

Formation et
pratiques d'enseignement
en questions



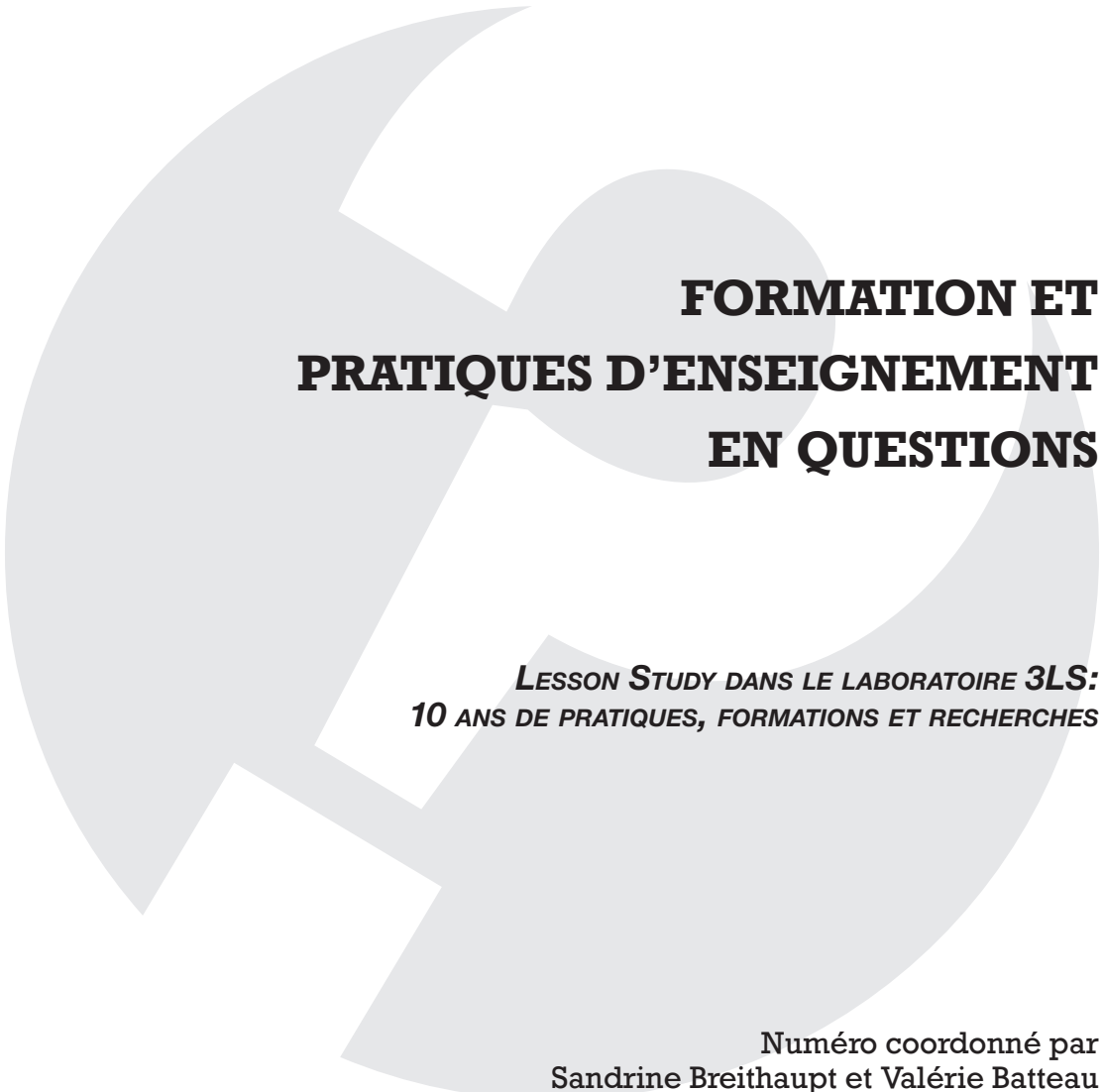
Revue des institutions de formation des enseignant·e·s de Suisse romande et du Tessin

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 Lesson Study (LS) transféré au dispositif de recherche-formation Mentoring Conversation Study (MCS) portant sur l'analyse d'entretiens

Soraya DE SIMONE¹ (Haute école pédagogique, Vaud et Valais, Suisse)

Le dispositif *Mentoring Conversation Study (MCS)* basé sur le dispositif de Lesson Study propose de remplacer la recherche et l'analyse d'une leçon par la préparation et l'analyse collectives de l'entretien mené suite à l'observation d'une leçon dispensée en principe par des stagiaires. Le dispositif MCS met en lumière les contenus sur lesquels portent les échanges entre mentor·e·s et stagiaires. Il permet également de mettre en exergue le fait qu'un certain nombre d'interactions langagières non habituelles menées entre mentor·e·s et stagiaires nécessitent de l'anticipation pour être mobilisées dans les entretiens suivants (De Simone, 2019, 2023 ; Timperley, 2009).

