

Formation et
pratiques d'enseignement
en questions



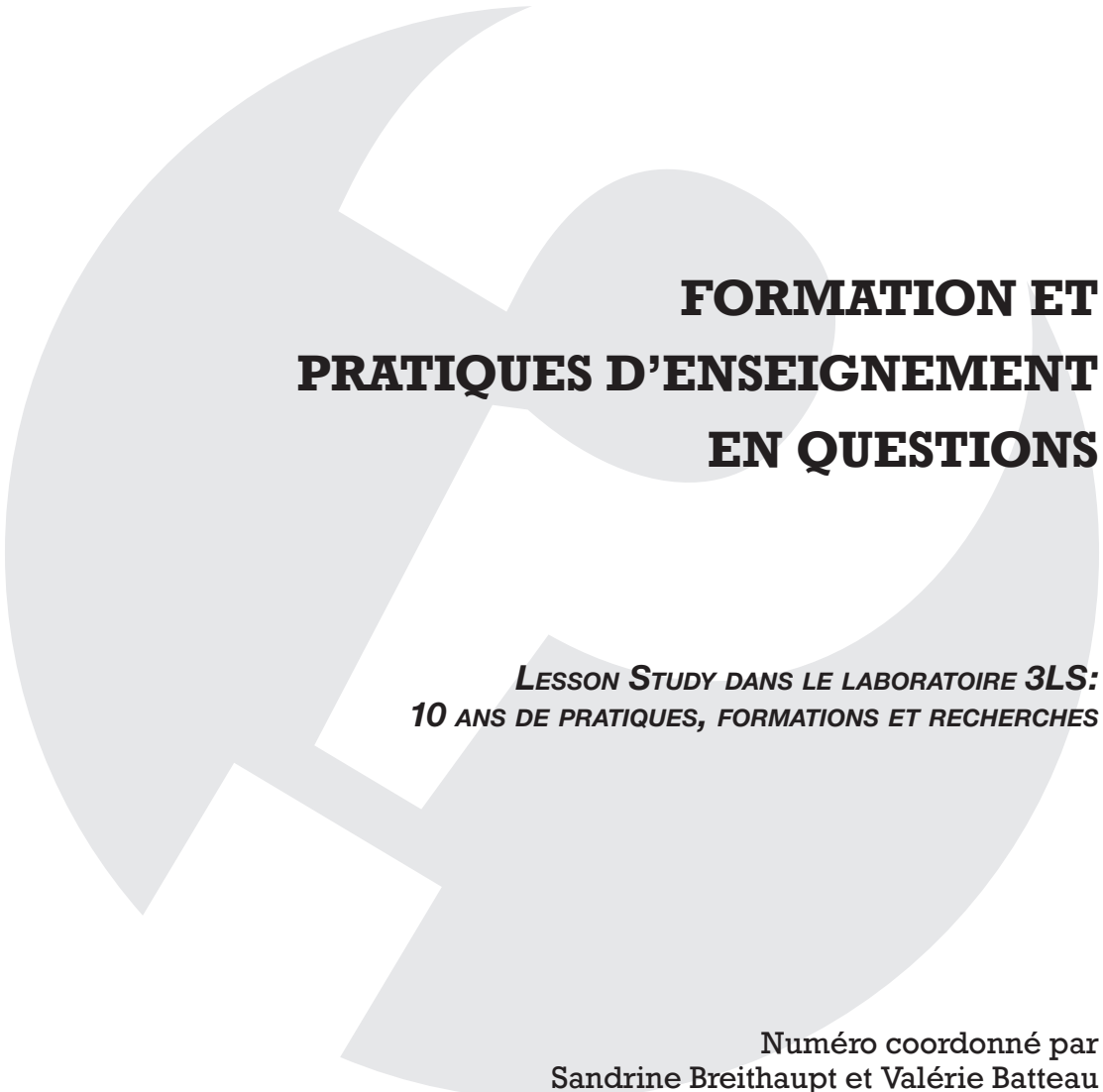
Revue des institutions de formation des enseignant·e·s de Suisse romande et du Tessin

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
--	-----



Le dispositif LS au service de l'introduction et de l'appropriation des nouveaux moyens d'enseignement d'histoire

Béatrice ROGÉRE PIGNOLET¹ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse) et **Marilena CUOZZO**² (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse)

