

Formation et
pratiques d'enseignement
en questions



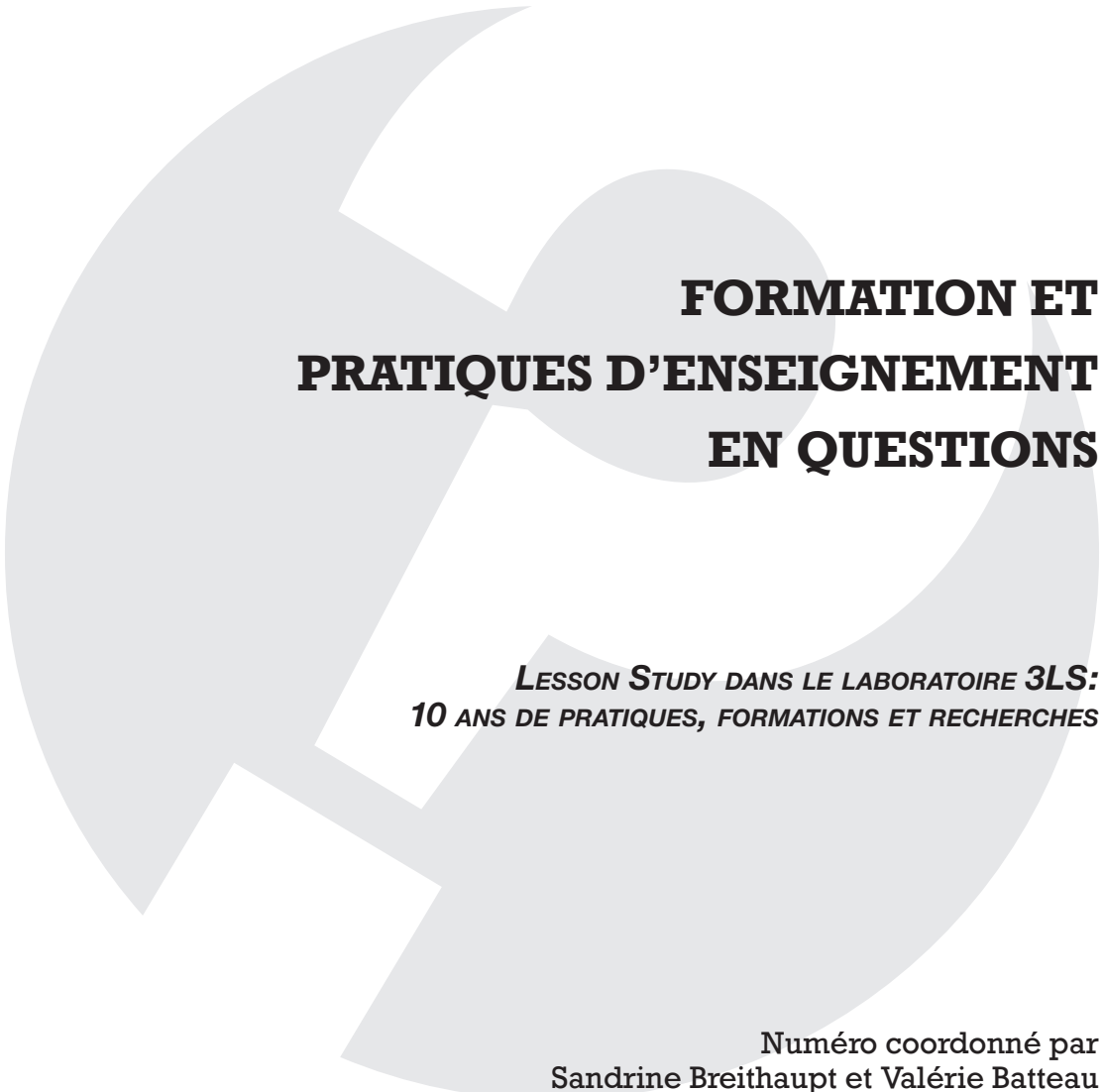
Revue des institutions de formation des enseignant·e·s de Suisse romande et du Tessin

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
--	-----



Récits d'expériences et perspectives

Tristan AEBY¹ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse)
et **Olivier GUIGNARD**² (Gymnase de Bussigny, Vaud, Suisse)

Ce texte présente le retour d'expérience de deux personnes enseignantes ayant participé à la mise en œuvre de la *Lesson Study* (LS) dans l'établissement secondaire de Renens (ESR), canton de Vaud. L'analyse croisée de leurs parcours met en lumière deux dimensions centrales de la démarche : la coopération au sein des équipes et l'observation des élèves.

