

Formation et
pratiques d'enseignement
en questions



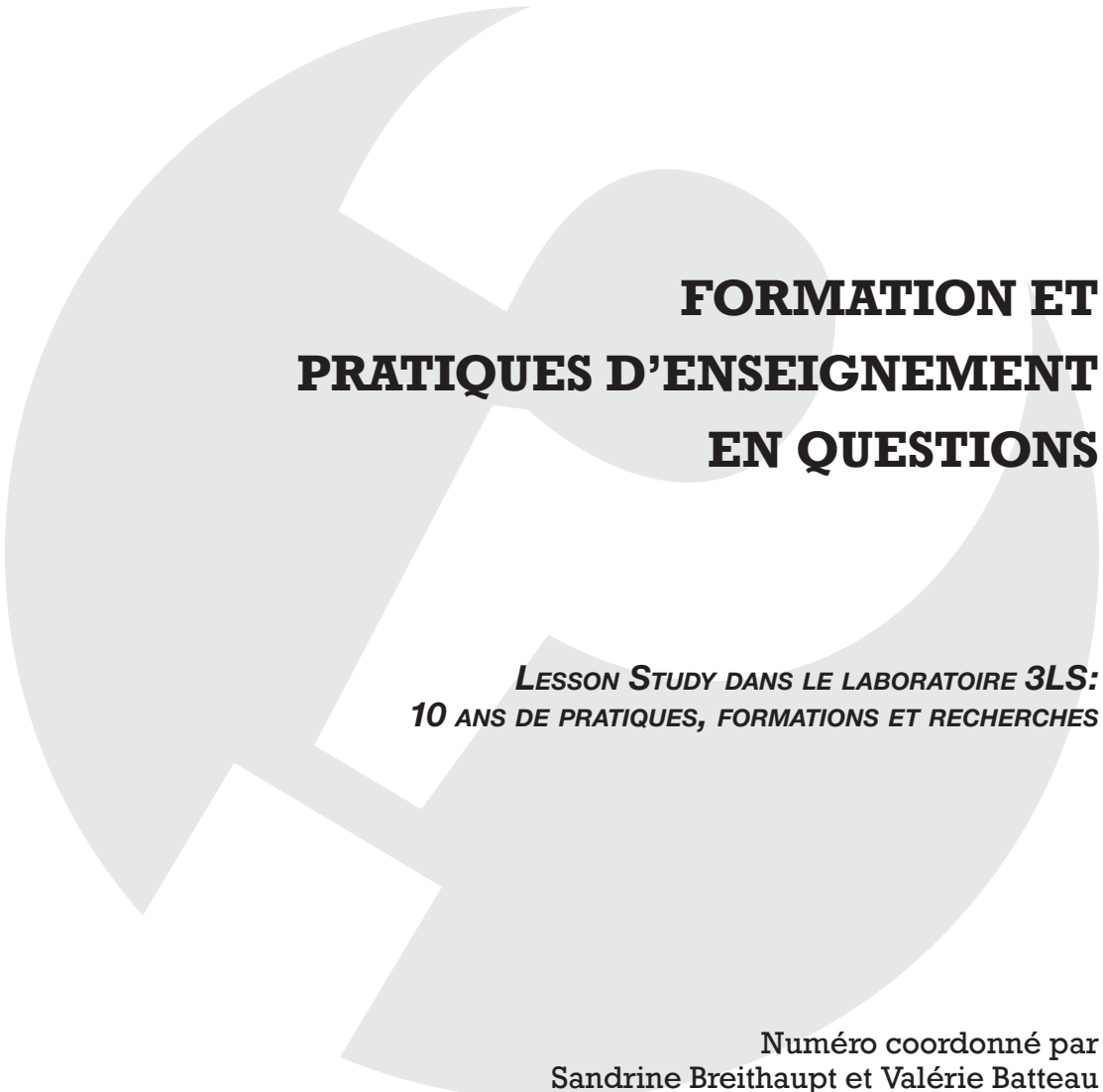
Revue des institutions de formation des enseignant·e·s de Suisse romande et du Tessin

Lesson Study dans le laboratoire 3LS

10 ans de pratiques,
formations et recherches

Sandrine Breithaupt
et Valérie Batteau

Hors-série N°5



FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS

***LESSON STUDY DANS LE LABORATOIRE 3LS:
10 ANS DE PRATIQUES, FORMATIONS ET RECHERCHES***

Numéro coordonné par
Sandrine Breithaupt et Valérie Batteau

Hors série No 5, 2025

Comité de lecture

René Barioni, HEP vaud (Suisse)
Francine Chaîné, Université Laval (Canada)
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)
Stéphane Soulaïne, Université de Montpellier (France)
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

