

Les Learning studies, une première en Suisse. Regard des enseignants payernois qui ont participé à cette expérience

Les « learning studies »¹ sont un développement inspiré des « lesson study » japonaises (références) et de l'idée de recherche-action. Le point de départ d'une learning study est un objet d'apprentissage spécifique, c'est-à-dire les capacités/compétences que les élèves vont devoir acquérir et développer. Un groupe d'enseignants, généralement avec un chercheur, essaient de trouver le moyen le plus efficace d'enseigner cet objet d'apprentissage. Ils se basent sur leurs expériences, sur l'état des recherches dans ce domaine, sur leurs connaissances à propos des pré-requis des élèves ainsi que sur des théories de l'apprentissage appropriées. Ils planifient, mettent en œuvre une leçon (ou une série de leçons) et essaient de comprendre comment les apprenants se sont approprié l'objet d'apprentissage. Leur observation de la/les leçons/s et leur analyse des résultats leur donnent des informations qu'ils utilisent pour réviser, remanier leur plan de la leçon. Un nouveau cycle de pré-test, leçon, post-test, évaluation est ensuite effectué. Une démarche complète de learning study peut comprendre jusqu'à trois ou quatre de ces cycles. Les participants apprennent les uns des autres, des élèves ainsi que de la théorie.

Souvent, de subtiles différences dans la façon dont l'objet d'apprentissage est manipulé pendant la leçon produisent des différences spectaculaires dans son appropriation par les élèves.

Or l'apprentissage des élèves ne devrait pas être fortuit, mais devrait être le résultat de tentatives conscientes, de la part de l'enseignant, d'atteindre les résultats d'apprentissages prévus. En d'autres termes, une attention particulière doit être portée sur comment est traité l'objet d'apprentissage et sur la façon de l'interpréter dans la classe.

Le cycle d'une Learning Study comprend les étapes suivantes :

1. Choisir et définir une série d'objectifs éducatifs. Ceux-ci doivent être des capacités/compétences ou des valeurs à développer pendant une ou plusieurs leçons.
2. Découvrir jusqu'où s'étend le développement des capacités visées auprès des élèves avant de commencer l'enseignement.
3. Planifier une leçon (ou une série de leçons) visant le développement de ces capacités ou valeurs. Le travail de planification doit prendre en compte les savoirs déjà en place chez les élèves, l'expérience préalable des enseignants dans le traitement des objets d'apprentissage, et la littérature de recherche.

¹ Les Learning Studies diffèrent du modèle des Lesson Study japonaises dans le fait que les leçons-recherche sont basées sur un cadre théorique (Marton & Tsui, 2004) et qu'il s'agit de comprendre comment la théorie fonctionne. Les Learning Studies se déroulent non pas en deux sens, mais en trois, puisque les chercheurs sont aussi censés apprendre de celle-ci (en plus des élèves et des enseignants).

4. Enseigner la ou les leçons en suivant la planification.
5. Évaluer la/les leçon/s pour vérifier le développement des capacités ou valeurs visées.
6. Documenter et répandre les buts, procédures et résultats obtenus. (Il s'agit de partager les résultats du travail avec les équipes d'enseignants du cycle ou de la didactique incriminée dans le cadre de l'établissement scolaire).

Le texte qui suit a été rédigé par les enseignants qui ont participé à l'expérience. Ce texte n'a volontairement pas été transformé pour rendre compte au mieux de l'expérience des enseignants impliqués dans la recherche-action qui s'est déroulée à Payerne »

Bibliographie

- Miyakawa T.& Winslow C., (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants: étude collective d'une leçon. Education didactique:vol 3, n°7,2009. Presses universitaires de Rennes.
- 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 & Galland (2009). Incorporating "Learning Study" in Primary Teacher Preparation : a second research in the University of Teacher Education (HEP), Lausanne, Switzerland. Hong-Kong: WALIS 2009
- 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.

Les formateurs-chercheurs de la HEP-Vaud : Galland Aline, Pasquini Raphaël et De Carlo Katja

L'expérience payernoise de quatre enseignantes

1. Introduction

Dans nos classes, nous voyons de nombreux élèves qui rencontrent souvent des difficultés identiques, telles que la résolution de problèmes, la compréhension en lecture, la production d'écrit. Il n'est pas simple de trouver les bons axes, les bons termes pour enseigner ces différentes notions, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'élèves qui ont des difficultés d'apprentissage.

