes, à un moment précis, de faire référence à la théorie pour approfondir certains aspects d'une expérience très pratique, est également à relever. Ce besoin émerge parce qu'il se base sur l'expérience pratique dans un premier temps pour questionner et investir la théorie dans un second temps. La théorie devient dès lors nécessaire pour comprendre la pratique, lieu d'enjeux importants pour que les élèves apprennent mieux. Dans ce sens, et pour répondre à ce besoin, nous pensons qu'il aurait été profitable de continuer la démarche en accompagnant les enseignantes dans la lecture et l'approfondissement de textes théoriques sur la démarche « Learning Study », voire sur des notions théoriques relatives à l'enseignement et l'apprentissage.

Pour terminer en ouvrant de nouvelles perspectives, nous soumettons une dernière réflexion. La participation assidue et l'implication des enseignantes dans cette recherche-action nous donne des clés pour comprendre l'influence des conditions pratiques à la bonne réalisation d'un



processus « Learning Study » (Stepanek & al, 2007). Ces auteurs définissent huit caractéristiques qui assurent le succès d'un tel processus. Les quatre premières, indispensables, ont été réunies ici:

- une équipe d'enseignantes engagées;
- du temps alloué pour la collaboration;
- une direction hiérarchique qui croit et soutient des valeurs comme le principe d'éducabilité;
- un plan d'action bien défini.

A celles-ci s'ajoutent quatre autres conditions qui ont favorisé le processus, et que nous avons également remplies à nos yeux:

- un environnement collaboratif;
- un curriculum basé sur des compétences et des habiletés prescrites;
- des enseignantes qui désirent travailler ensemble et qui ont déjà vécu l'expérience d'un travail coopératif.

Il est enfin important d'avoir un formateur-chercheur externe à l'équipe qui connaît le processus de « Learning Study » ainsi que les membres de l'équipe et que les contenus en jeu. Ces huit conditions ont été remplies dans notre recherche-action, dépassant les limites exprimées dans une précédente recherche menée en formation initiale (Pasquini & Galland, 2009).

Il subsiste toutefois encore des limites à notre méthodologie, des questions relatives aux conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage que possèdent les enseignantes, et des tensions entre ce qu'elles disent avoir développé et l'évolution de leurs gestes professionnels. Autant d'axes que nous tenterons de réguler dans notre seconde phase de recherche avec cette équipe d'enseignante, qui a manifesté son désir de réitérer l'expérience, mais cette fois, autour de contenus mathématiques.



Références

- Audigier, F., Crahay, M., Dolz, J. (Eds) (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles: De Boeck.
- Barth, B.-M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris: Retz.
- Bronckart, J.-P. (2005). Vingt-cinq ans de didactique de l'expression écrite. Eléments de bilan et perspectives d'avenir. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 361-380.
- Burns, D. (2007). *Systemic Action Research: A strategy for whole system change*. Bristol: Policy Press
- Cohan, A. & Honigsfeld, A. (2006). Incorporating « Lesson Study » in Teacher Preparation. *The Educational Forum*, 71:1, 81-92.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2000). *S'exprimer en français. Séquences didactiques à l'oral et à l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Canelas-Trevisi, S. (1997). *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Université de Genève.
- Fernandez, M. L. (2005). Exploring « Lesson Study » in Teacher Preparation. *Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 305-312.
- Fernandez, M. L. & Robinson, M. (2006). Prospective Teachers' Perspectives on Micro-Teaching Lesson Study. *Education*, 127: 2, 203-215.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et didactique*, (3), 19-41.
- Liu, M. (2009). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris: L'Harmattan.
- Marton, F. (2008). *Building on your strengths: chinese pedagogy and the necessary conditions of Learning*. Personal conference. Hong Kong : HIED, WALIS 08.
- Marton, F. & Tsui, A. B. M. (2004). *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Pasquini, R., Martin, D. & Clerc, A. (2008). *Incorporating « Lesson Study » at Primary teacher preparation: an exploratory research*. Lausanne, Switzerland. Hong-Kong: WALIS 2008.
- Pasquini, R. & Galland, A. (2009). *Incorporating « Learning Study » in Primary Teacher Preparation : a second research in the University of Teacher Education (HEP)*, Lausanne, Switzerland. Hong-Kong: WALIS 2009.
- Piolat, A. & Pélissier, A. (Ed.) (1999). *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant : la production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M. & Mitchell, M. (2007). *Leading Lesson Study: A Practical Guide for Teachers and Facilitators*. Thousands Oaks (CA): Corwin Press.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Montréal: Chenelière Education.