La revue *Formation et pratiques d'enseignement en question* est une revue Open access et tous les articles sont publiés sous une licence Creative Common Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC-BY-NC-SA 4.0)

ISSN 1660-9603

Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz





Lesson Study dans le laboratoire 3LS: 10 ans de pratiques, formations et recherches

Numéro coordonné par Sandrine Breithaupt et Valérie Batteau

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE ET TÉMOIGNAGE

<i>Des expérimentations locales aux implications internationales : les importantes contributions des Lesson Study du Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS)</i> Catherine Lewis	7
<i>Local Experimentation with International Implications: The Powerful Contributions of Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS)</i> Catherine Lewis	15
<i>Témoignage. Réflexions sur le parcours du Laboratoire Lausannois Lesson Study</i> Christine Lee	21
<i>Reflections: The Journey of Lausanne Laboratory Lesson Study</i> Christine Lee	23

INTRODUCTION

<i>Lesson Study dans le laboratoire 3LS: 10 ans de pratiques, recherches et formations</i> Valérie Batteau et Sandrine Breithaupt	27
--	----

PARTIE 1

<i>Naissance et développement des LS à Lausanne</i> Stéphane Clivaz et Anne Clerc-Georgy	37
<i>LS: défis, conceptions et questions fréquentes</i> Sandrine Breithaupt et Valérie Batteau	45
<i>Différents types de Lesson Study</i> Sandrine Breithaupt et Anne Clerc-Georgy	55
<i>Effets des Lesson Study: études menées dans le laboratoire 3LS</i> Anne Clerc-Georgy et Stéphane Clivaz	67
<i>La facilitation au cœur des pratiques du laboratoire 3LS</i> Pia-Ingrid Hoznour et Sara Presutti	77
<i>Enrôler ? De l'usage des pronoms à la formation d'un groupe LS</i> Sandrine Breithaupt et Santiago Hernandez	89
<i>Lesson Study - La leçon de recherche : une fenêtre sur l'enseignement-apprentissage</i> Pia-Ingrid Hoznour et Claire Perruisseau-Carrier	99



<i>Une des forces des Lesson Study: une observation orientée et réfléchie de l'apprentissage des élèves</i> Pia-Ingrid Hoznour et Myriam Garcia Perez	111
--	-----

PARTIE 2

<i>Adaptation des Lesson Study aux activités initiées par les enfants</i> Anne Clerc-Georgy, Isabelle Truffer Moreau et Myriam Garcia Perez	121
<i>Récits d'expériences et perspectives</i> Tristan Aeby et Olivier Guignard	131
<i>Le dispositif LS au service de l'introduction et de l'appropriation des nouveaux moyens d'enseignement d'histoire</i> Béatrice Rogéré Pignolet et Marilena Cuzzo	139
<i>Des Lesson Study pour se coformer et constituer une équipe de formatrices et formateurs d'enseignant·es en mathématiques</i> Martine Balegno, Valérie Batteau, Luc-Olivier Bünzli, Julie Ceria et Audrey Daïna	151
<i>Lesson Study dans les disciplines artistiques et techniques: enjeux de collaboration, créativité, distance critique et communication</i> John Didier, Sabine Châtelain, Pia-Ingrid Hoznour et Nicole Goetschi Danesi	163
<i>Lesson Study en Formation Initiale à la HEP vaud</i> Valérie Batteau, Julien Buchar, Sara Presutti et Sylvie Vanlint-Muguerza	173
<i>Innover pour l'enseignement des mathématiques: quel rôle pour les LS?</i> Stéphane Clivaz	183
<i>Témoignages de mentor·e·s participant au dispositif de formation Mentoring Conversation Study-MCS</i> Soraya De Simone	191

PARTIE 3

<i>Les pratiques d'enseignantes d'école primaire dans un dispositif de Lesson Study</i> Valérie Batteau	205
<i>Lesson Study: dialogue de sourds ou de professionnalisation?</i> Sandrine Breithaupt	215
<i>Le dispositif Lesson Study (LS) transféré au dispositif de recherche-formation Mentoring Conversation Study (MCS) portant sur l'analyse d'entretiens</i> Soraya De Simone	225
<i>Enjeux et défis dans une adaptation des LS pour la formation initiale</i> Sara Presutti	237
<i>Didactiser l'imprévisible: la Lesson Study au profit des apprentissages fondamentaux</i> Myriam Garcia Perez et Anne Clerc-Georgy	251

CONCLUSION

<i>Une décennie de Lesson Study à Lausanne – Bilan et perspectives</i> Sandrine Breithaupt et Valérie Batteau	263
--	-----



LS : défis, conceptions et questions fréquentes

Sandrine BREITHAUPT¹ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse) et **Valérie BATTEAU**² (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse)

Après dix années de pratiques en terres vaudoises, la Lesson Study s'est répandue dans plusieurs disciplines, à tous les degrés de la scolarité et a connu de nombreuses adaptations en fonction de nos contextes spécifiques. La Lesson Study confronte tous les acteurs à des défis, des conceptions parfois erronées ainsi qu'à de nombreuses questions. Cet article tend à donner quelques clés pour appréhender ce dispositif simple dans sa mise en œuvre mais riche dans sa complexité.

