

Formation et
pratiques d'enseignement
en questions



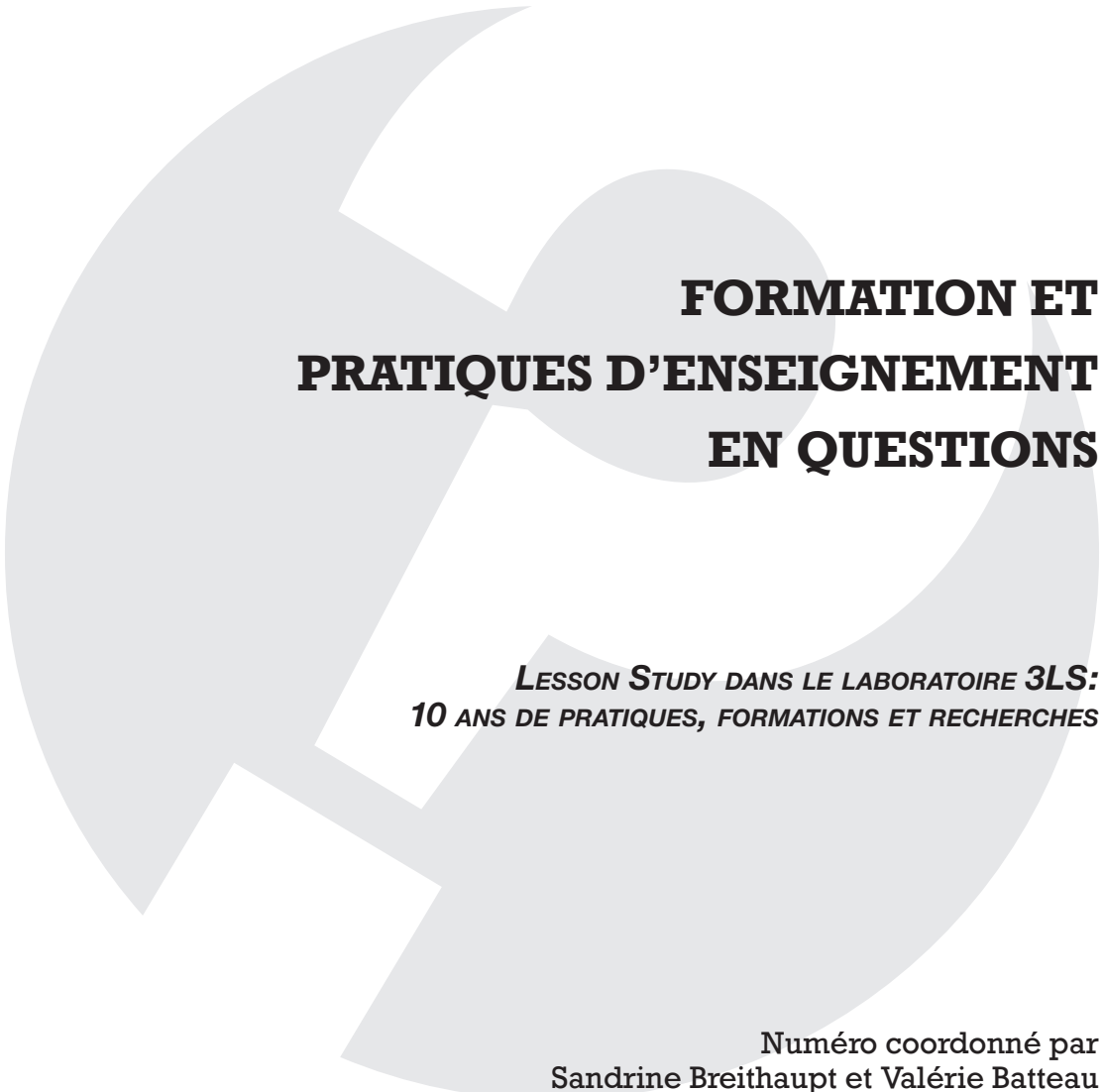
Revue des institutions de formation des enseignant·e·s de Suisse romande et du Tessin

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
--	-----



Une des forces des Lesson Study : une observation orientée et réfléchie de l'apprentissage des élèves

Pia-Ingrid HOZNOUR¹ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse) et **Myriam GARCIA PEREZ**² (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse)

On oublie souvent la dimension de recherche sous-jacente au dispositif de Lesson Study. En effet, il s'agit de récolter des données sur l'apprentissage des élèves pour étayer l'analyse de la leçon de recherche et répondre à la question de recherche posée au début du cycle.

