

Formation et
pratiques d'enseignement
en questions



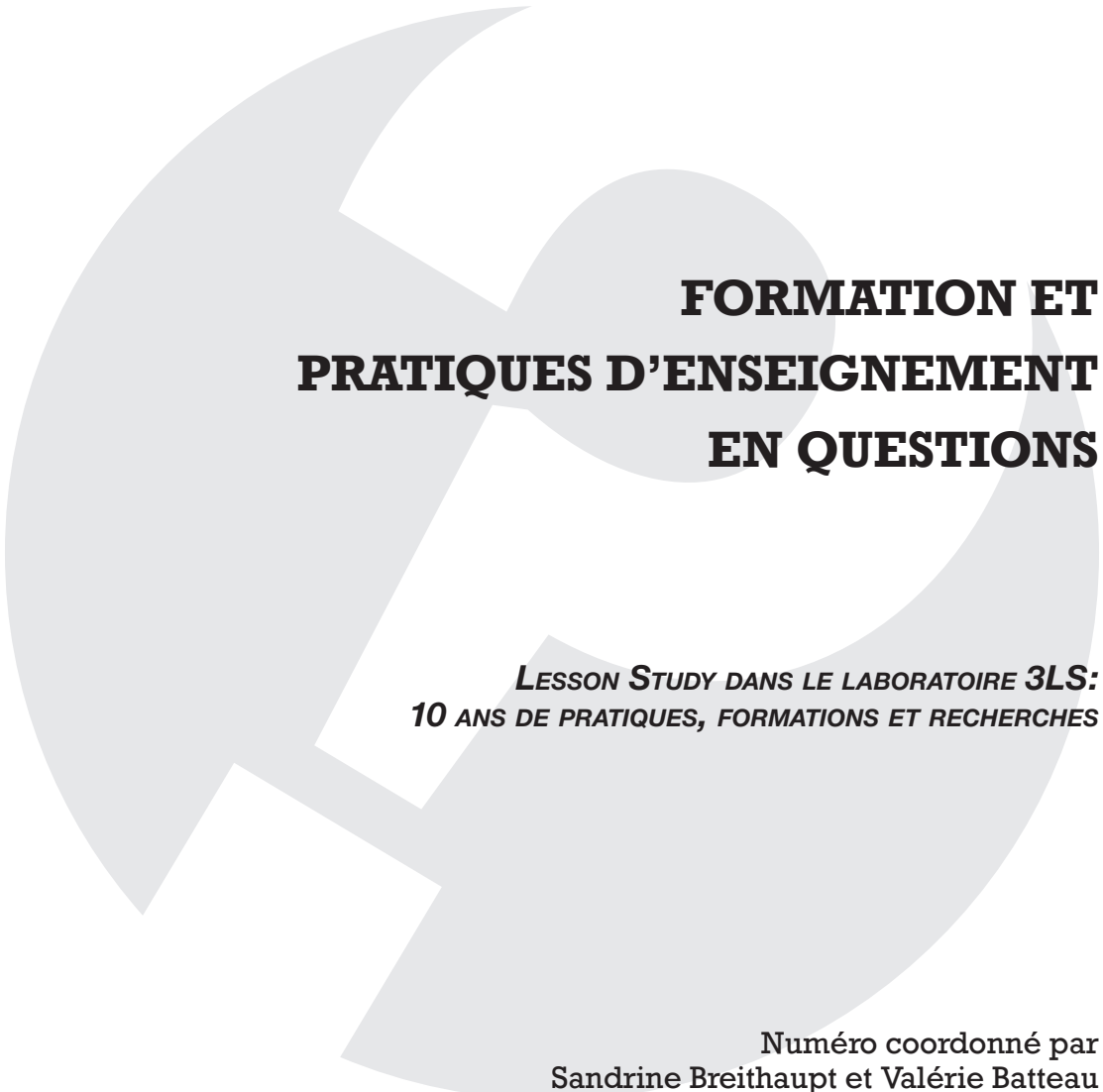
Revue des institutions de formation des enseignant·e·s de Suisse romande et du Tessin

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 DANS LE LABORATOIRE 3LS :
10 ANS DE PRATIQUES,
FORMATIONS ET RECHERCHES
PRÉFACE ET TÉMOIGNAGE**



Des expérimentations locales aux implications internationales : les importantes contributions des Lesson Study du Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS)

Catherine LEWIS¹ (Mills College – Northeastern in Oakland, California, USA)

Dans la région de Lausanne, des siècles d'expérimentations réfléchies et d'observations attentives et continues, ont produit du chocolat, du fromage et du vin, célèbres dans le monde entier. En un peu plus de 10 ans, le Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS) a construit un corpus de connaissances sur les Lesson Study tout aussi remarquable. Les lectrices et lecteurs vont se régaler.

Les articles de ce numéro innovent et développent des idées sur la Lesson Study qui émergent à l'international. Dans l'esprit d'un « menu dégustation », je partage une partie de la richesse et de la variété de ce numéro. Les lecteur·ices pourront se régaler avec les articles complets de chacun des articles.

Vous êtes-vous déjà demandé comment la Lesson Study peut être modifiée pour être utilisée dans des contextes de la petite enfance où les enfants apprennent par le biais d'un jeu imaginaire initié par eux-mêmes ? Clerc-Georgy, Truffer Moreau et Garcia Perez révèlent comment la Lesson Study peut être adaptée pour se concentrer sur les activités (imprévisibles) initiées par les élèves, plutôt que sur le déroulement de leçons planifiées et mises en œuvre par les enseignantes et enseignants. Leur article nous aide à apprécier les idées sous-jacentes clés de la Lesson Study – telles que le pouvoir de l'étude préalable et les discussions initiales autour des théories d'apprentissage par les enseignantes et enseignants et l'observation attentive des élèves par les enseignantes et enseignants – qui fonctionnent même lorsque certaines caractéristiques familières (comme un plan de leçon détaillé) sont manquantes. En observant le jeu imaginaire initié par les élèves, les enseignantes et enseignants ont appris, par exemple, que le bruit intense au début de la leçon diminuait à mesure que les élèves organisaient leur jeu et que les élèves qui semblaient agir étrangement dans le jeu imaginaire pouvaient en fait jouer des rôles dramatiques tels que des « espions ». Les auteures remarquent que l'entreprise risquée de la Lesson Study offre aux enseignantes et enseignants certains des mêmes avantages que le jeu imaginaire apporte aux élèves :

1. Contact : ca.lewis@northeastern.edu



Il est surprenant de relever comment, en si peu de temps, la LS sur le jeu réveille la créativité et la confiance des enseignantes à la fois en leur capacité à faire face au non-anticipé et à la fois dans le potentiel des enfants à montrer des ressources dans leurs jeux.

Avez-vous pensé à utiliser la Lesson Study pour accompagner l'appropriation d'un nouveau moyen d'enseignement ou d'outils pédagogiques nouvellement introduits? Vous trouverez des cadres pour guider votre travail d'appropriation mais aussi des idées sur les défis à relever dans les articles sur l'évaluation des nouveaux moyens d'enseignement en histoire (Rogere Pignolet et Cuzzo) et sur les formateurs d'enseignants pour accompagner la mise en œuvre d'un nouveau moyen d'enseignement en mathématiques (Balegno *et al.*). Par exemple, les enseignantes et enseignants ont eu de la difficulté à tester le nouveau moyen d'enseignement en histoire (une carte mentale) conçu pour l'évaluation sommative d'une leçon d'histoire, car l'objectif de l'outil (évaluation) concentrait l'attention des élèves sur «l'action plutôt que sur l'apprentissage». En revanche, un nouveau moyen demandant aux élèves de produire un cahier d'enquête lié à l'histoire suisse a suscité une implication et une motivation inattendues: «Les enseignants n'avaient pas imaginé que les élèves pouvaient développer un esprit critique et faire preuve d'une telle approche réflexive [...] Lorsqu'ils ont eu la possibilité de présenter de manière indépendante des éléments qui ont suscité leur intérêt».

Une question qui traverse de nombreux articles est le rôle et la formation des facilitatrices et facilitateurs. Les auteurs de plusieurs articles de ce numéro apportent des théories intéressantes et variées de l'apprentissage des adultes à la question de savoir ce qui constitue une bonne facilitation (voir les articles de De Simone et de Presutti). Une idée nouvelle pour moi est le fait d'avoir deux facilitatrices ou facilitateurs pour une Lesson Study. Les facilitatrices ou facilitateurs peuvent adopter des postures différentes au sein du groupe (voir Hoznour et Presutti; Hoznour et Perruisseau). Les articles suggèrent qu'une double facilitation peut améliorer l'étendue des observations; mettre en évidence deux perspectives (telles que les objectifs d'enseignement et les objectifs de recherche); et permettre aux facilitatrices et facilitateurs d'équilibrer les tâches d'écoute des membres du groupe et de faire avancer le travail du groupe. L'extrait suivant, remarquablement honnête, conclut l'article d'Hoznour et Presutti:

La facilitation est une pratique au cœur des préoccupations du laboratoire 3LS. Ce chapitre a débuté par l'aveu d'un manque de définition commune du concept. Nous le refermons sans en avoir une qui puisse être réellement généralisée. Cependant, nous avons une vision plus claire de ce que «faciliter» signifie au niveau de notre institution et de notre laboratoire. C'est un consensus issu de nos pratiques, nos lectures, nos expériences, nos recherches, nos discussions avec les collègues du terrain, et des formations que nous avons mises en place. Il inclut des points de vigilance, qui nous permettent d'avancer dans nos travaux et de dialoguer avec nos collègues chercheurs et chercheuses, formateurs et



formatrices, enseignants et enseignantes. Nous avons développé un langage commun autour de la facilitation, construit de concert avec les collègues, et qui reste, bien entendu, évolutif.

J'ai été frappée par le fait que cette déclaration puisse s'appliquer à l'effort global de la Lesson Study : nous devrions nous attendre à continuer à avancer dans notre travail tout en continuant à apprendre de nos collègues, plutôt que de supposer que la Lesson Study d'aujourd'hui est la forme ultime de notre travail.

En lisant les articles sur la facilitation de ce numéro, j'ai émis une hypothèse : la facilitation deviendra inutile (ou tournera entre les membres) à mesure que la Lesson Study mûrit. Mon hypothèse est venue, je pense, de l'étude des groupes japonais (où les groupes s'autogèrent souvent et où les enseignantes et enseignants prennent le rôle de coordinateur de recherche au fil du temps) et de l'étude des groupes de Lesson Study américaines dirigées par des enseignants (ceux-ci prennent à tour de rôle le rôle de facilitateur ou facilitatrice au cours des séances LS). Je suis en train de reconsidérer mon hypothèse après avoir lu les nombreuses potentialités de la facilitation et de la double facilitation décrites dans ce numéro. Je pense que cette question est mûre pour une future collaboration internationale !

Le travail du laboratoire 3LS étoffe les compréhensions de la Lesson Study qui émergent dans le monde entier, telles que le pouvoir de la collaboration inter-institutionnelle et internationale. Dès ses débuts, le travail du laboratoire 3LS a inclus des interactions avec des chercheurs aux États-Unis, à Singapour et au Japon, ainsi que des interactions entre différentes institutions vaudoises (écoles, organismes de formation des enseignants) (Clivaz et Clerc-Georgy).

De nombreux articles contribuent à la littérature croissante du monde entier sur l'impact de la Lesson Study. Qu'est-ce qui constitue une Lesson Study réussie ? Les articles fournissent des réponses qualitatives riches à cette question. Par exemple, Aeby et Guignard écrivent que « les effets les plus durables de la démarche résident dans l'évolution du regard porté sur les apprentissages des élèves ». Lorsqu'on a demandé à des participant·es expérimenté·es d'encadrer de nouvelles équipes en tant que facilitatrices ou facilitateurs, cela leur a donné l'occasion de « prendre conscience du chemin parcouru. [...] Les observations du travail des élèves qu'eux-mêmes avaient réalisées paraissaient à la fois plus précises et plus englobantes que celles effectuées par les participants novices ». Aeby et Guignard recommandent aux facilitatrices et facilitateurs de mettre d'abord l'accent sur l'observation des élèves, et pas seulement sur l'étude des contenus, et ils reconnaissent que ces deux éléments sont intimement liés. Leur idée me rappelle une idée développée par Jackie Hurd, l'une des premières formatrices américaines à conduire des Lesson Study dans son école, qui proposait d'enseigner des « dirty lessons » (des leçons de recherche qui n'avaient pas été planifiées en profondeur) afin de donner aux enseignants l'occasion de faire l'expérience du pouvoir de l'observation (Lewis et Hurd, 2011). Souvent, les enseignantes et enseignants choisissaient leur leçon préférée et étaient très surpris de découvrir que l'impact sur les élèves était différent de ce que l'on imaginait.



Hoznour et Perez mettent également en lumière le pouvoir de l'observation des élèves par les enseignants : « l'observation des élèves dans tout ce que cela implique, au lieu de ne se focaliser que sur le produit [...] L'observation passe également par l'écoute active de ce que disent les élèves, par l'observation du non-verbal, par l'étude et l'analyse des traces d'élèves ». Les auteures se demandent si un outil d'observation commun est nécessairement la meilleure stratégie pour soutenir l'observation. Elles plaident en faveur d'une orientation observationnelle commune, qui peut inclure les dimensions liées à la recherche, à l'enseignement et à la pédagogie.