Mots-clés : Mentoring Conversation Study, entretien, langage, développement, formation continue, mentorat, focales et objectifs de formation.

En préambule, il est important de signaler que cette partie constitue un complément à l'article De Simone de ce numéro exposant les témoignages de mentor·e·s ayant participé au dispositif MCS (De Simone, 2023).

Introduction

Ce texte présente le dispositif de recherche-formation de Mentoring Conversation Study-MCS (De Simone, 2019, 2023) inspiré du dispositif Lesson Study (LS, Lewis *et al.*, 2006). Le potentiel des LS est largement documenté – notamment dans ce numéro de revue – et s'adresse aux enseignantes et enseignants souhaitant se développer professionnellement au travers de formations continues, prioritairement en didactique (Hoznour, 2022), mais également sur des aspects transversaux issus des sciences de l'éducation comme les stratégies d'apprentissage, le co-enseignement, etc. La structure LS est basée sur le modèle circulaire et itératif de la démarche d'enquête (notamment selon John Dewey) : planifier, enseigner, observer, analyser, problématiser et réguler. Dans le cas du MCS, cette structure a été transposée à l'étude des échanges et discussions entre mentor·e·s et stagiaires. La leçon est remplacée par l'entretien. Les enseignantes et enseignants sont remplacé·e·s par des formatrices et formateurs de terrain (nommés PraFos ou mentor·e·s). Potentiellement les mentor·e·s pourraient représenter des formatrices et formateurs d'institution rendant également visite aux stagiaires sur leur lieu de stage, mais ce n'est pas le cas de la présente contribution.

1. Contact : soraya.de-simone@hepl.ch et soraya.de-simone@hepvs.ch



L'expert ou l'experte du dispositif MCS est nommé·e facilitateur ou facilitatrice et assume également la casquette de chercheur·se. Le MCS se déroule de manière longitudinale, en boucles d'étude collective, de planification, de conduite, d'analyse et de régulation des entretiens. Ces séances collectives réunissent une experte ou un expert et des mentor·e·s. Pour soutenir la lecture, le Tableau 1 met en parallèle les caractéristiques de chacun des dispositifs LS et MCS.

	Lesson Study - LS	Mentoring Conversation Study - MCS
Dispositif	Itération • identifier un problème collectivement • identifier la question de recherche en lien avec un thème à enseigner (l'argumentation, par exemple) ou un thème transversal (collaboration, par exemple) • étudier les ressources à disposition • planifier la leçon • enseigner et observer la leçon • analyser la leçon • modifier la leçon (re-planifier) • enseigner à nouveau - etc.	Itération • choisir des extraits d'entretien • identifier un problème lié au travail de mentorat issus des extraits • étudier la ou les thématique(s) à l'aide des ressources à disposition • planifier l'entretien suivant • conduire l'entretien • choisir des extraits en vue de l'analyse collective • identifier un problème • réguler l'entretien en fonction de la thématique choisie • approfondir la thématique ou choisir une nouvelle thématique • conduire l'entretien suivant - etc.
Expert·e	Facilitateur ou facilitatrice Chercheur·e Didacticien·ne	Facilitateur ou facilitatrice Chercheur·e spécialiste mentorat
Participant·e	Enseignant·e	Mentor·e : PraFo ou formateur et formatrice d'institution Tuteur ou tutrice : de terrain et d'institution
Organisation du travail	Organisation collective	Séances collectives avec un temps individuel lors de la conduite de l'entretien par les mentor·e·s
Institutions impliquées	Instituts de formation des enseignant·e·s : HEPs, UNI facultés en sciences de l'éducation Etablissements scolaires	Instituts de formation des enseignant·e·s : HEPs, UNI facultés en sciences de l'éducation Etablissements scolaires

Tableau 1: Caractéristiques des dispositifs LS et MCS

Le dispositif MCS permet de mettre en lumière le contenu des verbalisations entre mentor·e·s et les mécanismes langagiers générant (ou non) des processus de transformation des connaissances dans le cadre de l'activité des formatrices et des formateurs à l'enseignement (De Simone, 2023). Dans la continuité de l'article De Simone de ce numéro, la perspective vygotskienne semble particulièrement pertinente pour traiter ces dimensions, notamment parce qu'elle pointe l'interdépendance entre les échanges verbaux collectifs – le langage – avec le développement des participantes et participants. Dans le contexte MCS, il s'agit de questionner la portée des conduites de verbalisation considérées comme outil de transformation (De Simone, 2023).

