

Formation et
pratiques d'enseignement
en questions



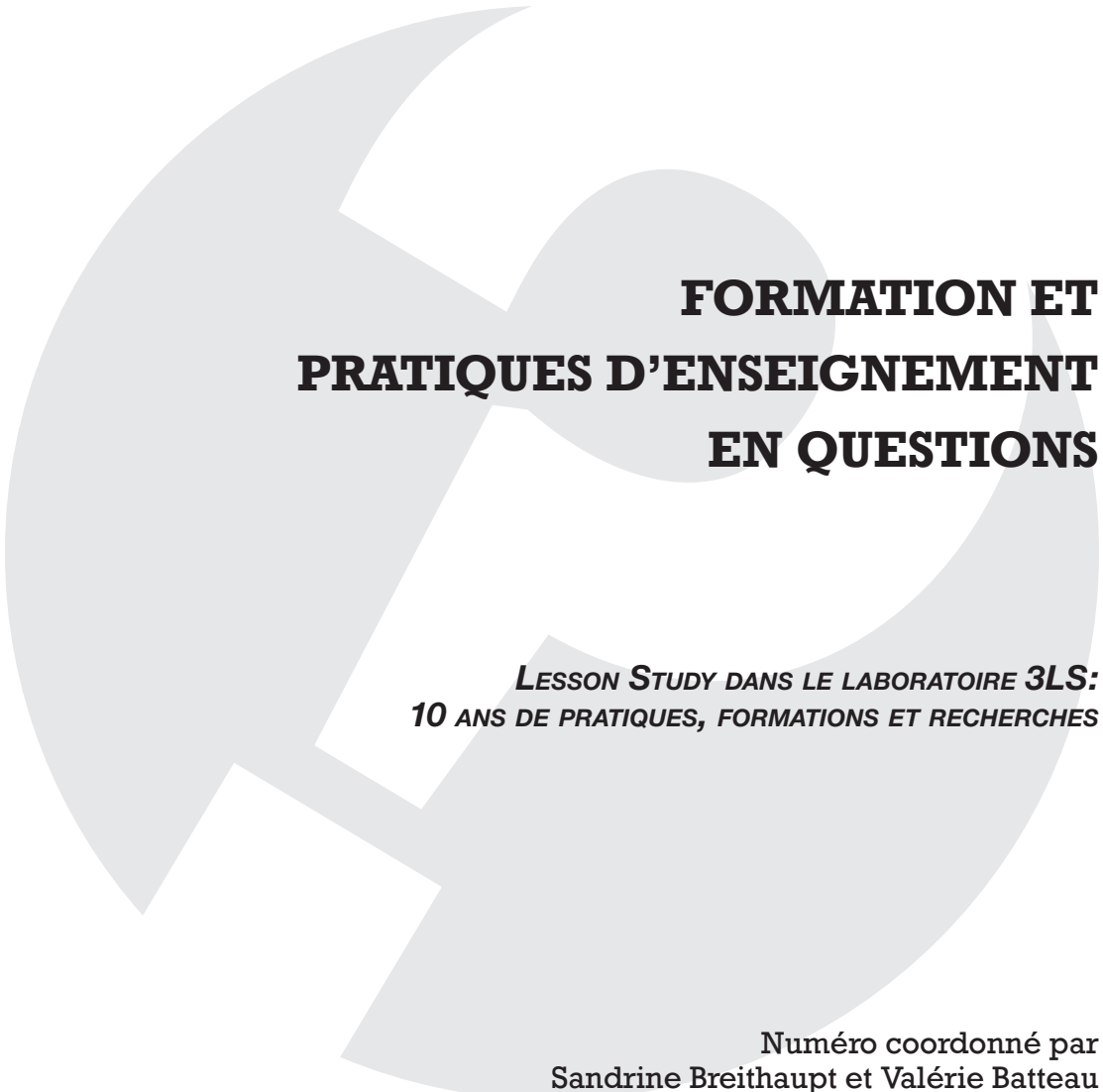
Revue des institutions de formation des enseignant·e·s de Suisse romande et du Tessin

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
--	-----



Lesson Study – La leçon de recherche Une fenêtre sur l'enseignement-apprentissage

Pia-Ingrid HOZNOUR¹ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse) et **Claire PERRUISSEAU-CARRIER²** (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse)

Cet article propose une revue de littérature du concept de leçon de recherche. Il propose ensuite une réflexion sur la place de la leçon de recherche dans une boucle LS, et sur le rôle des facilitateurs et facilitatrices dans le processus, dans le contexte du laboratoire 3LS de la HEP vaud. Il s'appliquera également à proposer diverses approches de la leçon de recherche en fonction des contextes de travail. Il prendra enfin un temps pour confronter notre version aux derniers modèles de l'analyse de la LS dans la littérature.