Leur discussion sur l'observation m'a rappelée une pratique qui m'avait impressionnée à San Francisco, où la Lesson Study à l'échelle de l'école rassemble tous les éducateurs d'une école ainsi que les enseignants, les formateurs, les professeurs et d'autres personnes à l'extérieur de l'école. Juste avant d'aller observer la leçon de recherche, il est courant de demander à chaque personne mentionne une chose qu'elle souhaite apprendre pendant la leçon. Cette activité suscite toujours un éventail remarquable de réponses, par exemple, en ce qui concerne la connaissance du contenu des élèves, l'utilisation des pratiques apprises au cours des années précédentes, l'efficacité des tâches et les routines qui permettent aux élèves de s'appuyer sur les idées des autres. La variété des éléments que les adultes espèrent apprendre nous rappelle que la Lesson Study est le nec plus ultra en matière d'apprentissage professionnel différencié, avec le potentiel de soutenir l'apprentissage par des formatrices et formateurs ayant un large éventail de niveaux d'expérience et de rôles institutionnels sur des sujets allant des élèves au contenu, en passant par les routines de classe et le plan d'études (Lewis *et al.*, 2025).

La Lesson Study amène les participants à une démarche réflexive. Dans leur article sur la Lesson Study dans la formation initiale, Batteau *et al.* citent une étudiante ou un étudiant qui a dit : « Au terme de ce cours, je me rends compte que ma vision des élèves, des apprentissages et des méthodes d'acquisition de savoirs a évolué positivement... ». Didier *et al.* citent une enseignante qui relate : « Et, [...] avant cette opportunité de placer une caméra dans ma salle de classe, je ne savais pas vraiment quelle enseignante j'étais. Je pense que j'idéalisais peut-être la personne ou j'imaginai que j'enseignais comme ça. Et le fait de m'être vue, de m'être filmée, c'était très très très intéressant ».

Un autre avantage de la Lesson Study qui ressort fortement de ce numéro est le renforcement de la collaboration entre les enseignantes et enseignants, ce que Rogere-Pignolet et ses collègues appellent la « démocratie cognitive ». Soudain, alors que les facilitatrices et facilitateurs, enseignantes et enseignants planifient et réfléchissent, elles et ils se remémorent ce que disent leurs collègues :



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 !

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

Didier *et al.* partagent les réflexions d'un autre formateur :

Je pense qu'on devrait systématiser vraiment le fait de mener des analyses de pratiques, de partager, de communautariser un peu nos pratiques pour prendre conscience de ce qui est fait ailleurs, ne pas se placer dans une optique de jugement mais dans une optique de partage pour en comprendre les tenants et les aboutissants, ce qui n'est pas toujours évident.

Pris ensemble, les articles de ce numéro m'ont laissée avec une nouvelle réflexion sur la diffusion et la durabilité de la Lesson Study. Les articles représentent de nombreux niveaux du système éducatif – de l'éducation préscolaire à la formation des adultes – et de nombreuses disciplines (par exemple, les mathématiques, les sciences, l'histoire, l'art, les langues) et d'approches pédagogiques (par exemple, l'apprentissage par le jeu, la démarche d'enquête). Le travail du 3LS n'est pas cloisonné au sein d'une seule discipline ou d'un seul niveau d'éducation, ce qui suggère qu'il existe un solide réseau sous-jacent de relations humaines et une grande capacité d'innovation qui ont permis à l'approche Lesson Study d'être testée dans de nouveaux contextes par de nouveaux acteurs. Au Japon, la Lesson Study est utilisée dans un large éventail de contextes et de domaines (y compris des sujets « non académiques » tels que les réunions de classe et les festivals à l'échelle de l'école). Mais dans de nombreuses autres régions du monde, la Lesson Study n'est pas sortie du silo d'une seule discipline ou d'un seul niveau d'éducation. En lisant ce numéro, j'ai été frappée par le lien potentiel entre la diffusion et la durabilité : des groupes expérimentés articulent les principes sous-jacents de la Lesson Study en transmettant les modalités aux nouveaux arrivants dans différents contextes et disciplines. Les nouveaux groupes de lessons study réalisent des innovations qui peuvent renforcer le travail de groupes établis qui ont peut-être rencontré des obstacles.

Je ne veux pas broser un tableau trop rose de la Lesson Study telle qu'elle prend vie dans ce numéro. Plusieurs articles (Breithaupt ; Clivaz) rendent compte honnêtement des défis tels que trouver du temps pour la Lesson Study ; accepter les désaccords, éviter un « dialogue de sourds » et maintenir l'intérêt au fil du temps. Comme le souligne Batteau, la Lesson Study agit en partie en créant des dissonances : « Le dispositif Lesson Study a agi



tel une « crise » ou un perturbateur sur les pratiques, déstabilisant les pratiques ordinaires des enseignantes pendant les leçons du dispositif (leçons de recherche et leçons préparées lors des séances) ».

Mais c'est précisément en raison des défis qu'il est essentiel d'écouter attentivement les discours des enseignantes et enseignants, formatrices, formateurs rapportés dans ce numéro. Celles-ci et ceux-ci nous disent ce qui fait que le travail assidu en Lesson Study en vaut la peine – ce que nous devrions écouter dans notre travail dans le monde entier.

La Lesson Study nous a donné un nouveau regain de motivation pour préparer nos leçons de mathématiques [quotidiennes]. [...] Cela nous a donné une vision beaucoup plus complète des difficultés rencontrées par les élèves et de leurs stratégies pour résoudre les problèmes.

Les avantages de la Lesson Study ne se limitent pas au sujet spécifique abordé, mais peuvent être transposés à d'autres sujets et même à d'autres disciplines.

Je n'avais jamais entendu parler des LS auparavant. Au début, j'y suis allée un peu à reculons, tant le temps de préparation pour une seule tâche me semblait disproportionné. Mais jour après jour, j'y ai vu du sens : mieux définir l'objectif, penser à la structure de la leçon, anticiper les difficultés des élèves pour anticiper les aides. Les LS m'ont aussi fait réfléchir au choix des mots d'une consigne, d'une relance ou d'une mise en commun pour moins induire leur cheminement. [...] Depuis, j'ai acquis des réflexes pour faire verbaliser les stratégies des enfants, et surtout les emmener plus loin en faisant des liens entre elles pour les emmener à l'abstraction. Je dirais que mes élèves sont épuisés maintenant, car je les rends tout le temps actifs et conscients de ce qu'ils apprennent !

Les visites dans les classes des collègues ont aussi aiguisé mon sens de l'observation et d'analyse. De manière générale, je sais mieux où je vais, je suis plus au clair dans mes choix et dans les aménagements. J'ai plus de plaisir à enseigner les mathématiques et je mets à profit ce que j'ai appris dans les autres branches enseignées.

Nous acquérons un super-pouvoir d'observation.

Alors que nous avançons dans notre propre travail individuel, en réfléchissant à ce qui fonctionne et en identifiant ce qui doit être modifié, les voix des auteur·e·s de ce numéro peuvent nous guider. Joyeux anniversaire pour les 10 ans du Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS). Ce numéro est un magnifique cadeau d'anniversaire pour la communauté internationale des Lesson Study.



Références

Lewis, C. & Hurd, J. (2011) *Lesson Study Step-by-Step: Teacher Learning Communities that Improve Instruction*. Heinemann.

Lewis, C., Takahashi, A. Friedkin, S., Houseman, N., & Liebert, S. (2025). *Teaching powerful problem-solving in Math: A collaborative approach through Lesson Study*. Teacher's College Press.





Local Experimentation with International Implications: The Powerful Contributions of Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS)

Catherine LEWIS¹ (Mills College – Northeastern in Oakland, California, USA)

In the region surrounding Lausanne, centuries of thoughtful experimentation and ongoing careful observation have produced chocolate, cheese, and wine that are famous around the world. In just a little more than 10 years, the Lausanne Lesson Study Laboratory (3LS) has built a body of knowledge about Lesson Study that is equally remarkable. Readers have a treat in store.

The articles of this volume both break new ground and expand on ideas about Lesson Study that are emerging in other parts of the world. In the spirit of a “tasting menu” I share some of the richness and variety of this volume. Readers will want to devour the full portions found in each of the articles.

Have you ever wondered how Lesson Study can be modified for use in early childhood settings where children learn through student-initiated imaginative play? Anne Clerc-Georgy, Isabelle Truffer Moreau and Myriam Garcia Perez (this volume) reveal how Lesson Study can be adapted to focus on the (unpredictable) activities initiated by students, rather than the lesson flow planned and directed by teachers. Their article helps us appreciate key underlying ideas of Lesson Study—such as the power of teachers’ upfront study and discussion of learning theories, and teachers’ careful observation of students—that operate even when some familiar features (such as a detailed lesson plan) are missing. Through observation of student-initiated imaginative play, teachers learned, for example, that great noise at the outset of the lesson would diminish as students organized their play and that students who seemed to be acting strangely in imaginative play might actually be enacting dramatic roles such as “spy.” The authors remark that the risky business of Lesson Study offers educators some of the same advantages that imaginative play brings to students:

It is surprising to note how, in such a short space of time, Lesson Study on play awakens the teachers’ creativity and confidence both in their ability to deal with the unanticipated and in the children’s potential to show resources in their play.

1. Contact : ca.lewis@northeastern.edu



Have you thought about using Lesson Study to support adoption of a new textbook or newly mandated pedagogical tools? You will find frameworks to guide your work and insights into challenges in the articles on testing of new history teaching resources (Rogere-Pignolet and Cuozzo) and on teacher trainers to support implementation of a new mathematics textbook (Balegno *et al.*). For example, educators encountered difficulty testing a new recommended history tool (a mindmap) designed for summative assessment of a history lesson, because the tool's purpose (assessment) focused students' attention on "doing rather than on learning". In contrast, a new resource that asked students to produce an investigative notebook related to Swiss history sparked unexpected involvement and motivation: "Teachers had not imagined that the students could develop a critical mind and demonstrate such a reflective approach... when they had the possibility of presenting independently elements that aroused their interest."

An issue that cuts across many of the articles is the role and training of facilitators. Article authors bring interesting and varied theories of adult learning to the question of what constitutes good facilitation (see articles by DeSimone and by Presutti). An idea new to me is to use two facilitators. The facilitators may differ in background or level of experience and may take different postures within the group (Hoznour and Presutti; Hoznour and Peruisseau). The articles suggest that dual facilitation can enhance the breadth of observations; highlight dual perspectives (such as teaching goals and research goals); and allow facilitators to balance tasks of listening to group members and moving forward the group's work. The following remarkably honest statement concludes the article by Hoznour and Presutti:

Facilitation is a practice at the heart of the 3LS laboratory. This article began with the admission that there is no common definition of the concept. We close it without having one that can really be generalised. However, we have a clearer vision of what 'facilitating' means for our institution and our laboratory. It's a consensus based on our practices, our readings, our experiences, our research, our discussions with colleagues in the field, and the training we've put in place. It includes points to watch out for, which enable us to move forward in our work and to dialogue with our research colleagues, trainers and teachers. We have developed a common language around facilitation, built in concert with our colleagues, which will of course continue to evolve.

I was struck that this statement might be applied to the overall endeavor of Lesson Study. We should expect to keep moving forward in our work as we continue to learn from colleagues, rather than assuming that today's Lesson Study is the ultimate form of our work.

Reading about facilitation in this volume, I realized an assumption in my own thinking: that facilitation will become unnecessary (or will rotate among members) as Lesson Study matures. My assumption came, I think, from studying Japanese groups (where groups often self-manage and teachers rotate the role of research coordinator over time), and from studying teacher-led U.S. Lesson Study groups (which often rotate the facilitation role over



meetings). I am reconsidering my assumption after reading about the many affordances of facilitation and dual facilitation described in this volume. I think this issue is ripe for future international collaboration!

The work of 3LS fleshes out understandings of Lesson Study that are emerging around the world, such as the power of cross-institutional and international collaboration. From its early days, the 3LS work included interactions with educators in the U.S., Singapore, and Japan and interactions across different institutions in Vaud (schools, teacher training organizations, universities) (Introductory Article).

Many articles contribute to the growing literature from around the world on the impact of Lesson Study. What constitutes successful Lesson Study? Articles provide rich qualitative answers to this question. For example, Aeby and Guignard (this volume) write that “the most lasting effects of the approach are to be found in the changes in the way pupils’ learning is viewed. When experienced participants were asked to coach new teams as facilitators, it gave them an opportunity to see how far they had come... their own observations... more precise and more comprehensive than those made by the novice participants.” Aeby and Guignard recommend that facilitators initially place heavy emphasis on observation of pupils, not just on content study, and they recognize that these two elements are intertwined. Their idea reminds me of an idea developed by Jackie Hurd, one of the first U.S. educators to build Lesson Study at her school, who proposed teaching “dirty lessons” (research lessons that had not been planned in great depth) in order to give teachers an opportunity to experience the power of observation (Lewis and Hurd, 2011). Often teachers would choose a favorite lesson and would be very surprised to discover the impact on students was different than imagined.

Hoznour and Perez (this volume) also write about the power of teachers’ observation of students: “Observation of the students in all its implications, instead of focusing solely on the product... Actively listening to what student are saying, observing non-verbal communication, and studying and analysing student traces.” The authors question whether a common observation tool is necessarily the best strategy to support observation; they do argue for a common observational focus, which may include dimensions related to research, teaching and pedagogy.

