

Formation et
pratiques d'enseignement
en questions



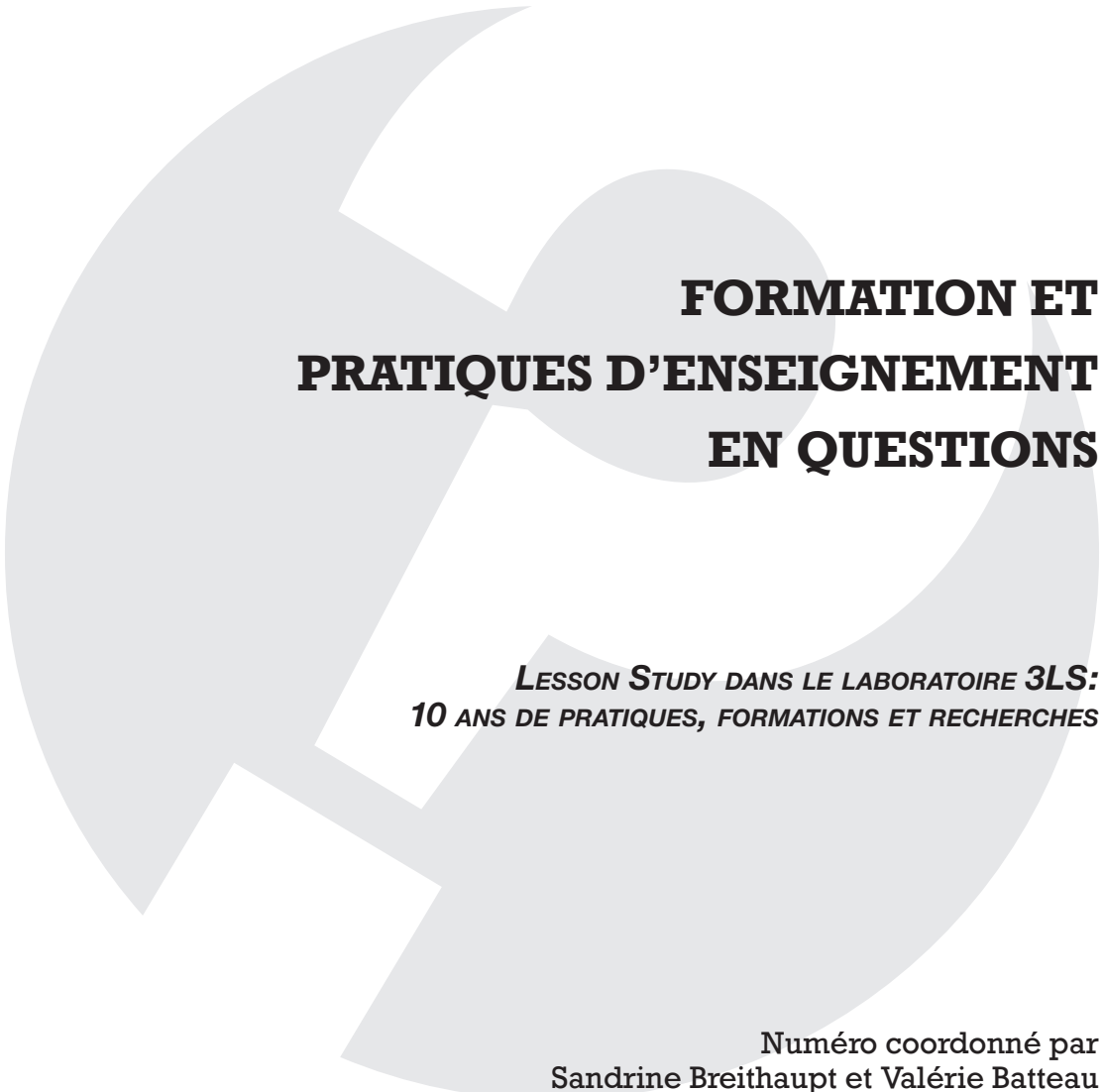
Revue des institutions de formation des enseignant·e·s de Suisse romande et du Tessin

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
--	-----



Adaptation des Lesson Study aux activités initiées par les enfants

Anne CLERC-GEORGY¹ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse), **Isabelle TRUFFER MOREAU**² (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse) et **Myriam GARCIA PEREZ**³ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse)