Langage verbal et développement

Le langage verbal génère un effet sur le rapport créé entre le sujet et le monde qui l'entoure à différents âges de l'être humain. Ainsi, « à partir du moment où l'enfant use du langage, les mots viennent organiser l'expérience qu'il fait du

monde. Son rapport au monde est médié par les mots et s'en trouve du même coup transformé» (Brossard, 2004, p. 51). En situation d'apprentissage scolaire, le langage verbal constitue un moyen essentiel de la reconstruction des connaissances demandées aux élèves (Brossard, 2004). Dans le domaine de la formation des adultes, qui nous intéresse au travers du Mentoring Conversation Study (De Simone, 2023), le langage transforme l'activité : « En se transformant en langage, les activités se réorganisent et se modifient » (Clot, 1999, p. 149). Enfin, « le langage verbal, au-delà de ses fonctions expressive et communicative, soutient le développement de la conscience par l'appropriation des outils d'intervention dans le monde qui se sont forgés dans la culture. Parmi ces outils figurent les concepts véhiculés dans les mots » (Vanhulle, 2015, p. 172). Partant de ces constats, il est donc pertinent de s'intéresser aux types de médiations mises en œuvre dans le contexte de la formation à l'enseignement, en particulier dans le contexte des Mentoring Conversation Study (MCS) faisant la part belle aux échanges discursifs collectifs.

Description détaillée du dispositif MCS

Comme brièvement évoqué en introduction, le MCS est inspiré du dispositif de recherche-formation de Lesson Study, dont les étapes et les effets produits sur l'enseignement et sur la formation à l'enseignement sont notamment décrits dans les travaux de Miyakawa et Winsløw (2009) et de Lewis *et al.* (2006). Ces auteur·e·s démontrent les effets formateurs et transformateurs générés par ce type de travail collaboratif et itératif entre enseignantes et enseignants. Les buts visés par une LS sont notamment de générer des leçons d'enseignement-apprentissage, des analyses et des explicitations collectives entre enseignantes et enseignants à propos de l'étude, la recherche, la planification, la réalisation, l'analyse et la modification d'une leçon. Transférant ces principes à l'étude collective d'entretiens postleçons menés entre mentor·e·s et stagiaires, le dispositif MCS substitue l'objet d'étude de la *leçon* par l'*entretien*. Cette activité de conversation en situation de mentorat se traduit en anglais par *Mentoring Conversation* (Hennissen *et al.*, 2008). L'ajout du terme *Study* (De Simone, 2019, 2023) marque notre choix de conserver la filiation anglophone avec le dispositif LS d'origine japonaise.

Ainsi, comme pour une LS, le dispositif MCS se déroule de manière longitudinale, par boucle collectives itératives, constituées de quatre phases : **Étude collective** des thématiques à l'aide des ressources à disposition, **Planification collective** de l'entretien en regard des thématiques à aborder avec les stagiaires, **Mise en œuvre individuelle de l'Entretien** avec enregistrement audio, **Analyse collective** des échanges et propositions de pistes de régulation en vue de la conduite de l'entretien suivant. Pour faciliter la compréhension du dispositif, la figure 1 illustre le déroulement d'une boucle MCS contenant les quatre phases : Étude, Planification, Entretien et Analyse de l'entretien. Comme expliqué, seule la phase de la conduite de l'entretien se réalise de manière individuelle, toutes les autres phases sont effectuées durant les séances collectives du dispositif (encadrés bleus).