Qu'est-ce qu'observer ? Pourquoi ? Comment faire ? Comment faciliter l'appropriation de démarches d'observation, depuis la question de recherche jusqu'à l'analyse des données durant les discussions post-leçon ? Ce sont autant de questions qui méritent une réflexion, pour que l'observation active et ciblée se voie attribuer la place qu'elle mérite dans nos Lesson Study

Mots-clés : Lesson Study, observation

Introduction

La dimension de recherche dans une Lesson Study est souvent occultée, du moins partiellement menée dans nos pratiques (voir Hoznour et Perruisseau dans ce même volume). C'est une dimension dont la prise en main par les enseignantes et enseignants et parfois par les facilitatrices et facilitateurs est difficile. Il s'agit de sortir des pratiques tacites (Dudley, 2013 ; 2019) pour prendre du recul et utiliser la classe comme un laboratoire (O'Leary, 2020). Ceci étant, pour que la dimension « recherche » puisse être non seulement présente mais utilisée et utile pour les participantes, il faut faire de l'observation un outil de choix ; ce n'est pas encore toujours le cas dans nos pratiques, d'où l'importance de traiter de cette question.

Ce chapitre traitera rapidement la notion d'observation au sens des LS en discutant son sens commun, puis se focalisera sur les moyens engagés pour observer une leçon de recherche ; pour terminer en mettant l'accent sur les effets de l'observation sur le développement professionnel³.

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

2. Contact : myriam.garcia-perez@hepl.ch

3. Nous définissons ici le développement professionnel comme un apprentissage professionnel structuré qui génère des changements dans les pratiques professionnelles des enseignant·e·s et les apprentissages des élèves (Darling-Hammond *et al.*, 2017)



L'observation

Mason (2002) et O'Leary (2020) se sont attelés à définir ce que la notion d'observation recouvre et y identifient de multiples dimensions. Toutefois, ce qui fait *ad minima* consensus, est le constat que l'observation est majoritairement appréhendée dans le sens d'évaluation des enseignant·e·s, parfois de leurs pratiques, rarement des effets de celles-ci sur les élèves, et est encore moins souvent pensée comme pouvant correspondre à l'effet *des pratiques enseignantes sur les apprentissages* des élèves. En effet, dans notre contexte de formation proposant une alternance entre des stages et temps de formation en Haute école pédagogique, les enseignants et enseignantes sont formés en faisant régulièrement l'objet d'observations à visée formative mais aussi certificative. Si la pratique des enseignant·e·s en devenir est au cœur de l'observation du formateur·trice, les futur·e·s professionnel·e·s intègrent néanmoins souvent l'idée qu'observer serait équivalent à se voir attribuer et reconnaître une valeur ou des défauts personnels. Or, une concentration sur les personnes n'est pas pertinente dès lors que le contexte est l'école, dont la finalité institutionnelle reconnue est de favoriser les processus d'apprentissages de tous les élèves, et donc de s'efforcer à mettre la focale sur les apprentissages en cours plutôt que de se soucier de devoir «sauver la face» en tant que personne (Hoznour, 2022).

En outre, en termes d'éléments de définition, Mason (2002) et O'Leary (2020) ont des approches différentes, sinon incompatibles. Là où O'Leary parle clairement d'observation, Mason parle de divers types de *noticing*, que l'on pourrait traduire par «le fait de remarquer», mais que pour simplifier nous traduirons par «observation». Mason définit cela par un ensemble de pratiques pour vivre l'expérience, apprendre de cette dernière et renseigner les pratiques futures. Il distingue particulièrement trois formes de *noticing*: a) l'observation ordinaire (*ordinary noticing*, Mason, 2002, p.33), souvent passive, mais qui peut être réactivée par l'interaction avec autrui (élève, enseignante, formatrice, etc.) ; b) le fait de remarquer (*marking*, Mason, 2002, p. 33), qui sous-entend que l'incident était saillant pour une raison ou une autre, et dont l'activité d'observation revêt une part plus active que *l'ordinary noticing*, tout en pouvant être verbalisé à d'autres ainsi que servir de données ; et c) le fait de noter, de «prendre en note» (*recording*, Mason, 2002, p.34) qui signifie que l'on cherche activement à externaliser l'élément, pour pouvoir le mobiliser ensuite : on prend des notes, qui sont des données volontairement collectées et stockées.