Mots-clés : conceptions sur les LS, questions fréquentes

Introduction

Séculaire au Japon, les Lesson Study (LS) ont fait l'objet d'une expansion fulgurante dans la littérature internationale, notamment depuis les travaux de Lewis³ et la parution de «The Teaching Gap» (par Stigler et Hiebert, 2009, dont la première édition est publiée en 1999), présentant la Lesson Study comme tantôt une démarche, tantôt un dispositif de formation, tantôt comme une forme de recherche (de recherche-action souvent), permettant l'amélioration des pratiques d'enseignement et d'apprentissage (Gersten *et al.*, 2014).

Durant le XX^e siècle, le système éducatif nippon s'est entièrement transformé basculant d'une vision de l'éducation centrée sur l'enseignant, à une vision centrée sur les apprentissages des élèves (Toyoda, 2013). Initiées premièrement par les praticiens des écoles élémentaires, les LS ont progressivement pris de l'ampleur, jusqu'à devenir une pratique généralisée à l'ensemble du pays, dans tous les ordres d'enseignement, pour toutes les disciplines. Ancrée historiquement et culturellement au Japon, les Lesson Study ont ainsi voyagé aux Etats-Unis, à Hong-Kong, dans les pays nordiques (où elles ont pris l'appellation de learning study, par l'usage systématique de concepts en provenance du champ de la phénoménographie),

1. Contact : sandrine.breithaupt@hepl.ch

2. Contact : valerie.batteau@hepl.ch

3. Catherine Lewis, auteure de la préface de ce numéro, est une chercheuse en Sciences de l'Éducation qui a découvert les Lesson Study au Japon au cours de l'une de ces recherches. Elle a ensuite participé activement au déploiement des LS aux Etats-Unis et à l'international notamment avec l'association world association of Lesson Study (WALS, <https://www.walsnet.org/>). Nous renvoyons le lecteur intéressé aux travaux de Lewis (Lewis, 2000 ; Lewis, Friedkin, Emerson, Henn et Goldsmith, 2019 ; Lewis et Hurd, 2011, Lewis et Tsuchida, 1997).



en Grande-Bretagne et enfin en Suisse romande. Chaque région du monde a (re)défini la Lesson Study, s'appropriant à sa façon les théories et pratiques théoriques, les concepts et les questions vives liés à l'usage du dispositif⁴.

Cet article souhaite exposer quelques-uns des défis et des questions récurrentes auxquels les membres du laboratoire Lesson Study ont été confronté·e·s lors de la mise en œuvre de LS au cours de la dernière décade.

Une démarche clinique

En nous appuyant sur le schéma proposé par Lewis et Hurd en 2011 (voir l'introduction de ce même volume), nous adoptons une représentation cyclique de la LS. En sciences de l'éducation, on désigne par démarche clinique, l'ensemble d'un processus qui conduit à la résolution d'un problème. Durant une LS, il s'agit pour les professionnel·le·s de répondre aux questions (si possible, les leurs) au cours de ce que nous dénommons des cycles de LS. Dès qu'un groupe se forme, il collabore à l'étude du sujet le préoccupant, il planifie ensuite collectivement le déroulement d'une leçon de recherche au cours de laquelle il récoltera des traces documentant son étude en vue de les analyser et de répondre, en partie du moins, aux questions posées. Le groupe peut ainsi réaliser plusieurs boucles. Tel que le Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS) la présente, la LS s'apparente ainsi à une démarche clinique.

Itération

La démarche clinique à laquelle s'adossent les pratiques du laboratoire 3LS, conduit à la possibilité d'une itération des leçons de recherche, telles qu'imaginées. Cette dernière permet l'identification des effets des interventions enseignantes auprès des élèves, grâce aux différences que nous pouvons introduire au cours des boucles itératives. Il ne s'agit toutefois pas d'une obligation. Néanmoins, les chercheur·e·s s'accordent sur l'importance de l'itération dans un cycle de LS. Nos diverses expériences de LS dans le laboratoire confirment que le ré-enseignement d'une leçon de recherche modifiée et améliorée pour donner suite aux observations et aux discussions post-leçon, contribue à la démarche de recherche dans laquelle les membres de la LS s'inscrivent.

