

Formation et
pratiques d'enseignement
en questions



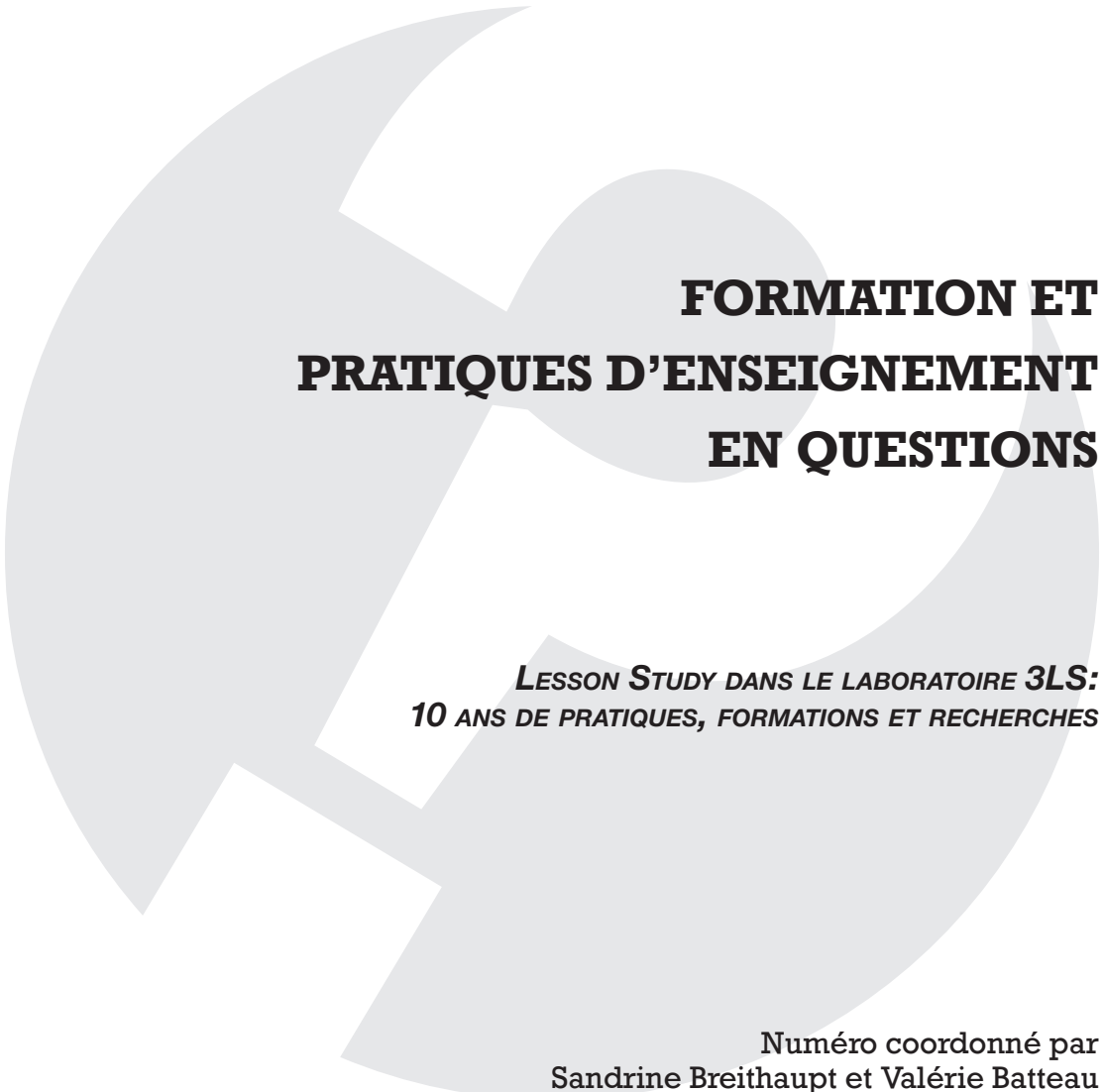
Revue des institutions de formation des enseignant·e·s de Suisse romande et du Tessin

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 Cuozzo	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
--	-----



La facilitation au cœur des pratiques du laboratoire 3LS

Pia-Ingrid HOZNOUR¹ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse) et **Sara PRESUTTI²** (Haute école pédagogique, Valais, Suisse)

Dans le contexte vaudois, la facilitation d'une Lesson Study (LS) fait partie intégrante du processus. La définition de ce qu'est la facilitation, en revanche, n'est pas entièrement stabilisée, ni au niveau international, ni local, bien que les données sur les différents types de facilitation pratiqués au sein de nos LS soient connues. Au travers d'un parcours conceptuel et historique de la facilitation et des formations à la facilitation, nous essayons d'identifier un langage commun autour de cette thématique.