Le premier auteur analyse les dynamiques de coopération à l'aide du modèle du tétraèdre de la coopération (Thiébauld et Bichsel, 2015). Il compare deux expériences contrastées : une LS en sciences marquée par une collaboration forte et motivée, et une LS en allemand avec une implication inégale des membres, entraînant des difficultés organisationnelles et une efficacité moindre.

Le second auteur se concentre sur l'importance du processus d'observation des élèves, composante parfois délaissée au profit de la planification des leçons. Il constate que, malgré des résultats sur le contenu des leçons souvent jugés partiels ou insatisfaisants, les effets les plus durables de la démarche résident dans l'évolution du regard porté sur les apprentissages des élèves. Ces effets se manifestent notamment chez les personnes expérimentées appelées à devenir facilitatrices ou facilitateurs.

Les auteurs recommandent d'adapter les premières expériences de LS en mettant davantage l'accent sur l'acte d'observer. Une telle orientation permettrait un engagement plus clair et une meilleure adéquation entre les attentes et les bénéfices perçus par les membres des équipes LS. La leçon de recherche ne devrait pas constituer uniquement un objet d'enseignement, mais aussi un espace d'apprentissage pour les personnes enseignantes elles-mêmes.

Mots-clés : Coopération, observation des élèves, formation continue, sciences de la nature, enseignement secondaire

Deux enseignants, deux auteurs

Les deux auteurs relatent leurs expériences de LS dans l'établissement secondaire de Renens (ESR), situé dans le canton de Vaud en Suisse. Le premier auteur y a enseigné les sciences de la nature et les mathématiques pendant une quinzaine d'années au cycle II (élèves âgés de 8 à 12 ans), puis au cycle III (élèves âgés de 12 à 15 ans). Depuis une dizaine d'années, il est formateur HEP et titulaire d'une formation de praticien formateur³. Le second auteur a enseigné à l'ESR les sciences de la nature, les mathématiques et l'option mathématiques et physique pendant une dizaine d'années.

1. Contact : tristan.aeby@hepl.ch

2. Anciennement professeur au collège de Renens, Vaud, Suisse.
Contact : olivier.guignard@eduvaud.ch

3. Personne enseignante et accueillant des stagiaires pour les former aux aspects de la pratique du métier.



Depuis trois ans, il enseigne la physique au secondaire II (élèves âgés entre 16 et 18 ans). En ce qui concerne le dispositif des LS, le premier auteur s'y est initié en 2020 et le second en 2016. Tous deux ont également pu se former à la facilitation en 2021-2022 lors de la FoFFa (Formation Francophone de Facilitatrices et Facilitateurs⁴).

C'est en 2016 que l'ESR s'est lancé dans une démarche soutenue appliquant le principe des Lesson Study (LS). Pendant quatre ans, les sujets ont porté sur la discipline des mathématiques (Vuille, *et al.*, 2017). Les groupes de travail comprenaient chaque année entre quatre et six enseignants, encadrés par deux ou trois personnes rattachées au laboratoire 3LS. Malheureusement, le tournus des participants s'est avéré important, la plupart des membres n'ayant participé qu'à un ou deux des quatre cycles.

En 2020, un nouveau groupe de cinq personnes s'est constitué, avec pour contexte cette fois-là la branche des sciences. Trois de ces membres avaient fait partie des équipes de mathématiques. Au terme de cette nouvelle expérience, quatre personnes enseignantes ont suivi une formation à la facilitation de LS. Durant l'année 2021-2022, des groupes de travail LS ont été constitués pour les disciplines du français, de l'allemand et de la musique, encadrés par ces facilitatrices et facilitateurs en formation, ainsi que par des représentants du laboratoire 3LS.