Nous avons pu remarquer que plusieurs questions étaient récurrentes, notamment en ce qui concerne l'introduction d'une nouvelle notion, les pré-requis nécessaires, la différenciation et en priorité le souci de rendre les élèves actifs durant la phase

d'apprentissage.

Une autre grande question fait partie de nos préoccupations: "comment font nos collègues, rencontrent-elles les mêmes difficultés?"

Lors de la conférence de rentrée du mois d'août 2009, la directrice nous a informées qu'une équipe de la HEP était à la recherche d'enseignants pour participer à un projet de recherche-formation. Lors de cette séance, l'un des membres de l'équipe, M. Pasquini nous a présenté la démarche de: Learning Study en précisant différents points. Il allait s'agir de:

- un travail intensif sur une courte période
- une première expérience avec des élèves du primaire, donc une population très jeune
- faire partie d'une recherche, en être acteur
- la possibilité d'observer ses collègues, de voir comment cela se passe dans les autres classes
- une nouvelle manière de travailler en équipe
- bénéficier d'un regard sur sa pratique

Le contenu nous paraissait quelque peu abstrait, mais l'envie de faire partie de cette aventure et la tentation de se lancer un défi ont pris le dessus!

Quelques semaines plus tard, nous avons pu assister à une nouvelle séance d'information durant laquelle la démarche nous a été expliquée de manière plus précise. Plusieurs craintes sont alors apparues, telles que l'organisation de la planification de notre enseignement, l'appréhension du regard des formateurs, la charge de l'investissement à apporter...

Le découpage du cours devait se faire sur une période étendue mais la démarche proposée était alléchante:

- partir de ce que savent réellement les élèves, de ce qu'ils ont compris
- créer ensemble un test permettant de mesurer les aptitudes (pré-test ou test diagnostic)
- introduire le test et le faire passer aux élèves
- poser un diagnostic sur le degré de connaissance du sujet présenté
- être à plusieurs pour identifier les étapes clefs d'un apprentissage
- unir nos forces pour planifier cet apprentissage, et évaluer le seuil de maîtrise de cette nouvelle notion en fin d'apprentissage
- en classe, procéder par ateliers, mises en commun et pratiquer une évaluation.

Le travail dans une équipe hétérogène, la collaboration, le fait d'ouvrir notre classe et d'entrer dans celle des autres, l'envie de vivre quelque chose de nouveau, de profiter du soutien des formateurs et une curiosité professionnelle insatiable nous ont décidées à nous lancer dans cette nouvelle aventure.

2. Les différentes étapes de la démarche

L'équipe se voit pour la première fois début septembre 2009 pour une séance d'information. Cette équipe est constituée de deux enseignantes du CYP2, une enseignante spécialisée d'une classe GREA (Groupe Ressource d'Enseignement Adapté), une enseignante d'appui ainsi que Mme Galland et M. Pasquini, formateurs

à la HEP. Lors de cette première séance, enseignantes et formateurs négocient un contrat pour cette formation-recherche. L'équipe réfléchit aussi aux situations d'apprentissage qui posent problème aux élèves et qui sont difficiles à enseigner.

Séance 0 (novembre 2009)

Lors de cette séance, les enseignantes s'engagent formellement dans cette démarche. Elles signent leur contrat.

Les formateurs font aussi une présentation plus détaillée de la démarche de "Learning Study". Mais l'objet le plus important de la séance est la définition de la thématique. Nous souhaitons que l'objet d'apprentissage soit en relation avec la préparation des ECR 2010 du CYP2 (Epreuves Cantonales de Référence). D'un commun accord, nous choisissons donc de planifier une séquence d'apprentissage autour du portrait.

L'établissement et les parents acceptent que les moments d'enseignements soient filmés.

Séance 1 (mercredi 3 février 2010)

Cette séance a pour but de préparer l'évaluation diagnostique.

Auparavant, il s'agit de définir quelles sont les connaissances indispensables que les élèves doivent avoir avant de débiter l'écriture d'un portrait. Nous envisageons quelles seraient les difficultés que les élèves pourraient rencontrer en effectuant cette

tâche : organiser son texte, construire une phrase correcte, utiliser un lexique varié,...

Parmi toutes ces options, quel apprentissage veut-on viser? Nous décidons de travailler sur l'adjectif. Pour tester les connaissances préalables des élèves, nous préparons une évaluation diagnostique.

