

Formation et
pratiques d'enseignement
en questions



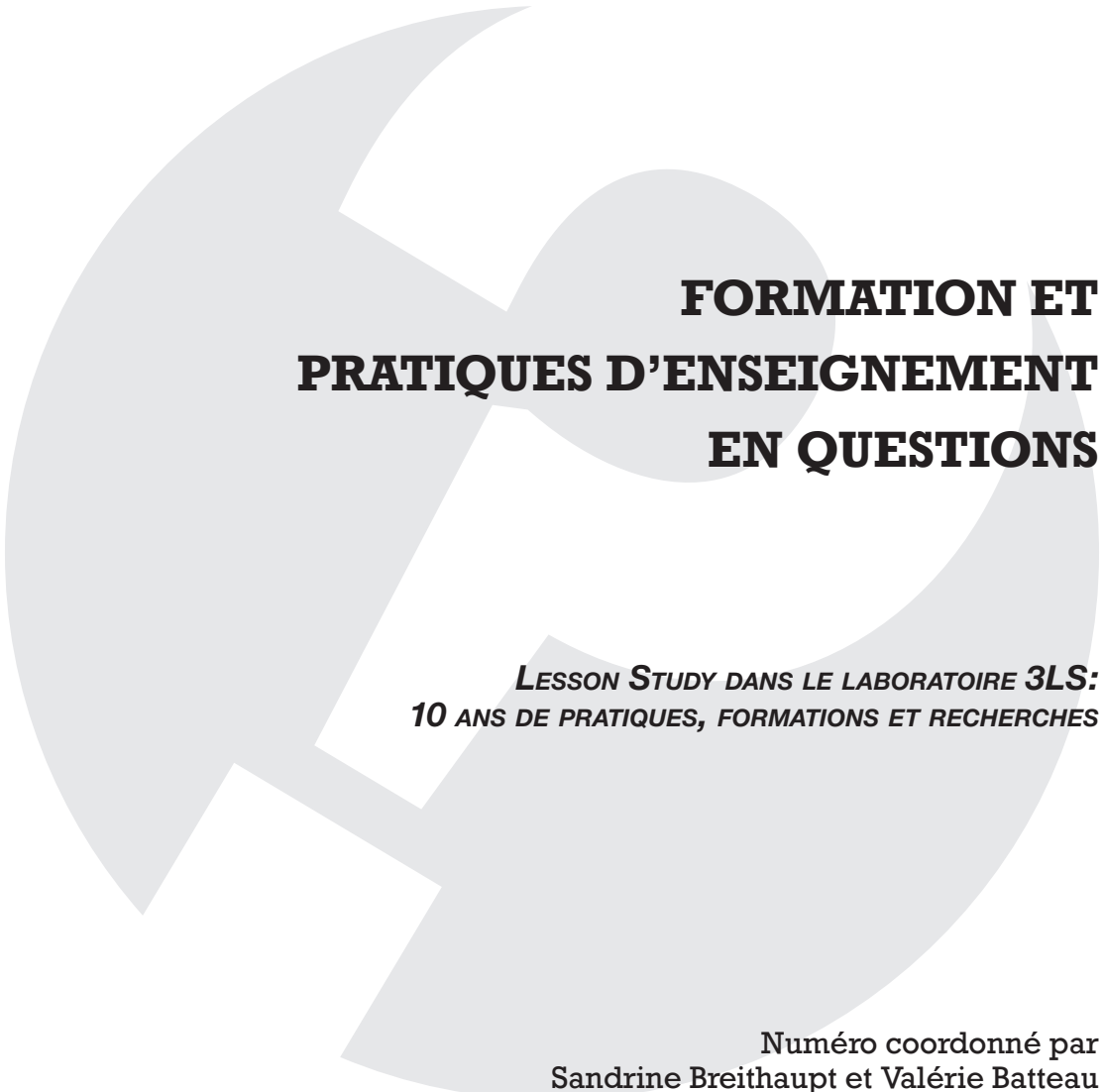
Revue des institutions de formation des enseignant·e·s de Suisse romande et du Tessin