Parfois la temporalité longue permet la construction de ce que nous appelons une séquence didactique. L'itération peut être facilitée dans l'enseignement secondaire, où une même leçon peut être enseignée plusieurs fois, dans différentes classes, dans un laps de temps relativement court. Elle fonctionne également bien dans les activités routinières des classes, comme par exemple lors de «jeux de faire semblant» ou encore pour l'enseignement de tâches complexes en mathématiques (voir à ce titre, l'article de Clerc-Georgy, Truffer Moreau et Garcia Perez; ainsi que Clivaz dans ce même volume).

4. Pour une description détaillée de l'expansion et de l'histoire des LS, les lecteur·ice·s peuvent notamment se référer à la thèse de Breithaupt (2020).



Qu'est-ce qu'une leçon de recherche ?

Le terme de «leçon de recherche» (LR) met en évidence l'idée d'une «mise à l'enquête» des apprentissages des élèves (Hoznour et Perruisseau dans ce volume). La LR constitue un temps fondateur de la Lesson Study, dans le sens où elle permet de documenter les questions ou préoccupations des groupes sur la base de traces réelles. L'observation des élèves au travail à la suite d'une préparation souvent minutieuse, offre la possibilité de comprendre l'activité des élèves et les éventuelles difficultés d'apprentissage. En d'autres mots, de percevoir une situation dans la perspective des élèves : les membres du groupe prennent «les lunettes de l'élève» pour préparer la leçon. La leçon étant préparée collectivement, c'est alors comme si les pratiques d'enseignement pouvaient se lire dans un miroir, laissant apparaître des dimensions autrement invisibles. Par ailleurs, chaque membre de l'équipe LS observateur est placé dans une posture d'enquêteur-chercheur qui développe les dimensions d'observation (voir Hoznour et Garcia Perez dans ce volume) et les dimensions réflexives nécessaires à l'exercice du métier.

Une leçon parfaite ?

Une idée très ancrée parmi la communauté éducative, est qu'il s'agit de préparer une leçon qui serait parfaite pour la leçon de recherche. Cette idée provient certainement du fait que, comme la leçon est observée par les membres de l'équipe LS, qui sont parfois aussi des collègues de l'établissement, cela peut ajouter une certaine pression à l'enseignante ou l'enseignant qui met en œuvre la leçon dans sa classe avec ses élèves.

Toutefois, la LS se focalise sur l'enseignement et non sur l'enseignante ou l'enseignant, qui est à considérer comme «un avatar» du groupe (Clivaz, 2016).

Les LS s'apparentent à un dispositif de recherche et formation qui partent des pratiques des enseignantes et enseignants, contrairement à d'autres types de dispositifs, comme par exemples les ingénieries didactiques ou les LS adaptées dans le contexte français, basées sur un modèle d'ingénierie didactique. Ainsi le choix des ressources en LS provient des membres du collectif et n'est pas une ressource conçue par la recherche d'un côté et testée en classe de l'autre. Cette différence entre les LS et d'autres types de dispositifs, participe au fait que la ressource n'est pas parfaite. La leçon co-conçue collectivement n'est pas idéale, mais a pour objectif de tester des hypothèses établies collectivement.

Par ailleurs, le travail en LS se focalise autour de la leçon. La leçon devient alors l'unité de travail collaboratif, ni trop grande (séquence d'enseignement), ni trop petite (la tâche) et représente surtout et avant tout un prétexte aux facilitatrices et facilitateurs pour travailler collectivement sur les pratiques des enseignants et sur leurs gestes professionnels, afin de participer à leur développement professionnel. Il ne s'agit donc pas, ni pour les facilitateurs, ni pour les enseignants, de concevoir une leçon parfaite, mais bel et bien de travailler collaborativement à la préparation, la mise en œuvre, l'observation et l'analyse d'une leçon dans l'objectif de participer au développement professionnel des enseignants.



Temporalité : leçon, période, moment d'enseignement-apprentissage, cycle, boucle LS ?

Les LS japonaises s'articulent généralement autour d'une séquence d'enseignement, avec un zoom et un travail spécifique sur la leçon de recherche. Mais les chercheuses et chercheurs s'accordent à dire que pour les LS hors du Japon, l'unité de la leçon est plus propice au travail collaboratif en LS. Les LS dans le laboratoire se focalisent généralement sur la préparation et l'analyse de la leçon de recherche, sans nécessairement ni étudier ni planifier une séquence didactique complète.

La temporalité des leçons de recherche est souvent questionnée, de même que le temps nécessaire à la réalisation d'une boucle de LS. Les dilemmes des différents membres de l'équipe émergent dans les discussions, lorsqu'il s'agit de négocier, puis d'organiser une LS. Plusieurs temporalités se croisent, liées à l'engagement des enseignantes et enseignants dans la formation: le temps consacré à la formation continue, semble limité et faire l'objet d'une norme implicite. Les enseignantes et enseignants ont comme contraintes institutionnelles un temps limité de formation continue de maximum quatre journées annuelles (canton de Vaud). Par ailleurs, les contraintes liées au programme des élèves pèsent sur leur engagement: selon les disciplines, peu d'heures sont inscrites à la grille-horaire et «faire le programme» devient un enjeu.