La mise en œuvre du dispositif LS dans les premiers degrés de la scolarité, et plus spécifiquement en lien avec les activités initiées par les enfants nécessite quelques adaptations. Cet article présente, dans un premier temps, quelques spécificités significatives de l'enseignement-apprentissage auprès des enfants la tranche d'âge 4 à 7 ans ainsi que les ajustements du dispositif LS tel que proposé en formation continues aux enseignantes du premier cycle dans les contextes vaudois et genevois. Dans un deuxième temps, cette contribution sera l'occasion de relever quelques effets de ces formations continues comme le changement de regard sur les élèves ou l'autorisation à la prise de risque dans leur enseignement. Un constat reste cependant questionnant, celui de la difficulté des enseignantes et enseignants à repérer les savoirs en germes ou investis dans les activités des élèves.

Mots-clés : Lesson Study, jeu de faire semblant, premiers degrés de la scolarité, activités initiées par les enfants

Introduction

Le dispositif *Lesson Study* est un processus de développement professionnel des enseignantes et des enseignants qui vise l'examen systématique de leur pratique et l'amélioration de la qualité des expériences d'apprentissage des élèves (Lewis, 2015). Il implique généralement des enseignant·es à penser de manière collaborative autour d'une question liée à des problèmes d'enseignement-apprentissage qu'ils rencontrent. Ensemble, ils et elles déterminent des objectifs et étudient des processus d'apprentissage, c'est-à-dire qu'ils et elles planifient leur enseignement ainsi que les focales d'observation qui vont leur permettre d'évaluer l'impact de leurs choix sur les apprentissages des élèves. Ils et elles mettent en œuvre leur « leçon » et en font une analyse critique étayée par leurs observations. Les LS peuvent devenir des recherches formation dans lesquelles le ou les chercheurs travaillent avec, plutôt que sur les enseignantes et enseignants en tentant de rapprocher recherche scientifique et pratique professionnelle (Vinatier et

1. Contact : anne.clerc-georgy@hepl.ch

2. Anciennement professeure à la Haute école pédagogique, Valais.
Contact : isabelle.truffer57@gmail.com

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



Morrisette, 2015). Tous les participants (enseignants/formateurs/chercheurs) sont considérés comme des experts qui font bénéficier le groupe de leur expérience et de leurs connaissances. La collaboration est un facteur essentiel dans l'impact du dispositif sur le développement professionnel (Takahashi et McDougal, 2016) et la confrontation des points de vue favorise la décentration et l'enrichissement des différentes phases du processus (Martin et Clerc-Georgy, 2017).

La mise en œuvre du dispositif LS dans les premiers degrés de la scolarité et dans notre contexte, a nécessité un certain nombre d'adaptations, pour répondre aux spécificités de l'enseignement-apprentissage auprès d'enfants de 4 à 7 ans. Cette contribution présente les spécificités les plus significatives de cette tranche d'âge, les ajustements faits au dispositif LS, ainsi que quelques effets des formations continues sous forme de LS réalisées avec des enseignants du premier cycle dans les contextes vaudois et genevois.

Spécificités de l'enseignement-apprentissage avec des enfants de 4 à 7 ans

Parmi les spécificités liées à l'enseignement-apprentissage auprès de jeunes élèves, nous en retenons trois qui ont eu une influence particulière sur les LS mises en œuvre avec des enseignants des degrés concernés : l'hétérogénéité spécifique, la prise en compte des activités initiées par les enfants et le jeu de faire semblant (détaillé *infra*) considéré comme l'activité directrice du développement chez les enfants de 3 à 7 ans.

Tout d'abord, à l'entrée à l'école, l'hétérogénéité entre les enfants est très importante et normale. Ils ont jusqu'à un quart de différence d'âge, ne maîtrisent pas nécessairement la langue de l'école et n'ont pas fait les mêmes expériences. Par ailleurs, d'une part, l'âge chronologique ne peut être assimilé à un âge développemental, et d'autre part, un même enfant peut avoir développé des compétences dans un domaine plus que dans un autre. Aussi, si les normes développementales varient, les normes scolaires semblent l'ignorer (Bonvin, 2020). Vygotski (1935/2012) l'avait exprimé en d'autres termes, en expliquant que l'enfant avant 3 ans s'investit dans des apprentissages qu'il choisit en relation avec ce qui lui est proposé dans son environnement, alors qu'à 7 ans, il deviendrait capable de s'investir volontairement dans des apprentissages imposés par le programme. Ainsi, dans les premiers degrés de la scolarité, il s'agit de tenter de faire se rejoindre les intérêts des enfants (*ce qu'ils veulent faire*) et les intentions du maître (*les amener à vouloir faire ce que veut le maître*) :

« Si l'on dit que l'enfant du premier âge peut, dans le processus de l'apprentissage, faire seulement ce qui coïncide avec ses intérêts, mais que l'enfant d'âge scolaire, lui, peut faire ce que veut le maître, que chez l'enfant d'âge préscolaire le rapport est déterminé de telle façon qu'il fait ce qu'il veut, mais qu'il veut ce que veut celui qui le guide » (Vygotski, 1935/1995, p. 36).