Les expériences vécues par les deux auteurs leur ont apporté des regards croisés sur la mise en œuvre des LS au sein de l'ESR. Pour le deuxième auteur, c'est une pratique qui s'est inscrite dans la durée, sur plus de six ans, dans trois disciplines. Cela lui a permis d'atteindre une vision élargie de l'évolution du dispositif. Le premier auteur, avec son regard de formateur, a pu vivre deux expériences contrastées avec des dynamiques différentes de coopération. Cela lui a fourni une vision sur les éléments qui favorisent ou non le travail de groupe dans le cadre des LS.

Les paragraphes qui suivent tentent de mettre en évidence les deux types de problèmes que les auteurs ont identifiés chacun de leur côté, puis d'y apporter des propositions d'adaptation. Dans un premier temps, nous proposons le regard du premier auteur qui se focalise sur la dynamique de groupe. Dans un second temps, le regard du deuxième auteur conduira à discuter l'observation des élèves.

Expérience du premier auteur

De nos deux expériences, il ressort que la coopération au sein des équipes de LS est un élément qui peut fortement varier. Cela influence grandement le ressenti des membres des équipes et facilitatrices et facilitateurs, que ce soit au niveau du plaisir que peut procurer un tel dispositif ou au niveau de la satisfaction personnelle lorsque l'on a le sentiment du développement de ses compétences professionnelles. Dans cette perspective, il est intéressant de comparer plus en détails les deux situations vécues.

4. Pour des ressources à ce sujet, voir : <https://3ls.hepl.ch/ressources-produites-par-la-foffa/>



Dans la première – réalisée en 2020-2021 et portant sur les sciences –, la problématique abordée était l'utilisation du débat en sciences pour la construction des savoirs des élèves, le thème choisi : l'arrivée du loup en Suisse. Les cinq membres de cette LS se connaissaient bien et partageaient déjà régulièrement des moments de réflexion dans le cadre de l'enseignement des sciences. En outre, trois d'entre eux avaient déjà participé à des LS en mathématiques les années précédentes. La coopération au sein de ce groupe a bien fonctionné. Cela s'est traduit par une grande implication de tous les membres à tous les stades du dispositif. Aucune personne ne s'est mise en retrait, toutes se sont impliquées dans la recherche de documents, de ressources dans la littérature ou dans la production de supports pour l'enseignement.

Dans la seconde situation – 2021-2022, discipline de l'allemand –, le groupe était constitué de cinq enseignantes et de deux facilitateurs en formation. Dès le début, deux enseignantes ont modifié leur engagement dans le dispositif. L'une d'elle a quitté le groupe dès le début de la LS et l'autre a déclaré qu'elle voulait bien participer mais qu'elle n'était pas d'accord d'enseigner la leçon. La thématique choisie concernait l'expression orale des élèves en allemand. Ainsi, pour résumer, deux enseignantes se sont impliquées dès le départ, une troisième partiellement et la dernière s'est impliquée jusqu'à ce que la leçon de recherche approche, elle a alors manqué les dernières réunions et n'a pas participé à la leçon de recherche. La coopération au sein de ce groupe a été moindre, le taux d'absence plus élevé. L'essentiel du travail fut porté par deux enseignantes.

Nous analysons ces deux situations avec le tétraèdre de la coopération (Thiébauld et Bichsel, 2015). Ce modèle représente la coopération d'un groupe par le volume d'un tétraèdre, chacune des faces représentant l'un des éléments clé qui permet le développement de la coopération : **le sens partagé, les relations au sein du groupe, l'organisation et l'implication des individus.**