Annexes

Annexe 1

Projet de formation continue « Learning Study » – projection des étapes

Séance	Nbre d'heures	Phase : contenus, objets, actions de formation	Remarques
0	2	Planning, présentation	
CYCLE 1			
1	4	<ul style="list-style-type: none"> - Délimiter le sujet, l'objet d'apprentissage, les compétences scolaires travaillées en fonction d'un problème (élève, enseignant) - Analyser à priori, définir les apprentissages clés et réaliser l'évaluation diagnostique - Identifier les résultats attendus 	
			Passation de l'évaluation diagnostique auprès des élèves
2	4	<ul style="list-style-type: none"> - Construire la séquence suite à l'analyse des erreurs - Référencer les tâches adéquates - Organiser les étapes de la leçon 1 1) Vérifier la cohérence entre apprentissages visés, planification et tâches 	
3	6	<ul style="list-style-type: none"> 2) Enseigner la leçon 1 3) Observer certains axes de la leçon 4) Analyser les apprentissages réalisés/non réalisés 5) Analyser les gestes professionnels aidants/non aidants 	Libérer les classes le matin. Observation par les pairs et par vidéo-> remplacements
CYCLE 2			
4	4	<ul style="list-style-type: none"> - Organiser la leçon 2 à enseigner 6) Identifier les résultats attendus 7) Vérifier la cohérence entre apprentissages visés, planification et tâches après régulation 	
5	6	<ul style="list-style-type: none"> 8) Enseigner la leçon 2 9) Observer certains axes de la leçon 10) Analyser les apprentissages réalisés/non réalisés 11) Analyser les gestes professionnels aidants/non aidants 	Libérer les classes le matin. Observation par les pairs et par vidéo-> remplacements
			Evaluation des acquis des élèves
	26		

Fréquence des séances et moments à déterminer, idéalement, en rapport avec l'avancée des apprentissages des élèves, sur un semestre au maximum.

**Annexe 2****Evaluation de la démarche proposée
Projet de recherche-formation Learning Study (1)***Entourer sur l'échelle votre degré d'accord avec l'item proposé**

1. La démarche, et plus particulièrement le travail en groupe, ont augmenté mes connaissances sur l'enseignement	—	—	—	=	+	++
2. La démarche a favorisé mon implication dans le projet de recherche formation	—	—	—	=	+	++
3. A travers cette démarche, j'ai amélioré mes compétences de planification	—	—	—	=	+	++
4. A travers cette démarche, j'ai amélioré mes compétences à questionner les élèves	—	—	—	=	+	++
5. A travers cette démarche, j'ai amélioré ma capacité à prendre des informations pertinentes sur les apprentissages des élèves	—	—	—	=	+	++
6. Analyser les leçons de mes collègues m'aide à approfondir ma réflexion sur mes propres leçons	—	—	—	=	+	++
7. Analyser les leçons de mes collègues m'apprend à mieux évaluer mon enseignement	—	—	—	=	+	++
8. Les axes d'observation proposées pour l'analyse m'ont aidée à analyser les leçons	—	—	—	=	+	++
9. Les feedbacks des collègues m'ont permis de progresser	—	—	—	=	+	++
10. Les affinités envers mes collègues ont influencé mes commentaires	—	—	—	=	+	++
11. J'ai été déstabilisée par les feedbacks de mes collègues	—	—	—	=	+	++
12. La démarche m'a permis d'approfondir mes connaissances sur les apprentissages des élèves	—	—	—	=	+	++
13. La démarche m'a permis de devenir une enseignante plus efficace	—	—	—	=	+	++

* Inspiré de Fernandez (2005) / Cohan & Honigsfeld (2006).



Annexe 2

Evaluation de la démarche proposée

Projet de recherche-formation Learning Study (2)

Un-e collègue vous demande de lui présenter le projet de recherche formation.
Vous lui indiquez :

- Trois points forts généraux de la démarche
 - 1.
 - 2.
 - 3.

- Trois principaux apports de la démarche en terme de formation
 - 1.
 - 2.
 - 3.

- Trois points faibles généraux de la démarche
 - 1.
 - 2.
 - 3.

- Trois difficultés rencontrées dans la démarche en terme de formation
 - 1.
 - 2.
 - 3.