Dans cette perspective, il est nécessaire de penser des modalités de travail en classe qui permettent autant à chaque enfant de progresser selon ses

intérêts qu'à susciter chez eux les motivations nécessaires à apprendre ce que l'école prescrit. Or, le jeu imaginaire est une activité particulièrement propice à prendre en compte l'hétérogénéité des enfants à cet âge ainsi qu'à susciter le besoin d'apprentissages (Marinova 2010).

Ensuite, plusieurs travaux ont relevé l'importance d'équilibrer, dans les premiers degrés de la scolarité, les activités initiées par les enfants et les activités initiées par les adultes (Sylvia et Nabucco, 1996). Un temps équivalent accordé aux deux serait signe de qualité (Siraj-Blatchford *et al.*, 2002) et correspondrait à une pratique adaptée au développement du jeune enfant (Wall *et al.*, 2015). Pour Pramling Samuelsson et Åsplund Carlsson (2008), la différence entre activités initiées par les enfants ou par les adultes n'est pas à confondre avec celle entre jeu et apprentissage, les deux pouvant être initiés par l'adulte ou l'enfant. Dans notre contexte, il reste difficile pour les enseignantes de saisir ou provoquer des opportunités d'apprentissage en prenant appui sur les activités initiées par les enfants, ce qui nécessite de repérer les situations où les savoirs sont mobilisés ou mobilisables. Ainsi, il devient important de permettre aux enseignantes 1) de construire une connaissance particulière des savoirs à enseigner qui leur permette d'identifier un savoir émergent et, 2) de développer des outils didactiques appropriés à la prise en compte des activités initiées par les élèves et qui s'inscrive dans la perspective du curriculum émergent (Clerc-Georgy, 2024) ou encore de la *play responsive didaktik* (Pramling *et al.*, 2019).

Enfin, de nombreux chercheurs contemporains et experts des premiers degrés de la scolarité (par ex. Clerc-Georgy *et al.*, 2020; Fleer, 2021; Hedegaard et Edwards, 2023; Marinova, 2010), s'inscrivent dans la continuité des travaux de Vygotskij (1933/2023). Toutes et tous appréhendent le jeu imaginaire, aussi appelé de «faire semblant», comme une activité impliquant l'endossement de rôles dans un scénario pouvant se complexifier sur la durée tout en devenant progressivement commun à un groupe. Deux grandes idées les fédèrent. Tout d'abord, ils considèrent 1) le jeu de faire semblant comme l'activité directrice du développement de l'enfant entre 3 et 7 ans, c'est-à-dire l'activité la plus susceptible de générer les gains développementaux propres à cet âge (action en pensée, imagination, autorégulation, abstraction, gestion des émotions). Ces gains sont en effet pensés comme constitutifs de la capacité à entrer dans les apprentissages conscients et systématiques, activité directrice du développement à l'école primaire. Ensuite, ils soulignent 2) la nécessité de développer des outils didactiques qui articulent jeu imaginaire et apprentissages du curriculum. Plus spécifiquement, pour Bredikyte et Hakkarainen (2023), la capacité à jouer de manière autonome dans des jeux imaginaires collectifs serait l'objectif prioritaire des premiers degrés de la scolarité. C'est dans cette perspective que nos interventions de formation en Lesson Study font une place prioritaire à la mise en œuvre de temps de jeu de faire semblant en classe, à l'observation des intérêts, acquis et ressources des enfants tels qu'ils apparaissent durant leurs jeux, à la participation à ces jeux pour en favoriser le développement ainsi qu'à la saisie et à la provocation d'opportunités d'apprentissage issues du jeu.