Dans le cas de la LS en sciences de 2020, il est intéressant de relever que l'équipe s'était engagée volontairement avec une idée du sujet avant la formation du groupe. Le choix de la thématique – le débat comme outil pédagogique en sciences – était clairement défini et intéressait tous les membres. Ce dispositif était délicat à mettre en œuvre et peu exploré au sein du groupe. **Le sens partagé** était bien développé : chacun voulait étudier le dispositif du débat en classe qu'aucun des membres ne maîtrisait. Le fait que tous les membres avaient l'habitude de travailler ensemble et d'échanger des idées sur leurs approches pédagogiques témoigne de bonnes **relations au sein de l'équipe**. Chacun était considéré par les autres comme un membre dont les apports méritaient de l'attention. Les relations au sein du groupe étaient bien développées également. Le dispositif des LS était soutenu par des facilitatrices qui garantissaient le cadre et précisaient les contraintes en les rappelant régulièrement. L'équipe bénéficiait d'un fort soutien de la Direction d'établissement. Tous ces éléments ont permis une **organisation** et des méthodes de travail efficaces. Finalement, **l'implication** des enseignant·e·s



a été forte car leur motivation était importante. Celle-ci s'explique par les points suivants : la communication respectueuse, la reconnaissance de la pertinence de certaines idées a nourri le besoin de compétence de chacun ainsi que le besoin de relation. La possibilité d'apporter des idées originales et propres à chacun·e a également assuré un fort niveau d'autonomie. Tous ces éléments permettent de comprendre pourquoi la coopération au sein de ce groupe était remarquable, tant par la qualité que par la quantité.

Dans la seconde LS de 2021-2022 en allemand, le partage du sens a dû être recherché lors de la première séance. Certaines personnes pensaient que c'était une formation attestée pour l'évaluation critériée, la communication faite par la Direction n'ayant pas été comprise. Il a fallu clarifier le rôle de la LS. Une personne a clairement indiqué qu'elle ne souhaitait pas enseigner la leçon préparée, créant un **sens partagé** moindre. Cela a également dégradé **l'organisation** : il était difficile de proposer des méthodes de travail sans avoir un sens commun clair. À ceci, il faut ajouter le fait que les facilitateurs étaient en formation, avec un impact négatif supplémentaire sur **l'organisation**. Les **relations** entre les enseignantes étaient bonnes, les interventions étaient argumentées et respectueuses. Cependant les absences répétées en fin de processus ont laissé transparaître quelques tensions. **L'implication** des participantes a fluctué au cours du processus. Au début et jusqu'à la production de la planification, elle fut élevée, mais elle a baissé quand il s'est agi de préparer la grille d'observation. L'absence de plusieurs membres lors de la leçon de recherche, de même que lors des retours à chaud et à froid, en témoigne.

On peut ainsi constater que tous les éléments clefs de la coopération au sein de ce second groupe étaient réduits. Cela permet d'illustrer le fait que la coopération fut moins grande en qualité et en quantité par rapport au groupe précédent.

Comme le montre la comparaison de ces deux expériences avec une démarche LS, la mise en œuvre initiale au sein d'une équipe peut s'avérer délicate. Vulnérable à des facteurs très divers – comme la justesse de compréhension de l'approche, la disponibilité et la capacité d'engagement des participants, la qualité de la relation et la confiance entre ceux-ci – elle peut aboutir à des résultats bien en deçà des attentes, voire à des tensions entre les membres de l'équipe. L'observation de six années de pratique LS à l'ESR illustre de manière frappante cette problématique.

Expérience du deuxième auteur

Un des faits marquants de la mise en œuvre de la démarche dans cet établissement a en effet été le nombre de personnes qui se sont retirées au terme d'une ou de deux séances. À n'en pas douter, le coût en temps et en énergie requis par le processus y est pour beaucoup. Toutefois, la volonté d'investir ne manque pas dans la communauté enseignante, à condition que l'objectif d'améliorer sa pratique soit atteint. Qu'est-ce qui a conduit nombre de participantes et participants à considérer que les résultats n'étaient pas à la hauteur de leurs attentes ? Un examen des modalités de fonctionnement adoptées, ainsi que de leur évolution peut apporter un éclairage.