Cet article présente l'expérience de Lesson Study en Histoire à l'Établissement Primaire et Secondaire (EPS) de Prilly, menée dans le cadre d'une formation continue visant à introduire les nouveaux moyens d'enseignement romands (MER) en histoire. Les formatrices ont accompagné les enseignant·e·s dans l'intégration de la démarche d'enquête du Plan d'Études Romand (PER) et ont travaillé sur la problématisation et la mise en œuvre de cette approche. L'objectif était de questionner et de réajuster les pratiques pédagogiques, en particulier l'utilisation de nouvelles méthodes comme l'analyse de sources et les démarches historiennes, tout en impliquant davantage les élèves. Les résultats ont montré que les LS ont renforcé la collaboration entre les enseignant·e·s, ont favorisé des échanges d'idées enrichissants, et ont permis une évolution des pratiques pédagogiques, en particulier en matière d'évaluation. Ce dispositif a eu un impact positif sur les enseignant·e·s, leur permettant de tester de nouvelles approches et d'améliorer leur enseignement de manière durable.

Mots-clés: Formation continue, démarche historique, moyens d'enseignement romands, collaboration enseignante

Introduction

Cet article présente l'expérience des LS en Histoire à l'Établissement Primaire et Secondaire (EPS) de Prilly et vise à expliquer comment les participantes et participants sont entré·es dans le dispositif LS dans le cadre d'une formation continue sur les moyens d'enseignement romands (MER) en histoire. Nous avons eu la chance, en tant que facilitatrices, l'une pour les approches transversales et l'autre pour la didactique d'histoire, d'accompagner les participantes et participants durant plusieurs années et de pouvoir mettre en place une véritable collaboration entre formatrices-chercheuses et enseignant·e·s. Le travail mené a été organisé autour des questions suivantes: comment faire de l'histoire avec les nouveaux MER? Comment mettre en œuvre la démarche d'enquête préconisée par le plan d'études romand (PER)? Comment impliquer les élèves?

1. Contact: beatrice.rogere-pignolet@hepl.ch

2. Contact: marilena.cuozzo@hepl.ch



Présentation des LS à l'EPS de Prilly

Les LS ont débuté à l'EPS de Prilly en 2019 à la demande du chef de file³ d'histoire. Celui-ci avait découvert le dispositif des LS dans le cadre de la FORDIF (Formation en direction d'institutions de formation), formation suivie lorsqu'il était devenu doyen⁴. Il avait proposé ce type de formation continue à l'équipe des enseignant·e·s d'histoire afin d'accompagner l'introduction des moyens d'enseignement romands (MER) d'histoire 9-11. Douze enseignant·e·s ont participé aux cinq cycles de LS (figure 1) dont deux qui ont participé à toutes les LS et ont représenté la « mémoire » du groupe, l'une d'elle ayant même suivi la FoFFA (Formation Francophone de Facilitatrice et Facilitateur formation 3LS, organisée en ligne par la HEP vaud, entre 2020 et 2021)⁵.

Dans le Plan d'Études Romand (PER), l'enseignement de l'histoire se caractérise par un changement de paradigme important (Audigier, 2005; De Cock, 2015): l'utilisation de la démarche d'enquête (Vialle, 2019) et du questionnement historique, le dépassement du récit linéaire. On est donc loin de l'apprentissage de dates et de personnages célèbres tel que l'on se représente souvent l'enseignement de l'histoire, car il s'agit de développer la pensée historique chez les élèves. Ce changement important a déstabilisé de nombreux·ses enseignant·e·s puisqu'il implique de nouvelles pratiques auxquelles elles et ils ne sont pas ou peu formé·e·s.

Avec les participantes et participants des LS de l'EPS de Prilly, il a donc été décidé de questionner leurs pratiques au regard des progressions d'apprentissage du PER, en particulier les démarches historiques – élément nouveau dans l'enseignement de l'histoire – afin d'analyser les MER. Durant les différents cycles de LS (figure 1), l'accent a été mis sur la mise en œuvre de la démarche d'enquête et plus spécifiquement sur la phase de problématisation (Doussot et Vézier, 2014, 2019; Doussot et Fink, 2019). Cette phase est un enjeu important de l'enseignement de l'histoire et c'est une phase d'amorce pour laquelle le choix des sources ou des activités est essentiel. En effet, son but est de susciter l'intérêt des élèves, de faire une évaluation diagnostique et ainsi de définir plus précisément les objectifs d'apprentissage en fonction des « déjà-là » des élèves.