Mots-clés : Lesson Study, facilitation, formation de facilitateurs

Introduction

Lorsqu'on pratique une Lesson Study (LS), l'une des questions les plus significatives, et en même temps encore peu documentée, est celle de la facilitation du groupe. En effet, plusieurs recherches montrent qu'il s'agit d'un élément fondamental pour la réussite de cette expérience (Takahashi, 2014 ; Takahashi & McDougal, 2016), mais la littérature scientifique sur ce sujet ne propose pas de définition consensuelle, ni de vision commune sur le type d'interventions attendues, sur les connaissances nécessaires ou les points de vigilance. L'objectif de cet article est d'offrir d'abord un panorama général des problématiques liées à la facilitation, puis de présenter les réflexions élaborées au sein du Laboratoire Lausannois Lesson Study de la HEP vaud (3LS), nées de la rencontre entre pratique, recherche et formation.

La Facilitation des LS - situation générale et tentative de définition

Pour approfondir la thématique de la facilitation, il est important de distinguer sa vision au Japon et en dehors de ce pays. Au Japon, les *jugyo kenkyuu* (JK) sont une pratique centenaire, profondément ancrée dans le système scolaire et culturel (Makinae, 2019). Le corps enseignant japonais en fait à partir de la formation initiale et participe régulièrement à différents types de JK pendant l'année. Les participant·es sont donc généralement autonomes dans leurs actions, elles-mêmes guidées par leurs questionnements

1. Contact : pia-ingrid.hoznour@hepl.ch

2. Contact : sara.presutti@hepvs.ch, anciennement assistante doctorante à la HEP vaud.



professionnels. Par ailleurs, la *teacher agency*³ est l'un des facteurs essentiels de ce dispositif (Lewis *et al.*, 2022). La LS constitue l'un des rares exemples de formation non initiée par un·e formateur·rice, mais issu des besoins des praticien·nes. Ainsi, la facilitation dans les groupes JK, ici entendue dans ses aspects pratiques (gestion du calendrier, des tours de parole, etc.) est souvent assurée directement par l'un des enseignant·es (Centre d'éducation générale de Kagoshima, 2016).

Un rôle très différent, dans le JK, est celui de *koshi* (講師) : une personne ayant une expérience reconnue dans l'enseignement, la formation ou un domaine disciplinaire. Elle ne participe pas forcément à la planification de la leçon de recherche, mais plutôt à son observation et à la discussion qui suit (Takahashi, 2014). Traditionnellement, son intervention aide le groupe à mettre en évidence les liens entre connaissances théoriques et pratiques professionnelles, en encourageant la méta-réflexion et l'attitude à l'enquête (Takahashi, 2014). Dans le dispositif LS comme il est connu hors du Japon, la transculturation du mot *koshi* est rendue comme *knowledgeable other*.

Si au Japon la distinction entre *koshi* et facilitateur·rice est nette, elle l'est beaucoup moins lors des adaptations qui ont été faites du dispositif JK en dehors de ce pays (Clivaz & Takahashi, 2018). En effet, la diffusion des LS dans des cultures où cette pratique n'était pas habituelle a comporté la nécessité d'un guidage plus important (Huang, Fang, & Chen, 2017). Ce guidage, du moins dans un premier temps, a été assumé par un·e facilitateur·rice externe, nécessitant de sa part de plus grandes connaissances et compétences. Certaines recherches mentionnent une connaissance approfondie de la pratique LS (Ricks, 2011, cité par Ni Shuilleabhain & Bjuland, 2019), la capacité à favoriser le développement d'une attitude à l'enquête chez les membres du groupe (de Vries & Uffen, 2020) et même des connaissances disciplinaires, pédagogiques, et des ressources scolaires (Hourigan & Leavy, 2021 ; Lewis, 2016). Ce phénomène a placé les personnes en charge de la facilitation dans un rôle d'expert·e, voire de formateur·rice, en estompant la frontière avec les *knowledgeable others*.