Lesson Study dans le laboratoire 3LS

10 ans de pratiques,
formations et recherches

Sandrine Breithaupt
et Valérie Batteau

Hors-série N°5



FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS

***LESSON STUDY DANS LE LABORATOIRE 3LS:
10 ANS DE PRATIQUES, FORMATIONS ET RECHERCHES***

Numéro coordonné par
Sandrine Breithaupt et Valérie Batteau

Hors série No 5, 2025

Comité de lecture

René Barioni, HEP vaud (Suisse)
Francine Chaîné, Université Laval (Canada)
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)
Stéphane Soulaïne, Université de Montpellier (France)
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

La revue *Formation et pratiques d'enseignement en question* est une revue Open access et tous les articles sont publiés sous une licence Creative Common Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC-BY-NC-SA 4.0)

ISSN 1660-9603

Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz





Lesson Study dans le laboratoire 3LS: 10 ans de pratiques, formations et recherches

Numéro coordonné par Sandrine Breithaupt et Valérie Batteau

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE ET TÉMOIGNAGE

<i>Des expérimentations locales aux implications internationales : les importantes contributions des Lesson Study du Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS)</i> Catherine Lewis	7
<i>Local Experimentation with International Implications: The Powerful Contributions of Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS)</i> Catherine Lewis	15
<i>Témoignage. Réflexions sur le parcours du Laboratoire Lausannois Lesson Study</i> Christine Lee	21
<i>Reflections: The Journey of Lausanne Laboratory Lesson Study</i> Christine Lee	23

INTRODUCTION

<i>Lesson Study dans le laboratoire 3LS: 10 ans de pratiques, recherches et formations</i> Valérie Batteau et Sandrine Breithaupt	27
--	----

PARTIE 1

<i>Naissance et développement des LS à Lausanne</i> Stéphane Clivaz et Anne Clerc-Georgy	37
<i>LS: défis, conceptions et questions fréquentes</i> Sandrine Breithaupt et Valérie Batteau	45
<i>Différents types de Lesson Study</i> Sandrine Breithaupt et Anne Clerc-Georgy	55
<i>Effets des Lesson Study: études menées dans le laboratoire 3LS</i> Anne Clerc-Georgy et Stéphane Clivaz	67
<i>La facilitation au cœur des pratiques du laboratoire 3LS</i> Pia-Ingrid Hoznour et Sara Presutti	77
<i>Enrôler ? De l'usage des pronoms à la formation d'un groupe LS</i> Sandrine Breithaupt et Santiago Hernandez	89
<i>Lesson Study - La leçon de recherche : une fenêtre sur l'enseignement-apprentissage</i> Pia-Ingrid Hoznour et Claire Perruisseau-Carrier	99



<i>Une des forces des Lesson Study: une observation orientée et réfléchie de l'apprentissage des élèves</i> Pia-Ingrid Hoznour et Myriam Garcia Perez	111
--	-----

PARTIE 2

<i>Adaptation des Lesson Study aux activités initiées par les enfants</i> Anne Clerc-Georgy, Isabelle Truffer Moreau et Myriam Garcia Perez	121
<i>Récits d'expériences et perspectives</i> Tristan Aeby et Olivier Guignard	131
<i>Le dispositif LS au service de l'introduction et de l'appropriation des nouveaux moyens d'enseignement d'histoire</i> Béatrice Rogéré Pignolet et Marilena Cuzzo	139
<i>Des Lesson Study pour se coformer et constituer une équipe de formatrices et formateurs d'enseignant·es en mathématiques</i> Martine Balegno, Valérie Batteau, Luc-Olivier Bünzli, Julie Ceria et Audrey Daïna	151
<i>Lesson Study dans les disciplines artistiques et techniques: enjeux de collaboration, créativité, distance critique et communication</i> John Didier, Sabine Châtelain, Pia-Ingrid Hoznour et Nicole Goetschi Danesi	163
<i>Lesson Study en Formation Initiale à la HEP vaud</i> Valérie Batteau, Julien Buchar, Sara Presutti et Sylvie Vanlint-Muguerza	173
<i>Innover pour l'enseignement des mathématiques: quel rôle pour les LS?</i> Stéphane Clivaz	183
<i>Témoignages de mentor·e·s participant au dispositif de formation Mentoring Conversation Study-MCS</i> Soraya De Simone	191

PARTIE 3

<i>Les pratiques d'enseignantes d'école primaire dans un dispositif de Lesson Study</i> Valérie Batteau	205
<i>Lesson Study: dialogue de sourds ou de professionnalisation?</i> Sandrine Breithaupt	215
<i>Le dispositif Lesson Study (LS) transféré au dispositif de recherche-formation Mentoring Conversation Study (MCS) portant sur l'analyse d'entretiens</i> Soraya De Simone	225
<i>Enjeux et défis dans une adaptation des LS pour la formation initiale</i> Sara Presutti	237
<i>Didactiser l'imprévisible: la Lesson Study au profit des apprentissages fondamentaux</i> Myriam Garcia Perez et Anne Clerc-Georgy	251

CONCLUSION

<i>Une décennie de Lesson Study à Lausanne – Bilan et perspectives</i> Sandrine Breithaupt et Valérie Batteau	263
--	-----



Lesson Study : dialogue de sourds ou de professionnalisation ?