Le dispositif *Lesson Study* adapté au jeu imaginaire et à son développement

L'observation est une pratique décrite comme occupant une place importante dans le travail auprès des jeunes enfants, tant en Suède (Ljung-Djärf et Holmqvist Olander, 2013) qu'en Suisse (Meyer, 2016). Cette spécificité assurerait, en partie, pour les rares recherches ayant mis en œuvre des Lesson Study au préscolaire, sa pertinence toute particulière, bien que des ajustements soient également pointés comme nécessaires à apporter à ce dispositif pour ces degrés d'enseignement (Holmqvist *et al.*, 2010; Ljung-Djärf et Holmqvist, 2012; Ljung-Djärf et Holmqvist Olander, 2013). Il s'agirait ainsi de penser ces adaptations en lien avec les modalités spécifiques de l'apprentissage à cet âge, la façon de guider les enfants, ainsi qu'à une étude particulière du contenu des apprentissages.

En cohérence avec ces travaux, ce dispositif nous a également semblé particulièrement adapté en formation continue des enseignantes des premiers degrés. En effet, il favorise le développement de compétences ancrées dans les questionnements contemporains (pertinence sociale) et en accord avec l'état des connaissances actuelles (pertinence scientifique).

Il s'est donc agi d'imaginer des LS, non pas articulées autour d'une leçon préparée et planifiée, mais adaptées à la prise en compte d'activités initiées par les enfants et dont le contenu était peu anticipable. Plus spécifiquement, l'objet d'apprentissage et les processus étudiés collectivement *a priori* sont en lien avec le « jeu de faire semblant ». Ainsi, la « leçon » devient « un temps de jeu », tandis que la préparation d'une leçon se transforme en « se préparer » à observer, interagir, intervenir, saisir ou provoquer des opportunités de développement du jeu ou d'apprentissages du curriculum. Une attention particulière est portée à l'identification des dimensions d'observation privilégiées (les dimensions du jeu, les interactions, les savoirs investis ou émergents, les effets des interventions des adultes, ...).

Plus spécifiquement, le cycle LS se déroule ainsi :

1. Une première rencontre d'échanges et d'apports sur le jeu de faire semblant et son rôle dans le développement de l'enfant. Cette première étape a souvent lieu hors du processus LS, sous forme de conférence ou de formation continue. C'est bien souvent à la suite de ces apports plus théoriques que des groupes d'enseignantes émettent la demande de s'engager dans un processus de LS.
2. La deuxième rencontre consiste en l'analyse du savoir « jeu de faire semblant » et en la préparation et planification d'un temps de jeu (consignes, espace, temps, matériel, intervention ou pas de l'adulte). Les enseignantes font des hypothèses sur les actions et processus qui pourraient être mis en œuvre par les enfants. Cette séance est aussi l'occasion de choisir des focales d'observation, souvent à propos du jeu et de son développement, de l'identification des intérêts et ressources des élèves ou encore du repérage d'un savoir émergent qui pourrait faire l'objet d'une discussion collective après le temps de jeu. La préparation de la démarche



- d'observation est particulièrement travaillée. En effet, il s'agit de définir de manière précise les modalités d'observation mais aussi la manière, c'est à dire la posture qui sera adoptée pour capter de la manière la plus discrète mais aussi la plus objective les gestes, paroles et faits marquants des enfants ainsi que les outils qui seront déployés (ici la prise de notes).
3. La troisième rencontre a lieu dans une classe où est mis en œuvre ce temps de jeu et les observations ciblées des actions, processus, acquis et ressources des élèves. Chaque adulte tente d'adopter la perspective des enfants (Pramling *et al.*, 2019) en suivant un ou deux enfants durant toute la période. Les traces des observations accompagneront entre autres la reconstitution de l'histoire du jeu de ces élèves au moment de le raconter aux collègues lors du débriefing.
 4. À la suite de cette observation collective a lieu une mutualisation des «histoires de jeu» des différents enfants ainsi qu'une discussion et un partage des observations menées. À partir des faits recueillis, le débriefing donne l'occasion à chaque observatrice de mettre en évidence les stratégies utilisées ou non par les enfants, d'élaborer quelques liens entre les faits observés et leurs connaissances sur le jeu de faire semblant. Ensuite, le groupe analyse et évalue les choix faits avant le temps de jeu notamment au sujet des contraintes proposées aux enfants (consignes, temps, espace, matériel, ...). C'est aussi lors de cette discussion que les contraintes sont rediscutées et potentiellement modifiées.
 5. Une nouvelle planification/préparation de temps de jeu avec d'autres contraintes a lieu lors d'une nouvelle séance et un nouveau cycle démarre. Si lors du premier cycle LS, les enseignantes observent les élèves sans intervenir, à l'occasion d'un deuxième cycle, certaines choisissent d'intervenir en prenant un rôle dans les jeux initiés par les enfants. L'observation est alors partagée entre celles qui observent et celles qui relèvent les effets de leurs interventions dans la poursuite du jeu. Dans les cas où de nouveaux cycles sont possibles, ils peuvent alors être l'occasion de préparer conjointement un Conceptual PlayWorld (Fleer, 2021), à savoir un type spécifique de jeu étant cette fois-ci à l'initiative de l'adulte. Dans ce cadre, le jeu prend appui sur une histoire racontée dans laquelle les enfants rencontrent un protagoniste ayant besoin de leur aide pour résoudre un problème dramatique. Les enfants ont dès lors besoin de sortir du jeu pour expérimenter un contact avec des savoirs complexes, dont la mobilisation comme outil s'avère nécessaire à la résolution du problème. Dans ce cas, la discussion porte plutôt sur les interventions des adultes et leurs effets sur les jeux ou sur les processus d'apprentissage des élèves.
 6. À la fin de deux ou plusieurs cycles, le groupe LS identifie les apports du dispositif en termes de réponses aux questions posées au début du premier cycle, exprime de nouvelles compréhensions ou questions, fait part de sa capacité à développer de nouvelles pratiques et d'éventuelle diffusion auprès d'autres enseignants.