Mots-clés : Lesson Study, leçon de recherche, facilitation, enseignant-chercheur³, dimension de recherche

Introduction

Le titre de cet article reprend en partie une phrase d'un article-culte du domaine des Lesson Study, celui de Lewis et collègues (2006). La citation complète est «The Research Lessons are regarded not as an end in themselves but as a window on the larger vision of education shared by the group of teachers» (Lewis *et al.*, 2006, p. 3). La force du dispositif Lesson Study est la présence, dans le cours du cycle, d'une leçon dite de recherche (Research Lesson), qui «met en scène» le travail de planification des participant·e·s dans une *vraie* leçon enseignée dans une *vraie* classe avec de *vrais* élèves.

Quelle est la place et l'importance de cette leçon de recherche? Pourquoi «recherche»? Quelle place de la facilitation dans la démarche? Quels impacts sur la professionnalisation? Autant de questions qui nous fascinent, et auxquelles nous allons tenter de donner des éléments de réponse, au regard des pratiques du Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS) de la HEP vaud.

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

2. Contact : claire.perruisseau-carrier@hepl.ch

3. Dans ce texte, le terme enseignant se réfère aux personnes qui enseignent dans les classes des écoles primaires et secondaires. Le terme formateur se réfère aux personnes qui enseignent dans les hautes écoles. Le terme enseignant-chercheur se réfère à un enseignant qui utilise sa classe comme un laboratoire (O'Leary, 2020) pédagogique et didactique, et le terme formateur-chercheur à une personne qui donne des formations et qu'elle ou il utilise comme terrain de recherche.



Le mot « recherche » dans le cadre d'une Lesson Study : la structure bi-dimensionnelle d'une LS

Le dispositif Lesson Study (LS) est constitué d'une dimension « recherche » ou « autour de la classe », et d'une dimension « enseignement » ou « en classe ». La dimension « recherche » est souvent liée à la problématique posée par les enseignants et enseignantes, laquelle les a dirigés vers l'utilisation d'un dispositif LS. La dimension « enseignement » est ancrée dans la co-construction d'une leçon qui sera enseignée. Les deux dimensions se nourrissent l'une l'autre (Figure 1). La dimension « recherche » représente une partie du dispositif dans laquelle les participants et participantes adoptent une position surplombante, hors du contexte directement humain de la classe, en se posant une question de recherche liée à l'enseignement-apprentissage, et en tentant d'y répondre par la construction, l'enseignement et l'observation d'une leçon dite « de recherche ». Ils et elles adoptent ainsi non plus une posture uniquement d'enseignant dans sa classe ou son groupe de pratiques partagées, mais une posture de chercheuses et chercheurs qui fait le lien entre une question générale et un dispositif qui tente d'y répondre (de Vries et Uffen, 2021 ; Naesheim-Bjørkvik *et al.*, 2021).

La dimension cyclique ou itérative de la Lesson Study n'est pas présente dans le modèle de la figure 1, mais il est bien entendu là. Il s'agissait surtout de ne pas surcharger la représentation de cette modélisation.

Le dispositif est modélisé en violet (Lesson Study), englobant les dimensions « enseignement » (en bleu), et « recherche » (en vert). Les deux se rejoignent sur la problématique, la leçon de recherche, et l'analyse de la leçon de recherche, alors que les autres moments du dispositif, bien que dans une dialectique constante, sont plus séparés.

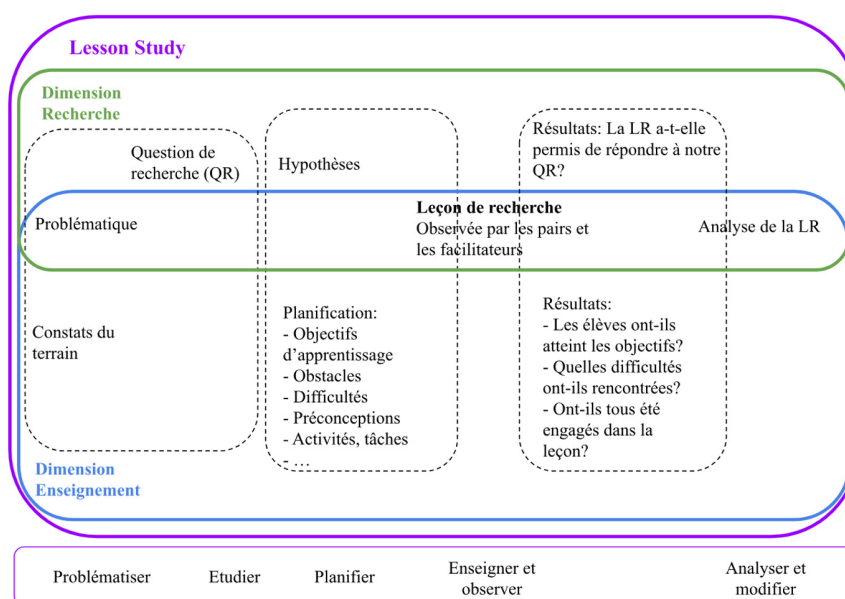


Figure 1 : Le dispositif Lesson Study est bi-couche, mais les dimensions se retrouvent autour de la leçon de recherche. Sous le modèle, sont représentées les phases du dispositif.