Sandrine BREITHAUPT¹ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse)

Cet article présente les résultats d'une recherche doctorale portant sur la mise en œuvre d'une première Lesson Study en géographie par un groupe d'enseignant·e·s du primaire dans le canton de Vaud (Suisse). L'étude vise à comprendre comment ces professionnel·le·s s'approprient la démarche.

La Lesson Study constitue une situation sociale particulière, qui pourrait contribuer à l'élaboration d'une dialectique entre travail et formation, entre théories et pratiques, favorisant en conséquence le développement professionnel. C'est ce que j'ai cherché en analysant les pratiques langagières durant trois boucles de Lesson Study, réalisées en 2015.

La méthodologie inductive utilisée permet d'identifier des contenus thématiques, ou vérités, élaborés durant le processus et organisés sous la forme de « récits » qui mettent en évidence les modalités discursives à l'œuvre dans les interactions. Les résultats montrent une prédominance de modalités conversationnelles au détriment peut-être de conflits socio-cognitifs propices au développement.

Mots-clés : Analyses d'interactions, modalités discursives, géographie, école primaire

Introduction

Au point de départ de la thèse soutenue en 2020, en partie reprise dans ce texte, l'hypothèse est que la Lesson Study pourrait constituer un outil, un système, contribuant à la réduction d'une certaine tension entre la formation, la recherche et le terrain.

Ancrée dans une perspective historico-culturelle, la problématique s'appuie donc sur un constat, devenu presque commun en sciences de l'éducation, d'un écart théorie-pratique, entre les mondes du travail enseignant et celui de la formation et de la recherche. Par ailleurs, des conceptions hétérogènes de l'apprentissage cohabitent dans les différents milieux (Clerc Georgy et Breithaupt, 2019). Ces dernières engendrent des pratiques de formation particulières, se distinguant par des logiques d'appropriation se regroupant selon deux modes : d'un côté les formations qui optent plutôt pour une entrée par l'expérience, de l'autre celles qui entrent par les théories. Hofstetter *et al.* (2009) proposent une voie médiane : l'entrée par les savoirs objectivés (c'est-à-dire spécifiés dans les curricula, à enseigner et pour enseigner). Dès lors l'un des enjeux de la formation pourrait constituer le dépassement de mouvements a priori contradictoires, en les rapprochant. Comment ce rapprochement opère-t-il ?

1. Contact : sandrine.breithaupt@hepl.ch



L'histoire du développement des Lesson Study au Japon, montre qu'il aura fallu environ un siècle aux Japonais pour parvenir à créer une communauté discursive professionnelle, active à l'échelle nationale (Toyoda, 2013). Communauté sans cesse en mouvement, réinterrogeant ses pratiques, réagissant aux critiques internationales, contraintes enfin de s'adapter aux contextes culturels et éducatifs bouleversant sans cesse les pratiques (par exemple, l'introduction du numérique, l'apprentissage des langues, l'inclusion sont des éléments contraignants à une réorganisation du travail scolaire).

La thèse met en évidence ce que je peux qualifier «une pratique balbutiante» en Suisse romande. L'analyse en profondeur de cette dernière pointe le convivialisme tout à la fois nécessaire et obstacle à la professionnalisation (c'est-à-dire à une transformation du métier en profession). Dépasser cet obstacle, en faire un outil, un moteur du développement, est certainement une piste à explorer. Cet élément renforce l'idée de la nécessité de médiations conscientes et volontaires provoquant des ruptures avec l'expérience spontanée, afin de penser le développement potentiel des fonctions psychiques. Il influence également le rôle que peut tenir une facilitatrice ou un facilitateur durant la Lesson Study.