C'est la pratique du *recording*, consciente et volontaire, contrairement à *l'ordinary noticing* ou au *marking*, qui est, selon Mason (2002), particulièrement favorable au développement professionnel. Il s'agirait donc, au sein de nos LS, mais également de notre enseignement au sens large, de redonner toute sa place et son importance au «processus» (Mastracci, 2012), qui inclut la préparation de l'observation des élèves et de leurs apprentissages, plutôt que de ne se focaliser que sur le produit (Châtelain, Hoznour & Didier, 2023 ; Mastracci, 2012), souvent équivalent d'une évaluation sommative ponctuelle et trop vite oubliée (Harlen, 2005).



Il est aussi à rappeler qu'observer ne correspond pas à une activité faisant uniquement appel au visuel. En effet, l'observation en tant que geste professionnel renvoie nécessairement aussi à une attention accrue – et donc une écoute active – envers ce que les élèves expriment, tout autant à travers le langage, que via le non-verbal, ou encore par la récolte des traces d'apprentissage des élèves en vue d'en faire l'analyse et de questionner sa pratique enseignante. Comprise comme telle, l'observation est ainsi mise au service d'un accompagnement porteur et potentiellement régulateur du processus d'enseignement-apprentissage, favorisant tant l'apprentissage de tous les élèves que le développement professionnel des enseignantes.

Pratiques d'observation : petit état des lieux

L'une des autrices, dans des entretiens menés en février 2024 pour une recherche sur un cycle LS au secondaire 1, a demandé aux participantes comment elles observaient les élèves en classe. Les réponses se sont concentrées sur le visuel, l'*ordinary noticing* selon Mason (2002) comme le montre cet extrait de l'entretien avec Marie :

M: Alors à fond, je les [les élèves] observe tout le temps. Déjà pour voir s'ils sont connectés à ce qu'on est en train de faire, pas en train de faire autre chose. J'observe aussi ce qu'ils sont en train de construire, par exemple, quand on leur donne un document ou on fait regarder une vidéo ou des images à trier, à classer, tout ça, machin. Donc j'observe ce qu'ils sont en train de faire et puis je leur pose des questions pour mieux comprendre ce que j'ai l'impression d'observer.

Cette citation montre l'emphasis sur les actions des élèves, comme en témoigne la récurrence du mot «faire» dans le propos. Si l'enseignante mentionne également le fait de questionner ce qu'elle voit ses élèves faire, elle n'explicite pas comment elle observe, accueille et rétroagit avec ce que disent les élèves. Or, l'attention au langage est capitale: elle permet de mettre en place des interactions et régulations favorisant l'apprentissage de tous les élèves (Doly, 2006 ; Harlen, 1985 ; Scott & Amettler, 2007 ; Scott, Mortimer & Amettler, 2011). L'enseignante a-t-elle conscience des processus qu'elle met en œuvre vis-à-vis des informations qu'elle recueille ? Comment peut-on aider les enseignantes, grâce au travail sur l'observation dans les LS, à conscientiser cela, à aller en profondeur dans la compréhension de l'apprendre ? Ce que l'enseignante «regarde» des élèves «faire» donne-t-il matière à visibiliser le processus d'apprentissage, qui est, selon Murata (2011), une des finalités des LS ?

De plus, la réponse de Marie met en lumière une composante importante de la conception de la pratique de l'observation: elle permet de contrôler que les élèves «sont connectés à ce qu'on est en train de faire, pas en train de faire autre chose». Les enseignantes contrôlent que le comportement des élèves est conforme à leurs attentes. Or, si ce contrôle peut contribuer à créer un climat de classe favorable aux apprentissages, la focale reste ici toujours éloignée de l'observation et de la régulation des processus d'apprentissage.