À la demande des participantes et participants, il a donc été décidé de planifier des séquences d'enseignement-apprentissage dans leur ensemble afin de permettre à la fois l'appropriation des progressions d'apprentissage du PER⁶ et des MER d'histoire 9-11. En tant que facilitatrices, nous avons donc fait le choix de prendre un peu de distance avec les cycles habituels des LS qui

3. Dans le système scolaire vaudois, un chef de file est un enseignant ou une enseignante qui occupe un rôle de coordination au sein d'une discipline dans une école, sans position hiérarchique.

4. Un·e doyen·ne est un membre de l'équipe de direction chargé de la coordination pédagogique, de la gestion des emplois du temps et du suivi des élèves et des enseignants au sein de l'établissement.

5. <https://3ls.hepl.ch/category/ressources/foffa/>

6. cf. SHS 32 et SHS 33 : <https://portail.ciip.ch/per/learning-objectives/84>

planifient en profondeur la leçon de recherche (LR). Malgré ce choix, la problématique du groupe, à savoir la mise en œuvre de la démarche d'enquête, a été au cœur de toutes les séances de travail. La recherche de pistes d'action pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage des élèves a guidé les réflexions et motivé les choix des participantes et participants. De plus, l'accent a systématiquement été mis sur la LR afin de permettre au groupe de s'engager dans le processus LS avec une posture double d'enseignant·e et de chercheur·euse⁷.

L'étape de planification a pris beaucoup de temps dans les premiers cycles de LS car elle a soulevé beaucoup de questions : comment mettre en œuvre le changement de paradigme prescrit par le plan d'études romand (PER) ? Comment sélectionner les démarches historiennes et comment les rendre explicites dans les objectifs d'apprentissage ? Comment changer les pratiques et générer un développement professionnel ? Comment faire des choix pertinents dans toutes les thématiques proposées par les MER ?

Les objets d'apprentissage choisis pour les différentes leçons de recherche (LR) étaient doubles et associaient des connaissances à enseigner et l'usage d'outils des SHS (en lien avec SHS 32, les Démarches historiennes et SHS 33) comme l'analyse d'images et les productions d'élèves. Ces outils ont été travaillés à l'aide des Outils, Démarches et Références (ODR en 7-8H)⁸ puis avec celui de 9-11H après sa parution. Dans la figure 1, on peut voir l'ensemble du dispositif LS tel qu'il a été mis en œuvre à l'EPS de Prilly. Nous détaillerons plus précisément certains objets d'enseignement-apprentissage dans la partie 2.

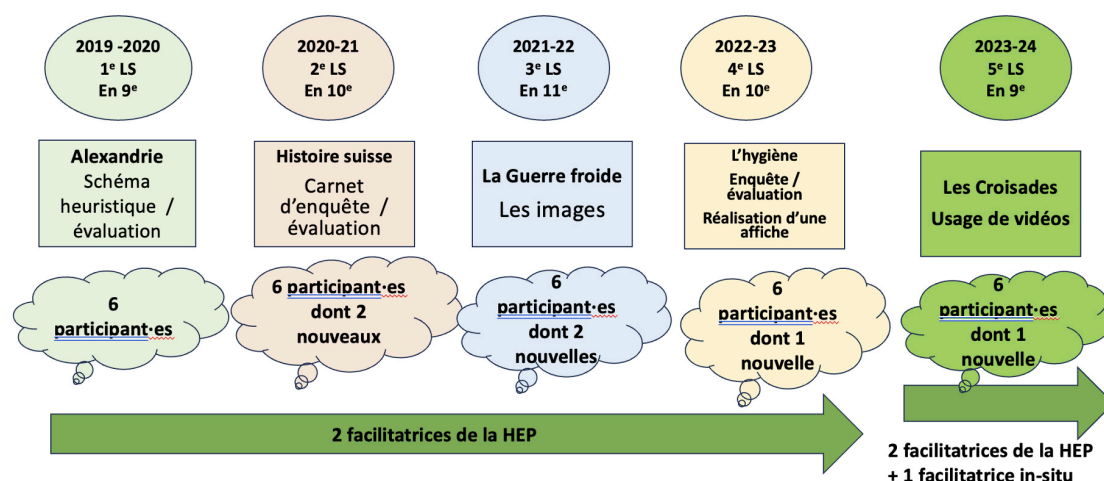


Figure 1 : Les différents cycles de LS en histoire à l'EPS Prilly.