Nous observons par ailleurs que les connaissances attendues des facilitateurs et facilitatrices rendent plus complexe leur attitude vis-à-vis de la *teacher agency* des enseignant·es. En effet, lorsque le groupe choisit une problématique, il s'avère parfois que la réflexion des facilitateur·rices sur le sujet est plus avancée que le reste du groupe. La question de leur réticence didactique, sa pertinence et ses implications est alors débattue (Clerc-Georgy & Clivaz, 2016 ; Morago & Grigioni Baur, 2020).

Un dernier point que nous souhaitons soulever est issu du fait que, lors de la dissémination des LS en dehors du Japon, la facilitation a souvent été assumée par les chercheurs et chercheuses qui interrogeaient cette pratique

3. Nous définissons la *teacher agency* comme un élément nécessaire de l'apprentissage et du développement professionnel des enseignant·es. C'est l'expression d'une forme d'autonomie, que les enseignant·es exercent lorsqu'ils et elles font des choix et agissent pour initier des changements dans leurs pratiques ou leur environnement. (Cong-Lem, 2021 ; Eteläpalo, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013)



(Takahashi & McDougal, 2016). Ces personnes étaient donc à la fois des chercheurs et chercheuses *sur et avec* le groupe LS, ce qui a introduit un nouvel élément de complexité dans les relations entre ses membres.

La Facilitation - Pratiques du laboratoire 3LS

Ces aspects ont placé la facilitation au cœur de la réflexion du laboratoire 3LS dès son début, où elle s'est traditionnellement faite à deux. Le laboratoire a été co-fondé par des membres de deux Unités d'Enseignement et de Recherche (UER) de la HEP vaud (voir l'article de Clivaz et Clerc-Georgy dans ce volume) : il semblait donc naturel que les deux UERs soient représentées dans les équipes, d'autant que l'une amenait un éclairage didactique et l'autre, un éclairage transversal sur une même situation (Hoznour, Haan, & Grigioni Baur, 2024). Depuis, ce que nous appelons « double facilitation » est devenue comme une marque de fabrique. Rares sont les LS dans lesquelles elle est solitaire. Le duo de facilitateur·rices peut être issu de la HEP ou inclure un·e enseignant·e formé·e à la facilitation (ce qui est moins fréquent). Plus rarement, ce duo est issu du terrain.

Les rôles des facilitateur·rices, comme nous les percevons, sont multiples. Le lien entre les établissements scolaires et la HEP devant être présent, un des rôles est administratif. En termes de formation, les rôles que nous avons identifiés au sein du laboratoire sont nombreux (Hoznour, Haan, & Grigioni Baur, 2024) : les facilitateur·rices forment une sorte de guide silencieux ou invisible (Mynott & Michel, 2022), des observateur·rices qui adoptent de multiples postures (Hennissen *et al.*, 2008) pour faire avancer le groupe LS. Ils et elles posent des questions pour titiller les conceptions des participant·es et créer un environnement de travail qui favorise les questionnements, promouvant l'expression de dissonances et leur exploration (Mynott, 2019), permettant aux participant·es de sortir de leur zone de confort.

État des recherches sur la facilitation au sein du laboratoire 3LS

La pratique de la facilitation au sein du laboratoire 3LS a également nourri le questionnement théorique sur la figure des facilitateur·rices, en particulier, comme nous venons de le mentionner, en ce qui concerne la complexité de leur rôle. Plusieurs membres du laboratoire ont abordé cette problématique, avec un regard nouveau incluant des collaborations internationales, des mémoires professionnels et des thèses de doctorat (plusieurs textes de ce volume y font référence).

Les premières recherches du laboratoire ont approfondi l'identification des rôles, leur variation le long du processus et les causes de cette modification. Suite à l'analyse de trois LS effectuées dans le Canton de Vaud, Martin et Clerc-Georgy (2017) ont pu repérer des rôles de guidage (initiateur, organisateur, animateur du groupe), de formation (formateur, enseignant expert de contenus didactiques ou pédagogiques, accoucheur des idées des enseignant·es, guide dans l'analyse du processus) et de recherche (observateur de la leçon, anthropologue, chercheur/partenaire d'une recherche



collective). Plus récemment, Clivaz et Clerc-Georgy (2020) ont identifié quatre rôles clés issus de leur expérience de facilitation : *coordinateur*, *formateur d'enseignant·es*, *chercheur* (engagé dans la recherche-action LS, favorisant l'attitude à la recherche des participants, ou chercheur universitaire), *membre du groupe* (assumant ses limites et s'engageant dans l'enquête pour résoudre le problème LS).