Voici une autre réponse intéressante obtenue de la part d'Amelia (A), une autre enseignante, à la même question de la chercheuse (C) :

A: Alors,- vraiment, moi, j'aime beaucoup faire des activités de groupe. C'est vraiment mon truc, j'aime trop les activités de groupe. Donc, comme ça, parce que là, quand ils sont en groupe, tu peux vraiment voir les interactions. Donc, quand ils sont dans des travaux de groupe, c'est là où j'observe le plus.

C: Il y a un mot qui est assez phénoménal dans ce que tu viens de dire, c'est de voir les interactions. Tu te limites à les regarder ?

A: Oui, honnêtement, oui, je ne prends pas des notes. Après, il y a des traces, parce que des fois, ils font forcément des choses. Mais je suis plus dans l'observation.

C: Dans l'observation visuelle ?

A: Oui, parce que c'est...Oui, oui, non, mais c'est-à-dire, tu vois, je pourrais observer ce qu'ils font, enfin, ce qu'ils me rendent, par exemple, mais ce n'est pas à ce moment-là où j'évalue. Même si, ben oui, je vais rendre une note ou comme ça.

On voit ici que l'observation est non seulement liée à « voir les interactions », comme chez Marie, mais aussi à voir l'évaluation. En effet, elle « ne prend pas des notes », donc ne récolte pas consciemment et volontairement des données (*recording*), sauf au moment d'une évaluation, avec pour but de donner une note aux élèves. Elle est plus dans la dimension du *marking* (Mason, 2002).

L'observation ne semble donc pas mobilisée, par ces deux enseignantes, au sens d'un outil au service de la régulation des apprentissages. Il est également intéressant de relever que si Amelia est une jeune enseignante en formation mais avec un bagage d'enseignement qui lui a permis de choisir cette voie en connaissance de cause, Marie est une enseignante expérimentée. La pratique de l'observation serait-elle indépendante de l'expérience de l'enseignante, et serait-elle plutôt liée à la conscientisation que l'observation active (*recording*) peut être mise au service des apprentissages des élèves ?

Comment donc amener les participant·e·s à une LS à se poser les questions de l'observation, à conscientiser l'importance des traces récoltées lors de l'observation (*recording*) pour analyser la leçon de recherche ? Nous pensons que le rôle des facilitatrices et facilitateurs est primordial dans ce processus. Mais pour qu'il puisse réellement l'être, il faut qu'ils et elles soient conscients de la nécessité et l'importance de l'observation, ainsi que de leur rôle dans le processus de développement professionnel des participantes (voir à ce sujet, l'article de Hoznour et Presutti dans ce numéro).



Observer dans une Lesson Study...

Puisque ce que nous ne remarquons pas a peu de chance d'avoir une quelconque influence sur nos actions, il s'ensuit que, pour changer nos actions, il fait sens de travailler à élargir et approfondir notre attention à différents aspects de notre pratique professionnelle (traduction libre des autrices, Mason, 2002, p.29⁴).

Cette phrase de Mason, au-delà de la lapalissade, est une réalité de la classe. Nous sommes engoncées dans un savoir tacite, des gestes professionnels souvent peu questionnés et inchangés. Il en découle une pratique d'observation dans laquelle nous ne voyons que ce que nous avons l'habitude de voir. Changer notre manière d'observer favoriserait un changement et un enrichissement de nos pratiques.

Comme dit plus haut, le dispositif LS a une dimension de recherche. Son but est de rendre visible les apprentissages des élèves (Murata, 2011) et ainsi de permettre le développement professionnel des enseignants et enseignantes. Ce développement devrait passer par l'observation des élèves dans l'apprentissage et l'observation devrait idéalement être du «*recording*» au sens de Mason (2002) : elle doit être volontaire, consciente et active. C'est la seule des trois dimensions favorisant une posture réflexive chez l'observateur, d'après l'auteur. En ce sens, les propos peuvent s'inscrire dans une perspective vygostkienne (ou historico-culturelle).