Dans le cadre de plusieurs LS menées au sujet du jeu de faire semblant, le premier cycle a souvent porté sur la mise en place d'un temps de jeu et son observation, le deuxième cycle sur la participation des adultes aux jeux des enfants, notamment en prenant un rôle dans un jeu initié par les enfants, à la suite de quoi d'autres cycles ont parfois suivi à propos des Conceptuals PlayWorlds. Dans la foulée de ces différentes expériences, nous avons proposé des questionnaires aux enseignantes, et en avons croisé l'analyse avec celle de nos propres notes prises lors des échanges dans les groupes, particulièrement à propos des questionnements, des prises de conscience et des récits d'expérience tentés dans les classes des participants hors du processus LS. Nous proposons ci-dessous, sous forme de discussion, quelques éléments étant ressortis de nos analyses.

Quelques effets du dispositif sur le développement professionnel des enseignantes

Dans la perspective historico-culturelle, nous considérons que le développement de l'adulte se matérialise dans un changement de rapport au monde (Hedegaard et Edwards, 2023) ou encore d'un changement de regard sur le monde et sur soi (Marton et Saljö, 1976). Le développement professionnel est quant à lui plus spécifiquement compris comme étant la conséquence de l'appropriation de nouveaux savoirs scientifiques qui permettent à la personne qui se forme d'inscrire ses premières conceptions, ancrées sur des expériences particulières, dans des réseaux conceptuels scientifiques et conscients (Clerc-Georgy, 2013). Pour éviter que ces connaissances théoriques soient considérées comme inertes, selon l'expression de Whitehead (1929), c'est-à-dire sans lien avec leur pratique, nous prenons appui sur l'alternance favorisée par le dispositif LS. C'est un des premiers résultats qui ressort de nos analyses. En effet, la mise à l'épreuve dans les classes des savoirs issus de la recherche et proposés aux enseignantes, conduit les participantes (formatrices et formateurs compris) à réajuster leurs points de vue. Un exemple saillant est lié à la question du bruit lors des temps de jeu. Lors des observations, nous constatons régulièrement sa diminution après un certain temps nécessaire à l'ajustement des enfants entre eux et à la négociation de scénarios de jeu. Il n'est pas rare que durant l'observation, le changement en matière de bruit soit relevé par une enseignante à travers une remarque au groupe du type : « c'est ce que les formatrices nous avaient dit ! ».

Un autre apport du dispositif tient au changement de regard des adultes sur les enfants. D'une part, le fait de suivre un enfant durant toute une période de jeu leur permet de mieux saisir la perspective de l'enfant et de découvrir une cohérence entre diverses actions qui paraissent décousues si on n'y prête pas une attention particulière. D'autre part, lors des échanges d'observations, il n'est pas rare qu'une enseignante « corrige » une hypothèse faite à l'égard d'un enfant en ajoutant une nouvelle information tirée de ses observations. Le récit individuel d'un jeu se transforme alors en un récit collectivement reconstruit. Par exemple, lors d'un moment de jeu où une enseignante



relève que deux enfants ne faisaient que «faire les guignols en passant sous les tables», sa collègue a pu lui expliquer qu'ils étaient des espions et qu'ils suivaient le plan qu'ils avaient dessiné.