Their discussion of observational focus reminded me of a practice that has impressed me in San Francisco, where school-wide Lesson Study brings together all the educators from a school as well as some teachers, coaches, professors, and others from outside the school. Just before going in to observe the research lesson it is common to conduct a “wave” in which each person mentions one thing they are looking forward to learning during the lesson. This activity always elicits a remarkable range of responses—for example, related to students’ content knowledge, use of practices learned in prior years, task effectiveness, and routines that allow students to build on each other’s ideas. The variety of things adults hope to learn is a reminder that Lesson Study is the ultimate in differentiated professional learning,



with the potential to support learning by educators with a wide range of experience levels and institutional roles about topics ranging from students to content to classroom routines to curriculum (Lewis *et al.*, 2025).

Lesson Study also makes teachers visible to themselves. In their article on Lesson Study in Initial Training, Batteau *et al.* (this volume) quote a student who said “I realize that my view of pupils, learning, and knowledge acquisition methods has changed...” Didier, Chatelain, Hoznour and Goetschi-Danesi (this volume) quote an educator who says: “And...before this opportunity to put a camera in my classroom, I didn’t really know what kind of teacher I was. I think I was perhaps idealising the person or imagining that I taught like that. And the fact that I saw myself, that I was filmed, was very, very, very interesting”.

Another benefit of Lesson Study that emerges strongly from this book is strengthened collaboration among teachers, what Rogere-Pignolet and colleagues call “cognitive democracy.” Suddenly, as educators plan and reflect, they hear their colleagues’ voices:

I go back mentally to what we do at Lesson Study, saying to myself, “No, I can’t leave it like that! I’d rather go like this. What would Lara do? And what would Sabrina do?” And then, afterwards, it allows me to build a new course, really inspired by my colleagues. It’s very rewarding.

With Lesson Study, I’m constantly questioning myself: in the end, when I do this in class, is it really the right thing to do? [...] I haven’t interested my pupils for so many years of teaching, and it’s now with Lesson Study that I’m seeing how to do things differently. [...] I don’t think you should be afraid of being judged because that’s not what Lesson Study is about, it’s about collaboration and working together.

Didier *et al.* (this volume) share the thoughts of another educator:

I think we should really systematise the fact of carrying out analyses of practice, of sharing, of bringing our practices together [...] in order to become aware of what is being done elsewhere, not from the point of view of judgement but from the point of view of sharing in order to understand the ins and outs of it, which is not always obvious».

Taken together, the articles of this issue left me with a new thought about spread and sustainability of Lesson Study. The articles represent so many levels of the education system—from preschool to adult education—and so many disciplines (e.g., mathematics, science, history, art, language) and pedagogical approaches (e.g., play-based learning, investigation of primary sources). The 3LS work is not siloed within a single discipline or level of education, and this suggests there is a strong underlying network of human relationships and high capacity for innovation that have allowed the Lesson Study approach to be tested in new contexts by new actors. In Japan, Lesson Study is used across a broad range of contexts and subject areas (including “non-academic” subject areas such as class meetings and school-wide festivals). But in many other regions of the world Lesson Study has not broken out of the silo of a single discipline or level of education. Reading this



volume, I was struck by the potential connection between spread and sustainability: Experienced groups articulate underlying principles of Lesson Study as they convey the work to newcomers in different settings and disciplines; new Lesson Study groups spark innovations that can re-invigorate the work of established groups that may have hit roadblocks.

I do not want to paint a too-rosy picture of Lesson Study as it comes to life in this issue. Several articles (Breithaupt; Clivaz) honestly report on challenges such as finding time for Lesson Study; embracing the power of disagreements and avoiding a “dialogue of the deaf”; and sustaining interest over time. As Batteau (this volume) points out, Lesson Study acts in part by creating dissonance: “The Lesson Study system acted like a ‘crisis’ or a disrupter on practices, destabilising the teachers’ ordinary practices during the system’s lessons (research lessons and lessons prepared during the sessions).”

But precisely because of the challenges, it is essential to listen closely to educators’ words reported in this volume. Educators tell us what makes the hard work of Lesson Study worth it—what we should be listening for in our work around the world.

The Lesson Study gave us a new boost of motivation to prepare our [daily] mathematics lessons [...] It has given us a much more comprehensive view of the difficulties encountered by pupils and their strategies for solving problems.

The benefits of Lesson Study are not limited to the specific subject addressed but can be transposed to other subjects and even other disciplines.

I’d never heard of LS before. At first, I was a little reluctant, as the preparation time for a single task seemed disproportionate. But day after day, I’ve seen the sense in it: Defining the objective more clearly, thinking about the structure of the lesson, anticipating the pupils’ difficulties so as to anticipate the help they need. Lesson Study has also made me think about how to [...] make links between students to get them to abstraction. I’d say my pupils are exhausted now, because I keep them active and aware of what they’re learning!

Visits to colleagues’ classrooms have also sharpened my sense of observation and analysis [...] I have a better idea of where I’m going and I’m clearer about my choices and arrangements. I’m enjoying teaching maths more and I’m putting to good use what I’ve learnt in the other subjects I teach.

We acquire a super-power of observation.

As we go forward in our own individual work, reflecting on what is working and identifying what needs to be modified, the voices of Vaud educators can help guide us. Happy Birthday 10+ to the Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS). This volume is a magnificent birthday present to the international Lesson Study community.



References

- Lewis, C. and Hurd, J. (2011) *Lesson Study Step-by-Step: Teacher Learning Communities that Improve Instruction*. Heinemann.
- Lewis, C., Takahashi, A. Friedkin, S., Houseman, N., and Liebert, S. (2025). *Teaching powerful problem-solving in Math: A collaborative approach through Lesson Study*. Teacher's College Press.



Témoignage. Réflexions sur le parcours du Laboratoire Lausannois Lesson Study

Christine LEE¹ (National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapour)

*Se rassembler est un début;
Garder le cap est un progrès;
Travailler ensemble, c'est réussir.*

(Henry Ford)

Ce numéro marque une étape importante dans le parcours des 10 ans du Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS) à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP vaud), en Suisse. Il met en valeur le « rapprochement » réussi entre les membres du 3LS, qui viennent d'horizons et d'expériences divers dans la formation des enseignantes et enseignants, englobant à la fois la didactique et la pédagogie. Leurs efforts collectifs transcendent un éventail de sujets, notamment les mathématiques, l'art et les disciplines techniques, ainsi que l'histoire, et couvrent divers contextes éducatifs, de l'éducation de la petite enfance à l'enseignement supérieur. Ces Lesson Study concernent la formation initiale des enseignantes et enseignants, la formation continue des enseignants, mais aussi la formation de formatrices et formateurs et de mentor·e·s. Les membres du 3LS se sont « réunis » dès le début, animés par une passion commune pour l'amélioration de l'apprentissage des élèves dans les écoles et l'enseignement supérieur, pour la promotion de la collaboration au sein des équipes d'apprentissage professionnelles. Ils ont reconnu le potentiel des Lesson Study en tant que forme puissante de plate-forme d'apprentissage professionnel des enseignantes et enseignants, mais aussi de la formation des étudiantes et étudiants. Les membres du 3LS ont établi des partenariats de collaboration entre les différentes institutions du canton de Vaud (Département de la Formation et HEP vaud).

J'ai eu le privilège de participer au développement du 3LS en ouvrant la porte des Lesson Study à Singapour en 2012 à deux professeurs de la Haute école pédagogique, Raphaël Pasquini et Stéphane Clivaz, lorsqu'ils m'ont rendu visite au National Institute of Education (NIE) et au Nanyang Technological University (NTU), à Singapour. J'accueillais le professeur Akihiko Takahashi, un expert renommé, en congé sabbatique au NIE. Au cours de leur visite, ils ont assisté à des ateliers de Lesson Study pour les enseignantes et enseignants de Singapour, visité des écoles, observé des leçons de

1. Contact : christine.lee@nie.edu.sg



recherche ouvertes et participé à des discussions publiques après les leçons de recherche, ainsi que rencontrer d'autres membres du corps professoral du NIE. La visite a donné lieu à un projet de collaboration entre l'unité de didactiques des mathématiques et des sciences de la nature de la HEP vaud et du NIE, impliquant l'échange d'enseignants stagiaires en mathématiques, ainsi que ma visite ultérieure à la Haute école pédagogique pour partager mon expérience de pionnière des Lesson Study à Singapour. Ce lien s'est encore renforcé avec la création du laboratoire 3LS en 2014, sous la direction de Stéphane Clivaz et mon appartenance au comité scientifique international.

L'équipe du laboratoire 3LS est restée unie au fil des ans, montrant des progrès significatifs en présentant ses recherches lors des conférences annuelles de l'Association mondiale des Lesson Study (WALS) et en publiant ses résultats dans des livres et des revues en français et en anglais. Dans leur travail, elles et ils étaient parfaitement conscient·e·s de la nécessité d'adapter les Lesson Study japonaises au contexte éducatif suisse et étaient attentifs aux besoins et aux préoccupations des enseignantes et enseignants avec lesquels elles et ils collaboraient. Elles et ils ont également reconnu que des changements significatifs et durables dans les écoles et les salles de classe, nécessitent une collaboration soutenue avec les enseignantes et enseignants pendant plusieurs années. Cette entreprise a nécessité un investissement considérable en temps et en énergie. En outre, elles et ils ont reconnu la nécessité de former non seulement leurs enseignantes et enseignants, mais aussi d'autres formatrices et formateurs d'enseignant·e·s, conscients que la croissance et la durabilité dépendent de la formation à la facilitation au-delà des membres du laboratoire 3LS. Elles et ils ont fait d'autres progrès en encadrant des thèses de doctorat, augmentant ainsi l'ensemble des connaissances et leur compréhension des Lesson Study. Leur influence s'est répandue au-delà des frontières suisses, diffusant des Lesson Study dans d'autres pays européens, principalement par le biais d'initiatives de collaboration avec la France et l'Italie.

Le début de la pandémie de Covid de 2019 à 2022 n'a pas découragé les progrès des membres du laboratoire 3LS. Bien que cela ait réduit en partie leurs activités, cela les a conduits à expérimenter des Lesson Study en ligne. Ce numéro symbolise les nouveaux départs de l'équipe 3LS dans l'ère post-Covid. Il documente méticuleusement leurs réalisations et leurs projets futurs en tant qu'«artefact partageable» de leur travail. Cette initiative permet aux membres du laboratoire de se ressourcer, de réévaluer et de remodeler leur travail et leurs recherches pour la prochaine décennie. Je félicite l'équipe pour la publication de cette revue. C'est un privilège de faire partie du processus.

Merci

Christine Kim-Eng Lee

Professeure agrégée émérite

Groupe académique Politiques, programmes d'études et leadership

National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapour

Ancienne présidente de la World Association of Lesson Study (WALS) (2011 à 2016)



Testimonial. Reflections: The Journey of Lausanne Laboratory Lesson Study

Christine LEE¹ (National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapour)

*Coming together is a beginning;
Keeping it together is progress;
Working together is success.*

(Henry Ford)

This issue marks a significant milestone in the 10-year journey of Lausanne Lesson Study Laboratory (3LS) at the University of teacher education, State of Vaud, Switzerland. It showcases the successful “coming together” among 3LS Lab members, who hail from diverse backgrounds and experiences in teacher education, encompassing both general and subject-specific didactics. Their collective efforts transcend a range of subjects, including mathematics, art and technical disciplines, and history, and span various educational settings, from early childhood education to tertiary education. These efforts encompass initial teacher training, in-service teacher training, and the training of teacher educators and mentors. They “came together” at the beginning, driven by a shared passion for enhancing student learning in schools and universities and fostering collaboration in professional learning teams. They recognized the potential of Lesson Study as a powerful form of teacher professional learning platform and student learning development and established collaborative partnerships within the university across departments and between the university and the schools.

I had the privilege of being a link in the development of the 3LS Lab by opening the door to the Lesson Study work in Singapore in 2012 to two faculty from University of teacher education, Raphaël Pasquini et Stéphane Clivaz, when they visited me at the National Institute of Education (NIE), Nanyang Technological University (NTU), Singapore. I was hosting Professor Akihiko Takahashi, a renowned Math Lesson Study expert on sabbatical at NIE. During their visit, they attended Lesson Study workshops for Singapore teachers, visited schools, observed open research lessons, and participated in public post-lesson discussions, as well as connected with other NIE faculty members. The visit led to a collaborative project between the Math departments at the University of Teacher Education and NIE, involving the exchange of math student teachers, as well as my subsequent visit to Lausanne to share

1. Contact : christine.lee@nie.edu.sg



my experience of pioneering Lesson Study in Singapore. This connection was further solidified with the establishment of 3LS in 2014, led by Stephane Clivaz, and my membership in the international scientific committee.

The 3 LS team had “kept together” over the years showcasing significant progress by presenting their research at conferences beyond the annual World Association Lesson Study conferences and publishing their findings in books and journals in both French and English. In their work, they were acutely aware of the need to adapt Japanese Lesson Study to the Swiss educational context and were attentive to the needs and concerns of the teachers with whom they collaborated. They also recognized that meaningful, lasting change in schools and classrooms necessitates sustained collaboration with teachers over several years. This endeavor required a considerable investment of time and energy. Furthermore, they acknowledged the need for training not only their teachers but also other teacher educators, cognizant that growth and sustainability depend on training facilitators beyond the 3LS team members. They made further advancements by mentoring doctoral theses, thus augmenting the body of knowledge and understanding about Lesson Study. Their influence permeated beyond Switzerland’s borders, disseminating Lesson Study to other European countries, primarily through collaborative undertakings with France and Italy.