Enfin, le temps paraît contraint par les conceptions de la formation et dilemmes des facilitatrices et facilitateurs et autres intervenant·es dans la négociation des formations: combien de temps consacrer à la première planification? Faut-il «se lancer» sans être totalement prêt·e? «To sink and swim or to think and swim»⁵ semblent se poser les facilitatrices et facilitateurs.

Un processus de LS s'inscrit généralement dans un temps long de formation continue, sur une année scolaire, parfois deux années scolaires ou davantage (ce qui est le cas dans quelques LS présentées dans la partie 2 de ce volume). L'inscription sur un temps long est une condition nécessaire, du moins favorable, à l'enrichissement des pratiques et au développement professionnel des enseignantes et enseignants.

Le temps passé sur un cycle LS est souvent questionné. Aucune réponse univoque ne peut être donnée. Cela dépend du groupe, du corps professionnel, des sujets choisis etc. Il nous semble toutefois qu'une boucle LS se réalise entre 4 et 6 mois et contient une ou plusieurs itérations. Ainsi, lors d'une année scolaire, un groupe LS peut travailler sur deux cycles LS et ainsi généralement sur plusieurs sujets disciplinaires.

La leçon de recherche peut durer entre une et quatre périodes de 45 minutes d'enseignement.

5. Jeu de mots marquant la différence entre «nous nageons ou nous coulons» et «nous pensons et nous nageons».



Formation initiale ou continue : enrôlement et obligation de se former ?

Au Japon, la LS contribue au développement professionnel. Chaque étudiant·e en formation à l'enseignement est intégré·e dans un groupe dès sa formation initiale. Il·elle va « observer des *Lesson Study* dans ces écoles formatrices (appelées *fuzoku*). Après leur entrée en fonction, ils exercent dans le lieu de leur première nomination et pratiquent des *Lesson Study* avec leurs collègues. Les meilleurs d'entre eux sont nommés pour exercer dans les *fuzoku* » (Breithaupt, 2020, p. 51). Dans un tel système, la LS est constitutive de la formation et de la professionnalisation. La question de la formation (initiale ou continue) ne se pose ainsi pas dans les mêmes termes que dans le canton de Vaud (ou plus généralement en Europe francophone), qui promeut un système de formation en deux temps : une formation initiale délivrant une habilité à enseigner et une formation continue laissée au libre arbitre des professionnel·les, ce qui engendre des pratiques de LS différentes, tant en formation initiale que continue. Pour ce qui est de la formation initiale, la nécessité de problématiser l'enseignement-apprentissage en documentant les questions par des traces réelles, contraint l'institution formatrice à l'élaboration de consignes de stage particulières, ce qui peut engendrer des tensions entre le temps de formation et le travail réel.

La LS en formation continue ou initiale a été étudiée finement dans plusieurs travaux de thèse (Breithaupt, 2020 ; Presutti, 2024). Presutti (2024), met en évidence de nombreuses différences entre les contextes de formation. Notamment, l'accès à des classes réelles peut s'avérer plus compliqué dans le cadre de la formation initiale ; les facilitateurs de la LS sont également formateurs avec pour mission d'évaluer les étudiant·es, ce qui peut provoquer des biais et déséquilibres dans la LS. De plus, l'expérience d'enseignement limitée des étudiant·es rend plus difficile l'identification de questionnements professionnels et l'analyse des leçons.

Pour ce qui est de la formation continue, la LS se conçoit comme une offre parmi d'autres, ce qui engendre des formes de négociations entre les différents partenaires scolaires (enseignant·es et directions d'établissement). Lorsque les demandes émanent des directions, la LS peut être perçue comme un outil de contrôle (Breithaupt et Progin, 2025). Dès lors on peut légitimement questionner l'impact de la LS sur le développement professionnel, tout comme sur les apprentissages des élèves. Un certain nombre de recherches comparatives mettent en évidence des formes accentuées d'enrôlement des équipes et des LS qui s'arrêtent après la première boucle (voir par exemple l'article de Breithaupt et Hernandez dans ce volume).

Filmer la leçon ?

« Doit-on filmer la leçon ? » est une question récurrente des participant·es aux LS menées dans le canton de Vaud.



Contrairement à des formations qui se basent sur l'analyse de vidéo, la LS a pour caractéristique essentielle l'observation en direct de la leçon de recherche, par tous les membres du groupe. Ainsi, cette caractéristique remplace l'usage de la vidéo en formation. Nous pouvons en relever des avantages, comme le fait que les membres du groupe peuvent choisir d'observer différents aspects de la leçon, non imposés par la caméra. Il s'agit là de l'une des caractéristiques essentielles qui permet de différencier la LS d'autres dispositifs collaboratifs avec co-conception de ressources.