7. Voir à ce sujet, l'article d'Hoznour et Perruisseau, dans ce même numéro.

8. ODR SHS : ouvrages de références en SHS : <https://portail.ciip.ch/mer/teaching-mediums/43/history78/> et <https://portail.ciip.ch/mer/teaching-mediums/54/history91011/>



Réflexions sur la planification des leçons de recherche et des objets d'apprentissage

Étant donné les nombreux objets d'apprentissage travaillés (figure 1), nous avons choisi de nous concentrer sur ceux des leçons de recherche (LR) de la 1^e LS (le schéma heuristique) et de la 2^e LS (le carnet d'enquête), qui ont permis aux participantes et participants de tester des approches différentes de leurs pratiques professionnelles habituelles.

Le schéma heuristique

Lors de la 1^e LS, il a été décidé de travailler sur Alexandrie à l'époque hellénistique, thématique nouvelle des MER d'histoire 9^e qui déroutait les participantes et participants. Afin de mettre en œuvre l'un des apprentissages visés par le MER, à savoir «décrire différentes caractéristiques (politiques, économiques, sociales et religieuses) d'Alexandrie et son influence dans l'Antiquité», le groupe a choisi de faire réaliser aux élèves pour l'évaluation sommative de fin de chapitre (appelé *travail significatif* dans le canton de Vaud), un schéma heuristique par groupe (figure 2) : la réalisation de cette production d'élèves a été au cœur de la LR.

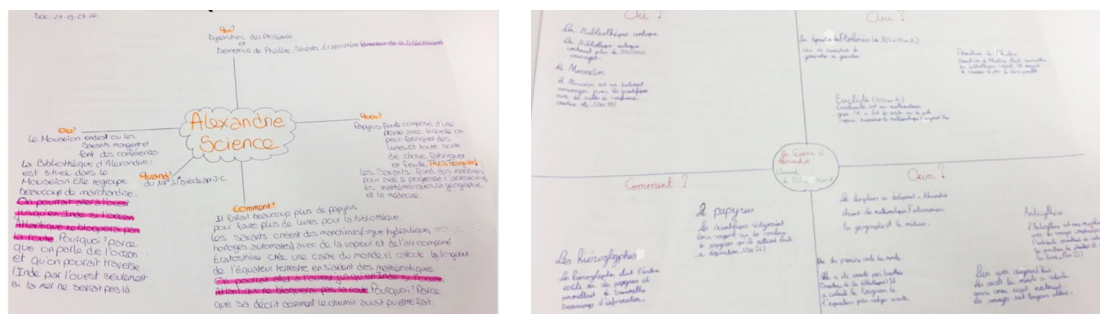


Figure 2: Exemples de schémas heuristiques réalisés par deux groupes d'élèves de 9^e.

Le but ici était d'une part d'observer la mise en œuvre d'un design de tâche peu usuel pour un contrôle de fin de chapitre (le schéma heuristique), et d'autre part d'évaluer les opportunités et les freins qu'un travail de groupe (vs individuel) pouvait générer en termes d'apprentissages et de stratégies mises en place par les élèves.

Le carnet d'enquête

Lors de la 2^e LS, le choix des participantes et participants s'est porté sur l'histoire suisse. Elles et ils ont voulu travailler différemment avec les élèves en leur proposant, d'une part, une phase d'amorce destinée à les surprendre et d'autre part, en leur demandant de réaliser un carnet d'enquête (figure 3) qui laissait de la place à la créativité. Ce carnet d'enquête a été une sorte de journal de bord ou de voyage – tant dans le temps que dans l'espace de l'histoire suisse – à travers les différentes étapes de la séquence et dans lequel les élèves ont pu présenter leurs conceptions de la Suisse et ont pu être créatifs et créatives. Elles et ils ont été très impliqué·e·s et motivé·e·s par la réalisation de ce carnet d'enquête. Certain·e·s y ont annoté des

réflexions⁹ qui ont surpris les enseignant·e·s qui n'avaient pas imaginé que les élèves pourraient, par cette réalisation, développer un esprit critique et faire preuve d'une telle démarche réflexive.