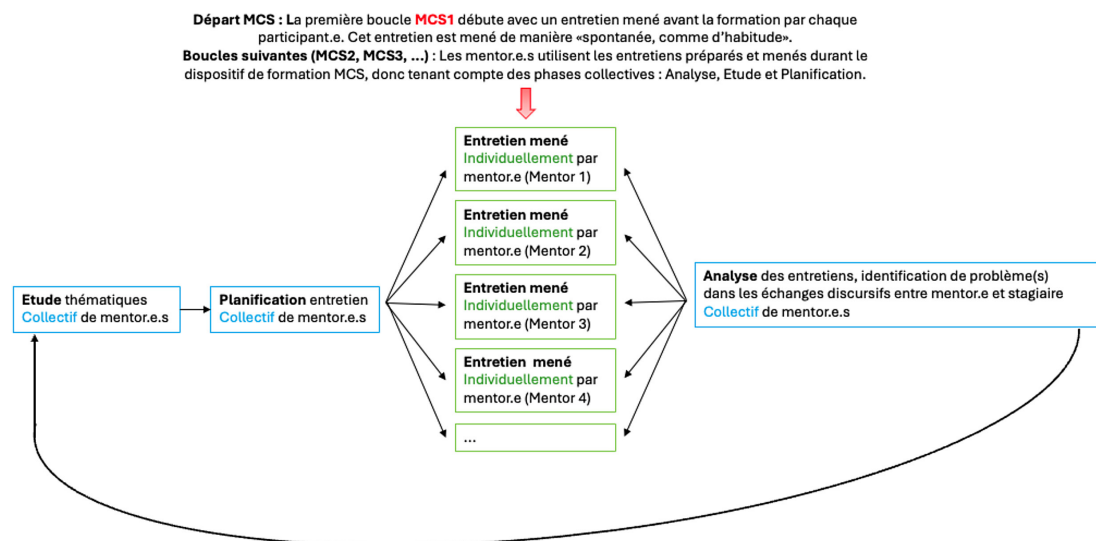


Figure 1 : Présentation du déroulement d'une boucle MCS avec le point de départ en **MCS1**

Une précision s'impose, lors de la mise en route du dispositif – via la première boucle MCS1 – chaque participant.e présente un entretien mené avant la formation (flèche rouge de la figure 1). C'est à partir des problèmes identifiés dans ces échanges initiaux que les thématiques liées aux questions de mentorat débutent. Dans les boucles suivantes (MCS2 et MCS3), la démarche poursuit l'ordre des flèches noires, tel que présenté dans la figure 1.

Le dispositif MCS, par sa mise en œuvre diachronique, favorise le développement professionnel des formatrices et formateurs, notamment en termes de connaissances sur les entretiens, de formation en alternance et de postures de mentorat. Ainsi, ce dispositif pointe les incontournables suivants :

- la préparation, la recherche et l'étude de contenus relatifs aux objectifs de formation des novices et des objectifs d'apprentissage des élèves (Bocquillon et Derobertmeasure, 2018; Chaliès *et al.*, 2009; De Simone, 2023; Timperley, 2011);
- l'analyse collective des contenus présents dans les entretiens mis en œuvre, basée sur les enregistrements et les transcriptions réalisés par les participantes et participants avec leur stagiaire (Vanhulle, 2009; Balslev, 2016);
- la facilitation réalisée par une experte ou un expert portant sur les connaissances relatives au mentorat, en particulier sur les types de savoirs, la centration de l'attention dans les discussions et sur les processus de pensée et affectifs mobilisés dans les interactions langagières (De Simone, 2023);
- les effets des médiations des formatrices et formateurs sur les stagiaires (Vanhulle, 2009; Clerc-Georgy, 2013; De Simone, 2023); les conceptions liées aux processus d'enseignement, d'apprentissage et de formation (De Simone, 2023);



- la mise en exergue des prises de conscience issues des questionnements pendant les analyses en séances collectives (De Simone, 2023), rédigées dans les synthèses des mentor·e·s sous forme de témoignages (cf. article De Simone de ce numéro de revue).

Cette perspective itérative et collective rend visible, au fil du temps, l'évolution des thématiques mobilisées par les protagonistes, que ce soient les mentor·e·s durant les analyses collectives (qui sont enregistrées) ou indirectement, les stagiaires à travers les entretiens. Les boucles MCS se répétant trois fois, cela diminue l'effet de reproduction d'un modèle dominant de types de relances, basées prioritairement sur la pratique et l'expérience (Fernandez, 2002).

Description chronologique du déroulement des trois boucles MCS

La figure 2 expose de manière chronologique la temporalité du dispositif MCS organisé sur un semestre de printemps (mars à juillet) ou d'automne (septembre à janvier). Comme évoqué lors de l'exposé de la figure 1, les entretiens produits dans la première MCS1 sont menés en amont de la formation par les participantes et participants, de manière spontanée. Il est utile de préciser que deux synthèses sont demandées aux participantes et participants à la fin de la boucle MCS1 et de la boucle MCS3. Ces synthèses constituent une forme de bilan de formation sous forme de témoignages à différents temps du cursus (cf. De Simone, dans ce numéro).