Cadre théorique et questions de recherche

La thèse s'appuie sur l'hypothèse sociale du développement de l'intelligence et plus globalement de l'espèce humaine (Dunbar, 1998). Cette perspective implique une conception différente de celle adoptée durant les 150 dernières années, notamment par certains psychologues cognitivistes, comme nous dit Mercer en 2016, qui ajoute qu'elle devrait nous encourager à investiguer les activités intellectuelles coopératives et se justifie par le fait que - jusqu'à présent - seule l'espèce humaine planifie, agit, réfléchit collectivement en vue de construire de nouvelles compréhensions du monde. Elle questionne enfin comment nous résolvons collectivement des situations problématiques, comment nous répondons également collectivement aux questions que nous nous posons. Cela suppose, d'être en mesure «de prendre en compte le fondement culturel et social de la pensée humaine et l'utilisation du langage comme moyen de communication sociale (outil culturel) et de pensée individuelle (outil cognitif)» (Littleton et Mercer, 2013, p. 6)².

Ce travail se situe ainsi dans une perspective historico-culturelle, dont l'une des thèses centrales, est que la genèse sociale passe par la médiation d'outils, d'instruments de la pensée, extérieurs au sujet et qui doivent faire l'objet d'une appropriation. Il est donc à considérer que les outils, tout comme les signes sont des «élaborations sociales historiquement créés dans des situations d'interaction sociale» (Moro et Schneuwly, 1997, p. 7). La Lesson Study pourrait donc être considérée comme une offre de significations contribuant au développement des professionnel·le·s.

À la croisée de la formation et du travail, la Lesson Study constitue une situation sociale particulière, qui pourrait contribuer à l'élaboration d'une (véritable) dialectique entre travail et formation, entre théories et pratiques, favorisant en

2. Traduction personnelle



conséquence le développement professionnel et la constitution d'une communauté d'enseignant·es-chercheur·es dans une visée de professionnalisation, faisant usage d'outils (de concepts) qui lui sont propres. Elle se présente comme un lieu dans lequel l'activité professionnelle s'essaie, se discute, se négocie, se confronte, au niveau des savoirs à et *pour* enseigner, des théories, des valeurs, des normes, des croyances ou encore des conceptions.

La Lesson Study constituerait ainsi un lieu de rencontre privilégié des discussions entre théoriciens et praticiens, un lieu où les raisons d'agir se débattent, se construisent collectivement, un espace discursif où «*les vérités dialoguent, se raisonnent*» (Breithaupt, 2020, p. 79).

Les questions de la recherche se résument ainsi :

1. Quels sont les contenus thématiques élaborés au cours d'une Lesson Study ?
2. Quels sont les problèmes, les préoccupations du groupe durant la Lesson Study ? Quelles sont les controverses durant le processus, comment sont-elles discutées ?
3. Comment les professionnel·le·s parviennent-ils et elles à résoudre les problèmes, comment se mettent-ils et elles d'accord ? Comment les controverses sont-elles résolues ?

Données et méthode de recherche

La recherche se structure en deux niveaux. Le premier, sous la forme d'une recherche-action, se constitue par l'expérience même d'une Lesson Study en géographie.

L'esprit même de la recherche-action consiste en une approche spiralee [...]. Elle signifie que toute avancée en recherche-action implique un effet récursif en fonction d'une réflexion permanente sur l'action. Mais inversement, tout segment d'action engendre *ipso facto* une poussée de l'esprit de recherche. Pas de recherche sans action, pas d'action sans recherche, comme disait Lewin. (Barbier, s.d)

À ce niveau, il s'agit d'une première expérience, réalisée en trois cycles³ (en 2015), avec un groupe de quatre enseignantes et deux formateurs-chercheurs. Plus concrètement, la Lesson Study regroupe des enseignant·e·s et chercheur·e·s qui ont répondu à un appel lancé par des chercheur·e·s à la suite de diverses difficultés constatées à propos de l'enseignement proposé dans de nouveaux moyens d'enseignement de la géographie (introduits peu auparavant).

Durant cette phase de la recherche, l'ensemble des interactions ont été vidéo-filmées, afin de constituer les données de recherche du deuxième niveau, celui de la thèse elle-même.