The onset of Covid pandemic from 2019 to 2022 did not deter the 3LS team’s progress. While it has dampened the work of 3LS with reduced activities, it has led to some experimentation with online Lesson Study. This book symbolizes the 3LS team’s new beginnings in the post-Covid era. It meticulously documents their accomplishments and future plans as a “shareable artefact” of their Lesson Study work. This initiative allows the team to recharge, reassess, and reshape their Lesson Study work and research for the next decade. I congratulate the team on the publication of this scientific issue. It is a privilege to be part of the process.

Thank you

Christine Kim-Eng Lee

*Emeritus Associate Professor
Policy, Curriculum & Leadership Academic Group
National Institute of Education, Nanyang Technological University
Past President, World Association of Lesson Study (2011 to 2016)*



INTRODUCTION





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

Valérie BATTEAU¹ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse)
et **Sandrine BREITHAUPT**² (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse)

Ce numéro retrace dix années de pratique, de formation et de recherche en Lesson Study (LS) menées par des membres du Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS) de la Haute école pédagogique du Canton de Vaud (HEP vaud). Né en 2014 de la convergence de plusieurs initiatives individuelles et collectives, le 3LS a progressivement pris sa place dans le paysage de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande. Cette évolution reflète une dynamique à la fois locale et internationale, portée par une volonté de professionnaliser les pratiques enseignantes à travers une recherche participative et collaborative. Par ses nombreux témoignages et récits d'expériences d'enseignantes et enseignants, de praticiennes-formatrices, de praticiens-formateurs, de formatrices et formateurs qui ont endossé le rôle de facilitatrice et facilitateur, et de chercheuses et chercheurs, les lectrices et lecteurs pourront découvrir les Lesson Study de l'intérieur.

Le 3LS est le fruit d'un croisement de trajectoires professionnelles et de préoccupations pédagogiques. Dès ses origines, le laboratoire s'est construit sur une pluralité d'expériences: des lectures fondatrices (notamment *The Teaching Gap* de Stigler et Hiebert, 1999), des échanges internationaux (notamment avec Singapour et la Californie) et des expérimentations locales en formation initiale et continue. Cette diversité d'influences a permis au laboratoire de s'approprier le modèle japonais des Lesson Study (LS) tout en l'adaptant aux spécificités du contexte vaudois. Nous pratiquons ainsi des LS en les adaptant aux contextes spécifiques de nos disciplines, aux degrés allant du début du cycle 1 au secondaire 2, mais aussi au contexte de la formation initiale ou continue, ou encore au public concerné, constitué généralement des professionnels de l'enseignement. Ce qui est commun à cette variété des contextes, c'est le modèle de LS, popularisé par Catherine Lewis aux Etats-Unis.

1. Contact : valerie.batteau@hepl.ch

2. Contact : sandrine.breithaupt@hepl.ch

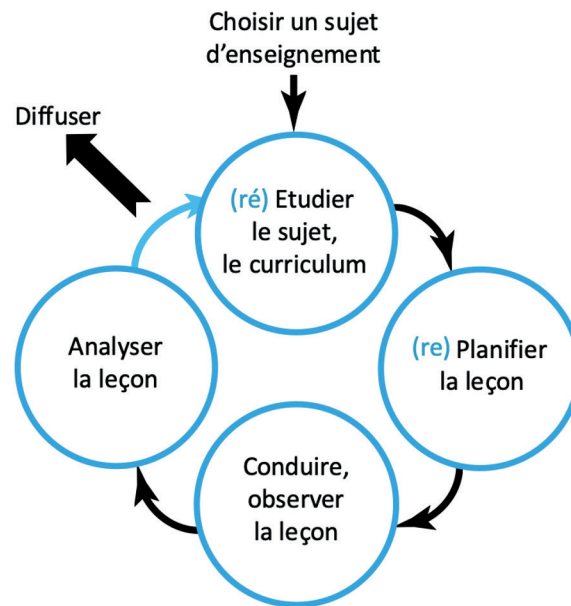


Figure 1 : Le modèle de Lesson Study (LS) d'après Lewis & Hurd (2011, p. 2)

Dans ce modèle de LS (Figure 1), une équipe constituée d'enseignantes et enseignants accompagnée de facilitatrices et facilitateurs choisit un sujet d'enseignement sur la base des besoins et envies exprimé par les participantes et participants, des difficultés d'enseignement-apprentissage ou encore de changements curriculaires. L'équipe étudie alors le curriculum sur le sujet: les moyens d'enseignement (manuels scolaires officiels) et le plan d'études (programme scolaire). Dans cette phase nommée *kyozai kenkyu* en japonais, l'équipe étudie le sujet, partage les pratiques et manières courantes d'enseigner ce sujet. L'équipe peut enrichir cette étude du sujet par des lectures professionnelles ou scientifiques. Lors de la phase suivante, l'équipe planifie collectivement la leçon, appelée leçon de recherche. Elle s'accorde sur la tâche à mettre en œuvre, en réalise une analyse des différentes procédures de résolution, des difficultés potentielles des élèves, puis planifie son déroulement. La troisième phase constitue la mise en œuvre de la leçon de recherche par l'un ou l'une des membres de l'équipe, dans sa classe avec ses élèves. Les autres membres observent cette leçon selon des consignes d'observation élaborées collectivement. S'en suit une discussion à chaud, d'analyse de la leçon entre les membres. Généralement l'enseignante ou l'enseignant qui a mis en œuvre la leçon commence par raconter son vécu de la leçon et peut commenter des événements remarquables de la leçon, rajouter des éléments de contexte ou encore commenter des réactions d'élèves. Puis les facilitatrices et facilitateurs orchestrent un tour de table pendant lequel les membres de l'équipe sur la base de leurs notes d'observation analysent ou réagissent par rapport à un ou plusieurs événements notables. Ensuite, les facilitatrices et facilitateurs, à partir de leurs notes d'observation, amènent les membres à analyser des points critiques de la leçon préparée collectivement, lorsqu'il y a eu des différences entre la mise en œuvre et la préparation, ou alors lorsque les activités attendues des élèves ne se sont pas produites telles qu'anticipées. À la fin de cette



quatrième phase, l'équipe pointe les éléments de la leçon à améliorer et peut décider alors de refaire une nouvelle boucle de ré-étude du sujet, de planification de la leçon améliorée, de ré-enseignement ou alors décider de finaliser le travail collectif par l'écriture d'un rapport de leçon qui contient un plan de leçon, des analyses disciplinaires, pédagogiques et didactiques qui ont été partagées par l'équipe. Ce rapport final est diffusé sur le site du laboratoire³.

Durant la démarche de formation, on discute, on partage, on échange sur nos pratiques, sur nos difficultés d'enseignement, sur les difficultés d'apprentissages de nos élèves, et aussi sur ce qui marche. On apprend à changer de point de vue, à mettre les lunettes d'un élève lorsqu'on prépare collectivement une leçon. Puis, on observe un élève ou un petit groupe d'élèves pendant toute la leçon. On vit la leçon depuis leurs points de vue et l'on peut se rendre vraiment compte des choix collectifs et des effets de ces choix sur l'activité des élèves.

Participer à une LS permet d'enrichir ses pratiques d'enseignement et de facilitation, d'enrichir ses connaissances professionnelles, de partager les points de vue des différents membres de l'équipe, sans hiérarchie, de réfléchir collectivement à un sujet. Cette façon de procéder se retrouve sous le terme d'«*interthinking*» (Littleton et Mercer, 2013). Pour que la LS produise les effets escomptés en termes de développement professionnel des membres de l'équipe, de nombreuses conditions sont nécessaires, comme instaurer un climat de confiance sans lequel rien n'est possible. C'est la base de la collaboration qui se déroule la plupart du temps sur un temps long (au moins une année avec des rencontres régulières). Citons également le soutien des Directions scolaires sans lesquelles la LS ne peut exister dans un établissement, ni ne peut se poursuivre d'une année à l'autre.

Dans le laboratoire, nous partageons quelques spécificités de nos LS: les équipes d'enseignement sont accompagnées par deux facilitatrices ou facilitateurs, généralement l'un ou l'une inscrit·e dans une didactique disciplinaire et l'autre inscrit dans un champ transversal de l'enseignement-apprentissage. Les rencontres ont lieu dans les établissements scolaires.

Ce numéro de FPEQ se structure en trois parties étroitement reliées. La partie 1 expose le fonctionnement des Lesson Study pratiquées dans notre contexte, ainsi que des aspects historiques et théoriques. Clivaz et Clerc-Georgy reviennent sur l'histoire du laboratoire et son développement. L'article de Breithaupt et Batteau répond aux nombreux défis des participantes et participants à une LS, mais aussi aux conceptions et questions fréquentes que l'on peut avoir lorsque l'on décide de commencer une LS. Quid d'une LS: qu'est-ce qui est ou n'est pas une LS? Breithaupt et Clerc-Georgy présentent les caractéristiques des LS, la variété de LS pratiquées et nos spécificités vaudoises. Clerc-Georgy et Clivaz s'intéressent aux effets des LS en mettant en perspective l'ensemble des recherches menées sur les LS dans le laboratoire 3LS. L'article de Hoznour et Presutti porte sur la

3. <https://3ls.hepl.ch/plans-de-lecon/>



facilitation des LS. Le terme même de facilitatrice ou facilitateur, à la place de formatrice ou formateur, fait couler beaucoup d'encre. Vu la popularité grandissante des LS à l'international et dans le monde francophone, de nombreuses recherches ont porté sur les différentes caractéristiques des LS, dont le rôle de la facilitatrice ou du facilitateur, afin de les décrire au mieux, pour pratiquer de manière fine, en conservant les effets escomptés sur le développement professionnel des enseignantes et enseignants et, à terme, sur les apprentissages des élèves, tout en les modelant aux réalités de nos contextes. En effet, le rôle des facilitateurs et facilitatrices s'est révélé central dans l'accompagnement des groupes LS. Leur posture, oscillant entre accompagnement, expertise et co-construction, constitue un levier essentiel pour soutenir la dynamique du groupe, favoriser l'émergence de dissonances productives, et garantir la qualité du processus réflexif. Breithaupt et Hernandez examinent comment se constitue un groupe ou une équipe au travers d'une recherche sur l'enrôlement des membres de la LS par l'usage des pronoms utilisés. Hoznour et Perruisseau exposent l'une des principales caractéristiques des LS, à savoir la leçon de recherche, co-construite par les membres de l'équipe en LS. Enfin, l'article d'Hoznour et Garcia Perez présente une des forces des LS, à savoir une observation orientée et réfléchie de l'apprentissage des élèves.

La partie 2 relate une variété d'expériences de Lesson Study pratiquées par les membres du laboratoire 3LS. Dans les premiers degrés, Clerc-Georgy, Truffer Moreau et Garcia Perez présentent une adaptation de la LS pour accompagner le jeu de faire semblant, activité centrale du développement de l'enfant selon la perspective historico-culturelle. Le dispositif a permis aux enseignantes et enseignants de réfléchir collectivement à leur posture dans le jeu, à la manière d'en faire un levier d'apprentissage, et à la complexité de l'accompagnement pédagogique dans des situations non planifiables.

Des LS mises en œuvre pendant plusieurs années en sciences dans un même établissement de secondaire 1 sont relatées par Aeby et Guignard.

La LS a été utilisée pour accompagner l'introduction et l'appropriation de nouveaux moyens d'enseignement, notamment en histoire en secondaire (Rogere-Pignolet et Cuozzo) et en mathématiques en primaire (Balegno, Batteau, Bünzli, Ceria et Daina). En effet, les LS sont particulièrement bien adaptées lors de changement curriculaire. De plus, elles permettent de se coformer, de constituer une équipe de formatrices et formateurs, ainsi que de créer des contenus de formation sur la base de la réalité des classes dans lesquelles ces nouvelles ressources ont été expérimentées. Ainsi, les membres des équipes de LS ont pu s'enrichir de leur diversité, construire des ressources pour la formation et construire une culture commune.

Diverses LS menées dans les disciplines artistiques et techniques sont présentées par Didier, Chatelain, Hoznour et Goetschi-Danesi.

Batteau, Buchard, Presutti et Vanlint-Muguerza exposent leurs utilisations de la LS en formation initiale à la HEP vaud.



Des LS en mathématiques au service de l'innovation pédagogique sont exposées par Clivaz.

La LS a également été transposée par De Simone à d'autres objets que la leçon, comme dans le dispositif Mentoring Conversation Study (MCS), centré sur l'analyse des entretiens entre mentor·e·s et stagiaires dans la formation des Prafos (praticiennes-formatrices et praticiens-formateurs). Cette transposition montre que la structure itérative et collaborative de la LS peut être un levier de développement professionnel au-delà de la seule pratique de classe.