L'objectif de l'observation dans la leçon de recherche est double, motivé par la dialectique entre les dimensions de recherche et d'enseignement du dispositif (voir la modélisation proposée par Hoznour et Perruisseau dans ce numéro). Premièrement, du point de vue recherche, les traces issues de l'observation devraient permettre de répondre à la question «la leçon que nous avons créée, permet-elle de répondre à notre question de recherche ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?». En second lieu, du point de vue enseignement, ces traces devraient permettre de valider si les objectifs d'apprentissage de la leçon ont été atteints par tous les élèves. Dans les deux cas, les notes d'observation servent de données pour confirmer ou infirmer les éléments ou hypothèses avancés.

En outre, la particularité de la LS est que toute l'équipe qui a co-construit la leçon de recherche participe à l'observation, de même que les facilitatrices. Les observations (*recording*) de chacune permettent d'enrichir les discussions post-leçons, et parfois d'ouvrir les yeux sur des éléments qui, malgré le cadre commun, n'ont pas été observés par toutes et tous pour diverses raisons. L'analyse qui devrait être menée lors des discussions post-leçon, à partir des traces d'observation récoltées favoriserait ainsi le développement professionnel.

4. Since what we fail to notice is unlikely to have much influence upon our actions, certainly at any accessible level, it follows that in order to alter our actions it makes sense to work at broadening and deepening our sensitivities to notice different aspects of our professional practice (Mason, 2002, p. 29).



Si une LS signifie accorder de l'importance au processus plutôt qu'au produit, alors la réflexion à mener tout au long du processus doit à la fois porter sur la construction de la leçon et sur l'observation de l'apprentissage des élèves, que ce soit avant ou après la leçon de recherche.

Cette réflexion duale permet aux participantes d'apprivoiser la dialectique complexe entre la posture d'enseignante et celle de chercheuse. L'observation est donc bien un processus intégré dans la planification de la leçon de recherche et pas simplement, comme c'est le cas dans l'expérience de l'une des autrices, un sursaut de dernière minute à la fin des séances de planification parce que les facilitatrices ont rappelé qu'il s'agirait d'observer la leçon.

... avec quelles ressources humaines ?

Si, tant pour Dudley (2019) que pour Lewis (2011), les Lesson Study (LS) impliquent généralement plutôt un nombre restreint d'enseignant·e·s, se situant entre 4 et 6, quantité optimale d'après Lewis pour ce qui relève de la planification de la leçon de recherche, les observations et leurs débriefings présenteraient un avantage à compter un nombre plus important de participants. En effet, au Japon, le moment d'expérimentation du produit éducatif⁵ réalisé par les différents membres du groupe de travail de la LS se déroule parfois dans un contexte proche des « portes ouvertes » (Miyakawa & Winslow, 2009). Les enseignants et enseignantes d'autres écoles locales, mais aussi plus éloignées à l'échelle nationale, peuvent se rendre dans la classe en tant qu'observateurs et observatrices et prendre des notes. C'est ainsi que ces moments mènent parfois à l'accueil de 20 personnes inconnues dans la classe des élèves. Dans notre contexte romand, des invitations aux observations et débriefings adressées aux collègues et membres des directions non-impliquées dans la réflexion de démarrage autour de la leçon de recherche sont également lancées. Elles ne sont, dans nos expériences, pour des raisons diverses et variées, que rarement honorées. Le nombre d'observateurs est donc régulièrement inférieur à 10, et souvent limité à l'équipe LS. Toutefois, l'expérimentation d'une leçon de recherche enseignée en public avec des centaines de personnes (enseignantes, formatrices, chercheuses, observatrices) a eu lieu en 2019 (Clivaz & Takahashi, 2019).

L'observation par les personnes externes au processus de co-construction de la leçon de recherche est un axe intéressant à investiguer. Qu'observent-elles ? Quel est leur but ? Comment les participant·e·s les introduisent-elles à leur leçon, pour rendre le moment le plus riche possible en observation et en apprentissage ? Actuellement, nous n'avons pas de données au-delà de quelques moments vécus par les autrices dans le contexte vaudois. Questionner ces personnes enrichirait notre perspective de l'observation d'une leçon de recherche.