Pour aider la lecture, les «phases» d'une boucle LS communément reconnues (Lewis *et al.*, 2006 ; voir l'introduction de ce numéro) sont mises en regard du modèle au-dessous de celui-ci. La figure 2 représente ces phases dans leur version cyclique, que le modèle présenté dans la figure 1 ne peut pas présenter.

Bien entendu, on ne parle généralement pas de chercheurs et chercheuses académiques dans le cas de participants à une LS. Il s'agit d'une micro-recherche, d'un objet très précis d'étude située, issu du quotidien des enseignants et enseignantes. L'objectif est de faire que ces derniers et dernières se détachent pour un moment des savoirs tacites mobilisés au quotidien (Dudley, 2013, 2019 ; Toom, 2012, 2022), pour prendre du recul, les questionner, et expérimenter des modalités et dispositifs d'enseignement-apprentissage différents. La classe devient ainsi un laboratoire (O'Leary, 2020).

En effet, la dimension de recherche de la LS implique toutes les dimensions d'une démarche scientifique (Figure 1), dont fait partie la consultation plus ou moins étendue de littérature à disposition, des moyens d'enseignement aux articles de recherche, en passant par les plans d'études. À cela s'ajoute la confrontation des résultats obtenus avec les hypothèses de départ concernant les résultats attendus durant la leçon de recherche, qui est une part importante du dispositif. En ce sens, il s'agit bien d'une recherche, et cette dimension s'ajoute au partage de pratiques plus «habituelles» à des communautés d'apprentissage, par exemple, ou à la collaboration quotidienne entre collègues.

Quelle place pour la leçon de recherche dans une boucle de Lesson Study ?

Comme mentionné précédemment, le dispositif LS peut s'apparenter à une démarche scientifique (en noir dans la Figure 2). Les différentes phases du dispositif, comme décrites par la littérature (Lewis et Hurd, 2011 ; Murata, 2011), y sont représentées, mais peuvent également, grâce à cette superposition, y être détaillées. Nous avons ajouté la partie «partage»/«communication», qui est une part importante de la mise en place des LS dans le cadre du Laboratoire 3LS. En effet, les plans de leçon conçus et didactisés par les enseignants et enseignantes sont partagés sur le site du laboratoire⁴. La dimension de partage de la leçon de recherche avec le reste de la communauté de chercheurs et chercheuses fait partie intégrante de la démarche de recherche. La communication, le partage de ressources, de résultats, et de réflexions est fondamental pour que la science puisse avancer parce qu'elle est réfutable (Popper, 1963). Cela nourrit l'état de l'art, mais également un terrain de recherches supplémentaires et une fenêtre sur ce qu'il est encore possible, et parfois nécessaire, de faire.

La leçon de recherche est centrale dans le dispositif LS, mais ce n'est pas une fin en soi, comme le précisent Lewis et ses collègues (2006). C'est plutôt un moyen d'ouvrir l'horizon des réflexions sur l'enseignement et

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



l'apprentissage pour tout un groupe d'enseignants, enseignantes, facilitateurs et facilitatrices (voir Hoznour et Garcia Perez, dans ce numéro). C'est la partie « expérimentation » de la démarche scientifique. Son rôle est de permettre la collecte de données. C'est également elle qui fait réellement le lien entre les dimensions de recherche et d'enseignement de la LS (Figure 1).

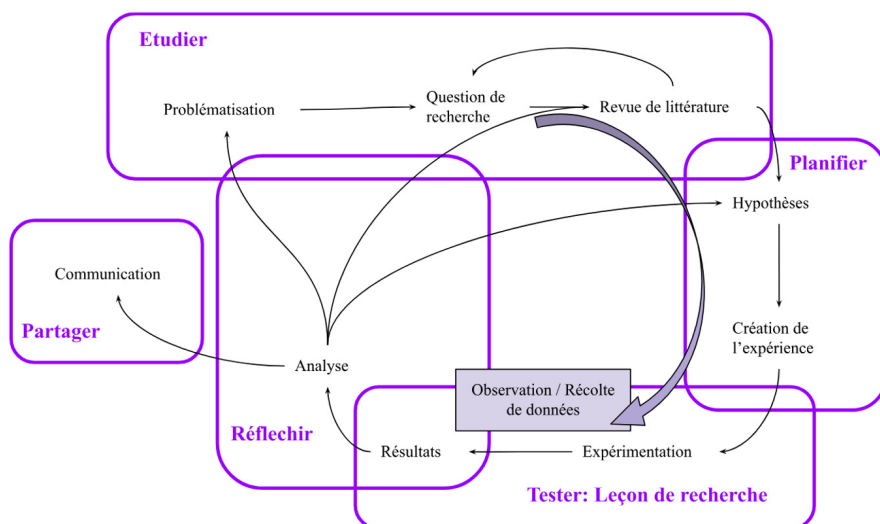


Figure 2: Superposition des étapes de la Lesson Study (en violet) et des étapes de la démarches scientifiques (en noir)