Toutefois, lorsqu'une recherche (dans le cadre d'une thèse par exemple) s'appuie sur une LS, il est courant d'émettre la demande de filmer, tant les sessions de travail collaboratif que les leçons de recherche, afin de récolter des données dans le cadre de la recherche. Par ailleurs, il peut arriver que quelques équipes filment les leçons de recherche afin de compléter leurs analyses. Ce n'est toutefois pas une habitude.

Des outils d'observation

Souvent les enseignantes et enseignants demandent s'il existe des grilles d'observation prêtes à l'emploi. S'il existe de tels documents, il semble préférable de les construire avec les équipes, en focalisant l'attention des membres de l'équipe LS sur les points à observer pour répondre aux questions qu'elles et ils se posent. Les pratiques d'accompagnement en la matière sont variées. Toutefois, nous relevons que plus les équipes sont hétérogènes, plus l'élaboration de telles grilles est facilitée. Par ailleurs, plus les groupes ont effectué de boucles LS, plus l'observation est précise et tend à répondre aux questions/préoccupations formulées.

L'article de Hoznour et Garcia Perez dans ce volume est consacré à la dimension de l'observation orientée et réfléchie de l'apprentissage lors des leçons de recherche.

Travailler ensemble

Dans les cultures scolaires dominées par une forme d'individualisation des pratiques (en regard de pratiques plus collectives comme au Japon), travailler ensemble s'avère un défi, tant dans la gestion de groupe que dans l'organisation des contenus de la LS. Nous soulignons qu'au Japon, les enseignantes et enseignants d'école primaire et secondaire ont l'habitude de travailler à plusieurs et qu'elles et ils disposent de lieux (salle des maîtres) adaptés au travail personnel et collectif, ce qui favorise la collaboration. D'un point de vue historique, les enseignants japonais ont commencé à travailler à plusieurs pour faire face à la demande de passer d'un enseignement individuel (de type cours magistral) à un enseignement collectif (avec une importance sur les mises en commun, *neriage* en japonais). Ainsi, deux collectifs cohabitent : le collectif des enseignantes et enseignants qui travaille à plusieurs en LS et l'enseignement collectif en classe qui considère la mise en commun, *neriage*, comme le moment le plus important de la leçon en temps accordé et en importance accordée par les enseignants (Batteau, 2021 ; Batteau et Clivaz, 2023 ; Clivaz et Miyakawa, 2020).



Travailler ensemble entre enseignantes, enseignants, facilitatrices et facilitateurs, signifie développer des discours dialogiques, présentant des points de vue différents si possibles étayés, afin de développer des savoirs objectifs. Si les groupes se mettent vite d'accord sur le but de la LS, lorsqu'il s'agit d'expliquer les raisons d'une pratique, en les racontant, ou encore en les justifiant, le mode discursif « conversationnel » semble parfois dominer la LS (Breithaupt, 2020).

Une analyse détaillée des types de dialogues⁶ dans un dispositif de LS en résolution de problème en mathématique (Batteau *et al.*, sous presse ; Clivaz *et al.*, 2023) a mis en exergue que les types de dialogue en jeu ne sont pas les mêmes en fonction des séances LS et évoluent au cours du dispositif. Les membres du groupe LS utilisent davantage le type de dialogue exploratoire lors de la séance de préparation de la deuxième leçon de recherche que lors de la première, il en est de même pour les séances d'analyse de leçon. Les membres du groupe LS emploient beaucoup moins de type de dialogue cumulatif lors de la séance d'analyse de la deuxième leçon de recherche par rapport à la première.

Diffusion et partage des pratiques

Si une zone d'ombre reste encore à éclairer dans le cadre du Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS), c'est certainement celle de la diffusion des plans de leçons et des partages de pratiques entre les différents groupes et établissements. En effet, la littérature japonaise montre l'importance d'une diffusion des pratiques et résultats de recherche élaborés au cours des LS. Les cinq manuels scolaires japonais officiels sont ainsi construits sur la base du travail en LS. De même, plusieurs manuels pratiques (hand books) sont d'ailleurs à disposition des enseignantes et enseignants dans les écoles japonaises. Lors des rencontres annuelles dans les écoles japonaises autour des LS (Batteau et Miyakawa, 2020), les enseignants de l'école distribuent une brochure contenant tous les plans de leçon travaillés dans l'année et donnent ainsi à voir toutes les actions didactiques et pédagogiques réalisées dans l'année.