Un élément important est l'étude de ce qui permet le passage d'un rôle à un autre. Un des facteurs est la négociation avec les enseignant·es, explicite ou implicite. D'autres éléments sont la dimension rituelle (itérative) du dispositif, l'expérience des enseignant·es avec les LS, la nature du sujet recherché, sa maîtrise de la part des facilitateur·trices, ainsi que la focalisation sur les apprentissages des élèves et sur le processus de recherche de la part du groupe (Clerc-Georgy & Clivaz, 2016). Les rôles, en outre, peuvent coexister, ce qui donne lieu à des paradoxes, des glissements, et parfois des tensions (Clerc-Georgy & Clivaz, 2016).

La facilitation joue un rôle important également dans la thèse de Presutti (2024), traitant le cas des LS en formation initiale. Si les recherches mentionnées, concernant la formation continue, rendent l'idée de la sophistication de cette figure, la formation initiale ajoute une nouvelle couche de complexité. En effet, les facilitateur·trices ont également un rôle institutionnel de *formateur·trices*, ce qui peut avoir des effets sur la *teacher agency* et des répercussions sur le processus de recherche LS. En outre, la nécessité d'évaluer, sous la forme de certification, les membres du groupe peut créer des biais ou des déséquilibres de pouvoir (da Ponte, 2017).

La prise en compte de cette complexité dans le suivi d'un groupe LS en formation initiale s'est faite en distinguant l'idée de *rôle* de celle de *posture* (figure 1). Le rôle est ainsi attribué en fonction des institutions d'appartenance (qui peuvent être multiples). La posture, en revanche, est la manière de se positionner de la personne dans son rôle, indiquée par ses actions, paroles, ou activités, ce qui influence également son rapport au savoir. Plusieurs postures peuvent donc coexister dans une même personne, mais, en fixant un moment précis, il est possible de déterminer une posture prédominante.

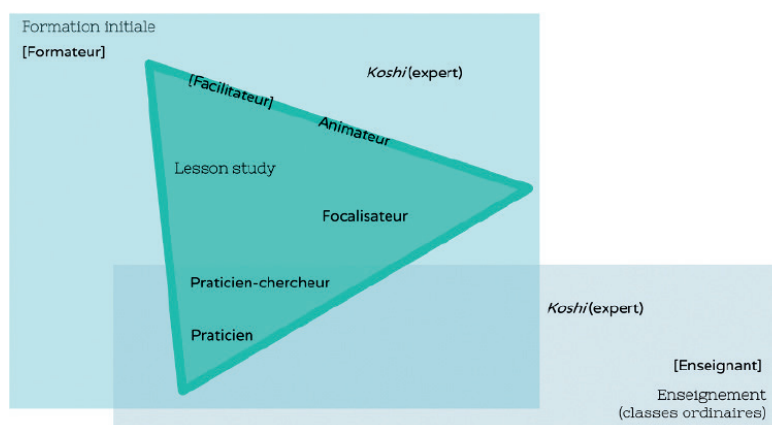


Figure 1 : Rôles [entre crochets] et postures d'un-e facilitateur·rice en formation initiale dans l'étude de cas analysé par Presutti (2024)



D'autres recherches menées au sein du laboratoire 3LS ont exploré la thématique de la facilitation du point de vue de son impact sur les participant·es à la LS en tant qu'apprenant·es. Une des problématiques étudiées a été celle de savoir sur qui ou sur quoi focaliser la facilitation. En effet, comme l'enseignement, elle peut être focalisée sur le ou la formateur·ice ou sur les enseignant·es. La favorisation d'une posture de facilitation « centrée sur l'apprenant » (Morago & Grigioni Baur, 2020) rejoint l'idée de « facilitateurs silencieux » (Mynott & Michel, 2022), dont l'objectif est, notamment en formation initiale, de faire prendre conscience aux futur·es enseignant·es qu'un cadre propice pour l'apprentissage n'est pas de donner les réponses, mais de questionner afin de provoquer la réflexion et l'observation pour améliorer les pratiques. Cette idée a été reformulée par Hoznour (2022) avec un « pas de plus » : elle parle de facilitation centrée sur l'apprentissage, incluant de facto tous les intervenant·es, qu'ils soient formateur·trices, étudiant·es, enseignant·es ou élèves (voir Hoznour et Perruisseau dans ce volume).