La méthodologie s'inscrit dans une certaine tradition de la recherche dite de théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967 ; Strauss et Corbin, 1994 ; Maulini, 2013/2017 ; Paillé, 1994). La démarche de «*théorisation*» consiste non pas à produire une théorie, mais à «*dégager le sens d'un événement, c'est lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation, c'est*

3. A propos des cycles de Lesson Study, lire l'introduction dans ce même volume.



renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière» (Paillé, 1994, p.149). Elle est ancrée dans le sens où le résultat de la recherche est ancré dans les données, le sens se développe en étroite correspondance avec les données.

Aux fondements de l'approche compréhensive dans laquelle se situe cette recherche, «le langage joue un rôle majeur, dans l'élaboration des significations de l'expérience propre, dans la validation de l'expérience intersubjective et dans la constitution du savoir collectif» (Schurmans, 2009, p. 93). «L'activité langagière est à la fois le lieu et le médium des interactions sociales constitutives de toute connaissance humaine», ajoute Bronckart (1997, p.337). Pour cette raison, la méthodologie consiste en une analyse des interactions produites durant la Lesson Study. Le corpus de cette phase de la recherche est constitué par les transcriptions des séances filmées des phases de préparation et d'analyse de la recherche-action, représentant au total environ 16 heures de vidéos transcrites et 10 interactions.

La méthode d'analyse des interactions consiste d'abord en la réalisation d'une succession des quatre premières étapes (sur les six) décrites par Paillé (1994) : *la codification* (étiquetage des éléments présents dans le corpus), *la catégorisation* (dénomination des aspects du phénomène), *la mise en relation* (constituant le début de l'analyse), *l'intégration* (dégagement de l'essence des propos).

Deux champs conceptuels organisent l'analyse. Le premier se structure par l'idée de *communication* versus *discussion* (après les travaux d'Habermas, 1981/1987). La communication se définit comme une mise en commun, un échange, un propos, l'idée de faire partie de, d'être ensemble. La discussion se présente lorsqu'au cours d'une conversation, une locutrice ou un locuteur, interroge, questionne, manifeste un désaccord avec un propos. Dès lors la communication devient discussion. Le second est constitué par le champ de l'étude du langage dans une perspective cognitive (Jaubert *et al.*, 2003 ; Jaubert, 2007 ; Mercer, 2016) qui permet la distinction de trois types de discours en usage dans les interactions scolaires et de formation (Littleton et Mercer, 2013, p. 16, traduction libre reprise telle quelle de la thèse) :

Le Disputational talk se caractérise par :

- a. la présence de beaucoup de désaccords et le fait que chacun·e prend ses propres décisions ;
- b. peu de tentatives de mise en commun ou de critique constructive ;
- c. l'existence de beaucoup d'interactions de type «oui c'est – non ce n'est pas», à savoir des échanges qui s'opposent sans justification ;
- d. une atmosphère compétitive plus que coopérative.

Le Cumulative talk regroupe les caractéristiques suivantes :

- a. chacun·e acquiesce et semble d'accord avec ce qui est dit par les autres ;
- b. la présence de connaissances non critiquées ;
- c. la répétition et l'élaboration d'idées non évaluées attentivement.



Dans l'Exploratory talk :

- chaque discutante et discutant s'engage dans la construction d'idées avec un regard critique et constructif ;
- chaque participante et participant partage les informations qu'il ou elle possède ;
- chaque idée est traitée avec considération ;
- les partenaires questionnent et répondent en arguant des raisons de leurs propos ;
- il existe une recherche de consentement dans chaque étape de la discussion ;
- le raisonnement est rendu « visible » aux observatrices et observateurs de la discussion.

Les premières étapes du processus d'analyse conduisent à l'identification de différentes catégories de contenus énoncés. L'étape intégrative de la recherche se présente sous la forme d'extraits d'interactions (de saynètes) qui constituent *des récits*, des narrations réalisées par moi-même à partir des contenus thématiques, des préoccupations identifiées dans les interactions, lors des premières étapes de la recherche.

La thèse élabore ensuite une représentation symbolique des conversations versus discussions durant les trois cycles de la Lesson Study. Chaque interaction se découpe en contenus thématiques, correspondant à un ensemble de tours de paroles traitant d'un sujet (par exemple : « les aménagements » et « les cartes » sont des contenus disciplinaires propres à la géographie. « Les élèves » et « les objectifs » sont des savoirs pour enseigner).