Dans la semaine qui suit, les élèves des deux classes régulières et ceux de la classe GREA passent cette évaluation.

Séance 2 (mercredi 17 février)

Lors de cette séance, les évaluations diagnostiques des élèves sont analysées. Est-ce que tous les élèves sont capables d'identifier un adjectif, de l'accorder ? Utilisent-ils un lexique varié ?

A partir de ces premières informations, nous préparons et planifions notre enseignement pour la première leçon d'apprentissage sur l'adjectif. L'objectif visé est qu'à la fin de la leçon tous les élèves soient capables de reconnaître et de définir un adjectif.

Séance 3 (mercredi 24 février)

Si les quatre enseignantes avec l'aide des formateurs ont construit cette leçon, seule la titulaire de la classe enseigne cette première séquence. Cette leçon est filmée. Les

autres enseignantes sont présentes, mais elles n'interviennent pas dans le déroulement de la séquence. Par contre, elles observent tout ce qui se passe durant ce moment d'enseignement. Un débriefing a lieu à l'issue de cette première séance. Des régulations de la séquence sont mises en place pour les deux autres enseignantes, qui enseigneront aussi cette leçon dans leur classe.

Séance 4 (vendredi 19 mars)

En fonction des apprentissages réalisés durant la leçon 1 et aussi à l'occasion d'autres moments d'enseignement dans les trois classes, nous préparons la leçon 2 qui portera sur le portrait.

Comme pour la leçon 1, nous construisons ensemble cette séquence. Nous planifions notre enseignement en tenant compte des observations faites la première fois, des démarches qui ont bien fonctionné et de celles qui pourraient être améliorées.

Séance 5 (mercredi 24 mars)

Pour la leçon 2, nous reprenons la même démarche que la leçon 1, mais cette fois dans l'autre classe de CYP2 et avec une autre enseignante. La séquence est à nouveau filmée. Les enseignantes observent attentivement comment se déroule la leçon et notent leurs observations.

Après la rencontre, nous faisons part de nos premières réactions à chaud, puis nous visionnons la séquence. Nous analysons les progrès réalisés ou non par les élèves ainsi que les réactions de l'enseignante durant la séquence d'apprentissage.

A la fin de la séance 5, chaque enseignante évalue cette démarche LS au moyen d'un questionnaire remis par les formateurs de la HEP.

Séance 6 (mercredi 19 mai)

Les deux professeurs-formateurs de la HEP présentent aux enseignantes la synthèse du questionnaire bilan.

Retour (jeudi 1er juillet)

L'équipe de la HEP rend compte du déroulement de la recherche à la direction de l'établissement en présence des enseignantes.

3. Notre vécu par rapport à cette démarche

Lors de la séance 1, avec l'aide des formateurs, nous avons recherché quels étaient les apprentissages nécessaires à la création d'un portrait. Trouver une définition commune de ce thème, nous a pris du temps. Pour nous, cette étape fut la plus complexe.

L'étape suivante fut aussi ardue. Nous avons recherché et défini les pré-requis que les élèves devaient avoir avant de se lancer dans l'écriture d'un portrait. Une fois les pré-requis définis, nous avons construit l'évaluation diagnostique. Là encore, cela nous a pris beaucoup de temps. Nous nous sommes rendues compte qu'il était difficile de trouver un consensus à 6 personnes. Malgré tout, nous avons pu créer une évaluation diagnostique qui nous a permis de recueillir des données précises concernant les savoirs des élèves. Cette première séance fut très enrichissante. Elle nous a permis de nous poser des questions sur les apprentissages fondamentaux et de nous questionner sur nos élèves. Ce processus devrait se faire pour chaque apprentissage. Mais, pour le moment, l'équipe ne se sent pas prête à le reproduire sans l'accompagnement des formateurs.

Entre les séances 1 et 2, les élèves ont passé l'évaluation diagnostique. La suite de la séquence d'apprentissage n'étant pas encore planifiée, les enseignantes se sont demandées ce qu'elles devaient travailler avec leurs élèves. Jusqu'où pouvaient-

elles aller dans leur enseignement sans fausser la démarche? Ce « flou » fut ressenti comme déstabilisant et mériterait d'être mieux défini pour une prochaine fois.

Le but de la deuxième séance était d'analyser ensemble les résultats de l'évaluation diagnostique pour pouvoir ensuite préparer la première séquence de travail en classe. Par ce biais, nous avons constaté que les élèves savaient déjà faire une liste d'adjectifs, mais que la plupart d'entre eux peinaient pour en donner une définition simple. De manière générale, ils étaient presque tous capables de qualifier un nom donné avec quelques adjectifs variés, en prêtant attention au sens.