Le risque, pour une équipe d'enseignants et enseignantes dans une LS, est de ne se focaliser « uniquement » sur la leçon, parce que c'est ce qu'ils ont l'habitude de faire : partage de ressources, discussion des évaluations, ou encore description de ce qu'il s'est passé, sans forcément qu'il y ait de dimension réflexive élevée (Hoznour, 2019). Comme le relève Dudley (2013, 2019), c'est l'usage du savoir tacite – en termes de gestes d'enseignement, qui prime, parce que c'est *l'habitude*, et cela ne demande pas d'effort réflexif. Dans le cadre de l'application du modèle des LS de Kager et collègues (2023), l'une des auteurs a interrogé les membres de l'équipe LS qu'elle a facilitée au printemps 2024 sur les ressources dont ils pensaient avoir besoin pour progresser professionnellement dans la LS. Les réponses des collègues furent disciplinaires, et à aucun moment ils et elles n'ont mentionné les ressources académiques ou l'apprentissage des élèves. Ces éléments ont été parfois mobilisés à d'autres moments de l'entretien, mais pas au moment de discuter leurs besoins en ressources. Les enseignants savent qu'il y a des ressources à disposition qui pourraient faire avancer leurs apprentissages, mais ils ne s'y réfèrent pas consciemment, et n'y ont pas recours volontairement. On voit bien à travers cela que les enseignantes et enseignants sont ancrés dans leur pratique et souvent dans leur individualité, et qu'il leur est difficile de prendre du recul (Hoznour, 2024). Ce constat souligne l'importance de la modalité de formation que le laboratoire 3LS met en place, en proposant des facilitateurs et facilitatrices pour les cycles LS de formation continue. Or, le dispositif LS propose d'aller nettement plus loin que le sa-



voir tacite (Toom, 2012, 2022) et le partage de ressources «usuelles», et de voir la leçon de recherche comme l'expérience qui va amener des réponses à la question de recherche issue de la problématique, donner des pistes d'action pour améliorer l'enseignement et ainsi l'apprentissage des élèves. Il crée une «dissonance d'apprentissage» (*learning dissonance*, Mynott, 2019) plus ou moins grande avec les pratiques habituelles des enseignantes et enseignants, et cette dissonance peut être très productive en termes d'apprentissages, si elle n'est pas sujette à des limitations, telles qu'une pauvre qualité d'interaction au sein du groupe, qui peut ainsi par exemple ne pas mettre à profit cette dissonance pour questionner les pratiques et construire un discours exploratoire (Mynott, 2019). Cette dissonance peut aller jusqu'à questionner et changer les conceptions de l'enseignement-apprentissage chez les enseignantes et enseignants (Hoznour, 2019, 2022).

Rôle du facilitateur dans la co-construction de la leçon de recherche

Dans les pratiques du Laboratoire 3LS, la facilitation du dispositif est effectuée par des duos. Ce peuvent être des formatrices ou formateurs, ou un formateur, une formatrice et un enseignant ou une enseignante formé-e à la facilitation (Clivaz et Clerc-Georgy, 2020 ; Haan *et al.*, 2020). Les manières de faciliter sont nombreuses, et les cadres dans lesquels celles-ci s'inscrivent également, ce qui confère à la facilitation une versatilité et une complexité importantes (Clivaz et Clerc-Georgy, 2020 ; Haan *et al.*, 2020 ; Morago et Grigioni Baur, 2021). Malgré cela, le rôle des facilitateurs et facilitatrices dans la co-construction de la leçon de recherche peut être circonscrit.

Ce rôle est capital : en effet, ces personnes doivent veiller à ce que le groupe s'engage dans une démarche avec une posture double de formateur-chercheur, tout en restant «invisibles» (Haan *et al.*, 2020 ; Mynott et Michel, 2022) afin de ne pas contraindre le groupe par leurs propres positionnements : les enseignantes et enseignants s'engagent dans une démarche scientifique, donc une démarche de recherche, qui leur est propre. La posture d'enseignant-chercheur (Elliott, 2019 ; Stenhouse, 1975) signifie que non seulement les objectifs d'apprentissage de la leçon de recherche doivent être définis (casquette enseignant), mais également les objectifs de recherche, donc la question et les indicateurs d'observation y-relatifs (casquette chercheur). Cette posture est difficile à endosser pour les enseignants et enseignantes ; les deux éléments sont complexes, et compliqués à distinguer, surtout au début d'une LS. Par exemple, lors de la première réunion d'un cycle (qui a eu lieu en janvier 2024), après près d'une heure de discussion, les éléments suivants montraient encore le flou entre les deux dimensions et l'ancrage dans la pratique :

Facilitateur

... mais ce serait bien que d'ici un moment, vous ayez pu définir ce à quoi vous voulez répondre en travaillant en commun et en créant une leçon et en la testant, puis en voyant si votre idée fonctionne ou pas. Même si la fabrication n'est pas merveilleuse.