5. Si dans la majorité des degrés, l'expérimentation de ce produit éducatif renvoie à la mise en œuvre du plan de leçon, avec des enfants plus jeunes, ce n'est pas forcément le cas : il peut par exemple s'agir de tester un outil d'observation (Garcia, 2019).

Il est également intéressant d'étudier le rôle des facilitatrices dans l'observation de la leçon de recherche. Ayant pris part aux séances de travail, elles ont une bonne connaissance de la leçon de recherche et des critères et indicateurs d'observation établis par le groupe. En effet, si les participantes et participants ont un objectif lié à leur question de recherche, quel est celui des facilitatrices ou facilitateurs ? Par défaut, on pourrait imaginer qu'ils observent les mêmes éléments que les participant·e·s, afin d'ajouter des données à la discussion, mais également – et c'est souvent le cas – d'enrichir les observations d'éléments qui n'ont pas été relevés par les participant·e·s. Il existe une dimension de formation dans cette observation, pour aider les enseignants et enseignantes à passer d'une observation « tacite » ou passive (*ordinary noticing*), à une observation volontaire, consciente et active (*recording*). En outre, on peut légitimement se demander si les facilitatrices et facilitateurs n'observent pas comment les observateurs ou observatrices prennent des notes, en plus d'observer les élèves apprendre. Parfois, elles ont un objectif propre à une recherche qu'elles sont en train de mener, mais dont la focale permet de mettre en lumière des éléments utiles au développement professionnel des participantes.

Pour résumer, toute personne observant la leçon de recherche pourra contribuer à une discussion post-leçon et nous pensons qu'il est utile d'informer les visiteuses et visiteurs de la question de recherche et des indicateurs d'observation majeurs du groupe, afin que la leçon devienne aussi un peu la leur et qu'ils puissent contribuer à la discussion post-leçon de manière pertinente, s'ils y sont invités. C'est du reste une pratique documentée dans d'autres contextes, comme lors de leçons publiques (Clivaz & Takahashi, 2019).

... avec quels outils ?

Pour collecter des traces des observations conduites durant la leçon de recherche, s'armer d'un **canevas d'observation** (grille à remplir, ou guide pour orienter le regard) souvent construit à la hâte lors de la dernière séance de préparation de la leçon (expériences personnelles d'une des autrices) ne suffit pas. La réflexion autour des **observables** (critères et indicateurs) se doit au contraire d'aller main dans la main avec la construction de la leçon, depuis les études préliminaires de matériels divers (moyens d'enseignement, ressources externes) jusqu'à l'alignement entre les indicateurs, les critères, les objectifs de leçon, les tâches proposées et les objectifs de recherche. En effet, si un souci d'**alignement curriculaire** (Anderson, 2002 ; Pasquini, 2019) est bien souvent présent entre les objectifs de la leçon d'un côté et son enseignement lors de la leçon de recherche de l'autre, les effets de la leçon de recherche sur les apprentissages des élèves ne font pas l'objet de la même réflexion en termes d'alignement, pour s'accorder sur les manières et outils engagés afin de mettre en oeuvre leur observation. Pour mettre en œuvre une observation de niveau *recording* (Mason, 2002), cet alignement entre les dimensions enseignement (la leçon *per se*) et recherche (les éléments permettant de répondre à la question de recherche) devrait être construit tout au long du processus.



Il peut également arriver que chaque participante à la LS mobilise **un canevas unique pensé par une seule personne**, auquel le groupe a dévolu la tâche. Certes il est bon de partager un document, mais la prise de notes est un procédé tellement personnel à chacune que forcer l'emploi d'une grille commune se révèle souvent contre-productif. Combien de fois l'une des autrices n'a-t-elle pas entendu, après une leçon de recherche, les participantes dire « j'ai arrêté d'utiliser la grille, je n'y arrivais pas, j'ai fait un plan de classe et j'ai pris des notes comme j'ai l'habitude de faire ». Ces personnes avaient autant à dire durant les discussions post-leçon, des éléments d'observation notés à amener et faire valoir, basés sur les mêmes indicateurs que ceux utilisés par les membres du groupe qui avaient utilisé la grille.