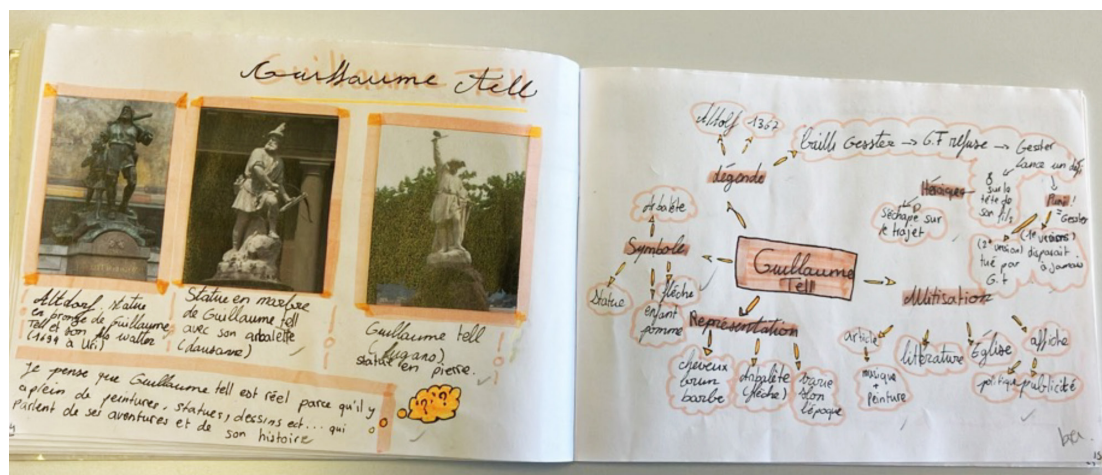


Figure 3 : Un exemple de carnet d'enquête réalisé par un élève.

Ici aussi, l'idée était d'observer les opportunités et les freins que pouvaient présenter un support atypique comme un carnet de voyage personnel, où les élèves n'étaient pas conditionnés par des consignes strictes de production mais avaient la possibilité de présenter en autonomie des éléments qui suscitaient leur intérêt. Quant aux modalités liées à la phase d'amorce, celles-ci sont décrites dans la deuxième partie du point 3 suivant.

Observations des deux leçons de recherches évoquées (LR)

La 1^{re} LR : le schéma heuristique

L'observation des élèves a montré combien elles et ils étaient « formaté·e·s » par les pratiques d'évaluation de type « traditionnel » (avec questions – réponses souvent basées sur des apprentissages par cœur). Cela a aussi mis en évidence le fait que la grille d'évaluation (figure 4) n'avait pas guidé les élèves voire, pour certain·e·s en difficulté, les avait éloigné·e·s de ce qui était l'enjeu d'apprentissage, à savoir sélectionner des informations dans plusieurs sources puis les synthétiser sous forme de mots-clés organisés dans un schéma heuristique. Ce fut le cas pour un des groupes d'élèves observés, qui, sur les deux périodes consacrées à cette évaluation sommative d'un type nouveau, avait utilisé la 1^{re} période à réaliser la base du schéma – à savoir, tracer un cercle au centre, les traits et écrire « proprement » les mots demandés – et était donc passé complètement à côté de ce qui était attendu : ces élèves s'étaient focalisé·e·s sur la forme et non sur le contenu de ce travail de schématisation. Lors du débriefing à chaud, les participantes et participants ont réalisé que la structure de la grille d'évaluation distribuée aux élèves avait conduit ce groupe d'élèves en difficulté, comme d'autres, vers

9. Nous n'avons malheureusement que le retour oral des enseignant·e·s et donc pas d'exemples précis à présenter.



le «faire» au détriment de «l'apprendre». En effet, une grande partie des points était attribuée à des éléments liés à la forme et non aux savoirs liés à la thématique. Cette première LR a donc permis de mettre en évidence la volonté de «bien faire» de certain·e·s élèves et qu'il était important pour les enseignant·e·s de mieux guider les élèves sur les enjeux d'apprentissage afin d'éviter de tels malentendus. Elle a aussi permis aux participantes et participants de porter un regard critique sur leurs pratiques d'évaluation, constat qui conduit le groupe à demander une nouvelle LS axée sur l'évaluation sommative (voir figure 1, la 4^e LS).