La thèse de Breithaupt (2020), analysant les interactions entre les membres d'un groupe LS en formation continue en géographie, contient également des conclusions sur la fonction des facilitateur·trices. Dans sa thèse, le guidage de cette figure est un élément fondamental pour la construction des apprentissages. En effet, il revient aux facilitateurs et facilitatrices de mettre en lumière les dissonances qui peuvent ressurgir pour générer des apprentissages, de comprendre la nature des questions des participant·es et de les guider consciemment dans les réponses en apportant des éventuels outils théoriques. Les facilitateur·rices sont en outre attentifs et attentives au discours qui s'instaure dans le groupe, en amenant les membres progressivement à débattre, provoquer et gérer les controverses, en veillant également à la cohérence du processus et à la création d'un discours dialogique (Breithaupt 2020 ; et dans ce volume).

La recherche au sein du laboratoire 3LS a donné lieu au développement de dispositifs issus des LS, où la question de la facilitation a également été investiguée. C'est le cas par exemple des Mentoring Conversation Studies (MCS), qui sont une transposition du dispositif LS aux entretiens entre praticien·nes formateur·trices et étudiant·es (De Simone, 2023 ; et dans ce volume). Dans les MCS, ces entretiens sont préparés collectivement - comme une leçon de recherche - et les séances de préparation sont facilitées par un formateur ou une formatrice. De Simone (2023) a montré que les rôles et les postures des facilitateur·ices d'une MCS sont similaires à celles adoptées dans une LS.

Formations à la Facilitation au sein du Laboratoire 3LS

Les formations à la facilitation sont l'un des moyens que le laboratoire 3LS a de disséminer et pérenniser les LS dans les établissements scolaires. Dans les paragraphes qui suivent, les formations sont d'abord présentées, puis nous synthétisons les points saillants tirés de l'une de ces formations pour les pratiques du laboratoire.



Formation sur site en duo inter-institutionnel

Une pratique de formation que nous avons est de former un·e enseignant·e du terrain au sein d'une LS: un formateur ou une formatrice de la HEP collabore en duo avec un apprenti facilitateur ou une apprentie facilitatrice, qui apprend «sur le tas». C'est une pratique qui est individualisée, et permet de former une à deux personnes à la fois (voir Clerc-Georgy et Clivaz dans ce volume).

Formation Francophone de Facilitateurs (FoFFa)

Le laboratoire a également mis sur pied ce qui devait être une école d'été de facilitation, mais qui, suite au Covid-19 est devenue une formation à distance étalée sur une année, avec des présentations et des ateliers à distance ainsi que des phases de travail individuel et d'école inversée. Cette formation, la Formation Francophone de Facilitateurs (FoFFa) a eu lieu durant l'année académique 2020-2021, et a permis à de nombreuses personnes de se former à la facilitation. Les formateur·rices de la HEP vaud ont pu collaborer pour construire les modules de formation, partager et enrichir leur savoir sur la facilitation. Cette expérience a débouché sur des savoirs partagés, des documents vidéo et des séquences d'enseignement, mais également sur un recueil de pratiques à l'usage des facilitateur·rices. Ce document, qui est également un outil de travail, est disponible en français (Haan, Hoznour & Grigioni Baur, 2021) et en anglais (Hoznour, Haan, & Grigioni Baur, 2024) sur le site du laboratoire 3LS⁴.

Formation ad hoc sur site pour un groupe d'enseignant·es aguerri·es aux LS

Le recueil de pratiques mentionné ci-dessus a été un outil central dans une formation menée en 2021-2022 dans un établissement de l'ouest lausannois dans lequel les LS ont été introduites en 2016. Au fil des ans, une collègue, la première auteure de cet article, Pia, formée à la facilitation, a pris en charge les LS de l'établissement, en duo avec différentes collègues de la HEP vaud. Le dispositif étant bien reçu, et les demandes de formation récurrentes, Pia a demandé et obtenu qu'une formation à la facilitation soit mise en place au sein de l'établissement. Cette formation, de la durée «d'une LS», a impliqué trois formatrices de la HEP (dont Pia), et cinq collègues de l'établissement scolaire en question. Tout le monde avait vécu au moins une LS complète, la majorité des participant·es en avait déjà traversé plusieurs; leur connaissance du dispositif du point de vue du groupe était solide.