La troisième partie présente les thèses de doctorat qui ont porté sur les Lesson Study ou qui ont utilisé ce dispositif comme cadre d'étude, depuis la création du laboratoire 3LS. La thèse de Batteau, soutenue en 2018, est la première thèse du laboratoire 3LS et la première thèse s'intéressant au dispositif Lesson Study dans le contexte francophone. Elle présente quelques résultats sur les pratiques d'enseignantes en mathématiques d'école primaire engagées dans un dispositif LS. La deuxième thèse de Breithaupt, soutenue en 2020, porte sur les analyses de discours en LS. La troisième thèse de De Simone, soutenue en 2021, s'intéresse au public des praticiens-formateurs dans le dispositif de recherche-formation Mentoring Conversation Study. La quatrième thèse de Presutti, soutenue en 2024, porte sur les enjeux des LS en formation initiale à la HEP vaud et questionne les adaptations et la pertinence des LS. La cinquième thèse de Garcia Perez, en cours, s'intéresse aux apprentissages fondamentaux dans le cadre de LS.

Pour plusieurs enseignantes, enseignants, formatrices et formateurs, ce numéro constitue la première occasion de mettre en mots leur expérience de Lesson Study. Chères lectrices, chers lecteurs, nous espérons que ce numéro vous permettra de découvrir de l'intérieur ce que représente la Lesson Study pour nous, et qu'il vous donnera l'envie d'y prendre part et d'en organiser dans vos établissements et institutions.

Bonne lecture !



Références

- Lewis, C. et Hurd, J. (2011). *Lesson Study, Step by step, How teacher learning communities improve instruction*. Heinemann.
- Littleton, K. et Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Taylor & Francis.
- Stigler, J.-W. et Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom* (1st Free Press trade pbk. ed.). Free Press.



Liste des abbréviations et des termes partagés dans le système scolaire vaudois

Cheffe ou chef de file : enseignante ou enseignant qui occupe un rôle de coordination au sein d'une discipline dans une école, sans position hiérarchique

Doyenne ou doyen : enseignante ou enseignant, membre de l'équipe de direction, qui assume des responsabilités administratives (notamment la gestion des emplois du temps), et/ou des responsabilités de coordination pédagogique, de suivi des élèves et des enseignants au sein d'un établissement scolaire

HEP vaud : Haute école pédagogique du Canton de Vaud

LS : Lesson Study

LR : Leçon de recherche

MER : Moyens d'enseignement romands. En Suisse Romande, il existe des manuels scolaires officiels, obligatoires qui ont été créés par la CIIP (conférence intercantonale instruction publique et culture Suisse romande et Tessin) en mathématiques, en sciences, en histoire

PER : plan d'études romand. C'est le programme officiel en vigueur en Suisse Romande. Consultable à cette adresse : <https://portail.ciip.ch/per/domains>

Praticien-formateur (PraFo) : enseignante ou enseignant qui a la responsabilité de stagiaires

3LS : Laboratoire Lausannois Lesson Study de la HEP vaud, consultable à cette adresse : <https://3ls.hepl.ch/>

La langue n'est pas neutre : elle façonne nos imaginaires et nos rapports sociaux.

Tous les textes du Hors-série n°5 (2025) adoptent une démarche épïcène, car nous considérons cette pratique comme un levier fondamental pour la visibilité des femmes dans les métiers de l'enseignement. Chaque auteur·ice a choisi ses propres formes, et nous avons délibérément refusé de les harmoniser : cette diversité est le signe d'un chantier vivant et nécessaire, qui interroge nos habitudes et transforme nos représentations. Chères lectrices, chers lecteurs, en parcourant ce volume, vous expérimenterez, comme l'ont fait celles et ceux qui l'ont écrit, les effets concrets de ces évolutions sur la compréhension des contextes de formation et de recherche.





PARTIE 1





Naissance et développement des LS à Lausanne

Stéphane CLIVAZ¹ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse)
et **Anne CLERC-GEORGY**² (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse)

Le Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS) est né de multiples rencontres entre chercheuses, chercheurs, formatrices et formateurs partageant un intérêt pour les Lesson Study (LS). Ces rencontres ont abouti à la création du 3LS en 2014. À partir d'une première recherche du 3LS en mathématiques au primaire, le laboratoire s'est rapidement diversifié pour inclure d'autres disciplines et niveaux d'enseignement. Il a contribué à la recherche, au développement professionnel des enseignantes et enseignants et à la diffusion des LS en Suisse et à l'international.

Mots-clés : Lesson Study, origine, 3LS

Pourquoi des LS à Lausanne ?

Au moment où le Laboratoire Lausannois Lesson Study fête ses dix ans d'existence, la question de sa naissance nous est souvent posée. La réponse que nous donnons commence presque toujours par dire qu'il n'y a pas une, mais DES origines et des rencontres qui ont permis la fondation et le développement d'un laboratoire à ce sujet. Ce sont donc ces origines et une esquisse de l'histoire du 3LS que nous allons évoquer dans cet article, en remontant quatre chemins ayant convergé en 2012.

Quatre graines isolées, mais plantées dans le même potager

Ce 11 juin 2012, dans une salle du 7^e étage de la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP vaud), se trouvent réunies plusieurs personnes ou équipes ne se connaissant pas vraiment, mais ayant un point en commun : les Lesson ou Learning Study (LS) : des formatrices et formateurs de la HEP vaud, notamment Daniel Martin, Anne Clerc-Georgy de l'équipe de l'UER EN³, John Didier, Sveva Grigioni Baur et Stéphane Clivaz ainsi qu'une invitée, Christine Lee du National Institute of Education (NIE) de Singapour, présidente de la World Association of Lesson Study (WALS). Si cette rencontre marque le début de la collaboration entre ces personnes, chacune d'entre elle avait rencontré les LS auparavant, pour des raisons indépendantes les unes des autres.

1. Contact : stephane.clivaz@hepl.ch

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

3. Unité d'Enseignement et de Recherche «Enseignement, apprentissage et évaluation».



En 2006, à la recherche de dispositifs de formation efficaces, Daniel Martin propose à son équipe de lire «The Teaching Gap» de Stigler et Hiebert (1999). En 2008, il publie dans l'*Educateur*⁴ un article permettant à la Suisse romande de découvrir les *Jugyoukenkyuu* ou *Lesson Study* (Martin, 2008). Dans le même élan, plusieurs membres de l'UER EN tentent d'adapter le dispositif LS en formation initiale dans le cadre d'un module sur la régulation et l'évaluation des apprentissages ainsi qu'en formation continue à Payerne. Ces premiers essais sont présentés en 2008 au congrès WALS de Hong Kong par Daniel Martin et Raphaël Pasquini (Pasquini *et al.*, 2008) ainsi qu'au congrès de l'ADMEE⁵ par Anne Clerc-Georgy et Daniel Martin (Clerc, 2009). Ils feront par la suite l'objet de plusieurs recherches qui ont montré l'intérêt de ce dispositif en formation initiale, notamment parce qu'il rapproche la théorie de la pratique en favorisant l'usage des concepts dans la planification et l'analyse des interactions menées en classe (Clerc et Martin, 2011 ; Clerc-Georgy et Martin, 2017 ; Martin et Clerc-Georgy, 2015). Très rapidement, Daniel Martin, Nicolas Perrin, Katja Vanini De Carlo, Raphaël Pasquini et Aline Galland s'intéresseront plus particulièrement aux *learning studies*, telles que développées par Marton et son équipe, en Suède. Ceci élargira les possibilités de l'équipe en matière de LS et débouchera sur des présentations dans des colloques et la production d'articles (par exemple, Galland *et al.*, 2012).

Bien que John Didier effectue une année d'échange en 2003 à Nagoya, Japon, dans le cadre de son Master et que les LS soient très présentes dans les écoles japonaises, il ne les rencontre pas à ce moment-là. Quelques années plus tard, en 2010, au moment de mettre en œuvre le nouveau programme de formation romand PIRACEF⁶, John Didier entre en contact avec Nicolas Perrin et Katja Vanini De Carlo qui l'initient aux Learning Studies (Didier *et al.*, 2016). À la suite de ce premier contact, un processus démarre et les LS deviennent la colonne vertébrale de la formation. Elles participent à mutualiser les pratiques enseignantes, à impliquer la co-construction de séquences d'enseignement-apprentissage, à multiplier l'adoption de points de vue complémentaires sur des contenus d'enseignements complexes, à planifier et à mettre en œuvre des séquences d'enseignement-apprentissage conçues de manière collective et collaborative (voir l'article de Didier *et al.*, dans cette publication). John Didier est donc particulièrement intéressé à découvrir les origines japonaises des LS.

4. Revue éditée par le Syndicat des enseignants romand, regroupant des articles rédigés par et pour la profession enseignante.

5. Association de la mesure et de l'évaluation en éducation

6. Le programme PIRACEF (Programme intercantonal romand de formation à l'enseignement des activités créatrices ou de l'économie familiale) vise la professionnalisation des enseignantes et enseignants romands en activités créatrices. Voir l'article de Didier *et al.*, dans cette publication et <https://candidat.hepl.ch/accueil/formations-continues/formation-continue-certifiee-postgrades/offre-de-formations-postgrades/das-diploma-of-advanced-studies/das-pirac-activites-creatrices.html>



En juin 2010, lors de la séance de lancement des programmes d'échange PEERS⁷ (Gilles, 2017) alors en phase pilote, Sveva Grigioni Baur, formatrice en didactique des sciences à la HEP vaud rencontre sa collègue Shannon Morago de la Humbolt State University à Arcata, Californie : « ça a clické immédiatement », racontent-elles. Elles décident de tenter une collaboration et se mettent à réfléchir aux modalités de travail pour le groupe à constituer d'étudiantes et d'étudiants des deux universités. Shannon Morago suggère de conduire des LS, dispositif qu'elle a découvert en Californie auprès de Catherine Lewis qui exerce dans la région de San Francisco. Les deux formatrices vont ainsi accompagner durant huit ans des groupes d'étudiant·e·s vaudois·e·s et américain·e·s, conduisant ensemble des LS, durant une semaine en Californie et une semaine sur les bords du Léman (Morago et Baur, 2017). Et c'est ainsi, après un premier de ces échanges, que Sveva Grigioni Baur, enthousiaste, gravit les escaliers vers le 7^e étage, le 11 juin 2012.

Une partie du travail de thèse de Stéphane Clivaz mettait en perspective les connaissances mathématiques des enseignant·e·s primaires vaudois·e·s avec celles de enseignant·e·s étatsunien·ne·s et chinois·e·s de l'étude de Ma (1999). Constatant que les connaissances mathématiques des enseignant·e·s chinois·es augmentaient en cours de carrière, Liping Ma propose comme possible facteur explicatif, la pratique régulière des LS. À la fin de son travail de thèse, Stéphane Clivaz mentionne donc que « le processus de Lesson Study ou de learning study [...] semble particulièrement prometteur et intéressant » (Clivaz, 2011, p.242). Il se renseigne alors sur d'éventuelles pratiques des LS à la HEP vaud et contactera Daniel Martin, Anne Clerc Georgy, Raphaël Pasquini et Aline Galland pour des premiers échanges. À l'occasion d'une semaine à Singapour avec la NIE⁸, Stéphane Clivaz assistera à plusieurs LS publiques à Singapour, menées par Christine Lee et Akihiko Takahashi (de la Paul University à Chicago, en séjour sabbatique à Singapour). C'est à cette occasion qu'il invitera Christine Lee à Lausanne.

Naissance et développement d'un laboratoire

Plusieurs contacts entre formatrices et formateurs ont ainsi démarré durant la semaine de travail avec Christine Lee, et plusieurs LS ont débuté, souvent en collaboration entre des membres des deux Unités d'Enseignement et de Recherche : Enseignement, apprentissage et évaluation (UER EN) et Didactiques des mathématiques et des sciences de la nature (UER MS). L'un d'entre eux, servira d'ossature à la création du Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS), nous en parlons donc plus en détail maintenant.

7. Le programme PEERS (Projet d'étudiant·e·s et d'enseignant·e·s-chercheur·se·s en réseaux sociaux) de la HEP vaud permet depuis 2011 des échanges entre un petit groupe d'étudiant·e·s de la HEP vaud, et un de leur formateur ou formatrice et un groupe similaire d'une université partenaire.

8. National Institute of Education.



Le groupe LSM (LS en mathématiques)

Était-ce à l'issue de cette semaine de travail, ou était-ce durant sa préparation, notre mémoire nous fait défaut, Anne Clerc Georgy et Stéphane Clivaz décident de tenter une LS en mathématiques au primaire. Malgré quelques difficultés, ils parviennent à réunir en 2013 un groupe de huit enseignantes et enseignants de 5P-6P (élèves âgés de 8 à 10 ans environ), de deux établissements primaires de la région lausannoise. Ce groupe va travailler durant deux ans autour de leçons de mathématiques. La particularité de l'encadrement par les deux facilitateurs, l'une spécialiste des processus d'enseignement-apprentissage et l'autre didacticien des mathématiques, permettra un croisement fructueux entre un regard centré sur les apprentissages et un regard didactique. Cette originalité marquera les membres du groupe qui effectuera quatre cycles de leçons de mathématiques consacrées à la numération décimale, aux transformations géométriques et à la résolution de problèmes. Autour de ce dispositif de formation, s'articuleront plusieurs projets de recherche, visant à étudier le développement professionnel des enseignantes et enseignants, du point de vue de leurs connaissances mathématiques pour l'enseignement, de l'évolution de leurs pratiques, de leurs connaissances pédagogiques ainsi que de leurs postures. Les travaux de ce groupe auront quatre retombées importantes.