TS Histoire : Alexandrie

Grille d'évaluation

Noms des élèves : _____

		Détail d'attribution		total
1. Éléments formels	Respect des consignes			
	La présentation est correcte	☐ 0pt	☐ 1pt	
	La forme est respectée (schéma heuristique)	☐ 0pt	☐ 1pt	
	Au moins 3 numéros de documents mentionnés	☐ 0pt	☐ 1pt	
	Utilisation de mots clés	☐ 0pt	☐ 1pt	
	/4pts			
	Qui ?			
	Dénomination générale	☐ 0pt	☐ 1pt	
	1 exemple : nom et rôle	☐ 0pt	☐ 0.5pt	☐ 1pt
	1 exemple : nom et rôle	☐ 0pt	☐ 0.5pt	☐ 1pt
2. Éléments de contenu	Quoi ?			
	Les quatre disciplines concernées	☐ 0pt	☐ 1pt	☐ 2pts
	Les deux inventions	☐ 0pt	☐ 0.5pt	☐ 1pt
	Lien avec aujourd'hui	☐ 0pt	☐ 1pt	
	Comment ?			

Figure 4: Grille d'évaluation utilisée pour l'évaluation du schéma heuristique réalisé lors de la 1^e LR.

La 2^e LR : le carnet d'enquête

Comme évoqué ci-dessus, lors de la 2^e LS, il avait été décidé que la LR porterait sur l'amorce de la démarche d'enquête et que celle-ci serait centrée sur l'identification de stéréotypes liés à la Suisse. Il a donc été proposé aux élèves d'écouter des sons puis de les apparier aux images correspondantes : le klaxon des cars postaux puisque c'est un extrait de l'opéra Guillaume Tell, l'hymne national, des sonnettes des vaches, du yodel et du cor des Alpes,... Dans le retour des élèves, il est intéressant de noter qu'elles et ils ont été surpris·e·s, et même interloqué·e·s, par la manière dont la leçon était construite : «C'était différent, on n'a pas l'habitude de travailler comme ça en histoire.», «Ah, c'était cool!», «Ça change, c'est vraiment chouette!». Au-delà de ce retour positif, les enseignant·e·s ont observé et relevé le fait que l'étonnement produit par le changement de média et de sens sollicité (l'ouïe) a obligé les élèves à être plus attentifs et attentives que d'habitude car elles et ils avaient perdu leurs repères.



Toutefois, la 2^e activité de l'amorce qui consistait à associer un son à une image (figure 5), par groupe de deux, a été moins porteuse d'apprentissages qu'anticipé par les participantes et participants : en effet, certain·e·s élèves n'avaient pas réussi à identifier les sons et c'est par déduction ou avec le guidage de l'enseignante qu'elles et ils ont pu les associer aux images. Cette activité a donc permis de pointer le fait que de nombreux·ses élèves n'avaient pas les codes du pays dans lequel elles et ils vivent et ne peuvent donc pas questionner les stéréotypes qui s'y rapportent. Suite au débriefing à froid, une régulation a été apportée par les enseignantes et enseignants qui ont ré-enseigné la séquence en proposant cette activité en collectif ce qui a permis de s'appuyer sur l'hétérogénéité didactique (Chopin, 2011), mais n'a pas forcément fourni aux élèves les codes si elles et ils ne les avaient pas.

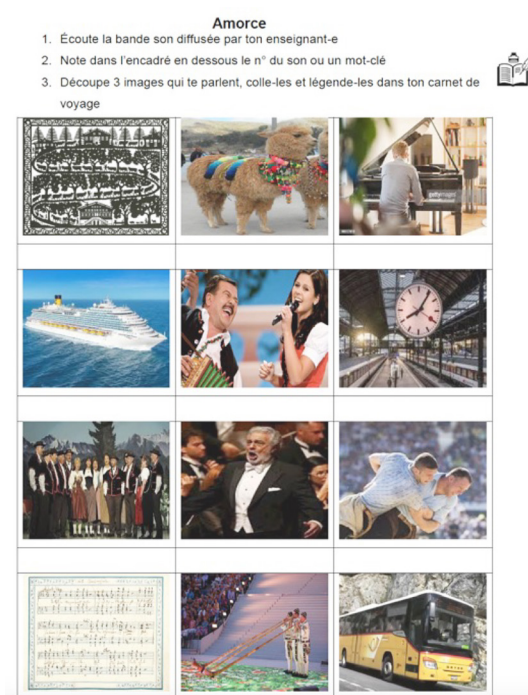


Figure 5 : Les images utilisées lors de l'amorce de la 2^e LS sur le carnet d'enquête.