L'objectif final de la leçon à donner était donc tout trouvé : nous avons comme projet d'amener les enfants à préciser leur compréhension de ce qu'est un adjectif pour qu'ils puissent ensuite plus facilement les reconnaître et les utiliser dans un texte comme le portrait. Nous avons listé toutes les réponses données au point 2 de notre évaluation diagnostique suite à la consigne: "Explique comment tu reconnais que ce sont des adjectifs" pour en faire des étiquettes.

Par groupes de quatre, les élèves étaient chargés de trier ces billets pour ne garder que ceux qui paraissaient correspondre à la notion d'adjectif. Lors de la mise en commun, l'enseignante allait sélectionner les réponses des élèves correspondant aux critères que nous avons définis au préalable. Cette étape semblait délicate parce que non prévisible. Elle allait dépendre des réponses justes ou erronées des élèves. De plus l'enseignante se devait de réagir immédiatement et cela sous la pression de la caméra et des observateurs. En nous penchant sur les propriétés de l'adjectif, nous avons gardé les critères suivants :

L'adjectif, c'est :

- un seul mot
- il décrit le nom
- il s'accorde en genre et en nombre avec le nom

Il a été long et délicat de nous mettre d'accord sur les termes précis à retenir à la fin de la mise en commun.

Pour la suite du travail, il s'agissait pour les élèves par groupes de 2 de décrire le physique d'un personnage avec des groupes nominaux enrichis d'adjectifs variés, puis de vérifier le travail d'une autre équipe.

Enfin, les élèves devaient individuellement et par écrit donner une définition précise de l'adjectif.

Nous avons convenu ensemble que, pour des raisons pratiques, et d'un commun accord, c'est l'enseignante responsable de la classe qui a dirigé ce moment. Les autres participants ont été chargés de l'observation selon différents axes : les processus d'apprentissage, les obstacles rencontrés, le niveau d'atteinte des objectifs, et les décisions de l'enseignant pour aider les élèves. La dernière personne était responsable de la caméra.

Une semaine après, la leçon a eu lieu avec les élèves dans une des deux classes de 4P dites « régulières ».

L'enseignante en charge était bien stressée par la présence en classe de plusieurs personnes et d'une caméra, même si le fait d'être la porte-parole de la leçon créée par le groupe a été un peu rassurant. Le responsable technique lui aussi était tendu, espérant que tout le matériel fonctionnerait. Les observatrices, elles, « méditaient » avec inquiétude sur les intitulés assez touffus de leurs axes d'observation respectifs.

Les élèves, eux, ravis de cette aventure filmée, se montrèrent très attentifs et intéressés par le travail à faire. Le fait de varier les modes d'enseignement (par groupes, collectif, individuel) aida à garder l'intérêt et la concentration des enfants jusqu'à la fin des 60 minutes prévues.

Pour l'enseignante, le moment-clé fut celui de la mise en commun, car il fallait arriver à trois points précis d'après les propositions des élèves. Un seul point a du être suggéré par l'adulte : le fait que l'adjectif n'est qu'un seul mot. La suite du travail se déroula rapidement, les enfants ayant bien compris ce que l'on attendait d'eux. Une collègue ayant repris la classe, nous avons pu nous retrouver directement après pour discuter de l'expérience à chaud.

Pour l'enseignante, le fait d'avoir une observatrice aussi proche physiquement et qui relevait toutes ses paroles et ses actions a été déstabilisant. Il est difficile de rester spontanée dans ces conditions. L'observation rapprochée de toutes ses paroles et actions a été assez gênante même si c'était indispensable pour la suite du travail en commun.

En ce qui concerne les observatrices, les difficultés se sont révélées dans le fait de ne pas intervenir pour aider les élèves ou préciser des consignes et d'autre part de bien comprendre ce qui était attendu de leur observation.

Par rapport à la leçon en elle-même, nous avons pu identifier en étudiant les traces écrites des élèves que l'objectif de clarifier la notion d'adjectif était atteint chez presque tous les élèves. Nous avons décidé de laisser la leçon telle quelle pour les deux autres classes concernées.