Après avoir ajusté un modèle de ce qui est convenu d'appeler « un plan de leçon », des membres du laboratoire constatent que ce dernier n'est que peu usité par les membres des groupes. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce fait. Premièrement, issu du domaine de la didactique des mathématiques, il est possible que le document mobilise des modes de penser l'enseignement-apprentissage des mathématiques peu transférables à d'autres disciplines, notamment pour des sciences humaines ou encore dans le domaine de la didactique des apprentissages fondamentaux qui pense à partir d'activités initiées par les élèves (et non choisies par les enseignantes et

6. Le dialogue cumulatif se caractérise par le fait que chacun accepte et est d'accord avec ce que les autres disent. Le dialogue disputationnel se caractérise par des désaccords entre les personnes qui discutent et une atmosphère compétitive dans laquelle chacun prend ses propres décisions. Le dialogue exploratoire se caractérise par le fait que chacun s'engage de manière critique, mais constructive dans la conversation.



enseignants). Ensuite, lors des négociations de formation, la rédaction d'un plan de leçon ou d'articles vulgarisés restent peu abordés, ci-fait qu'au terme d'une LS, ce point est parfois refusé par les équipes enseignantes qui estiment parfois avoir consacré assez de temps à leur formation continue et ne voient pas le sens d'écrire leurs pratiques, ceci d'autant plus que ce n'était pas formalisé au début du processus.

D'autres pratiques concernant la diffusion du travail en LS existent dans le laboratoire 3LS. Certains groupes vont jusqu'à la publication d'articles professionnels, citons Baetschmann *et al.* (2015) pour l'une des premières LS mise en œuvre par des membres du laboratoire. Afin de ne pas surcharger les enseignantes et enseignants, des pratiques partagées par les membres du laboratoire consistent en l'attribution du travail de rédaction des plans de leçon aux facilitatrices et facilitateurs des groupes et le travail de relecture aux enseignantes et enseignants. Signalons qu'un modèle⁷ de plan de leçon a été co-conçu par des membres de didactique des mathématiques et des sciences de l'éducation du laboratoire.

Certains membres du laboratoire ont vu la nécessité de différencier le plan de leçon, construit collectivement, qui sert de support à l'enseignant qui met en œuvre la leçon de recherche en classe et le *rapport de leçon* qui reprend les éléments discutés lors des séances du cycle LS. Le *rapport de leçon* reprend donc les éléments du ou des plans de leçon lorsqu'il y a une itération de la leçon de recherche, complétés d'aspects disciplinaires, pédagogiques et institutionnels. Ce sont ces *rapports de leçon* qui sont diffusés sur le site 3LS⁸ et qui ont pour vocation d'être utilisés par d'autres personnes, extérieures au groupe LS. Notons que la diffusion du travail collectif fait partie intégrante du processus de recherche des enseignants en LS, que la diffusion implique la mise en visibilité de nombreux implicites et sous-entendus partagés par les membres du groupe lors des séances collectives.

Facilitation

La facilitatrice ou le facilitateur jongle entre plusieurs rôles et postures, documentés dans l'article dédié à la facilitation (voir Hoznour et Presutti dans ce volume). Le terme francisé de l'anglais *facilitator* définit l'évolution des rôles et postures que peuvent prendre les expertes et experts lors de la mise en œuvre d'une LS, d'où le choix de le désigner facilitateur plutôt que formateur.

Case pupils

On retrouvera dans le volume, différentes pratiques de Lesson Study, en fonction des cultures qui se les sont appropriées. Parmi ces dernières, celle de l'usage de «cas d'élèves» nous semblent intéressantes à présenter. En effet, afin d'orienter les travaux des enseignantes et enseignants en Grande-Bretagne, Dudley (2013) a émis l'idée de développer une réflexion à partir

7. <https://3ls.hepl.ch/plans-de-lecon/>

8. <https://3ls.hepl.ch/plans-de-lecon/>



de trois types d'élèves constituant les classes. Le choix de ces derniers est laissé libre au groupe, qui peut se questionner en fonction des élèves retenus. Cette façon de procéder permet par exemple l'analyse des consignes dans la perspective d'un apprentissage de tous les élèves, en se demandant si ces dernières sont accessibles à toutes et tous.

Conclusion : une décennie de pratiques

À l'occasion des dix ans du laboratoire 3LS, nous avons voulu mettre en avant les différents défis et questions auxquels les membres du laboratoire ont dû répondre pour faire usage de la Lesson Study dans un cadre professionnalisant et dans une visée des apprentissages pour tous les élèves. Certes, les caractéristiques d'une Lesson Study sont désormais établies (cycle, préparation, observation, analyse, itération, collaboration), il n'en reste pas moins que les aspects des contextes culturels des régions du monde, jusqu'aux contextes des établissements, rendent complexe la mise en œuvre des Lesson Study. Il nous restera certainement, ces prochaines années, à identifier comment rendre nos pratiques plus pérennes, afin de les ancrer dans une démarche de professionnalisation.