Ce que nous retenons de l'expérience

Dans le cadre d'une recherche sur la pérennisation des LS menée avec une collègue de la HEP vaud (Rogéré Pignolet, 2023), plusieurs participantes et participants de l'EPS de Prilly ont accepté de répondre à un questionnaire ou d'être interviewé·e·s. Parmi les données récoltées, le principal élément qui ressort est le fait que les LS permettent de renforcer la collaboration entre les enseignant·e·s. Cette collaboration est visible dans l'établissement, comme le souligne la cheffe de file de géographie qui envisage de proposer à ses collègues de géographie des LS : « [...], vu de l'extérieur, [les participantes] sont super soudées parce qu'elles sont tout le temps ensemble pour les LS. Donc ça c'est un élément qui est positif aussi dans la dynamique de l'établissement, c'est que ça soude une partie de l'équipe ». Cet esprit d'équipe a pu se créer car nous avons travaillé plusieurs années avec un groupe où



malgré les départs et arrivées (figure 1), il y avait un petit noyau qui travaillait ensemble depuis quatre ans et cela a généré une démocratie cognitive¹⁰ stimulante pour toutes et tous.

Cette démocratie cognitive stimulante a sans doute aussi été renforcée par le fait que les deux participantes « mémoire du groupe » sont devenues, depuis 2019, cheffes de la file d'histoire de l'établissement et facilitatrice pour l'une d'elles.

Les participantes et participants ont aussi mis en avant le fait que le climat de confiance et de travail a permis d'analyser et de remettre en question leurs pratiques, en particulier sur la question de l'évaluation, ce qui les a parfois déstabilisé·e·s. Au travers de la mise en œuvre de la démarche d'enquête, véritable fil rouge des différents cycles de LS, elles et ils ont relevé l'opportunité de tester des activités différentes afin de favoriser les apprentissages de leurs élèves (usage différent des sources et des vidéos, modalités de travail en groupe, ...). La cheffe de file de géographie souligne qu'« On voit la différence entre les collègues qui ont participé aux LS et les collègues qui n'ont pas participé aux LS, ils ont une autre compréhension, une autre manière d'enseigner la branche »¹¹.

De plus, le regard qu'elles et ils portent sur leurs élèves a changé et elles et ils ont pris conscience de la nécessité d'un guidage plus précis, de l'importance de l'explicitation des enjeux d'apprentissage et de la vérification de leur compréhension par les élèves.

Impact du dispositif LS sur les pratiques d'enseignement au travers de quelques témoignages.

Dans cette dernière partie, afin de mesurer l'impact du dispositif LS sur les pratiques d'enseignement, nous allons présenter les réponses à deux questions du questionnaire (anonyme) évoqué ci-dessus et quelques témoignages de participantes et participants.

Réponses au questionnaire¹² proposé en novembre 2023

Voici des réponses à la Question 2 : « Pensez-vous que la LS vous a permis de tester de nouvelles modalités didactiques et/ou pédagogiques, dans un environnement dans lequel vous vous sentiez à l'aise ? Précisez votre réponse en donnant quelques éléments marquants. »

- « Oui, notamment de nouvelles manières d'évaluer, comme l'utilisation de la vidéo ou du carnet de voyage ».

10. La démocratie cognitive désigne un processus collaboratif où tous les participantes et participants, grâce à un échange égalitaire de connaissances et d'idées, contribuent à la co-construction de savoirs et à la réflexion collective. Voir à ce sujet, l'article d'Hoznour et Perruisseau, dans ce même numéro.

11. Cheffe de file de Géographie de l'EPS Prilly.

12. Questionnaire anonyme.



- «Oui, elle m'a permis de faire évoluer ma pratique à certains niveaux, en incluant notamment certaines activités un peu différentes de ce que je peux faire d'habitude (travail par groupe sur un corpus de documents, activité autour des sons, etc.)».
- «Les LS ont changé mes pratiques enseignantes. J'essaie désormais de faire des activités pour les élèves et non pour le programme, idem pour les évaluations».
- «Oui ! Réalisation d'un schéma heuristique et d'un carnet de voyage».

Voici des réponses à la Question 6 : «Quels sont les éléments dans le dispositif LS qui vous ont donné / vous donnent envie (ou pas) de continuer ? Merci de répondre avec au minimum quelques mots-clés».

- «Le partage avec les collègues pour construire quelque chose ensemble».
- «Les discussions et échanges autour de nos pratiques d'enseignement, qui permettent à tout à chacun de faire évoluer notre travail».
- «Collaboration, travailler de manière différente, évaluations variées».
- «La richesse des discussions – Le partage d'idées et surtout mettre en œuvre d'autres manières d'aborder les compétences – se remettre en question – faire participer les élèves».