La technique a été aussi un point sensible : l'enregistrement sonore a présenté des lacunes. Seule la voix de l'enseignante était audible mais pas les interventions des élèves, ce qui nous a frustrés lors du visionnement de la séquence. Heureusement, les mémoires des observatrices ont pu reconstituer partiellement ces conversations intéressantes.

Il a été relevé qu'aucune intervention n'a été nécessaire pour maintenir la discipline, les élèves ayant été très impressionnés par le dispositif mis en place et le nombre d'adultes en classe, ce qui a favorisé leur attention.

Dans la séance 4, les enseignantes et les formateurs ont créé et planifié la séquence d'enseignement qui allait être filmée lors de la séance suivante. Il a été encore une fois très enrichissant de définir les progrès et les difficultés des élèves afin de mettre sur pied une séquence liée aux besoins des élèves. Nous avons eu de la difficulté à choisir un objectif permettant aux élèves en difficultés de progresser et d'être capables d'entrer dans la tâche ainsi que de permettre aux élèves remplissant les exigences de continuer leur progression. Il a alors été décidé de s'éloigner de la thématique des adjectifs et de mettre la priorité sur la structure du portrait. Il a fallu à nouveau se mettre d'accord sur la construction du portrait et hiérarchiser les objectifs. Le fait de travailler en équipe a alors trouvé tout son sens. En effet, nous avons ainsi été amenées à confronter nos idées et à argumenter nos choix, ce qui est nettement plus complexe à faire de manière autonome. Qu'il a été agréable de se plonger dans une démarche réflexive à plusieurs!

Une fois la séquence d'enseignement préparée, elle a été enseignée dans l'autre classe de CYP2, par la maîtresse de classe. L'enseignante a dû faire abstraction des collègues, des micros et des caméras. Mais le cadre de la classe et les élèves ont aidé à dépasser cette difficulté. Quant aux élèves, ils ont eu un comportement exemplaire et ont été appliqués à la tâche. Il est légitime de se questionner sur les raisons de cette attitude. Cela pourrait émaner de la structure de la séquence ou alors de la présence d'autres adultes et des multimédias. Comme dans la leçon précédente, nous avons relevé la complexité du rôle des observateurs. Il est effectivement difficile d'observer sous un angle précis le comportement et les réactions des élèves.

Lors du visionnement et de l'analyse du moment d'enseignement, il a été relevé que les élèves entraient de manière particulièrement active dans les tâches proposées et que la clarté des objectifs tant pour l'enseignante que pour les élèves a été un élément favorisant les apprentissages.

Nous pouvons ainsi émettre l'hypothèse qu'une séquence préparée de manière réflexive et des objectifs choisis de manière critique sont des facteurs aidant à l'appropriation de la matière pour l'enseignante et les élèves.

De plus, nous tenons à relever la richesse du support vidéo. En effet, il est précieux pour un enseignant de pouvoir s'observer et s'analyser avec l'aide de ses collègues. Cet outil permet également de pouvoir revoir la séquence plus tard avec le recul nécessaire.

Ouvrir sa classe demande un effort non négligeable, accepter la présence d'autres adultes et être confronté à sa propre image ne sont pas des démarches aisées pour nous et pourtant cette expérience reste des plus riches et des plus constructives.

A l'issue de cette expérience, nous avons pu faire le bilan de cette démarche originale de Learning Study avec les formateurs, dans une ambiance agréable et confiante.

Il apparaît que pour les élèves des deux classes régulières ainsi que ceux du GREA (Groupe Ressource d'Enseignement Adapté) la production de textes dans le cadre des ECR (Epreuves Cantonales de Référence) a été enrichie par le travail durant les séances de "Learning Study". Ils ont produit leur texte en terrain familier et ont pu atteindre les objectifs de cette production textuelle.

Nous avons aussi échangé sur les divers moments vécus et avons répondu au questionnaire (issu des travaux de Fernandez (date)) pour permettre à la HEP d'analyser cette démarche. Dans les moments vécus, l'entente entre les partenaires et les formateurs a joué un grand rôle: nous avons apprécié la place laissée à chacun pour s'exprimer, la guidance discrète dans les procédures où nous ne nous sommes jamais senties des élèves et des apprenantes, mais bien des collaboratrices.

Dans les réponses du questionnaire, il ressort que la démarche et le travail en groupe ont augmenté nos connaissances sur l'enseignement. Le côté recherche-formation n'a pas été ressenti, mais il a été pris plutôt comme une expérience. Les compétences de planification se sont-elles améliorées? C'est encore trop tôt pour y répondre, il faudrait renouveler la démarche.