Durant les trois premières années de pratique à l'ESR, les membres des LS ont opté pour une recherche portant sur la didactique elle-même. Il s'agissait d'employer l'approche LS pour examiner en commun des problèmes partagés par tous : l'apprentissage des opérations de base avec les nombres relatifs ou avec les fractions. Au terme de chaque session, des pistes intéressantes avaient été examinées et des démarches pouvaient être proposées pour aborder la thématique choisie avec de futures classes. Ces démarches constituaient à n'en pas douter le trésor espéré secrètement par chaque membre dès le début du travail.

Cependant, ce précieux résultat débouchait systématiquement sur de nombreuses questions. À supposer que la leçon préparée fonctionnait de manière satisfaisante, quelle était sa validité, alors qu'elle n'avait été testée que sur une ou exceptionnellement deux classes ? Dans quelle mesure cette approche pouvait-elle fonctionner avec des classes de profils différents ? Quelles adaptations aurait-il fallu apporter pour l'étendre à un autre public ? Cela sans compter qu'en l'état, le plan de leçon rédigé à l'issue d'une année de travail ne satisfaisait jamais entièrement ses créateurs et créatrices : chacun·e y voyait des points d'amélioration.

Au moment de débiter une nouvelle séance, ces interrogations se combinaient avec le souhait évident d'explorer de nouveaux sujets. Comment se limiter à une thématique alors que tant d'autres réclamaient une réflexion ? L'orientation vers un thème différent présentait d'autant plus d'intérêt que de nouveaux participants avaient remplacé ceux qui avaient quitté le groupe – volontairement ou sous l'effet de contraintes externes. Démarrer une question entièrement nouvelle permettait de réduire la différence entre les niveaux de familiarité avec l'objet de l'étude. Pour les « vétérans », elle signifiait par contre un retour à une « case départ ».

Au bout de trois années, cette approche montrait ses limites. L'équipe nouvellement constituée pour la quatrième LS a décidé de s'orienter vers une exploration de techniques d'évaluation formatives rapides. Une fois encore, le travail réalisé a apporté un éclairage intéressant sur cette problématique spécifique. Toutefois les mêmes limitations se sont à nouveau manifestées : doutes sur la possibilité de généraliser ou d'étendre les enseignements, combinés à une envie d'approfondir l'expérimentation réalisée, ce qui ouvrait un champ d'exploration excessivement impressionnant.

Cette récurrence d'un bilan mitigé tout au long de quatre années de mise en œuvre de la démarche explique au moins en partie l'épuisement du réservoir de candidats dans la discipline des mathématiques. C'est par un transfert vers les sciences que l'expérience LS a pu se poursuivre dans l'établissement. De nouvelles personnes ont pu s'impliquer, de nouveaux champs ont pu s'ouvrir à l'exploration – en l'occurrence l'apprentissage du débat en sciences. Mais à l'heure des bilans, les plus expérimentés reconnaissaient les mêmes problèmes que ceux rencontrés les années précédentes.



Cependant, les participantes et participants les plus anciens commençaient à prendre conscience d'apports plus discrets du travail réalisé pendant plusieurs années. Ces apports s'étaient développés en dehors des contenus préparés par les équipes successives. Ils portaient sur le processus d'observation des élèves au travail, qui forme le cœur de la démarche LS. Au fil des sessions, des outils d'observation avaient été développés, mis en place puis améliorés. Mais en parallèle à ces outils formels, c'est le regard même des observatrices et observateurs qui avait évolué. Durant la sixième année, ces participants expérimentés ont été appelés à encadrer de nouvelles équipes dans le rôle de facilitateurs, ils ont alors pu prendre conscience du chemin parcouru. Lors des sessions d'analyse du déroulement suivant les leçons de recherches, les observations du travail des élèves qu'eux-mêmes avaient réalisées paraissaient à la fois plus précises et plus englobantes que celles effectuées par les participants « novices ».