Une première série de retombées se situe au niveau de la recherche-action des enseignantes et enseignants et de la publication d'un article dans l'Éducateur (Baetschmann, Balegno, Baud, Chevalley, *et al.*, 2015) ainsi que de la mise en ligne des quatre plans de leçons détaillant le déroulement de la leçon, mais aussi les découvertes réalisées par le groupe au long du processus (Baetschmann, Balegno, Baud, Chevalley, *et al.*, 2015; Baetschmann, Balegno, *et al.*, 2015a, 2015b; Baetschmann *et al.*, 2014). Ces quatre plans de leçon serviront de modèle aux suivants, réalisés à la HEP vaud.

Deuxièmement, toutes les séances du groupe LSM ont également été enregistrées en vidéo, transcrites et analysées à l'aide de Transana, logiciel d'analyse qualitative de données. Plusieurs projets de recherche traiteront ces données et conduiront à de nombreuses publications quant à l'utilisation et au développement des connaissances mathématiques pour l'enseignement (par exemple, en français, Clivaz *et al.*, 2016; ou en anglais, Clivaz et Ni Shuilleabhain, 2019), quant à l'évolution de leurs pratiques (avec en particulier la thèse de doctorat de Batteau, 2018, première thèse francophone liée aux LS), de leurs connaissances pédagogiques et de leurs postures (Clerc-Georgy et Clivaz, 2016; Clivaz et Clerc-Georgy, 2020; Martin et Clerc-Georgy, 2017) au cours du dispositif, ainsi que des recherches sur le rôle des facilitateurs (Clerc-Georgy et Clivaz, 2016; Clivaz et Clerc-Georgy, 2020).

Troisièmement, de cette collaboration nouvelle entre des chercheur·e·s d'une unité d'enseignement et de recherche (UER) sur l'enseignement et l'apprentissage avec une UER didactique naîtront des contacts plus étroits entre ces deux unités. Les formatrices et formateurs assisteront aux cours des un·es et des autres; un groupe de travail autour des concepts présentés en formation initiale à l'enseignement primaire produira une synthèse



sous forme de tableau favorisant la coordination entre les modules de formation ; des références aux contenus des autres modules deviendront plus fréquentes.

Enfin, quatrième, d'autres LS et d'autres recherches impliquant des formatrices et formateurs de plusieurs UERs et permettant un croisement des regards différents et complémentaires se développeront dans le sillage de LSM et conduiront à la création du laboratoire 3LS.

Naissance du Laboratoire Lausannois Lesson Study : 3LS

Prenant appui sur plusieurs LS en cours ainsi que sur des premières recherches, le Laboratoire Lausannois Lesson Study est officiellement fondé en 2014. Ses statuts débutent par l'énoncé des missions du 3LS :

- *œuvrer à l'amélioration des pratiques enseignantes dans une visée de réussite des apprentissages de tous les élèves ;*
- *conduire des travaux de recherche, de développement et d'intervention en lien avec la thématique des Lesson Study et favoriser des projets conjoints entre le Laboratoire et ses partenaires ;*
- *développer des projets de développement professionnel et de recherche avec des établissements scolaires intéressés par les LS ;*
- *[...]*
- *favoriser, sur le plan méthodologique et technologique, les approches permettant l'interaction entre acteurs de terrain et chercheurs ; les démarches de recherche et de développement de type participatif et collaboratif sont privilégiées.⁹*

Le 3LS compte alors des membres enseignant-es, formateur-ices, chercheur-es, cadres scolaires et un comité scientifique international. Ancrés dans le terrain local, ses membres participent très régulièrement au congrès de l'association mondiale des LS (WALS), à titre individuel ou collectif. Ils présentent notamment un « poster du 3LS » en 2015 à Bandung (Indonésie), publié dans le *International Journal of Lesson and Learning Studies* (Clivaz et al., 2015). De nombreuses LS sont développées en formation continue, en formation complémentaire (PIRACEF, CAS Prafos, InnoMaths) et en formation initiale ou des modules dans certaines didactiques, des premiers degrés de la scolarité au post-obligatoire. Des LS s'organisent même « à l'interne », entre formatrices et formateurs. Nous ne pouvons pas dresser ici un inventaire qui rende visible la multiplicité et la variété des formations, des disciplines concernées, et des publications ou des thèses de doctorat menées par les membres du laboratoire¹⁰. Pour une revue de littérature plus systématique en Suisse, nous renvoyons les lectrices et lecteurs à l'article *Lesson Study in Switzerland* (Clivaz et al., 2024).

9. Les statuts du 3LS sont accessible sur <https://3ls.hepl.ch/structure-du-3ls/>

10. Voir l'ensemble des publications de ce numéro.



Diversité des LS

Le rayonnement international du 3LS ne se limite pas aux participations aux congrès WALs. La diversité de ce rayonnement a notamment été marquée par l'organisation du congrès international *Diversité des Lesson Study: conceptions, pratiques et impacts* à Lausanne en 2018; par de nombreux projets PEERS permettant de construire des LS en collaboration entre des étudiantes et étudiants lausannois et des étudiantes et étudiants français, belges, états-uniens, singapouriens ou japonais et de publier des recherches liées à ces projets; et par de nombreuses interventions de chercheurs du 3LS à l'étranger, particulièrement en France ou en Italie où ils ont fortement contribué à la naissance des LS dans ces pays. Le 3LS a notamment permis la formation de facilitatrices et facilitateurs francophones par la mise sur pied d'une *Formation Francophone de Facilitateur·ice* (FoFFa) en ligne¹¹.

Cette diversité n'est pas que géographique. Elle se marque aussi dans la diversité des approches et des types de LS pratiquées au sein du 3LS. Cet ouvrage en est un reflet.

Une pandémie... et on redémarre !

Tout regard historique sur l'enseignement aux alentours des années 2020 comporte forcément un paragraphe lié au COVID. Dans le cas du 3LS, cet épisode aura été particulièrement délicat. Dans l'impossibilité de poursuivre ou de développer des LS *face à face*, submergées par le surcroît de travail généré par le passage en ligne des formations initiales, les formatrices et formateurs ont mis un peu en veille leurs LS, bien que certaines et certains aient tenté des démarches en ligne. À l'exception de l'université d'été de la FoFFa, repoussée deux fois, puis transformée en formation à distance, l'activité du 3LS fut considérablement réduite. L'année 2023-2024 marque un redémarrage, coïncidant avec les dix ans de la fondation du laboratoire. Le nouveau site internet, <https://3LS.hepl.ch>, la collaboration avec la Suisse alémanique démarrant avec l'article *Lesson Study in Switzerland* (Clivaz et al., 2024) ou cet ouvrage sont des marques de cette nouvelle étape de la vie du Laboratoire Lausannois Lesson Study.

Remerciements

Merci à toutes et tous les membres du 3LS qui ont permis au laboratoire de se créer et de se développer et qui ont contribué à rafraîchir notre mémoire pour cet article rétrospectif.

11. Voir <https://3ls.hepl.ch/ressources-produites-par-la-foffa/>



Références

- Baetschmann, K., Balegno, M., Baud, E., Chevalley, M., Clerc-Georgy, A., Clivaz, S., Florey, V., Molina, O., Reichen, V. et Weber, A. (2015). Une expérience de Lesson Study en mathématiques en 5-6 Har-mos. *L'éducateur*, (11), 32-34. https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/laboratoire_3ls/EducateurLessonStudy11_2015.pdf
- Baetschmann, K., Balegno, M., Baud, E., Clerc, A., Clivaz, S., Florey, V., Molina, O., Reichen, V. et Weber, A. (2015a). *Résolution de problèmes: Les 99 carrés* [Plan de leçon]. 3LS. http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/laboratoire_3ls/plan-lecon-6h-99%20carres-v08-labo-3ls-2015-hep-vaud.pdf
- Baetschmann, K., Balegno, M., Baud, E., Clerc, A., Clivaz, S., Florey, V., Molina, O., Reichen, V. et Weber, A. (2015b). *Résolution de problèmes: Promotion* [Plan de leçon]. 3LS. http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/laboratoire_3ls/plan-lecon-6h-Promotion-v06-labo-3ls-2015-hep-vaud.pdf
- Baetschmann, K., Baud, E., Chevalley, M., Clerc, A., Clivaz, S., Florey, V., Molina, O., Reichen, V., Weber, A. et Zbinden, M. (2014). *Numération décimale: Jeu de la toupie* [Plan de leçon]. 3LS. http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/laboratoire_3ls/plan-lecon-6h-toupie-v12-labo-3ls-2014-hep-vaud.pdf
- Batteau, V. (2018). *Une étude de l'évolution des pratiques d'enseignants primaires vaudois dans le cadre du dispositif de formation Lesson Study en mathématiques* [Thèse de Doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:106282>
- Clerc, A. et Martin, D. (2011). L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). <http://ripes.revues.org/514>
- Clerc, A., Martin, D., Pasquini, R., Barioni, R., Perrin, N. (2009). «Lesson Study», une démarche de recherche-action collaborative pour développer les compétences professionnelles des futurs enseignant-e-s. Dans. *Symposium S04: Recherches collaboratives: Enjeux et modalités. 21^e colloque de l'ADMEE-Europe.*, Louvain-la-Neuve.
- Clerc-Georgy, A. et Clivaz, S. (2016). Evolution des rôles entre chercheurs et enseignants dans un processus Lesson Study: quel partage des savoirs? Dans F. Ligozat, M. Charmillot et A. Muller (dir.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (p. 189-208). De Boeck.
- Clerc-Georgy, A. et Martin, D. (2017). Les Lesson Study: un dispositif pour favoriser l'usage des savoirs théoriques dans l'analyse de la pratique. *Formation et Profession*, 25(1), 20-33. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.393>
- Clivaz, S. (2011). *Des mathématiques pour enseigner, analyse de l'influence des connaissances mathématiques d'enseignants vaudois sur leur enseignement des mathématiques à l'école primaire*. [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17047>
- 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 (dir.), *Stepping up Lesson Study: An educator's guide to deeper learning* (p. 86-93). Routledge.
- Clivaz, S., Clerc-Georgy, A. et Batteau, V. (2016). Lesson Study en mathématiques: un dispositif japonais de développement professionnel des enseignants à l'épreuve du contexte suisse-romand. Dans Y. Matheron et G. Gueudet (dir.), *Actes de la 18^e école d'été de didactique des mathématiques* (p. 487-502). La Pensée Sauvage.
- Clivaz, S., Clerc-Georgy, A., Oberhalter, U. et Frank, S. (2024). Lesson Study in Switzerland: From research to dissemination and back. *International Journal for Lesson & Learning Studies*. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-05-2024-0093>.
- Clivaz, S., Grigioni-Baur, S., Batteau, V., Clerc-Georgy, A. et Martin, D. (2015). Lausanne Laboratory Lesson Study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(4), 416-417. <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/IJLLS-12-2014-0049>
- Clivaz, S. et Ni Shuilleabhain, A. (2019). What knowledge do teachers use in Lesson Study? A focus on mathematical knowledge for teaching and levels of teacher activity. Dans R. Huang, A. Takahashi et J. P. da Ponte (dir.), *Theory and Practice of Lesson Study in Mathematics: An International Perspective* (p. 419-440). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04031-4_20
- Didier, J., Perrin, N. et Vanini de Carlo, K. (2016). Créativité et conception. Une Learning Study au service de la transformation de l'enseignement des activités créatrices et manuelles. *Créativité et apprentissage: un tandem à ré-inventer?*, Hors-série(1), 113-127.



- Galland, A., Pasquini, R. et Vanini De Carlo, K. (2012). La mise en œuvre d'un dispositif «Learning study» en classe avec des enseignantes primaires: une première expérience en Suisse. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin* (14), 179-196.
- Gilles, J.-L. (2017). *Linking Research and Training in Internationalization of Teacher Education with the PEERS Program: Issues, Case Studies and Perspectives*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b11697>
- Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics: Teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the United States*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Martin, D. (2008). Jugyoukenkyuu: une démarche de recherche-formation pour améliorer la qualité de son enseignement. *Educateur*, 32-34.
- Martin, D. et Clerc-Georgy, A. (2015). Use of theoretical concepts in Lesson Study: an example from teacher training. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(3), 261 - 273. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-10-2014-0039>
- Martin, D. et Clerc-Georgy, A. (2017). La Lesson Study, une démarche de recherche collaborative en formation des enseignants? *Phronesis*, 6, 35-47. <https://doi.org/10.7202/1040216ar>
- Morago, S. et Baur, S. G. (2017). Intercultural Competence and Teaching Diverse Learners. Dans J.-L. Gilles (dir.), *Linking Research and Training in Internationalization of Teacher Education with the PEERS Program: Issues, Case Studies and Perspectives*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b11697/28>
- Pasquini, R., Clerc, A., Martin, D., Barioni, R. et Perrin, N. (2008). Incorporating «learning study» at primary teacher preparation: an exploratory research. WALIS 2008, Hong Kong.
- Stigler, J.-W. et Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. Free Press.