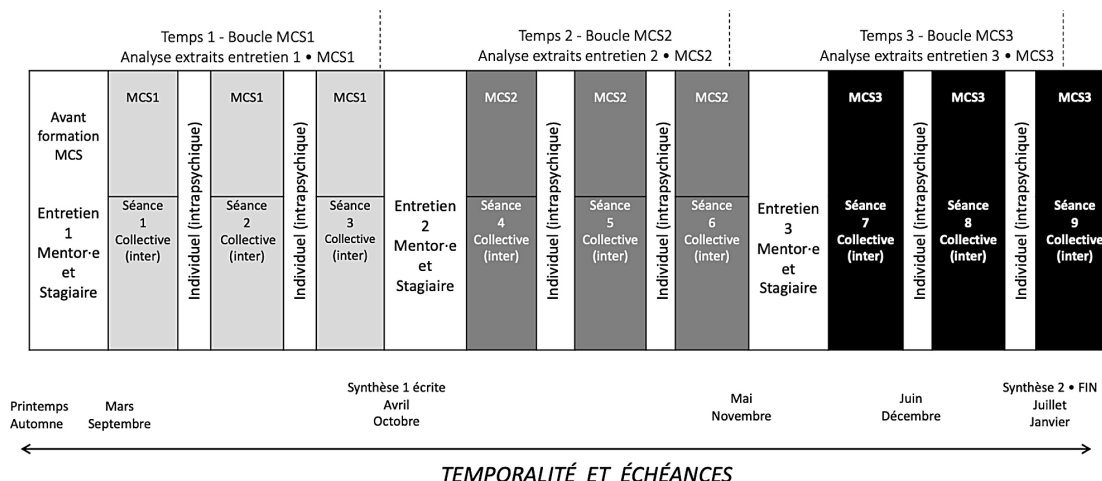


Figure 2: Description du déroulement des trois boucles MCS – temporalité et échéances.

La première boucle (MCS1) débute par les séances collectives 1-2-3 dédiées notamment à l'ANALYSE des extraits d'entretiens menés par les mentor·e·s en amont de la formation MCS. Ces rencontres visent également l'ETUDE de thématiques et la PLANIFICATION de l'entretien suivant. Un temps est également dédié à la formulation de nouvelles relances ou de pistes de régulation pour le deuxième entretien. C'est durant cette première boucle



que les bases d'un climat de confiance sont posées, notamment au travers des questions et des inquiétudes partagées entre mentor·e·s. Dans ces espaces collectifs, les protagonistes réalisent que les problèmes, les tensions ou les dilemmes (Chaliès, 2016; De Simone, 2021) rencontrés sont similaires. En effet, ces discussions représentent des occasions d'exposer les difficultés liées à l'accompagnement d'une ou d'un novice vers l'appropriation du métier enseignant ou de traiter des conceptions liées aux approches d'enseignement, d'apprentissage et de formation². L'analyse des premiers extraits servent de point de départ pour identifier des problèmes communs. Les difficultés évoquées durant cette boucle traitent majoritairement des stagiaires et sont notamment formulées ainsi: *le stagiaire ne change pas, malgré mes conseils; elle n'arrive pas à maintenir son cap; ne réussit pas à terminer par un moment de synthèse; pourtant je lui ai montré comment faire; etc.* Il n'y a pas encore de réelle prise en compte des activités de mentorat pour soutenir l'évolution des novices, par exemple au travers de relances générant de la réflexion. À ce moment-là, les mentor·e·s ne sont pas conscient·e·s de l'effet de leurs relances sur les réponses des stagiaires. Cette première boucle constitue donc l'occasion de clarifier les postures de mentorat, ainsi que les conceptions implicites véhiculées dans les échanges. Une autre difficulté est relevée dans la boucle MCS1, les mentor·e·s vivent toutes et tous un choc face à l'écoute de leur propre voix, puisque les entretiens menés sont enregistrés. Outre le son de la voix (qui plaît ou non), l'enregistrement témoigne des contenus des échanges réels, dont il est impossible de se souvenir de manière précise sans cette trace audio. Les mentor·e·s font part de l'écart existant entre les impressions laissées après l'entretien mené et la réalité des enregistrements. Cette première étape est médiée par la personne facilitatrice également experte des questions de mentorat (Lewis, 2016), afin de soutenir l'effet des remises en question émergeant de ces premières discussions.

À la fin de la première boucle MCS1, un deuxième entretien est mené en tenant compte des dimensions pointées durant les séances collectives. Une différence est à relever par rapport à la première boucle. En effet, le choix du deuxième extrait qui sera analysé en MCS2 se fait en fonction des objectifs de formation ou focales fixés durant les séances collectives MCS1.

Comme indiqué dans la figure 2, en fin de MCS1, les mentor·e·s réalisent leur première synthèse en suivant la consigne ci-après: *qu'avez-vous appris, compris durant le dispositif MCS? quelles sont les prises de conscience à ce stade en regard des analyses de votre entretien et des apports de la formation? quels effets de formation pouvez-vous identifier et quel impact des séances collectives sur votre développement professionnel? quelles sont les questions qui restent en suspens?*

Dès la deuxième boucle, les constats présentés ci-dessus diminuent pour se transformer en réelles prises de conscience chez les mentor·e·s de l'impact de leurs relances sur les stagiaires. Les séances 4-5-6 (MCS2) reprennent l'itération suivant une organisation semblable à MCS1. ANALYSE et ETUDE

2. L'article De Simone de ce numéro expose de manière détaillée les constats saillants à ce sujet.



des extraits des deuxièmes entretiens menés, en fonction des visées discutées au préalable et des effets des relances des mentor·e·s dans les réponses des stagiaires. À partir des nouveaux constats, la PLANIFICATION de l'entretien 3 se prépare avec l'aide des apports de la formation MCS. Puis vient la conduite individuelle du dernier ENTRETIEN. Le dispositif se termine par la dernière boucle MCS3 reprenant le même procédé (fig. 3. cf. séances 7-8-9). Comme évoqué plus haut, une seconde synthèse³ est rédigée après la dernière séance MCS3, dans un laps de temps d'un mois environ, afin de garantir un temps d'appropriation⁴.