Les LS offrent aux participantes et participants qui ne donnent pas la leçon, la possibilité de se consacrer pleinement à l'observation du fonctionnement des élèves sur le temps d'une période entière. Cela donne accès à l'évolution détaillée des apprentissages, chose inaccessible lorsque l'enseignante, l'enseignant – seul·e face à un groupe classe – ne peut qu'effectuer des « plongées » ponctuelles dans l'espace et dans le temps vers un élève ou un groupe spécifique, à un moment particulier de leurs travaux. La différence entre ces deux types d'expériences peut se comparer à celle entre un touriste passant quelques jours dans un pays par rapport à une personne qui s'y installerait pour un temps prolongé et pourrait en observer les fonctionnements.

Or, dans l'ensemble des situations préalablement mise en œuvre en LS dans l'ESR en mathématiques, que la coopération ait été efficace ou non, le temps consacré aux questions sur l'observation des élèves et de leurs apprentissages avait été très limité. La planification de la leçon avait pris presque toute la place pendant les séances de travail.

Pistes de réflexion

Ce dernier constat porté sur la question de l'observation, conduit à suggérer, pour des groupes débutants, une restructuration du cadre des LS par rapport à celui adopté durant les premières années d'activité à l'ESR. L'accent y serait porté précisément sur le moment et l'acte d'observation, autant que sur le contenu des premières leçons. Ces deux éléments sont en effet à considérer comme intriqués (voir à ce sujet, l'article de Hoznour et Garcia Perez dans ce volume). Nous pensons qu'il serait judicieux que les facilitatrices et facilitateurs soient plus directifs et incitent le groupe à consacrer au moins la moitié du temps de travail à se questionner sur l'observation des élèves et de leurs apprentissages. Pour les néo-participants, il s'agit en effet de prendre conscience d'un monde à explorer et de découvrir ce qui peut être observé. L'objectif des premières séances LS devrait être – de manière clairement exprimée – de s'approprier l'outil de l'observation pendant la leçon de recherche.



Cette adaptation de la pratique employée dans l'ESR devrait pouvoir apporter des solutions à plusieurs des problèmes mis en évidence dans le présent article. L'objectif, les grands axes du déroulement de la première année de formation par la LS deviendrait plus simples à énoncer. Chaque nouveau participant saurait ainsi dans quoi il ou elle s'engage grâce à un meilleur cadrage. Au terme d'une année, les résultats obtenus présenteraient probablement une meilleure adéquation avec les attentes, ne serait-ce que du fait même que ces dernières seraient plus claires. À l'issue de cette formation, chaque participante ou participant aurait probablement la conviction d'un gain réel pour sa pratique, grâce autant aux observations propres inédites qu'il aura pu effectuer qu'aux échanges et aux confrontations avec les observations des autres membres du groupe.

L'utilisation par plusieurs équipes de l'ESR d'une approche de LS au cours de six années successives a mis en évidence la nécessité d'un investissement en temps et en énergie important, mais également l'apport unique de cette démarche pour améliorer la pratique enseignante. Afin de réduire ce coût et d'assurer aux participantes et participants des résultats à la hauteur de leurs attentes, il paraît nécessaire de cadrer clairement les premiers pas de n'importe quelle équipe qui se lancerait dans la démarche. Concrètement, les facilitateurs devraient souligner que les premières mises en œuvre ne doivent pas avoir pour objectif central le contenu d'une leçon, mais doivent intégrer à part au moins égale le développement de l'observation des élèves durant cette leçon. Celle-ci devrait permettre aux enseignant·e·s engagé·e·s d'apporter des pistes de réflexion en lien avec leurs questionnements. Ce recentrage pourrait par ailleurs faciliter la définition d'un sens partagé au travail du groupe, processus en l'absence duquel des tensions sont régulièrement apparues aux cours des années de pratiques examinées dans le présent article.



Références

- Thiébauld, M. et Bichsel, J. (2015, juillet 1). *Ressources en lien avec la coopération*. Coopérer. <https://www.cooperer.org/wp-content/uploads/faciliter-cooperation-thiebaud-bichsel.pdf>.
- Vuille, D., Powolny, F., Hoznour, I., Kaeslin, M., Guignard, O., Clivaz, S. et Mauroux, L. (2017). *Plans de leçon*. 3LS – HEP vaud. https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/laboratoire_3ls/3LSplan_9H_relatifs_2017_hepvaud.pdf.