Finalement, ce qui semble important, ce n'est pas tant le support (grille, guide, application spécifique comme Lesson note⁶, notes libres, etc.), mais d'avoir une focale d'observation commune. Ce qui est en effet fondamental, ce sont les critères accompagnés des indicateurs permettant d'en identifier la présence et la nature, qui doivent être partagés entre les membres du groupe et alignés avec les dimensions de recherche et d'enseignement, voire de pédagogie.

L'observation comme processus transformateur

Observer, oui, mais quoi ?

L'observation ne devrait pas se limiter à ce qui est vu, mais, comme dit plus haut, aller jusqu'à l'observation du langage utilisé par les élèves, oral ou écrit. C'est un indicateur riche de la perception que les élèves ont d'eux-mêmes, de leurs capacités, de leur apprentissage, de leurs savoirs, de la confiance qu'ils ont en l'enseignante ou leurs camarades. Il permet également souvent d'identifier, par un questionnement choisi, des lacunes ou des préconceptions erronées. C'est souvent le langage qui permet des rétroactions sur le moment. Entrer dans l'observation par le langage en parallèle du visuel permet d'engager une observation active (*recording*) qui a pour conséquence une différenciation des rétroactions, et permet à l'enseignante de mieux connaître les élèves, et ainsi de les aider du mieux possible à entrer dans les apprentissages et à construire leurs savoirs.

L'observation est également, dans le cadre d'une LS, ce qui permet de rendre les discussions post-leçon si riches et constructives. L'observation donne, au travers des notes prises (*recording*, selon Mason, 2002), les éléments qui vont appuyer les affirmations, contradictions et constructions des discussions. S'appuyer sur des faits observés et notés, des traces d'élèves, des images, permet non seulement de donner une validité à ce qui est dit, mais permet à la discussion entre les membres de l'équipe LS de rester dans le terrain exploratoire (Mercer, 1996) et donc constructif, et ne pas laisser de place au jugement de valeur et aux pensées réflexives de bas niveau (Hoznour, 2019). Avec l'aide des facilitatrices et facilitateurs, les dissonances produites par le groupe peuvent également être explorées, poussant d'autant les limites de

6. Lesson Note est une application permettant de prendre des notes, photos etc... spécifiquement durant une leçon.



ce qui peut être appris par les participant·e·s (Mynott, 2019). Ajoutons encore ceci : tout le processus de coopération de la LS permet la construction d'une conception partagée de la leçon de recherche. De plus, le développement de la posture de chercheuse via l'observation d'un langage commun ne peut être que bénéfique au développement d'une communauté enseignante riche et dynamique. Cela ne fonctionne que si l'observation est pensée en amont, si elle est active, consciente et volontaire durant la leçon. L'observation de type *recording* favorise ainsi le développement professionnel (Mason, 2002) par son impact sur la co-construction d'une réflexion partagée (*interthinking*, Littleton & Mercer, 2013) ainsi que sur la réflexivité individuelle.

Il est donc du ressort des facilitatrices et facilitateurs d'amener l'équipe LS à tenir compte de et à mettre en place l'observation très tôt dans la construction de la leçon de recherche. L'identification des critères et le choix des indicateurs doit se faire en parallèle de la planification, sans quoi l'observation risque d'être déconnectée de la question de recherche, rendant celle-ci caduques, et, *in fine*, le cœur de la LS : la LS est un processus de développement professionnel, donc *de facto* un processus transformateur. C'est en partie aux facilitatrices et facilitateurs qu'il incombe de favoriser cette transformation.

Conclusion

De cette courte réflexion, ressortent six éléments ou points de vigilance :