Références

- Baetschmann, K., Balegno, M., Baud, E., Chevalley, M., Clerc-Georgy, A., Clivaz, S., Florey, V., Molina, O., Reichen, V. et Weber, A. (2015). Une expérience de Lesson Study en mathématiques en 5-6 Har-mos. *L'Éducateur*, 11, 32-34. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/672>
- Batteau, V. (2021). Une étude des pratiques enseignantes dans le contexte d'écoles primaires japo-naises lors de phase de neriage. Dans H. Chaachoua, A. Bessot, B. Barquero, L. Coulangue, G. Cirade, P. Job, A.-C. Mathé, A. Pressiat, M. Schneider et F. Vandebrouck (dir.), *Nouvelles perspectives en didactique : le point de vue de l'élève, questions curriculaires, grandeur et mesure* (XX^e école d'été de didactique des mathématiques. Autrans-du 13 au 19 octobre 2019e éd., vol. 2, p. 437-446). ARDM.
- Batteau, V. et Clivaz, S. (2023). De la mise en commun à la mise en dialogue. *RMé*, 239, 27-39. <https://doi.org/10.26034/vd.rm.2023.3624>
- Batteau, V., Clivaz, S., Bünzli, L.-O., Daina, A., Presutti, S. et Pellet, J.-P. (sous presse). Développement des connaissances pour enseigner la résolution de problèmes en mathématiques dans un disposi-tif de formation Lesson Study: quels types de dialogue? *Revue de Didactique des Mathématiques*. <https://hal.science/hal-04720685v1>
- Batteau, V. et Miyakawa, T. (2020). Des spécificités de l'enseignement des mathématiques à l'école pri-maire au Japon: une étude des pratiques d'un enseignant. *Annales de didactique des mathématiques et de sciences cognitives*, 25, 9-48.
- Breithaupt, S. (2020). *Lesson Study: dialogue de sourds ou de professionnalisation?* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. 10.13097/archive-ouverte/unige:142481.
- Breithaupt, S., et Progin, L. (2025). Faire participer les professionnels de l'école à leur formation: les stratégies des cadres scolaires en suisse romande. Dans C. Letor et L. Progin (Eds.), *Diriger collecti-vement un établissement scolaire ? Enjeux et perspectives de la participation des équipes éducatives et des partenaires de l'école* (47-63). De Boeck Supérieur.
- Clivaz, S. (2016). *Lesson Study: from professional development to research in mathematics education*. *Quadrante*, XXV(1), 97-111.
- Clivaz, S. et Miyakawa, T. (2020). The effects of culture on mathematics lessons: an international com-parative study of a collaboratively designed lesson. *Educational Studies in Mathematics*, 105(1), 53-70. <https://doi.org/10.1007/s10649-020-09980-1>
- Clivaz, S., Daina, A., Batteau, V., Presutti, S. et Bünzli, L.-O. (2023). How do dialogic interactions contribute to the construction of teachers' mathematical problem-solving knowledge? Construc-tion of a conceptual framework. *International Journal for Lesson et Learning Studies*, 12(1), 21-37. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-03-2022-0031>
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revea-led about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pu-pils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education*, 34(0), 107-121. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006>
- Gersten R., Taylor, M. J., Keys, T. D., Rolfhus, E. et Newman-Gonchar, R. (2014). *Summary of research on the effectiveness of math professional development approaches*. (REL 2014-010). US Department of Education, Institute of Education Sciences.
- Lewis, C. (2000). *Lesson Study: The Core of Japanese Professional Development* [Paper]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Lewis, C., Friedkin, S., Emerson, K., Henn, L. et Goldsmith, L. (2019). How does Lesson Study work? Toward a theory of Lesson Study process and impact. Dans R. Huang, A. Takahashi et J. P. da Ponte (dir.), *Theory and Practice of Lesson Study in Mathematics: An International Perspective* (p. 13-37). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04031-4_2
- Lewis, C. et Hurd, J. (2011). *Lesson Study, Step by step, How teacher learning communities improve ins-truction*. Heinemann.
- Lewis, C. et Tsuchida, I. (1997). Planned educational change in Japan: The case of elementary science instruction. *Journal of Education Policy*, 12(5), 313-331.
- Presutti, S. (2024). *Lesson Study en didactique des mathématiques - Adaptations et pertinence d'un dispo-sitif de formation initiale au service de l'enseignement au secondaire I* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. 10.13097/archive-ouverte/unige:180061
- Stigler, J. et Hiebert, J. (2009, 2^e ed). *The teaching gap*, New York: Free Press
- Toyoda, H. (2013). Origins of Lesson Study and Post-war Education. Dans Auteurs indéterminés, *Lesson Study in Japan* (pp. 15-30). National Association for the Study of Educational Methods.