Témoignages¹³

Les LS, «c'est une remise en question permanente : est-ce que finalement quand je fais ça en classe, est-ce que c'est bien en fait ? Au final, je n'ai pas intéressé mes élèves pendant déjà tant d'années d'enseignement et que c'est maintenant avec les LS que je vois comment faire autrement. [...] Je pense qu'il faut pas avoir peur d'être jugé parce que c'est pas ça les LS, c'est la collaboration, le travail collaboratif» (Une des cheffes de file d'histoire).

«[...] c'est] un travail aussi très réflexif sur ce qu'on fait parce que finalement la manière dont on travaille aux LS, quand on se retrouve, entre guillemets, face à notre ordinateur à préparer nos cours, finalement, moi, en tout cas maintenant je me replonge dans ce qu'on fait aux LS mentalement en me disant : «non ! mais je peux pas partir comme ça ! Il faut plutôt que je parte comme ça. Tiens, Lara, qu'est-ce qu'elle ferait ? Et, Sabrina, qu'est-ce qu'elle ferait ? Et puis, comme ça, après, ça me permet de construire un nouveau cours en m'étant vraiment inspirée de mes collègues. C'est quelque chose de très enrichissant !» (une des cheffes de file d'histoire et facilitatrice in-situ).

«Un des fondements des LS, comme je le vois, c'est vraiment cette plus-value-là, c'est l'échange entre les pairs, c'est la réflexion, c'est l'analyse, etc.» (le chef de file d'histoire ayant demandé la FC).

13. Il s'agit de témoignages de quelques participantes et participants du groupe LS.



En guise de conclusion

Grâce à l'implication des participantes et participants et le soutien de la direction de l'EPS Prilly, nous avons pu mettre en place le dispositif LS durant plusieurs années, ce qui a permis aux participantes et participants non seulement de s'approprier les nouveaux moyens d'enseignement mais aussi de changer durablement et profondément leurs pratiques d'enseignement tout renforçant leur collaboration.

Ce qui fut aussi, une opportunité pour nous, facilitatrices, d'évaluer l'importance et le rôle, dans une formation continue, du temps à disposition, mais aussi de la participation volontaire : ces deux facteurs sont essentiels pour la réussite des LS et leur pérennisation dans un établissement. Facteurs auxquels s'ajoutent aussi le soutien de la direction et la nécessaire coordination et, nous ajoutons, la bonne complémentarité entre facilitatrices et facilitateurs, comme ce fut le cas pour nous.

Remerciements

Nous adressons nos remerciements à tou·te·s les collègues de l'EPS Prilly qui ont participé aux différents cycles de LS : Alexandra, Aleksandar, Chérine, Delphine, Grazyna, Grégoire, Hélène, Luc, Sabrina, Sophie, Stéphanie. Nous remercions aussi la Direction de l'établissement et les élèves des différentes classes ayant participé aux leçons de recherche.



Références

- Audigier, F. (2005). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. *Raisons éducatives*, 9, 103-122.
- Chopin, M.-P. (2011). *Le temps de l'enseignement: L'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*. Presses universitaires de Rennes.
- De Cock, L. (2015). L'histoire scolaire, une matière indisciplinée. *Annales ESC*, 1, 179-189.
- Doussot, S. et Vézier, A. (2014). Des savoirs comme pratiques de problématisation: une approche socio-cognitive en didactique de l'histoire. *Education & didactique*, 3(8), 111-139. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2097>
- Doussot, S. et Vézier, A. (2016). L'apprentissage par problématisation en histoire: proximité et distance avec la didactique des sciences de la nature. *Questions Vives*, 26, 1-23. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1990>
- Doussot, S. et Fink, N. (2019). Faire problématiser des élèves de CE2 en histoire à partir de témoignages. *Recherches en didactiques*, 1 (27), 89-103. <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques1-2019-1-page-89.htm>
- Rogéré Pignolet, B. (2023). *Through the Study of the History Curriculum and Textbooks in Secondary Education - Another Take on Lesson Study*. [Communication orale], WALs, Zwolle, Netherlands
- Vialle, J. (2019). *Ce que l'enquête apporte à l'enseignement de l'histoire*. <https://aggiornamento.hypotheses.org/4470>