Les participants ont, en duos, pris en charge une LS au sein de l'établissement (français, allemand, musique). Des réunions sur les moments-clés du dispositif ont été mises en place pour que les «apprenti·es» puissent poser des questions et que l'on puisse discuter un certain nombre d'éléments fondamentaux, comme les différentes postures (Hennissen *et al.*, 2018). Nous avons demandé aux enseignant·es en formation de tenir un journal de leurs

4. Ressources produites par la FoFFa – 3LS – HEP vaud.



questionnements et d'utiliser le recueil de pratiques (Haan, Hoznour & Grigioni Baur, 2021) comme fil rouge. Un temps a été alloué lors de chaque réunion à la discussion de ces éléments. C'était une LS à propos des LS, en fait; une triple mise en abyme. Chaque duo a mené deux boucles LS avec son groupe. Pia a été présente lors des leçons de recherche et des discussions post-leçon, avec une position de facilitatrice «experte» [*koshi*].

Points saillants pour les pratiques de facilitation du laboratoire

Les formations décrites ci-dessus ont généré des savoirs et des documents sur la facilitation dans le contexte de la Suisse romande. Nous avons choisi de présenter les réflexions et les aspects saillants mis en avant par l'équipe de facilitateur·rices formé·es dans l'établissement scolaire de l'ouest lausannois, comme mentionné ci-dessus. Voici ce que ce groupe a présenté en fin de formation lors d'une réunion du laboratoire 3LS:

- Il est important de produire un document didactisé utile pour des collègues n'ayant pas vécu la LS: c'est le partage de la recherche collaborative. Il est donc nécessaire d'apprendre à adopter une posture «méta» sur son enseignement et ses gestes professionnels.
- La présence du recueil de pratiques (Haan, Hoznour & Grigioni Baur, 2021) a été un fil conducteur nécessaire pour la formation.
- Faciliter en duo, c'est indispensable: si l'on est peu ou pas expérimenté, avoir un·e expert·e avec soi permet de discuter des décisions à prendre, avoir un autre regard, et apprendre à prendre de la distance, donc naviguer entre la posture «enseignant·e» et «formateur·rice».
- Ensuite, cela amène une variation bienvenue dans les regards, qui permet de cerner les objets, concepts et difficultés sous plusieurs angles, amenant autant de créativité dans les rétroactions.
- Une difficulté rencontrée est de savoir à quel moment proposer (et non imposer) de la littérature académique, s'il n'y a pas de demande explicite de la part du groupe. Si la LS doit, entre autres, favoriser une dialectique entre une posture de chercheur·e et une posture d'enseignant·e (voir Hoznour et Perruisseau dans ce volume), il est important de pouvoir montrer au groupe qu'il y a des éléments théoriques qui peuvent éclairer les situations.
- Faire au moins deux boucles permet, outre de «ne pas rester sur sa faim» [d'expérimentation], de consolider les apprentissages effleurés lors de la première boucle, de réellement pouvoir observer les effets des modifications décidées par le groupe et d'apprendre encore plus à prendre de la distance pour observer son enseignement.
- Si possible, ne pas enseigner à ses élèves habituels. Avoir la possibilité de les observer sans être l'enseignant·e est une richesse qu'il ne faut pas laisser passer.
- Tirer au sort juste avant la leçon de recherche la personne qui enseigne (pratique non commune à tous les membres du laboratoire) était un bénéfice. En effet, cela a permis à toute l'équipe de s'approprier la leçon comme si chacun·e allait l'enseigner, sans les tensions que peut



provoquer une décision d'attribution trop avancée. Cela a permis *in fine* de se concentrer sur l'observation des effets de la leçon sur les élèves, et non sur l'enseignement, qui était consensuel.