LS : défis, conceptions et questions fréquentes

Sandrine BREITHAUPT¹ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse) et **Valérie BATTEAU**² (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse)

Après dix années de pratiques en terres vaudoises, la Lesson Study s'est répandue dans plusieurs disciplines, à tous les degrés de la scolarité et a connu de nombreuses adaptations en fonction de nos contextes spécifiques. La Lesson Study confronte tous les acteurs à des défis, des conceptions parfois erronées ainsi qu'à de nombreuses questions. Cet article tend à donner quelques clés pour appréhender ce dispositif simple dans sa mise en œuvre mais riche dans sa complexité.

Mots-clés : conceptions sur les LS, questions fréquentes

Introduction

Séculaire au Japon, les Lesson Study (LS) ont fait l'objet d'une expansion fulgurante dans la littérature internationale, notamment depuis les travaux de Lewis³ et la parution de «The Teaching Gap» (par Stigler et Hiebert, 2009, dont la première édition est publiée en 1999), présentant la Lesson Study comme tantôt une démarche, tantôt un dispositif de formation, tantôt comme une forme de recherche (de recherche-action souvent), permettant l'amélioration des pratiques d'enseignement et d'apprentissage (Gersten *et al.*, 2014).

Durant le XX^e siècle, le système éducatif nippon s'est entièrement transformé basculant d'une vision de l'éducation centrée sur l'enseignant, à une vision centrée sur les apprentissages des élèves (Toyoda, 2013). Initiées premièrement par les praticiens des écoles élémentaires, les LS ont progressivement pris de l'ampleur, jusqu'à devenir une pratique généralisée à l'ensemble du pays, dans tous les ordres d'enseignement, pour toutes les disciplines. Ancrée historiquement et culturellement au Japon, les Lesson Study ont ainsi voyagé aux Etats-Unis, à Hong-Kong, dans les pays nordiques (où elles ont pris l'appellation de learning study, par l'usage systématique de concepts en provenance du champ de la phénoménographie),

1. Contact : sandrine.breithaupt@hepl.ch

2. Contact : valerie.batteau@hepl.ch

3. Catherine Lewis, auteure de la préface de ce numéro, est une chercheuse en Sciences de l'Éducation qui a découvert les Lesson Study au Japon au cours de l'une de ces recherches. Elle a ensuite participé activement au déploiement des LS aux Etats-Unis et à l'international notamment avec l'association world association of Lesson Study (WALS, <https://www.walsnet.org/>). Nous renvoyons le lecteur intéressé aux travaux de Lewis (Lewis, 2000 ; Lewis, Friedkin, Emerson, Henn et Goldsmith, 2019 ; Lewis et Hurd, 2011, Lewis et Tsuchida, 1997).



en Grande-Bretagne et enfin en Suisse romande. Chaque région du monde a (re)défini la Lesson Study, s'appropriant à sa façon les théories et pratiques théoriques, les concepts et les questions vives liés à l'usage du dispositif⁴.

Cet article souhaite exposer quelques-uns des défis et des questions récurrentes auxquels les membres du laboratoire Lesson Study ont été confronté·e·s lors de la mise en œuvre de LS au cours de la dernière décade.

Une démarche clinique

En nous appuyant sur le schéma proposé par Lewis et Hurd en 2011 (voir l'introduction de ce même volume), nous adoptons une représentation cyclique de la LS. En sciences de l'éducation, on désigne par démarche clinique, l'ensemble d'un processus qui conduit à la résolution d'un problème. Durant une LS, il s'agit pour les professionnel·le·s de répondre aux questions (si possible, les leurs) au cours de ce que nous dénommons des cycles de LS. Dès qu'un groupe se forme, il collabore à l'étude du sujet le préoccupant, il planifie ensuite collectivement le déroulement d'une leçon de recherche au cours de laquelle il récoltera des traces documentant son étude en vue de les analyser et de répondre, en partie du moins, aux questions posées. Le groupe peut ainsi réaliser plusieurs boucles. Tel que le Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS) la présente, la LS s'apparente ainsi à une démarche clinique.

Itération

La démarche clinique à laquelle s'adossent les pratiques du laboratoire 3LS, conduit à la possibilité d'une itération des leçons de recherche, telles qu'imaginées. Cette dernière permet l'identification des effets des interventions enseignantes auprès des élèves, grâce aux différences que nous pouvons introduire au cours des boucles itératives. Il ne s'agit toutefois pas d'une obligation. Néanmoins, les chercheur·e·s s'accordent sur l'importance de l'itération dans un cycle de LS. Nos diverses expériences de LS dans le laboratoire confirment que le ré-enseignement d'une leçon de recherche modifiée et améliorée pour donner suite aux observations et aux discussions post-leçon, contribue à la démarche de recherche dans laquelle les membres de la LS s'inscrivent.

Parfois la temporalité longue permet la construction de ce que nous appelons une séquence didactique. L'itération peut être facilitée dans l'enseignement secondaire, où une même leçon peut être enseignée plusieurs fois, dans différentes classes, dans un laps de temps relativement court. Elle fonctionne également bien dans les activités routinières des classes, comme par exemple lors de «jeux de faire semblant» ou encore pour l'enseignement de tâches complexes en mathématiques (voir à ce titre, l'article de Clerc-Georgy, Truffer Moreau et Garcia Perez; ainsi que Clivaz dans ce même volume).

4. Pour une description détaillée de l'expansion et de l'histoire des LS, les lecteur·ice·s peuvent notamment se référer à la thèse de Breithaupt (2020).



Qu'est-ce qu'une leçon de recherche ?

Le terme de «leçon de recherche» (LR) met en évidence l'idée d'une «mise à l'enquête» des apprentissages des élèves (Hoznour et Perruisseau dans ce volume). La LR constitue un temps fondateur de la Lesson Study, dans le sens où elle permet de documenter les questions ou préoccupations des groupes sur la base de traces réelles. L'observation des élèves au travail à la suite d'une préparation souvent minutieuse, offre la possibilité de comprendre l'activité des élèves et les éventuelles difficultés d'apprentissage. En d'autres mots, de percevoir une situation dans la perspective des élèves : les membres du groupe prennent «les lunettes de l'élève» pour préparer la leçon. La leçon étant préparée collectivement, c'est alors comme si les pratiques d'enseignement pouvaient se lire dans un miroir, laissant apparaître des dimensions autrement invisibles. Par ailleurs, chaque membre de l'équipe LS observateur est placé dans une posture d'enquêteur-chercheur qui développe les dimensions d'observation (voir Hoznour et Garcia Perez dans ce volume) et les dimensions réflexives nécessaires à l'exercice du métier.

Une leçon parfaite ?

Une idée très ancrée parmi la communauté éducative, est qu'il s'agit de préparer une leçon qui serait parfaite pour la leçon de recherche. Cette idée provient certainement du fait que, comme la leçon est observée par les membres de l'équipe LS, qui sont parfois aussi des collègues de l'établissement, cela peut ajouter une certaine pression à l'enseignante ou l'enseignant qui met en œuvre la leçon dans sa classe avec ses élèves.

Toutefois, la LS se focalise sur l'enseignement et non sur l'enseignante ou l'enseignant, qui est à considérer comme «un avatar» du groupe (Clivaz, 2016).

Les LS s'apparentent à un dispositif de recherche et formation qui partent des pratiques des enseignantes et enseignants, contrairement à d'autres types de dispositifs, comme par exemples les ingénieries didactiques ou les LS adaptées dans le contexte français, basées sur un modèle d'ingénierie didactique. Ainsi le choix des ressources en LS provient des membres du collectif et n'est pas une ressource conçue par la recherche d'un côté et testée en classe de l'autre. Cette différence entre les LS et d'autres types de dispositifs, participe au fait que la ressource n'est pas parfaite. La leçon co-conçue collectivement n'est pas idéale, mais a pour objectif de tester des hypothèses établies collectivement.

Par ailleurs, le travail en LS se focalise autour de la leçon. La leçon devient alors l'unité de travail collaboratif, ni trop grande (séquence d'enseignement), ni trop petite (la tâche) et représente surtout et avant tout un prétexte aux facilitatrices et facilitateurs pour travailler collectivement sur les pratiques des enseignants et sur leurs gestes professionnels, afin de participer à leur développement professionnel. Il ne s'agit donc pas, ni pour les facilitateurs, ni pour les enseignants, de concevoir une leçon parfaite, mais bel et bien de travailler collaborativement à la préparation, la mise en œuvre, l'observation et l'analyse d'une leçon dans l'objectif de participer au développement professionnel des enseignants.



Temporalité : leçon, période, moment d'enseignement-apprentissage, cycle, boucle LS ?

Les LS japonaises s'articulent généralement autour d'une séquence d'enseignement, avec un zoom et un travail spécifique sur la leçon de recherche. Mais les chercheuses et chercheurs s'accordent à dire que pour les LS hors du Japon, l'unité de la leçon est plus propice au travail collaboratif en LS. Les LS dans le laboratoire se focalisent généralement sur la préparation et l'analyse de la leçon de recherche, sans nécessairement ni étudier ni planifier une séquence didactique complète.

La temporalité des leçons de recherche est souvent questionnée, de même que le temps nécessaire à la réalisation d'une boucle de LS. Les dilemmes des différents membres de l'équipe émergent dans les discussions, lorsqu'il s'agit de négocier, puis d'organiser une LS. Plusieurs temporalités se croisent, liées à l'engagement des enseignantes et enseignants dans la formation : le temps consacré à la formation continue, semble limité et faire l'objet d'une norme implicite. Les enseignantes et enseignants ont comme contraintes institutionnelles un temps limité de formation continue de maximum quatre journées annuelles (canton de Vaud). Par ailleurs, les contraintes liées au programme des élèves pèsent sur leur engagement : selon les disciplines, peu d'heures sont inscrites à la grille-horaire et « faire le programme » devient un enjeu.

Enfin, le temps paraît contraint par les conceptions de la formation et dilemmes des facilitatrices et facilitateurs et autres intervenant·es dans la négociation des formations : combien de temps consacrer à la première planification ? Faut-il « se lancer » sans être totalement prêt·e ? « To sink and swim or to think and swim »⁵ semblent se poser les facilitatrices et facilitateurs.

Un processus de LS s'inscrit généralement dans un temps long de formation continue, sur une année scolaire, parfois deux années scolaires ou davantage (ce qui est le cas dans quelques LS présentées dans la partie 2 de ce volume). L'inscription sur un temps long est une condition nécessaire, du moins favorable, à l'enrichissement des pratiques et au développement professionnel des enseignantes et enseignants.

Le temps passé sur un cycle LS est souvent questionné. Aucune réponse univoque ne peut être donnée. Cela dépend du groupe, du corps professionnel, des sujets choisis etc. Il nous semble toutefois qu'une boucle LS se réalise entre 4 et 6 mois et contient une ou plusieurs itérations. Ainsi, lors d'une année scolaire, un groupe LS peut travailler sur deux cycles LS et ainsi généralement sur plusieurs sujets disciplinaires.

La leçon de recherche peut durer entre une et quatre périodes de 45 minutes d'enseignement.

5. Jeu de mots marquant la différence entre « nous nageons ou nous coulons » et « nous pensons et nous nageons ».



Formation initiale ou continue : enrôlement et obligation de se former ?

Au Japon, la LS contribue au développement professionnel. Chaque étudiant·e en formation à l'enseignement est intégré·e dans un groupe dès sa formation initiale. Il·elle va « observer des *Lesson Study* dans ces écoles formatrices (appelées *fuzoku*). Après leur entrée en fonction, ils exercent dans le lieu de leur première nomination et pratiquent des *Lesson Study* avec leurs collègues. Les meilleurs d'entre eux sont nommés pour exercer dans les *fuzoku* » (Breithaupt, 2020, p. 51). Dans un tel système, la LS est constitutive de la formation et de la professionnalisation. La question de la formation (initiale ou continue) ne se pose ainsi pas dans les mêmes termes que dans le canton de Vaud (ou plus généralement en Europe francophone), qui promeut un système de formation en deux temps : une formation initiale délivrant une habilité à enseigner et une formation continue laissée au libre arbitre des professionnel·les, ce qui engendre des pratiques de LS différentes, tant en formation initiale que continue. Pour ce qui est de la formation initiale, la nécessité de problématiser l'enseignement-apprentissage en documentant les questions par des traces réelles, contraint l'institution formatrice à l'élaboration de consignes de stage particulières, ce qui peut engendrer des tensions entre le temps de formation et le travail réel.

La LS en formation continue ou initiale a été étudiée finement dans plusieurs travaux de thèse (Breithaupt, 2020 ; Presutti, 2024). Presutti (2024), met en évidence de nombreuses différences entre les contextes de formation. Notamment, l'accès à des classes réelles peut s'avérer plus compliqué dans le cadre de la formation initiale ; les facilitateurs de la LS sont également formateurs avec pour mission d'évaluer les étudiant·es, ce qui peut provoquer des biais et déséquilibres dans la LS. De plus, l'expérience d'enseignement limitée des étudiant·es rend plus difficile l'identification de questionnements professionnels et l'analyse des leçons.

Pour ce qui est de la formation continue, la LS se conçoit comme une offre parmi d'autres, ce qui engendre des formes de négociations entre les différents partenaires scolaires (enseignant·es et directions d'établissement). Lorsque les demandes émanent des directions, la LS peut être perçue comme un outil de contrôle (Breithaupt et Progin, 2025). Dès lors on peut légitimement questionner l'impact de la LS sur le développement professionnel, tout comme sur les apprentissages des élèves. Un certain nombre de recherches comparatives mettent en évidence des formes accentuées d'enrôlement des équipes et des LS qui s'arrêtent après la première boucle (voir par exemple l'article de Breithaupt et Hernandez dans ce volume).