Focales sur les contenus mobilisés dans les moments d'ETUDE-ANALYSE-PLANIFICATION présentes dans chacune des boucles MCS

Durant la phase d'ETUDE, les mentor·e·s sélectionnent une thématique relative aux objectifs de formations liés au semestre de leur stagiaire. Différentes ressources sont mobilisées : les référentiels de compétences (PraFo et stagiaires), les attendus du semestre pour valider le stage (critères, descripteurs, etc.), les différents savoirs issus des recherches académiques et ceux issus de l'expérience (Vanhulle, 2009), les apports théoriques relatifs au travail de mentorat et aux processus d'enseignement-apprentissage fournis par la personne facilitatrice. Dans les entretiens, existent des incompréhensions générées par certaines verbalisations peu explicites, telles que des validations sous forme d'onomatopées comme « humhun » ou encore « ouai » pour lesquelles aucune justification n'est demandée aux stagiaires. Ainsi, ces constats permettent de prendre conscience de la présence d'éventuels malentendus dans les échanges, par manque de temps dévolu à la clarification de ce qui dirigeaient les réponses des stagiaires pendant les entretiens. Durant ces moments, il n'est pas rare de vivre des instants où le rire est présent. L'humour ou l'auto-dérision se révèle d'ailleurs propice à la construction d'une confiance dans le groupe.

Le décortilage collectif des interactions issues des extraits d'entretiens génère des remises en question, notamment à propos du dispositif de formation des étudiantes et étudiants, mais également à propos du guidage, de l'accompagnement et de l'évaluation de la pratique enseignante des stagiaires, ou pour le dire autrement, à propos des postures d'accompagnement et de guidage revêtues par les mentor·e·s (De Simone, 2023).

Durant les phases d'ANALYSE et de PLANIFICATION, les participantes et participants réfléchissent, échangent, sélectionnent et anticipent collectivement les dimensions à observer durant la leçon dispensée par leur

3. L'article De Simone de ce numéro expose l'analyse de huit synthèses de manière détaillée.

4. L'objet du présent article se limitant à la présentation du déroulement et des caractéristiques d'un dispositif MCS, l'autrice renvoie les lectrices et lecteur intéressé·e·s à l'autre article De Simone de ce numéro détaillant l'évolution des mentor·e·s au travers de leurs synthèses. Pour un aperçu complet de l'évolution des entretiens menés par les mentor·e·s dans un dispositif MCS, l'autrice conseille de lire son ouvrage paru en 2023, *Des médiations au cœur de la transmission du métier enseignant*, publié chez Peter Lang.



stagiaire, en fonction des objectifs du stage à venir et en vue du prochain entretien à mener. Des disputes au sens d'un véritable débat (*disputatio*) peuvent également s'engager autour d'une question nouvelle relevant par exemple des postures de mentorat ou lorsqu'il est question de se mettre d'accord sur les gestes professionnels attendus derrière les descripteurs du stage (Échelles descriptives de la HEP vaud⁵). Les choix de relances sont également discutés et anticipés en vue de les intégrer de manière consciente dans les entretiens à venir.

Posture de facilitation et rapport à l'erreur dans le cadre du MCS

Comme brièvement évoqué plus haut, toutes les boucles MCS sont facilitées par une formatrice ou un formateur et/ou une chercheuse ou un chercheur. Les caractéristiques de la posture de facilitation⁶ sont associées à différents rôles : animateur, organisateur, chercheur, formateur, médiateur et membre du groupe qui réfléchit de manière collective (Lewis, 2016 ; Presutti, 2024). À ce propos et de manière plus explicite, Clivaz et Clerc-Georgy (2020) attribuent quatre rôles principaux au rôle de facilitateur ou de facilitatrice dans le contexte des LS : organisateur, formateur, chercheur et membre du groupe.