- En ce qui concerne le rôle de médiateur·rice, les « apprentis » ont relevé que la LS se doit d'être aussi démocratique que possible : tous les avis doivent être entendus et discutés, et les dissonances (Mynott, 2019) exploitées, dans le cadre d'un discours exploratoire, qui produit de l'apprentissage (Mercer, 1996). Cette « démocratie intellectuelle » se montre également par le fait que tous les participant·es sont au même niveau, quel que soit leur parcours de vie. Cela favorise le partage d'expériences et savoirs, et, *in fine*, amène la variation nécessaire à la créativité demandée par une production de savoirs partagés au sein d'une LS. Ceci a pour conséquence que le facilitateur·rice doit finement peser les moments où il ou elle intervient, afin de promouvoir ce climat de travail et les résultats qu'il peut générer.
- Dans ce même esprit de démocratie, mais également de formateur·rices silencieux (Mynott & Michel, 2022), il est important de laisser à l'équipe LS le soin de prendre ses propres décisions (Morago & Grigioni Baur, 2020). C'est *leur* LS, les facilitateurs·rices n'ont pas pour rôle de faire *à la place*, mais de *faire avec* et parfois, simplement de *laisser faire*. Cette dernière option laisse le droit à l'erreur, puissant levier d'apprentissage (Astolfi, 1997).
- Enfin, comme facilitateur·rice, on est également apprenant·e, et observer les équipes LS dans leurs tribulations, tenter d'y trouver des solutions, explorer les dissonances, aider à produire un savoir commun, permet de se former aussi, et ce n'est pas à négliger. L'apprentissage, dans une LS, a une qualité individuelle, mais il est indissociablement lié à la collaboration au sein du groupe.

Ces éléments résonnent avec ce qui avait été mis en avant dans le recueil de pratiques (Haan, Hoznour, Grigioni Baur, 2021), mais vont plus loin, parce qu'il s'agit d'expériences personnelles de néo-facilitateurs et néo-facilitatrices et pourraient constituer des éléments à intégrer lors d'une prochaine révision du recueil.

Un autre élément discuté entre les néo-facilitateur·rices, était le constant dialogue à entretenir entre la pratique et la recherche. Dans cette optique, trois des facilitateur·trices formé·es dans l'ouest lausannois ont participé à l'écriture de deux articles du présent numéro (Claire Perruisseau-Carrier, Tristan Aeby, Olivier Guignard. Voir également à ce propos Aeby et Guignard dans ce volume). Cela montre à quel point le lien entre les établissements scolaires et les institutions de formation est primordial pour faire du développement professionnel une réalité au-delà de la formation continue, et combien le rôle du facilitateur et de la facilitatrice est au cœur de cette dialectique.



Conclusion - une définition lausannoise de la facilitation ?

La facilitation est une pratique au cœur des préoccupations du laboratoire 3LS. Cet article a débuté par l'aveu d'un manque de définition commune du concept. Nous le refermons sans en avoir une qui puisse être réellement généralisée. Cependant, nous avons une vision plus claire de ce que «faciliter» signifie au niveau de notre institution et de notre laboratoire. C'est un consensus issu de nos pratiques, nos lectures, nos expériences, nos recherches, nos discussions avec les collègues du terrain, et des formations que nous avons mises en place. Il inclut des points de vigilance, qui nous permettent d'avancer dans nos travaux et de dialoguer avec nos collègues chercheurs et chercheuses, formateurs et formatrices, enseignants et enseignantes. Nous avons développé un langage commun autour de la facilitation, construit de concert avec les collègues, et qui reste, bien entendu, évolutif.