Tableau 1 : Symbolique des modalités discursives

Mot-clé	Description	Symbole
Communication/ Conversation	Lorsque la communication se déroule de façon ordinaire et que les énonciations se réalisent sans interruption.	
Désaccord	Lorsqu'un désaccord interrompt la communication, qu'apparaît une forme de rupture et que le mode conversationnel change.	
Négociation	Lorsque que le mode de discussion est celui de la négociation.	
Détournement	Lorsque le désaccord est détourné par un sujet de conversation différent de celui qui fait débat.	
Stop	Le désaccord stoppe de façon nette suite à une intervention.	
Oubli	Lorsque le sujet de la discussion est évacué, oublié. La discussion « se dissout » et le mode conversationnel reprend ; ou lorsque les points de vue des uns et des autres, entrant en désaccord, ne sont pas entendus.	
Vainqueur	Une position prend clairement le dessus, suite à une négociation.	
Accord	Lorsque qu'un accord est trouvé sous la forme d'un consensus, parfois partiel.	
Dialectique	Lorsque le mode de conversation s'apparente à une dialectique où le sujet est étudié dans des dimensions scientifiques faisant références aux connaissances théoriques.	



En croisant les caractéristiques des discours évoqués plus haut et la distinction qu'Habermas fait entre ce qui est de la communication (de l'ordre d'une conversation, sans apparition de désaccords) et la discussion (au sens de *disputatio*, lorsqu'un désaccord apparaît), il est possible de mieux comprendre comment la vérité (ou prétention à la vérité) se construit au sein du groupe. Comment les thématiques sont-elles abordées ? Comment sont-elles discutées ? Selon quelles modalités discursives ? Comment évoluent-elles ? Le tableau 1 ci-dessus décrit neuf modalités (colonne centrale) qualifiées par un mot-clé (colonne de gauche) et un symbole (colonne de droite).

Durant la Lesson Study, trois boucles ont été réalisées. La première se structure par trois sessions de préparation (LS1a, b et c) ainsi qu'une session d'analyse post leçon de recherche (LR1). La deuxième boucle est constituée par deux sessions de préparation (LS2a et b) et une session d'analyse post-leçon (LR2). Il en va de même pour la troisième et dernière boucle (LS3a et b ; LR3).

Résultats

Afin de répondre aux questions de recherche (de quoi est-il question, qu'est-ce qui fait discussion et comment le groupe résout-il les problèmes rencontrés), le travail consiste en une analyse des interactions produites durant le processus.

En termes de contenus thématiques, six catégories apparaissent comme majeures et font l'objet d'une narration, d'un récit qui illustre comment les modalités discursives se déroulent : « La carte » ; « Problématiser » ; « L'aménagement » ; « Planifier » ; « Institutionnaliser » et « Élèves ».

Deux types de récits apparaissent. Le premier regroupe les récits dont les conversations/discussions sont présentes tout au long des trois cycles de la Lesson Study, ce qui est le cas pour les récits « élèves » et « planifier ». Le second regroupe les récits qui semblent s'interrompre, comme celui de la « carte » ou « problématiser ». Le récit « aménagement » est particulier, dans le sens où il apparaît dès la première boucle de la Lesson Study (LS1), excepté dans la leçon de recherche 1, puis disparaît lentement durant la LS2.

De façon générale les interactions se présentent sous la forme d'une communication réalisée dans le mode privilégié de la conversation. Le flux de la parole est parfois entrecoupé par des désaccords qui constituent des formes de rupture de la communication et provoquent des discussions. Comment ces discussions sont-elles menées, comment le groupe parvient-il à s'accorder ?

Un exemple : le récit « Carte »

Chaque récit peut se représenter au travers des symboles. Par exemple le récit « carte » peut se lire ainsi (voir la figure 2) : en première ligne (correspondant à la première interaction de la première boucle de la LS), il est évoqué l'idée « d'un enseignement de la carte dans un module spécifique ». Il s'agit d'une sous-catégorie du contenu thématique « carte ». Le symbole de l'éclair indique la présence d'un désaccord entre les différents locuteurs. Comment se termine-t-il ? La croix indique qu'un des protagonistes

interrompt fermement la discussion. Le désaccord se poursuit. Le symbole suivant (⌘) indique un détournement conversationnel (ici en proposant un autre sujet de discussion) avant une nouvelle mise en évidence de la discussion (ou dispute) qui fera finalement l'objet d'une négociation aboutissant à un accord partiel.