Dans le contexte MCS, la personne qui facilite revêt un **rôle d'organisateur et d'animateur** en présentant notamment les buts visés par le dispositif mis en place. Il lui incombe d'indiquer et d'expliquer le contenu des différentes phases constituant les trois boucles itératives desquelles sont issus les entretiens menés par les participantes et participants. **Le rôle d'animateur** au travers de traits d'humour est également essentiel, notamment pour relativiser certains constats générant de la gêne ou des tensions chez les participantes et participants (De Simone, 2023). **La posture de formatrice ou de formateur** est mobilisée par la personne **facilitatrice** rassemblant les protagonistes autour d'échanges respectant les propositions réalisées, les doutes ou les questions évoquées. Les débats et les échanges dialogiques entre formatrices et formateurs sont ainsi guidés par des relances proposées au service de la réflexion des participant·e·s. Ces relances peuvent également être prises en charge par les autres membres du groupe. À certains moments, il s'agit également pour la personne facilitatrice de se mettre en retrait afin de laisser la progression dialogique entre les protagonistes⁷.

Durant les séances collectives, la question du rapport à l'erreur est régulièrement abordée de manière implicite par les mentor·e·s. Le fait de traduire l'erreur comme levier d'apprentissage et de prises de conscience pour imaginer de nouvelles pistes de régulation et d'action participe également au travail d'accompagnement et de guidage de la personne

5. En référence aux échelles descriptives de la HEP vaud, Suisse - André et Zinguinian (2019) : <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/3441>

6. Sur la question de la facilitation, Hoznour et Presutti (dans ce numéro) traitent directement de cette notion dans le contexte des LS.

7. Dimension également relevée dans l'article De Simone de ce numéro.



facilitatrice. Dans le MCS, le statut de l'erreur n'est pas celui de la faute à éviter ou d'une *perte de face* publique (Mornata, 2014). Dans ce contexte, les erreurs et ce qui ne fonctionne pas très bien sont considérés comme des leviers de formation. Cette perspective positive du statut de l'erreur (Reuter, 2013) constitue d'ailleurs un moyen de dédramatisation des constats réalisés lors de l'analyse des entretiens. Comme évoqué plus haut, les participantes et participants réalisent que tous les membres du groupe se posent des questions semblables liées au travail de mentorat et rencontrent des problèmes similaires. Ainsi, le fait de pouvoir exprimer ses doutes auprès de collègues qui les partagent, participe également à la préservation d'un climat de confiance. Dans ce contexte, **le facilitateur ou la facilitatrice fait partie prenante du groupe**, en tentant d'éclairer avec les participantes et participants les doutes, les questions ou de relever les constats réalisés.

Dans le contexte MCS, un rôle supplémentaire d'**experte** ou d'**expert** est attribué à la **facilitatrice** ou au **facilitateur**, en partie lié à son autre casquette de **chercheuse** ou **chercheur**. Cette perspective induit que la personne se positionne également en tant qu'experte des questions liées à l'accompagnement et au guidage des futur·e·s enseignant·e·s, ainsi qu'au mentorat. En effet, dans le contexte de la formation à l'enseignement, cette casquette est essentielle pour focaliser l'attention du groupe par exemple, sur les objectifs de formation visés par les stagiaires durant les entretiens (Bocquillon et Derobertmasure, 2018; De Simone, 2023) ou pour faire prendre conscience aux mentor·e·s des postures de mentorat endossées (liste non exhaustive). Ces différents rôles liés à la **facilitation** ne suivent pas un ordre chronologique mais surviennent de manière aléatoire tout au long du processus MCS.

En guise de conclusion, quelques constats issus de nos recherches antérieures

Durant la première boucle MCS, il est routinier de voir les discussions se porter sur ce que les stagiaires réussissent ou ne réussissent pas, sans que les pratiques d'accompagnement et de guidages des mentor·e·s ne soient remises en question. Ce moment où se manifeste le besoin de *se plaindre d'un ou d'une stagiaire* s'apparente à un débriefing ou une intervision entre professionnel·le·s. Ce constat se révèle comme incontournable dans le processus de formation (De Simone, 2023). Évidemment, cela ne suffit pas à générer du développement en termes d'appropriation d'outils professionnels de mentorat. À ce propos, nos recherches antérieures (notamment 2019 et 2023) montrent qu'au fil des trois boucles, les PraFos engagé·e·s dans un dispositif MCS modifient leur façon d'accompagner et de guider les stagiaires. Ils et elles testent de nouvelles relances discutées collectivement grâce aux échanges menés durant les séances collectives. Ils et elles focalisent davantage leur attention sur des dimensions ayant un impact sur les apprentissages des élèves (effets de l'enseignement sur les apprentissages, par exemple).