Notre groupe a pris conscience de l'importance d'améliorer la capacité à prendre des informations pertinentes sur les apprentissages des élèves et placer cet apprentissage au centre du projet. La phase de préparation en amont de la démarche pour répondre à la question « est-ce que je connais ce qu'ils doivent connaître ? » a été un moment très important pour nous dans la démarche de "Learning Study".

Le regard des collègues sur l'enseignement a aidé à approfondir nos réflexions sur nos propres leçons et notre enseignement. Pour l'instant, on ne peut pas dire que la démarche nous ait permis de devenir des enseignantes plus efficaces, mais elle contribue à nous motiver pour continuer dans cette voie

Nous pouvons évoquer encore brièvement les difficultés rencontrées :

- Intérioriser le sens de la démarche
- Comprendre de quoi sont faits les divers moments de la démarche
- Elaborer une évaluation diagnostique en ayant au préalable cerner ce qui veut être ciblé et se l'être approprié.
- Faire le choix des moyens utilisés dans les leçons ont aussi occupé nos pensées.

- Le « flou » de la planification entre les deux leçons nous a déstabilisées. Fallait-il travailler avec nos élèves entre ces deux moments ou attendre?

Lors des leçons observées et filmées, chaque partenaire a observé selon un domaine imposé. Cette forme d'observation très ciblée est difficile: soit on n'entend pas vraiment les échanges du groupe d'élèves ou alors la discussion est coupée par un changement d'activité au moment où la discussion du groupe devient intéressante. Pour la personne qui observait le niveau d'atteinte des objectifs, elle a du attendre la fin de la tâche pour pouvoir juger si les élèves avaient compris ce que l'on attendaient d'eux. Ces observations étaient rendues aussi difficiles par le fait que nous ne pouvions pas interroger les élèves.

Les points forts de la démarche ont été la collaboration, la démarche dans son entier totalement partagée et discutée, l'analyse de l'évaluation diagnostique pour aménager le travail et enfin les échanges entre les moments pour planifier et agir en toute connaissance et avec une prise de recul.

Une fois dissipés le stress des caméras (pour deux d'entre nous, c'était un pas à faire) et l'enregistrement audio de la dernière séance, l'ensemble de l'équipe a été satisfaite de cette recherche.

Arrivé à la fin de ce travail, le groupe des enseignantes a souhaité un prolongement sous forme d'accompagnement afin de consolider cette première expérience. Ceci pourra peut-être être envisagé en 2011 selon les disponibilités des formateurs.

Encouragées par l'équipe de la HEP, nous avons accepté de mettre par écrit ce que nous avons vécu dans cette expérience de "Learning Study" avec des enfants du deuxième cycle primaire. Nous relevons que la rédaction de cet article nous a également permis de clarifier toutes les étapes de la démarche de « Learning Study » mais aussi de prendre conscience des mécanismes qui sont mis en œuvre chez les enseignantes et chez les élèves lors d'un apprentissage.

La rédaction de cet article fut pour nous l'étape la plus difficile de l'expérience. En effet, la démarche d'écriture a été réalisé a posteriori et ce que nous vivions dans notre enseignement n'avait plus de lien direct avec la démarche LS. Nous avons aussi eu de la peine à nous rappeler des faits qui s'étaient déroulés, pour certains, il y a plus d'une année. Pour nous, mettre en mots notre expérience et rédiger un article se sont révélés être un exercice difficile bien que cela nous ait permis d'avoir un « regard méta » sur la démarche de « Learning Study » et ainsi de mieux l'intégrer.

Nous avons apprécié le travail en équipe, la réflexion partagée autour d'un moment d'apprentissage et le « décortilage » des étapes clés pour que les élèves puissent s'approprier une nouvelle notion. Les résultats obtenus par les élèves y compris chez les plus faibles lors de la passation des ECR, nous incitent à réitérer l'exercice dans le domaine des mathématiques par exemple.

Cependant nos connaissances dans la démarche ne sont pas suffisamment solides pour que nous renouvelions l'exercice toute seules, nous souhaiterions pouvoir la reconduire avec les formateurs de la HEP.

Pour conclure, nous relevons la richesse de cette expérience et souhaitons que la démarche de « Learning Study » puisse être découverte et expérimentée par d'autres.

Azpilicueta Noémie; Correvon Françoise; Giauque Isabelle; Vessaz Michèle