Enseignant

Déjà, là, on est... Est-ce qu'on est OK tous avec ça, de partir sur une étude de doc, d'extraire des informations importantes? Enfin, on va avoir un résumé. On est sur du doc d'office, c'est du texte écrit.

En effet, le facilitateur porte son attention sur la question de recherche, et le participant se lance sur les éléments disciplinaires et didactiques. Durant cette séance, il a fallu plus d'une heure pour que les deux éléments commencent à être distincts et clairs dans les esprits des participantes et participants, dont certains étaient déjà des *LS-istes* chevronnés. Les entretiens et interactions avec les membres entre les deux premières séances de préparation montrent bien que cette dualité est difficile à intérioriser, et que la dialectique est complexe. Prenons, par exemple, ce message à propos des documents étudiés par les élèves et leur lien avec la question de recherche du groupe LS :

Message d'une des participantes suite à la première séance, avec pour titre « Question de Recherche » :

Personnellement, je trouve que notre question est pas précise, si on se lance à analyser des facilitateurs et que nous nous focalisons sur les supports. En sciences, nous utilisons beaucoup les vidéos (courtes) avec ensuite l'exploitation de cette dernière avec un schéma, un diagramme, bref une activité. Du coup, je me demande si il ne faudrait pas se focaliser sur un type de support et voir les facilitateurs de celui-ci, par exemple pour l'audio ou autre support.

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignante intitule son message « question de recherche », mais en fait elle parle de l'enseignement, et non de la question.

Il a fallu attendre la quatrième séance (donc après 4h30 de travail) pour que la distinction entre les deux dimensions se fasse réellement, et que les enseignantes et enseignants du groupe naviguent entre la focale recherche et la lunette enseignement de manière consciente et volontaire, en verbalisant durant la conversation : « Ah ! mais ça c'est de l'ordre de la recherche ! » ou « Faites gaffe on est de nouveau des profs ». L'élément déclencheur a été le travail sur les observables de la leçon (critères et indicateurs).

Parmi les autres rôles de la facilitatrice et du facilitateur dans la co-construction de la LR, il faut mentionner le rappel des règles de fonctionnement. Les implicites et l'amnésie du spécialiste (Astolfi, 2008) sont nos compagnons, mais ils rendent la communication parfois compliquée entre facilitateurs et enseignants, et entre enseignants. Il est donc du ressort des facilitatrices et facilitateurs de clarifier les règles liées à la LR : la leçon est celle de tous les enseignants et enseignantes, chacun et chacune doit être disposé·e à et capable de⁵ l'enseigner le moment venu (l'enseignante ou l'enseignant qui

5. Nous entendons par « disposé à » que les enseignants ne devraient pas refuser d'enseigner la LR, parce qu'ils ne sont pas le sujet de l'observation (c'est un obstacle important pour elles et eux que de comprendre qu'ils ne sont pas observés comme enseignants), et nous entendons « capable de » comme la verbalisation du fait que tous les membres du groupe LS ont co-construit la LR et ainsi se la sont appropriée suffisamment pour pouvoir l'enseigner.



enseigne n'est que l'avatar du groupe – Clivaz, 2016); l'observation dépend de la question de recherche; il n'y a pas d'interactions entre les personnes qui observent, celle qui enseigne et/ou les élèves durant la LR; les observations doivent être consignées pour servir d'appui lors des discussions post-leçon.

Comme pointé par les enseignantes et enseignants interviewé-e-s durant cette LS, un des rôles des facilitatrices et facilitateurs est également de proposer des ressources, notamment académiques: cela contribue de façon non négligeable à clarifier la dialectique entre les dimensions, mais également à nourrir le dialogue entre elles.

Pour synthétiser, les casquettes des facilitatrices et facilitateurs sont multiples et sont tous ce que Kager *et al.* (2023) appellent des mécanismes de médiation (*mediating mechanisms*). Ils permettent au groupe d'enseignants et enseignantes et à chaque individu de questionner, analyser, rendre visible sa relation au savoir et à l'apprentissage au travers du dispositif.

Variations sur un même thème : les différents types de leçon de recherche

Durant les séances de préparation, il arrive fréquemment que cette question se pose : pour qui préparons-nous la leçon ?