Références

- Astolfi, J.P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF Sciences humaines.
- Breithaupt, S. (2020). Lesson Study: Dialogue de sourds ou de professionnalisation? [Thèse de doctorat. Université de Genève]. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:142481>
- Centre d'éducation générale de Kagoshima. (2016). *Minna de torikumi, manabiau jugyō kenkyū no susu-mekata – jugyōryoku kōjō o hakaru wākushoppugata kenshū wotōshite*. 1-11. <http://www.edu.pref.kagoshima.jp/research/research/project/top1.html>
- Clerc-Georgy, A. & Clivaz, S. (2016). Evolution des rôles entre chercheurs et enseignants dans un processus Lesson Study: quel partage des savoirs? In F. Ligozat, M. Charmillot & A. Muller (Eds.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (pp. 189-208). De Boeck.
- Clivaz, S. & Takahashi, A. (2018). Mathematics Lesson Study around the world: Conclusions and looking ahead. In M. Quaresma, C. Winslow, S. Clivaz, J. P. da Ponte, A. Ni Shuilleabhain & A. Takahashi (Eds.), *Mathematics Lesson Study around the world: Theoretical and methodological issues* (pp. 153-164). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-75696-7>
- da Ponte, J.P. (2017). Lesson Study in initial mathematics teacher education. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(2), 169-181. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-08-2016-0021>
- De Simone, S. (2023). *Des médiations au cœur de la transmission du métier enseignant*. Peter Lang International Academic Publishers.
- de Vries, S. & Uffen, I. (2020). Facilitating a Lesson Study team to adopt an inquiry stance. In A. Murata & C. Lee (Eds.), *Stepping up Lesson Study: An educator's guide to deeper learning* (pp. 94-105). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003002536>
- Haan, D., Hoznour, P.-I. & Grigioni Baur, S. (2021). *Recueil de pratiques de la facilitatrice et du facilitateur*. Laboratoire Lausannois Lesson Study, Haute école pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne. Retrieved from <https://3ls.hepl.ch/recueil-de-pratiques-de-la-facilitatrice-et-du-faciliteur/>
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational research review*, 3(2), 168-186. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001>
- Hoznour, P.-I. (2022). *The WHISC-test: Assessment of a Tool for the Evaluation of Professionalisation in Disciplinary Didactics for Preservice Teachers via Conceptual Change*. Mémoire de Master en Didactique Disciplinaire. Haute école pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne. <https://doi.org/10.22005/bcu.328772>
- Hoznour, P.-I., Haan, D. & Grigioni Baur, S. (2024). *Compendium of Practice for Lesson Study Facilitators*. Laboratoire Lausannois Lesson Study, Haute école pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne. Retrieved from <https://3ls.hepl.ch/version-en-anglais-du-recueil-de-pratiques-des-facilitateurs/>
- Huang, R., Fang, Y. & Chen, X. (2017). Chinese Lesson Study: A deliberate practice, a research methodology, and an improvement science. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(4), 270-282. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-08-2017-0037>
- Leavy, A. & Hourigan, M. (2021). Data modelling and informal inferential reasoning: Instances of early mathematical modelling. *Exploring mathematical modeling with young learners*, 67-93. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63900-6_4
- Lewis, J.M. (2016). Learning to lead, leading to learn: How facilitators learn to lead Lesson Study. *ZDM*, 48(4), 527-540. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0753-9>
- Lewis, C.C., Takahashi, A., Friedkin, S., Liebert, S. & Houseman, N. (2022). Sustained, Effective School-wide Lesson Study: How Do We Get There? *Vietnam Journal of Education*, 45-57. <https://doi.org/10.52296/vje.2022.178>
- Makinae, N. (2019). The Origin and Development of Lesson Study in Japan. In R. Huang, A. Takahashi, & J.P. da Ponte (Eds.), *Theory and Practice of Lesson Study in Mathematics: An International Perspective* (p. 169-181). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04031-4_9
- Martin, D. & Clerc-Georgy, A. (2017). La Lesson Study, une démarche de recherche collaborative en formation des enseignants? *Phronesis*, 6(1-2), 35-47. <https://doi.org/10.7202/1040216ar>
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and instruction*, 6(4), 359-377. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00021-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00021-7)
- Morago, S. & Grigioni Baur, S. (2020). Learner-centered facilitation in Lesson Study groups. In A. Murata & C. Lee (Eds.), *Stepping up Lesson Study: An educator's guide to deeper learning* (pp. 106-115). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003002536>
- Mynott, J.P. (2019). Lesson Study outcomes: A theoretical model. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(2), 117-134. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-08-2018-0057>



- Mynott, J.P. & Michel, D. (2022). The Invisible Leader: Facilitation in Lesson Study. *Educational Process: International Journal*, 11(3), 48-61. <https://dx.doi.org/10.22521/edupij.2022.113.3>
- Ni Shuilleabhain, A. & Bjuland, R. (2019). Incorporating Lesson Study in ITE: organisational structures to support student teacher learning. *Journal of Education for Teaching*, 45(4), 434-445. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1639262>
- Presutti, S. (2024). *Lesson Study en didactique des mathématiques-Adaptations et pertinence d'un dispositif de formation initiale au service de l'enseignement au secondaire I* [Thèse de doctorat. Université de Genève]. 10.13097/archive-ouverte/unige:180061
- Takahashi, A. (2014). The Role of the Knowledgeable Other in Lesson Study: Examining the Final Comments of Experienced Lesson Study Practitioners. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16, 4-21.
- Takahashi, A. & McDougal, T. (2016). Collaborative lesson research: Maximizing the impact of Lesson Study. *ZDM*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0752-x>