Les différents apports du présent article, ainsi que ceux présents dans l'autre article De Simone de ce numéro, militent pour que les dispositifs de formation à l'enseignement prennent en compte la question nodale des caractéristiques soutenant les dimensions transformatrices des échanges verbaux dans les entretiens entre mentor·e et stagiaire (De Simone, 2023). Ainsi, il est légitime d'affirmer que le dispositif MCS, par son côté itératif et la mobilisation de la double médiation d'abord collective, puis individuelle (Vygotski, 1934/1997) favorise le développement professionnel des adultes en formation (De Simone, 2023), en termes de connaissances sur le mentorat et sur de nouvelles manières de relancer les stagiaires. Autrement dit, un certain nombre d'interactions non habituelles de la part des mentor·e·s ont besoin d'être anticipées pour commencer à apparaître dans les entretiens suivants (De Simone, 2019, 2023). Ce constat s'adosse d'ailleurs parfaitement au contexte du dispositif LS qui se focalise de manière prioritaire sur la question de l'anticipation des enjeux liés à la leçon étudiée et planifiée.



Références

- André, B. et Zinguinian, M. (2019). Évaluation des stages. Échelles descriptives et commentaires. [Document pédagogique]. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3441>
- Balslev, K. (2016). Soutenir la construction de savoirs professionnels des futurs enseignants dans les entretiens de stage. *Didactiques en pratique*, 2, 12-20. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88346>
- Bocquillon, M. et Derobertmasure, A. (2018). Porter un regard réflexif sur sa pratique... Oui, mais comment? Vers une didactique de la pratique réflexive. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (Eds.), *Accompagner les pratiques des enseignants* (pp. 83-103). PUL.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives en éducation*. Septentrion.
- Chaliès, S. (2016). Activités typiques et dilemmes des formateurs d'enseignants. Dans V. Lussi Borer et L. Ria (Eds.), *Apprendre à enseigner* (pp. 221-233). PUF.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G. et Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation*, 61, 85-129. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.534>
- 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>
- Clivaz, S. et Clerc-Georgy, A. (2020). Facilitators' roles in Lesson Study: from leading the group to doing with the group. Dans A. Murata et C. Lee (Eds.), *Stepping up Lesson Study: An educator's guide to deeper learning* (pp. 86-93). Routledge.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. PUF.
- De Simone, S. (2019). Analyse des types de savoirs et des opérations de pensée entre tuteurs et stagiaires, dans le cadre du dispositif de recherche-formation de Mentoring Conversation Studies (MCS). *Education et Formation*, 314. Repéré à <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=35&page=3>
- De Simone, S. (2021). Tensions et dilemmes inhérents aux postures de tutorat. In F. Merhan, M. Frenay et E. Chachkine (Eds.), *Les formations professionnelles. S'engager entre différents contextes d'apprentissage* (pp. 103-118). PUL.
- De Simone, S. (2023). *Des médiations au cœur de la transmission du métier enseignant*. Peter Lang.
- Fernandez, M.L. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development: The case of Lesson Study. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 393-405. <https://doi.org/10.1177/002248702237394>
- Hennissen, P. Crasborn, F. Brouwer, N., Korthagen, F. et Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3(2), 168-186. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001>
- Hoznour, P. (2022). *The WHISC-test: Assessment of a Tool for the Evaluation of Professionalisation in Disciplinary Didactics for Preservice Teachers via Conceptual Change*. [Master's Thesis, Haute école pédagogique du Canton de Vaud]. Renouveau. <https://patrinum.ch/record/328772?ln=en>
- Lewis, C., Perry, R. et Murata, A. (2006). How Should Research Contribute to Instructional Improvement? The Case of Lesson Study. *Educational Researcher*, 35(3), 3-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X035003003>
- Lewis, J. M. (2016). Learning to lead, leading to learn: How facilitators learn to lead Lesson Study. *ZDM*, 48(4), 527-540. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0753-9>
- Miyakawa, T. et Winslow, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants: Etude collective d'une leçon. *Education et Didactique*, 3(1), 77-90. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.420>
- Mornata, C. (2014). Chapitre 14. La sécurité psychologique ou comment démystifier l'apprentissage en situation de travail. Dans É. Bourgeois et S. Enlart, *Apprendre dans l'entreprise* (pp. 177-191). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.boug.2014.01.0177>
- Presutti, S. (2024). *Lesson Study en didactique des mathématiques - Adaptations et pertinence d'un dispositif de formation initiale au service de l'enseignement au secondaire I* [Thèse de Doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:180061>
- Reuter, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école*. Presses universitaires du Septentrion.
- Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie*, 174, 31-40. <https://doi.org/10.4000/rfp.2910>



- Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels: savoirs de référence et logiques d'action. In R. Hofstetter et B. Schneuwly (Eds.), *Savoirs en (trans)formation* (pp. 245-263). De Boeck
- Vanhulle, S. (2015). L'alternance: des mondes sociodiscursifs en déséquilibre. In K. Balslev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut et I. Vinatier (Eds.), *La part du langage: pratiques professionnelles en formation* (pp. 249-281). L'Harmattan.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. La Dispute.