Un autre apport qui nous a interpellées tient à sa capacité à autoriser les enseignantes à prendre des risques, à tester des pratiques nouvelles, à faire face à l'inconnu généré par la place donnée aux activités initiées par les enfants. Le soutien du collectif leur a permis d'oser agir autrement. Les enseignantes et enseignants qui «prêtent» leur classe ne savent pas ce qui va s'y produire et la richesse des observations discutées ensuite les encourage à tester davantage. Dans une certaine mesure, le dispositif LS leur permet de «faire semblant» comme les enfants dans leurs jeux avec le même avantage que dans le jeu : on ne peut pas faire faux, puisque que l'on fait «pour de faux». Il est surprenant de relever comment, en si peu de temps, la LS sur le jeu réveille la créativité et la confiance des enseignantes à la fois en leur capacité à faire face au non-anticipé et à la fois dans le potentiel des enfants à montrer des ressources dans leurs jeux.

Un point reste toutefois en suspens, lié aux difficultés à identifier les savoirs en germe ou en construction dans les jeux des enfants et plus largement dans les activités qu'ils initient. Habituees à faire confiance aux activités proposées dans les moyens d'enseignement et formées à la mise en œuvre d'activités initiées par l'adulte, les enseignantes n'ont que peu d'outils pour reconnaître des savoirs investis par les enfants quand ils ne revêtent pas les habits matériels de ces savoirs (l'énumération sans le nombre, l'écriture sans lettres...). Une réponse à apporter serait alors de travailler, en formation des enseignants, à la construction de connaissances particulières, liées à l'usage des savoirs (outils) et des activités dans lesquelles leur maîtrise permet d'augmenter nos capacités d'agir, de penser ou de communiquer. Il s'agirait par ailleurs de renforcer la compétence à observer et repérer les bourgeons de la construction de ces savoirs.

Quelles perspectives pour les LS dans les premiers degrés de la scolarité ?

Les LS ont encore une fois montré leur potentiel à transformer les conceptions et les pratiques enseignantes. Les résultats de nos analyses rejoignent ceux de recherches précédentes menées en formation initiale des enseignants primaires (Clerc-Georgy et Martin, 2017) ou en formation continue (Martin et Clerc-Georgy, 2017). À chaque fois, les enseignants recentrent leur attention sur les apprentissages des élèves (ici les intérêts et ressources des enfants) et sur l'impact de leurs interventions sur leurs processus d'apprentissage (ici le développement du jeu et les opportunités d'apprentissage). Les expériences menées dans les premiers degrés ont aussi été l'occasion d'intégrer dans les groupes LS des responsables d'établissements scolaires (doyens, directeurs, responsables de formation). Ceci a montré l'intérêt des LS dans la construction d'une culture commune de l'enfance et d'une compréhension plus complexe des liens entre science, formation, enseignement et apprentissage.



Dans le cadre des enjeux liés aux difficultés actuelles rencontrées par les enseignantes et enseignants des premiers degrés de la scolarité (cf. rapport Dutrevis *et al.*, 2022 ou pétition des maîtresses enfantines vaudoises, 2024⁴), la piste de la mise en place, en formation initiale des enseignants, de Lesson Study spécifiques aux premières années d'école et centrées sur la prise en compte des activités initiées par les enfants, semble prometteuse. Celle-ci pourrait permettre de réunir de futur·e·s enseignantes et enseignants, des praticiens et praticiennes formatrices, des formatrices-chercheuses et formateurs-chercheurs expert·e·s de la didactique des premiers apprentissages et des spécialistes des didactiques disciplinaires pour 1) favoriser une formation plus adaptée aux spécificités des jeunes élèves, 2) favoriser la construction de connaissances communes entre l'institution de formation et le terrain, et 3) construire ensemble les connaissances à la nécessaire prise en compte des activités initiées par les enfants, notamment dans leurs jeux imaginaires.