LS1a	Enseignement de la carte dans un module spécifique							 <u>partiel</u>
	Fonctionnement du modèle de l'enquête							
LS1b								
LS1c	Enseignement de la carte dans un module spécifique							
	Aller sur le terrain							
LR1								
LS2a								
LS2b		?						
LS3		?						

Figure 2 : Représentation symbolique du récit « Carte »

Un second désaccord apparaît à propos de l'usage du modèle didactique proposé dans les manuels (modèle de l'enquête) et structuré par «une amorce» qui doit conduire à un questionnement géographique, suivie d'une phase d'enquête ainsi que d'une résolution. Ici, le désaccord se caractérise par une joute oratoire et la raison pratique l'emporte. La troisième rencontre (LS1b) ne présente aucun désaccord et le mode discursif prédominant est celui de la conversation.

L'ultime rencontre (LS1c) avant la première leçon de recherche évoque à nouveau le problème de l'enseignement de la carte. Le problème est détourné et provoque une nouvelle question : s'agit-il d'aller sur le terrain ou non pour utiliser la carte. Un nouveau désaccord se profile, mais se trouve stoppé net. La deuxième boucle se déroule sous le mode conversationnel, puis le sujet n'est plus discuté, comme s'il était oublié (comme on peut le voir représenté par les points d'interrogation LS2b et LS3).



Le récit se termine ainsi un peu en queue de poisson, pourrait-on affirmer. «Un jour vient, certes, où la polémique sans quartier est *oubliée*, mais sans qu'il y ait eu entente ni dépassement des différends» nous dit Angenot (2008, p. 5). Nul doute que cela y ressemble fort. Par ailleurs, en référence à Bourdieu, il semble bien que la vérité qui émerge du récit «carte» soit une vérité *par le consensus*. «La vérité scientifique est très désarmée, très démunie» (Bourdieu, 2015, p. 193).

Le rôle de l'oubli peut-il s'interpréter dans le sens où il contribuerait à une forme de convivialisme nécessaire ? Il semble qu'ici ce soit le cas. Dans cette communauté, constituée d'enseignant·e·s et de chercheur·e·s, les vérités semblent se construire au travers d'un rapport qualifiable de convivialisme. Il est à comprendre ici que l'étude de l'objet en tant qu'objet d'étude ne se fait pas (absence d'exploratory talk) et l'on peut questionner le développement professionnel par l'appropriation de nouvelles connaissances.

Discussion

L'analyse des récits conduit à constater la prédominance d'une forme de communication qui se déroule selon une modalité discursive qualifiée de conversationnelle. Parfois, apparaît un désaccord qui interrompt le flux communicatif et une discussion s'en suit engendrée selon un mode discursif dit «négociationnel», dans le sens où le contenu thématique fait l'objet d'une négociation entre les locutrices et locuteurs. Les résultats montrent que cette dernière n'aboutit pas sur la forme dialogique attendue, forme de la construction des connaissances scientifiques. Au contraire, parfois les énoncés font l'objet d'un consensus formel, parfois même, le sujet de la discussion est détourné, voire oublié. Il ne s'agit toutefois pas d'un dialogue de sourds, car les locuteurs semblent bien s'accorder sur une forme de rapport convivialiste au savoir.

Les travaux de Mercer (2013 ; 2016) ainsi que ceux de Dudley (2013), indiquent une progression dans les modes discursifs des élèves, allant du mode disputational talk à l'exploratory talk, en passant par le cumulative talk. En ce qui concerne la recherche doctorale, il est difficile de qualifier les discussions de dialogiques. En effet, quelle que soit la boucle, quelle que soit la phase, durant toute l'expérimentation, les récits ne montrent pas d'élaboration basée sur des savoirs objectivés reposant sur des vérités scientifiques discutées par la recherche de preuves ou, autrement dit dans un rapport faillibiliste au savoir (Capintanescu Benetti et Maulini, 2021 ; Popper, 1959/1973). Le mode discursif dialogique n'a jamais cours. Selon les auteurs anglophones, la Lesson Study, telle que vécue, se situerait donc dans une deuxième étape développementale et pourrait ainsi pencher vers la constitution d'un dialogue professionnalisant. Il faut toutefois rester prudent, car ce qui pourrait constituer le dialogue professionnalisant *in fine*, l'espace dialectique, semble régulièrement parasité par un rapport au savoir convivialiste.