Cela peut sous-entendre plusieurs aspects. Soit les membres sont focalisés sur eux et leur performance, auquel cas ils préparent la leçon pour eux ; soit ils voient la classe comme un tout, et préparent la leçon pour un groupe d'individus non distincts ; soit ils voient la classe comme un groupe d'élèves qui ont des besoins et des obstacles individuels, et ils préparent la leçon pour les élèves : ici les enseignants perçoivent les élèves comme personnes, pas forcément comme « apprenants ». Certains modèles de LS ajoutent une variation à cette liste. Pour n'en citer qu'un, le modèle anglais (Dudley, 2013, 2019) focalise la planification et l'observation de la LR sur trois « case pupils » qui représenteraient l'ensemble des élèves de la classe. Ces variations reflètent des conceptions différentes de l'enseignement-apprentissage (Hoznour, 2022). Souvent, les questions de recherche, dans notre expérience, ont abouti à se demander comment permettre à tous les élèves d'apprendre, et comment rendre visibles ces apprentissages. La question épineuse que les enseignants et enseignantes posent à ce moment du processus est « est-ce qu'on doit prendre en compte les élèves à besoins particuliers, et adapter la leçon à leurs situations, ou pas ? ».

Il faut avouer qu'il est difficile de répondre à cette interrogation. Les « types » de leçon de recherche peuvent être classifiés en se demandant si la leçon est faite sur mesure pour une classe, ou si c'est une leçon plus « générale » qui doit être adaptable d'une situation de classe à l'autre. Cette dernière version sous-entend que des pistes d'adaptations pourraient être présentes dans la didactisation de la leçon de recherche partagée avec la communauté. En revanche, si la leçon est créée sur mesure pour une classe particulière, cela doit être communiqué dans la contextualisation de la leçon de recherche.



Rôle de la leçon de recherche dans la professionnalisation des enseignants

Le dispositif Lesson Study n'est pas une formation continue «classique»: c'est un dispositif de développement professionnel. La littérature le dit: le meilleur moyen d'améliorer les apprentissages des élèves c'est, entre autres, de soutenir des dispositifs de développement professionnel efficaces (Darling-Hammond, 2006, 2014). La littérature dit également que la LS est l'un des dispositifs les plus efficaces connus à ce jour (Alston *et al.*, 2011; Chassels et Melville, 2009), notamment grâce au développement des compétences réflexives liées à la préparation et l'observation de la leçon de recherche (Hoznour, 2019; Lamb et Aldous, 2016), au questionnement des conceptions de l'enseignement-apprentissage (Hoznour, 2019, 2022), et au développement d'un discours professionnel exploratoire (Chassels et Melville, 2009; Dudley, 2013).

L'originalité du dispositif, outre la leçon de recherche, réside dans le fait que tous les membres, bien qu'ayant des rôles différents, sont dans une démarche d'apprentissage démocratique. Les expériences sont partagées, discutées, sans jugement. La construction de la leçon de recherche génère ainsi des débats et des discussions dans lesquels, idéalement, un discours de type exploratoire (Mercer, 1996) devrait avoir sa place, permettant aux idées des uns et des autres de se développer, de se modifier, de grandir, d'évoluer, et par là-même aux enseignantes et enseignants de *interthink*⁶ (Mercer, 2013) et de se développer professionnellement.

Le fait que tout le dispositif soit centré sur la leçon de recherche comme objet d'étude peut biaiser la vision du dispositif par les enseignants et enseignantes, comme par les facilitateurs et facilitatrices s'il n'y a pas vigilance: le risque de retomber dans des pratiques usuelles de planification sans prendre en compte la dimension de recherche est très présent. Les équipes tombent facilement dans ce piège dans des circonstances de LS particulières: peu de temps de travail négocié avant la leçon de recherche, séances de travail courtes (par exemple durant la pause de midi) qui ne laissent qu'un temps effectif de travail congru, souvent pris pour planifier. La dimension de l'observation s'en trouve bâclée, oubliée ou mise de côté, transformant malheureusement le dispositif en une réunion de file⁷ améliorée. Cette observation a été faite dans le cadre de certaines LS qui ont eu lieu dans l'ouest lausannois (voir Aeby et Guignard, dans ce numéro).

6. On pourrait traduire «interthink» par «penser à plusieurs» ou «réfléchir à plusieurs». Ces traductions sont un peu réductrices. En effet, les limites de la langue ne permettent pas une vraie traduction qui intégrerait la dimension vygotskienne de la pensée de Mercer. En effet, la notion d'«inter-pensée» proposée par Mercer fait référence aux processus d'hétérorégulation et de médiation interpsychique du cadre vygotskien (Vygotski, 1934/1985).

7. Dans le canton de Vaud, une réunion de file est une séance qui regroupe les enseignants d'une discipline et durant laquelle sont discutés de nombreux éléments administratifs, d'évaluation ou de partage de ressources, mais qui sont rarement des moments de réflexion approfondie et de co-construction, pour des raisons évidentes de temps à disposition et de disposition des participants.