4. <https://vaud.ssp-vpod.ch/downloads/sections/section-etat-de-vaud/documents-enseignement/2024/petition-plus-de-moyens-financiers-pour-les-classes-de-1-2p.pdf>



Références

- Bonvin, P. (2020). Entre école et développement psychologique: des normes inconciliables? *Revue [petite] enfance*, 132, 21-31. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4074>.
- Bredikyte, M. et Hakkarainen, P. (2023). Reconstructing the Vygotskian vision of play, learning and development in early childhood. In A.-C. Faldet, T.-A. Skrefsrud et H. M. Somby (Eds.), *Læring i et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæringen* (Ch. 4, pp. 61-83). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.191.ch4>.
- Clerc-Georgy, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité*. [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:28992>
- Clerc-Georgy, A. (2024). Notice 15. «Curriculum émergent». Dans D. Raulin et J. Lebeaume (Éds.), *Les mots-clés des curricula* (pp. 107-110). Université Paris Cité. <https://doi.org/10.53480/curricula.370547>.
- Clerc-Georgy, A. et Martin, D. (2017). Les Lesson Study: un dispositif pour favoriser l'usage des savoirs théoriques dans l'analyse de la pratique. *Formation et profession*, 25(1) 20-33. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.393>.
- Dutrévis M., Cecchini A. et Ducrey F. (2022). *Vivre la IP - Regards croisés sur les difficultés de l'entrée en scolarité*. Rapport SRED 92
- Fleer, M. (2021). Conceptual Playworlds: the role of imagination in play and learning, *Early Years*, 41(4), 353-364. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1549024>.
- Hedegaard, M. et Edwards, A. (2023). *Taking Children and Young People Seriously. A Caring Relational Approach to Education*. Cambridge University Press.
- Lewis, C. (2015). What Is Improvement Science? Do We Need It in Education? *Educational Researcher*, 44(1), 54-61.
- Holmqvist, M., Holmquist, P.-O. et Cheung, W.M. (2010). The Same Lesson in Two Different Cultures—What Differs and What Is the Same? A Learning Study on Reading Comprehension in Sweden and Hong Kong. *Problems of Education in the 21st Century*, 21, 71-82. <http://hdl.handle.net/10722/125522>.
- Ljung-Djårf, A. et Holmqvist Olander, M. (2012). Using learning study to understand preschoolers' learning: Challenges and possibilities. *International Journal of Early Childhood*, 45, 77-100. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0067-9>.
- Ljung-Djårf, A. et Holmqvist Olander, M. (2013). Using Learning Study to Understand Preschoolers' Learning: Challenges and Possibilities. *IJEC*, 45, 77-100. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0067-9>.
- Marinova, K. (2010). Situations d'apprentissage issues du jeu. *Revue Préscolaire*, 48(4), p9-13.
- Martin, D. et Clerc-Georgy, A. (2017). La Lesson Study, une démarche de recherche collaborative en formation des enseignants? *Phronesis*, Vol. 6(1), 35-47. <https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2017-1-page-35?lang=fr>.
- Marton, F. et Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>.
- Meyer, A. (2016). Pratiques évaluatives en Suisse Romande: quelques exemples de l'école enfantine. Dans Veuthey, C., Marcoux, G. et Grange, T. (dir.), *L'école première en question: analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation*, coll. Ouvertures pédagogiques. (p.57-75). Éditions EME.
- Pramling Samuelsson, I. et Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, A., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. et Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-Responsive Teaching*. Cham (Switzerland): Springer Open. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15958-0>.
- Siraj-Blatchford, I., Silva, K., Muttock, S., Gilden, R. et Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years* (Research Report RR356). University of Oxford, Department of Educational Studies. <https://dera.ioe.ac.uk/4650/1/RR356.pdf>.
- Sylva, K. et Nabuco, M. (1996). Research on quality in the curriculum. *International Journal of Early Childhood*, 28(2), 1-6. <https://doi.org/10.1007/BF03174496>.
- Takahashi, A. et McDougal, T. (2016). Collaborative Lesson Research: Maximizing the Impact of Lesson Study. *ZDM Mathematics Education*, 48, 513-526. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0752-x>.
- Vinatier, I. et Morrisette, J. (2015). Les recherches collaboratives: enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137-170. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137>.



- Vygotskij, L. (1933/2023). Le jeu et son rôle dans le développement de l'enfant. Dans L.S. Vygotskij, *L'imagination dans l'œuvre de Vygotskij* (p. 295-334). Peter Lang.
- Vygotski, L.S. (1935/1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société française*, 2(52), 35-45.
- Whitehead, A.N. (1929). *The Aims of Education*. MacMillan.