Ce point fait naître un paradoxe. En effet, le convivialisme semble tout à la fois constituer une condition nécessaire et un obstacle au fonctionnement de la Lesson Study.



Il s'agit là du résultat essentiel de la thèse, duquel découle un certain nombre de questions ou pistes de prolongement. Ce dernier permet toutefois d'interpréter autrement une certaine critique à l'égard des Lesson Study, notamment celle de l'athéorisme ou encore le manque de rigueur scientifique dont elle ferait preuve. En effet, il semble que ce ne soit pas tant les effets de l'absence de connaissances théoriques, ou de mobilisation de ces dernières par la communauté, qui soient à l'œuvre, mais peut-être bien un effet de l'obstacle du convivialisme.

L'analyse en profondeur des interactions durant une première expérience de Lesson Study pointe le convivialisme tout à la fois nécessaire et obstacle à la professionnalisation. Dépasser cet obstacle, en faire un outil, moteur du développement professionnel est certainement une piste à explorer. Cet élément renforce l'idée de la nécessité de médiations conscientes et volontaires provoquant des ruptures avec l'expérience spontanée, afin de penser le développement potentiel des fonctions psychiques. Il influence également le rôle que peut tenir un facilitateur ou une facilitatrice durant la Lesson Study comme on l'aura lu dans l'article d'Hoznour et Presutti de la revue.



Références

- Angenot, M. (2008). *Dialogues de sourds. Traité de rhétorique antilogique*. Mille et Une Nuits.
- Barbier, R. (s.d.). Repéré à : <http://www.barbier-rd.nom.fr/RAInternet.Html>.
- Bourdieu, P. (2015). *Sociologie générale : cours au collège de France 1981-1983*. Le Seuil.
- Breithaupt, S. (2020). *Lesson Study : dialogue de sourds ou de professionnalisation ?* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://10.13097/archive-ouverte/unige:142481>
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Capitanescu Benetti, A. et Maulini, O. (2020). Entre faillibilisme et convivialisme : le rapport aux vérités professionnelles en formation des enseignant·e·s. *Raisons éducatives*, 24(1), 203-221. <https://doi.org/10.3917/raised.024.0203>.
- Clerc-Georgy, A., et Breithaupt, S. (2019). Tensions dans les conceptions de la formation des enseignants. *Revue Education et formation*, e-314, 3. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4360>.
- 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.
- Dunbar, R. I. (1998). The social brain hypothesis. *Evolutionary Anthropology: Issues, News, and Reviews*, 6(5), 178-190.
- Glaser, B. et Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. *Weidenfield et Nicolson*, 1-19.
- Habermas, J. (1981/1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Fayard.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. et Lussi, V. (2009). Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. Dans R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud (Eds.). *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* De Boeck.
- Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. PUB.
- Jaubert, M., Rebière, M. et Bernié, J.-P. (2003). L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? où va-t-elle ? *Les cahiers THEODILE*(4), 51-80.
- Littleton, K. et Mercer, N. (2013). *Interthinking. Putting talk to work*. Routledge.
- Maulini (2013/2017). Penser les pratiques éducatives par l'induction croisée de leurs régularités et de leurs variations : une méthode de recherche ancrée dans les observations. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1313.pdf>.
- Mercer, N. (2013). The Social Brain, Language, and Goal-Directed Collective Thinking: A Social Conception of Cognition and Its Implications for Understanding How We Think, Teach, and Learn. *Educational Psychologist*, 48, 148-168. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804394>
- Mercer, N. (2016). Education and the social brain: linking language, thinking, teaching and learning. *Education et didactique*, 10(2), 9-23. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2523>
- Moro, C. et Schneuwly, B. (1997). L'outil et le signe dans l'approche du fonctionnement psychologique. Dans C. Moro, B. Schneuwly et M. Brossard (Eds.), *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Peter Lang.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique* (23), 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Popper, K.R. (1959/1973). *La logique de la découverte scientifique* (trad. par N. Thyssen-Rutten et P. Devaux). Payot.
- Schurmans, M.N. (2009). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Éducation permanente*(17), 91-103. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37460>
- Strauss, A. et Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. *Handbook of qualitative research*, 17, 273-85. SAGE.
- Toyoda, H. (2013). Origins of Lesson Study and Post-war Education. Dans Auteurs indéterminés, *Lesson Study in Japan* (pp. 15-30). National Association for the Study of Educational Methods.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. La Dispute.