Malgré cela, on relève des éléments de professionnalisation chez les enseignants et enseignantes qui ont suivi ne serait-ce qu'une seule boucle de Lesson Study dans des conditions de formation continue imposées par leurs Directions d'Etablissement. Hoznour (2023) relève ainsi que les éléments mis en avant par les enseignants et enseignantes sont entre autres le développement de la réflexivité, le questionnement de ses pratiques, l'amélioration de son enseignement pour améliorer l'apprentissage des élèves, le fait d'ouvrir l'horizon des possibles sur des sujets comme l'évaluation, la prise de risque de tester des pratiques et des modalités nouvelles, l'amélioration de ses connaissances disciplinaires et la qualité du «*interthinking*» de Littleton et Mercer (2013).

En termes d'évaluation, les progrès des participants et participantes en termes de professionnalisation peuvent être représentés par les échelles utilisées dans le modèle conceptuel de Kager *et al.* (2023). Il et elles proposent cinq niveaux d'évaluation, basés sur les travaux de Guskey (2000), de l'engagement dans le dispositif, en fonction du temps : 1) satisfaction et volonté d'itérer le processus ; 2) amélioration des savoirs, conceptions, et attitudes de l'enseignant ; 3) amélioration des pratiques et gestes professionnels, des consignes ; 4) changements visibles dans l'organisation de l'établissement (i.e. pour laisser du temps pour les LS) ; et 5) amélioration durable des apprentissages des élèves dans l'établissement. La progression dans ces cinq niveaux (dont les niveaux 2 à 4 ont souvent un développement parallèle) ne peut se faire que si le dispositif soutient la professionnalisation des enseignants et enseignantes. Dans le cas du dispositif LS, cela sous-entend une facilitation qui soutient la dissonance et la fait se développer en apprentissages, non seulement en termes disciplinaires, mais dans la dialectique entre les deux dimensions de la LS - enseignement et recherche – qui encadrent la leçon de recherche elle-même.

Conclusion

La leçon de recherche, trop souvent perçue comme une fin en soi du processus de Lesson Study, doit être repensée comme un outil de recherche pour les participants et participantes. Elle permet la récolte de données. Sa préparation est un processus long, semblable à celui d'une démarche scientifique, qui est fait de discussions exploratoires, de dissonances, de compromis, de prises de risques, de recherches dans la littérature académique et/ou disciplinaire, dans les plans d'études et moyens d'enseignement, et qui permet au groupe de créer une leçon qui, selon lui, permettra de répondre à leur question de recherche, et dont l'effet sur les apprentissages des élèves sera l'objet de l'attention des observateurs et observatrices. La leçon de recherche n'est pas celle d'un enseignant ou d'une enseignante en particulier ; elle est celle du groupe, et l'enseignante ou l'enseignant qui l'enseigne n'est que le vecteur ou l'avatar des décisions du groupe, pas la focale de l'observation. Dans la Lesson Study, pour les enseignantes et enseignants, cette focale est, grâce à la leçon de recherche, sur les apprentissages des élèves. La leçon de recherche est donc une partie centrale du dispositif LS, mais en parallèle, n'est « que » le produit d'un processus d'étude et de



réflexion autour d'une problématique liée à l'enseignement-apprentissage. Il serait donc erroné de limiter la LS à la production d'une leçon : les « phases » précédentes (Figures 1 et 2) sont sinon plus, au moins aussi importantes.

L'idée que la recherche est l'apanage des chercheurs et chercheuses académiques est remise en question par le concept-même de leçon de recherche. Au sein du dispositif LS, les enseignantes et enseignants sont également des chercheuses et chercheurs, dans leurs classes. Elles et ils adoptent une posture surplombante et cherchent, grâce à leur LR, à répondre à une question qui va au-delà de la leçon « de la période suivante ». Ils sont des enseignants-chercheurs.

Les rôles, fonctions et postures de facilitation dans une LS sont fondamentaux, pour que la LS génère des dissonances fructueuses et productrices d'apprentissage. La double facilitation proposée par le laboratoire 3LS permet de sublimer cela, promouvant l'*interthinking* non seulement au sein du groupe LS, mais entre les facilitateurs et facilitatrices. Une facilitation qui favorise cet environnement pour une LS favorise ainsi la professionnalisation des enseignantes et enseignants qui y prennent part.

Remerciement

Aux membres du Labo 3LS qui ont partagé leurs idées sur la leçon de recherche pendant une rencontre du labo. Aux relectrices qui ont fait avancer le schmilblick. Et à Sara pour avoir épicéné le texte.