- L'observation est souvent peu considérée durant nos LS, comme l'est la dimension de recherche de manière générale. Il s'agirait qu'elle (re)prenne sa place pour que nos LS soient des LS, au sens de Murata (2011) qui place la visibilisation des apprentissages des élèves comme finalité des LS. Sur ce premier plan, la recherche est celle d'un collectif et c'est l'un des rôles des facilitatrices et facilitateurs que d'aider le groupe à s'emparer de l'observation comme un véritable outil professionnel au service de leur enseignement.
- L'observation est un outil central des discussions post-leçon : elle fournit les éléments fondamentaux de la discussion, les « preuves » d'apprentissage ; il faudrait qu'elle soit construite consciemment et volontairement.
- L'observation permet de répondre à la question de recherche ; il serait nécessaire qu'elle soit alignée avec elle.
- Pour optimiser cet alignement, l'identification des critères et indicateurs d'observation devrait se faire en parallèle de la planification ; il incombe aux facilitatrices d'aider l'équipe à développer cet aspect.
- L'observation est multidimensionnelle : visuelle, orale, écrite ; il s'agirait de mobiliser toutes ces dimensions.
- L'observation est une des clés du développement professionnel : elle favoriserait une posture méta et réflexive chez les participantes en parallèle d'une posture d'enseignante, ainsi que le développement d'une vision et d'un langage commun. En tant que facilitateur·ices, il s'agirait de favoriser la dimension « *recording* » (Mason, 2002). C'est celle qui serait, réflexivement et dans une perspective vygotskienne, la plus élevée et la plus productive en termes d'apprentissage et de développement professionnel.



Références

- Anderson, L.W. (2002). Curricular alignment: A re-examination. *Theory into practice*, 41(4), 255-260.
- Chatelain, S., Hoznour, P.I. & Didier, J. (2023). Éducation à et évaluation : comparaison d'approches en arts et en sciences. *Travail et Apprentissages*, (2), 120-139.
- Clivaz, S. & Takahashi, A. (2020). Lesson Study, enseignement par la résolution de problèmes et ne-riage : réflexions autour de l'observation d'une leçon de mathématiques In *Actes de la COPIRELEM 2019* (pp. 17-26). ARPEME. <https://bibnum.publimath.fr/IWO/IWO20003.pdf>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Doly, A.M. (2006). La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. *Apprendre et Comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, 84-124.
- Dudley, P. (2019). Lesson Study: a handbook. www.lessonstudy.co.uk
- 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.
- Garcia, M. (2019). Mise à l'épreuve d'une démarche de type Lesson Study en contexte préscolaire pour la conception d'un outil d'observation des jeunes enfants Etude de cas menée dans une institution de la petite enfance lausannoise. [Mémoire professionnel, HEP vaud]. <https://doi.org/10.22005/bcu.268721>
- Harlen, W. (1985). *Teaching and learning primary science*. Teachers College Press.
- 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, HEP vaud] Renouveau. <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>
- Lewis, C.C. & Hurd, J. (2011). Build a Lesson Study Group. In C. C. Lewis & J. Hurd (Eds.), *Lesson Study step by step: How teacher learning communities improve instruction* (pp.29-42). Heinemann.
- Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge.
- Mason, J. (2002). *Researching your own practice: The discipline of noticing*. Routledge.
- Mastracci, A. (2012). Présentation des outils pour l'évaluation des apprentissages en créativité. <https://cdc.qc.ca/pdf/030949-mastracci-outils-evaluation-creativite-marie-victorinnov-2012-VF.pdf>
- 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)
- Miyakawa, T. & Winslow, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Éducation et didactique*, 1, 77-90. <https://doi.org/10.4000/educationdidac-tique.420>
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of Lesson Study. *Lesson Study research and practice in mathematics education: Learning together*, Routledge. 1-12. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9941-9_1
- 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>
- O'Leary, M. (2020). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning*. Routledge. 10.4324/9781315630243.
- Pasquini, R. (2019). Élargir conceptuellement le modèle de l'alignement curriculaire pour comprendre la cohérence des pratiques évaluatives sommatives notées des enseignants: enjeux et perspectives. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 63-92. <https://doi.org/10.7202/1066598ar>
- Scott, P & Ametller, J. (2007). Teaching science in a meaningful way: striking a balance between 'opening up' and 'closing down' classroom talk. *School Science Review*, 8 (324), 1-8.
- Scott, P., Mortimer, E. et Ametller, J. (2011). Pedagogical link-making: a fundamental aspect of teaching and learning scientific conceptual knowledge. *Studies in Science Education*, 47(1), 3-36.
- Takahashi, A. & MacDougall, T. (2016). Collaborative lesson research: maximizing the impact of Lesson Study. *ZDM Mathematics Education*. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0752-x>.
- Vygotski, L. (1997/1934). *Pensée et Langage*. La Dispute. Paris.