Références

- Alston, A. S., Pedrick L., Morris, K. P. et Basu, R. (2011). Lesson Study as a Tool for Developing Teachers' Close Attention to Students' Mathematical Thinking. In Hart *et al.* (eds.), *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education*, 135-151. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9941-9>
- Astolfi, J. P. (2008). *La saveur des savoirs: disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF.
- Chassels, C. et Melville, W. (2009). Collaborative, Reflective, and Iterative Japanese Lesson Study in an Initial Teacher Education Program: Benefits and Challenges. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 734-763. <https://www.jstor.org/stable/pdf/canajeducrevucan.32.4.734.pdf>
- Clivaz, S. (2016). Lesson Study: from professional development to research in mathematics education. *Quadrante*, XXV(1), 97-111.
- Clivaz, S. et Clerc-Georgy, A. (2020). Facilitators' roles in Lesson Study: from leading the group to doing with the group. In A. Murata et C. Lee (Eds). *Stepping up Lesson Study* (pp. 86-93). Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(10), 1-15. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Darling-Hammond, L. (2014). One piece of the whole: Teacher evaluation as part of a comprehensive system for teaching and learning. *American Educator*, 38(1), 4-13.
- de Vries, S. et Uffen, I. (2021). Facilitating a Lesson Study team to adopt an inquiry stance. In A. Murata et C. Lee (Eds). *Stepping up Lesson Study* (pp. 94-105). Routledge.
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and teacher education*, 34, 107-121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006>
- Dudley, P. (2019). *Lesson Study: a handbook*. Retrieved from www.lessonstudy.co.uk
- Elliott, J. (2019). What is Lesson Study? *European journal of education*, 54(2), 175-188. <https://doi.org/10.1111/ejed.12339>.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Haan, D., Hoznour, P.I. et Grigioni Baur, S. (2020). *Dispositif de Formation-Recherche Lesson Study: Recueil de pratiques de la facilitatrice et du facilitateur*. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/5288>
- Hoznour, P.I. (2019). Impact d'un processus de Lesson Study sur les conceptions de l'enseignement et la pratique réflexive des étudiants HEP en sciences de la nature au secondaire I. [Mémoire professionnel en enseignement pour le secondaire 1, HEP vaud, Lausanne, Suisse]. <https://patrinum.ch/record/269029?ln=fr>
- 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. [Master's Thesis, HEP vaud] Renouveau. <https://patrinum.ch/record/328772?ln=en>
- Hoznour, P.I. (2023). Giving a School Agency to Foster Sustainable Lesson Study; a 8-year Story in Western Switzerland – Preliminary Results. Paper-presentation at the 2023 World Association of Lesson Study (WALS) Conference, Zwolle, the Netherlands, 27-29 November 2023.
- Hoznour, P.I. (2024). Assessing the Sustainability of LS in Switzerland: Trying Out a Conceptual Model. Symposium presentation at the 2024 World Association of Lesson Study (WALS) Conference, Astana, Kazakhstan, 24-26 September 2024.
- Kager, K., Mynott, J.P. et Vock, M. (2023). A conceptual model for teachers' continuous professional development through Lesson Study: Capturing inputs, processes, and outcomes. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100272. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100272>
- Lamb, P. et Aldous, D. (2016). Exploring the relationship between reflexivity and reflective practice through Lesson Study within initial teacher education. *Internal Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 99-115. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-11-2015-0040>
- Lewis, C.K. Hurd, J. (2011). *Lesson Study Step by Step - How Teacher Learning Communities Improve Instruction*. Heinemann.
- Lewis, C., Perry, R. et Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of Lesson Study. *Educational researcher*, 35(3), 3-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X035003003>
- Littleton, K. et Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Taylor & Francis.
- 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)



- Mercer, N. (2013). The social brain, language, and goal-directed collective thinking: A social conception of cognition and its implications for understanding how we think, teach, and learn. *Educational Psychologist*, 48(3), 148-168. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804394>
- Morago, S. et Grigioni Baur, S. (2021). Learner-centered facilitation in Lesson Study groups. In A. Murata et C. Lee (Eds). *Stepping up Lesson Study* (pp. 106-115). Routledge.
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of Lesson Study. *Lesson Study research and practice in mathematics education: Learning together* (pp. 1-12). Routledge.
- Mynott, J.P. (2019). Lesson Study outcomes: A theoretical model. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(2), 117-134.
- Mynott, J.P. et Michel, D. (2022). The Invisible Leader: Facilitation in Lesson Study. *Educational Process: International Journal*, 11(3), 48-61. <https://doi.org/10.22521/edupij.2022.113.3>
- Naesheim-Bjørkvik, G., Helgevold, N. et Larssen, D.S. (2021). Scaffolding student teachers' professional noticing when using Lesson Study. In A. Murata et C. Lee (Eds). *Stepping up Lesson Study* (pp. 76-85). Routledge.
- O'Leary, M. (2020). Lesson Study. In M. O'Leary, M. (2020). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning* (pp. 192-205). Routledge.
- Popper, K. (1963). *Conjectures and Refutations*. Routledge
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann.
- Toom, A. (2012). Considering the artistry and epistemology of tacit knowledge and knowing. *Educational theory*, 62(6), 621-640. <https://doi.org/10.1111/edth.12001>
- Toom, A. (2022). Tacit knowledge in teacher education. In *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer.
- Vygotski, L. (1934/1985). *Pensée et langage*. Les Editions Sociales.