Filmer la leçon ?

« Doit-on filmer la leçon ? » est une question récurrente des participant·es aux LS menées dans le canton de Vaud.



Contrairement à des formations qui se basent sur l'analyse de vidéo, la LS a pour caractéristique essentielle l'observation en direct de la leçon de recherche, par tous les membres du groupe. Ainsi, cette caractéristique remplace l'usage de la vidéo en formation. Nous pouvons en relever des avantages, comme le fait que les membres du groupe peuvent choisir d'observer différents aspects de la leçon, non imposés par la caméra. Il s'agit là de l'une des caractéristiques essentielles qui permet de différencier la LS d'autres dispositifs collaboratifs avec co-conception de ressources.

Toutefois, lorsqu'une recherche (dans le cadre d'une thèse par exemple) s'appuie sur une LS, il est courant d'émettre la demande de filmer, tant les sessions de travail collaboratif que les leçons de recherche, afin de récolter des données dans le cadre de la recherche. Par ailleurs, il peut arriver que quelques équipes filment les leçons de recherche afin de compléter leurs analyses. Ce n'est toutefois pas une habitude.

Des outils d'observation

Souvent les enseignantes et enseignants demandent s'il existe des grilles d'observation prêtes à l'emploi. S'il existe de tels documents, il semble préférable de les construire avec les équipes, en focalisant l'attention des membres de l'équipe LS sur les points à observer pour répondre aux questions qu'elles et ils se posent. Les pratiques d'accompagnement en la matière sont variées. Toutefois, nous relevons que plus les équipes sont hétérogènes, plus l'élaboration de telles grilles est facilitée. Par ailleurs, plus les groupes ont effectué de boucles LS, plus l'observation est précise et tend à répondre aux questions/préoccupations formulées.

L'article de Hoznour et Garcia Perez dans ce volume est consacré à la dimension de l'observation orientée et réfléchie de l'apprentissage lors des leçons de recherche.

Travailler ensemble

Dans les cultures scolaires dominées par une forme d'individualisation des pratiques (en regard de pratiques plus collectives comme au Japon), travailler ensemble s'avère un défi, tant dans la gestion de groupe que dans l'organisation des contenus de la LS. Nous soulignons qu'au Japon, les enseignantes et enseignants d'école primaire et secondaire ont l'habitude de travailler à plusieurs et qu'elles et ils disposent de lieux (salle des maîtres) adaptés au travail personnel et collectif, ce qui favorise la collaboration. D'un point de vue historique, les enseignants japonais ont commencé à travailler à plusieurs pour faire face à la demande de passer d'un enseignement individuel (de type cours magistral) à un enseignement collectif (avec une importance sur les mises en commun, *neriage* en japonais). Ainsi, deux collectifs cohabitent : le collectif des enseignantes et enseignants qui travaille à plusieurs en LS et l'enseignement collectif en classe qui considère la mise en commun, *neriage*, comme le moment le plus important de la leçon en temps accordé et en importance accordée par les enseignants (Batteau, 2021 ; Batteau et Clivaz, 2023 ; Clivaz et Miyakawa, 2020).



Travailler ensemble entre enseignantes, enseignants, facilitatrices et facilitateurs, signifie développer des discours dialogiques, présentant des points de vue différents si possibles étayés, afin de développer des savoirs objectifs. Si les groupes se mettent vite d'accord sur le but de la LS, lorsqu'il s'agit d'expliquer les raisons d'une pratique, en les racontant, ou encore en les justifiant, le mode discursif « conversationnel » semble parfois dominer la LS (Breithaupt, 2020).

Une analyse détaillée des types de dialogues⁶ dans un dispositif de LS en résolution de problème en mathématique (Batteau *et al.*, sous presse ; Clivaz *et al.*, 2023) a mis en exergue que les types de dialogue en jeu ne sont pas les mêmes en fonction des séances LS et évoluent au cours du dispositif. Les membres du groupe LS utilisent davantage le type de dialogue exploratoire lors de la séance de préparation de la deuxième leçon de recherche que lors de la première, il en est de même pour les séances d'analyse de leçon. Les membres du groupe LS emploient beaucoup moins de type de dialogue cumulatif lors de la séance d'analyse de la deuxième leçon de recherche par rapport à la première.

Diffusion et partage des pratiques

Si une zone d'ombre reste encore à éclairer dans le cadre du Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS), c'est certainement celle de la diffusion des plans de leçons et des partages de pratiques entre les différents groupes et établissements. En effet, la littérature japonaise montre l'importance d'une diffusion des pratiques et résultats de recherche élaborés au cours des LS. Les cinq manuels scolaires japonais officiels sont ainsi construits sur la base du travail en LS. De même, plusieurs manuels pratiques (hand books) sont d'ailleurs à disposition des enseignantes et enseignants dans les écoles japonaises. Lors des rencontres annuelles dans les écoles japonaises autour des LS (Batteau et Miyakawa, 2020), les enseignants de l'école distribuent une brochure contenant tous les plans de leçon travaillés dans l'année et donnent ainsi à voir toutes les actions didactiques et pédagogiques réalisées dans l'année.

Après avoir ajusté un modèle de ce qui est convenu d'appeler « un plan de leçon », des membres du laboratoire constatent que ce dernier n'est que peu usité par les membres des groupes. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce fait. Premièrement, issu du domaine de la didactique des mathématiques, il est possible que le document mobilise des modes de penser l'enseignement-apprentissage des mathématiques peu transférables à d'autres disciplines, notamment pour des sciences humaines ou encore dans le domaine de la didactique des apprentissages fondamentaux qui pense à partir d'activités initiées par les élèves (et non choisies par les enseignantes et

6. Le dialogue cumulatif se caractérise par le fait que chacun accepte et est d'accord avec ce que les autres disent. Le dialogue disputationnel se caractérise par des désaccords entre les personnes qui discutent et une atmosphère compétitive dans laquelle chacun prend ses propres décisions. Le dialogue exploratoire se caractérise par le fait que chacun s'engage de manière critique, mais constructive dans la conversation.



enseignants). Ensuite, lors des négociations de formation, la rédaction d'un plan de leçon ou d'articles vulgarisés restent peu abordés, ci-fait qu'au terme d'une LS, ce point est parfois refusé par les équipes enseignantes qui estiment parfois avoir consacré assez de temps à leur formation continue et ne voient pas le sens d'écrire leurs pratiques, ceci d'autant plus que ce n'était pas formalisé au début du processus.

D'autres pratiques concernant la diffusion du travail en LS existent dans le laboratoire 3LS. Certains groupes vont jusqu'à la publication d'articles professionnels, citons Baetschmann *et al.* (2015) pour l'une des premières LS mise en œuvre par des membres du laboratoire. Afin de ne pas surcharger les enseignantes et enseignants, des pratiques partagées par les membres du laboratoire consistent en l'attribution du travail de rédaction des plans de leçon aux facilitatrices et facilitateurs des groupes et le travail de relecture aux enseignantes et enseignants. Signalons qu'un modèle⁷ de plan de leçon a été co-conçu par des membres de didactique des mathématiques et des sciences de l'éducation du laboratoire.

Certains membres du laboratoire ont vu la nécessité de différencier le plan de leçon, construit collectivement, qui sert de support à l'enseignant qui met en œuvre la leçon de recherche en classe et le *rapport de leçon* qui reprend les éléments discutés lors des séances du cycle LS. Le *rapport de leçon* reprend donc les éléments du ou des plans de leçon lorsqu'il y a une itération de la leçon de recherche, complétés d'aspects disciplinaires, pédagogiques et institutionnels. Ce sont ces *rapports de leçon* qui sont diffusés sur le site 3LS⁸ et qui ont pour vocation d'être utilisés par d'autres personnes, extérieures au groupe LS. Notons que la diffusion du travail collectif fait partie intégrante du processus de recherche des enseignants en LS, que la diffusion implique la mise en visibilité de nombreux implicites et sous-entendus partagés par les membres du groupe lors des séances collectives.

Facilitation

La facilitatrice ou le facilitateur jongle entre plusieurs rôles et postures, documentés dans l'article dédié à la facilitation (voir Hoznour et Presutti dans ce volume). Le terme francisé de l'anglais *facilitator* définit l'évolution des rôles et postures que peuvent prendre les expertes et experts lors de la mise en œuvre d'une LS, d'où le choix de le désigner facilitateur plutôt que formateur.

Case pupils

On retrouvera dans le volume, différentes pratiques de Lesson Study, en fonction des cultures qui se les sont appropriées. Parmi ces dernières, celle de l'usage de «cas d'élèves» nous semblent intéressantes à présenter. En effet, afin d'orienter les travaux des enseignantes et enseignants en Grande-Bretagne, Dudley (2013) a émis l'idée de développer une réflexion à partir

7. <https://3ls.hepl.ch/plans-de-lecon/>

8. <https://3ls.hepl.ch/plans-de-lecon/>



de trois types d'élèves constituant les classes. Le choix de ces derniers est laissé libre au groupe, qui peut se questionner en fonction des élèves retenus. Cette façon de procéder permet par exemple l'analyse des consignes dans la perspective d'un apprentissage de tous les élèves, en se demandant si ces dernières sont accessibles à toutes et tous.

Conclusion : une décennie de pratiques

À l'occasion des dix ans du laboratoire 3LS, nous avons voulu mettre en avant les différents défis et questions auxquels les membres du laboratoire ont dû répondre pour faire usage de la Lesson Study dans un cadre professionnalisant et dans une visée des apprentissages pour tous les élèves. Certes, les caractéristiques d'une Lesson Study sont désormais établies (cycle, préparation, observation, analyse, itération, collaboration), il n'en reste pas moins que les aspects des contextes culturels des régions du monde, jusqu'aux contextes des établissements, rendent complexe la mise en œuvre des Lesson Study. Il nous restera certainement, ces prochaines années, à identifier comment rendre nos pratiques plus pérennes, afin de les ancrer dans une démarche de professionnalisation.



Références

- Baetschmann, K., Balegno, M., Baud, E., Chevalley, M., Clerc-Georgy, A., Clivaz, S., Florey, V., Molina, O., Reichen, V. et Weber, A. (2015). Une expérience de Lesson Study en mathématiques en 5-6 Har-mos. *L'Éducateur*, 11, 32-34. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/672>
- Batteau, V. (2021). Une étude des pratiques enseignantes dans le contexte d'écoles primaires japo-naises lors de phase de neriage. Dans H. Chaachoua, A. Bessot, B. Barquero, L. Coulangue, G. Cirade, P. Job, A.-C. Mathé, A. Pressiat, M. Schneider et F. Vandebrouck (dir.), *Nouvelles perspectives en didactique : le point de vue de l'élève, questions curriculaires, grandeur et mesure* (XX^e école d'été de didactique des mathématiques. Autrans-du 13 au 19 octobre 2019e éd., vol. 2, p. 437-446). ARDM.
- Batteau, V. et Clivaz, S. (2023). De la mise en commun à la mise en dialogue. *RMé*, 239, 27-39. <https://doi.org/10.26034/vd.rm.2023.3624>
- Batteau, V., Clivaz, S., Bünzli, L.-O., Daina, A., Presutti, S. et Pellet, J.-P. (sous presse). Développement des connaissances pour enseigner la résolution de problèmes en mathématiques dans un disposi-tif de formation Lesson Study: quels types de dialogue? *Revue de Didactique des Mathématiques*. <https://hal.science/hal-04720685v1>
- Batteau, V. et Miyakawa, T. (2020). Des spécificités de l'enseignement des mathématiques à l'école pri-maire au Japon: une étude des pratiques d'un enseignant. *Annales de didactique des mathématiques et de sciences cognitives*, 25, 9-48.
- Breithaupt, S. (2020). *Lesson Study: dialogue de sourds ou de professionnalisation?* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. 10.13097/archive-ouverte/unige:142481.
- Breithaupt, S., et Progin, L. (2025). Faire participer les professionnels de l'école à leur formation: les stratégies des cadres scolaires en suisse romande. Dans C. Letor et L. Progin (Eds.), *Diriger collecti-vement un établissement scolaire ? Enjeux et perspectives de la participation des équipes éducatives et des partenaires de l'école* (47-63). De Boeck Supérieur.
- Clivaz, S. (2016). *Lesson Study: from professional development to research in mathematics education*. *Quadrante*, XXV(1), 97-111.
- Clivaz, S. et Miyakawa, T. (2020). The effects of culture on mathematics lessons: an international com-parative study of a collaboratively designed lesson. *Educational Studies in Mathematics*, 105(1), 53-70. <https://doi.org/10.1007/s10649-020-09980-1>
- Clivaz, S., Daina, A., Batteau, V., Presutti, S. et Bünzli, L.-O. (2023). How do dialogic interactions contribute to the construction of teachers' mathematical problem-solving knowledge? Construc-tion of a conceptual framework. *International Journal for Lesson et Learning Studies*, 12(1), 21-37. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-03-2022-0031>
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revea-led about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pu-pils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education*, 34(0), 107-121. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006>
- Gersten R., Taylor, M. J., Keys, T. D., Rolfhus, E. et Newman-Gonchar, R. (2014). *Summary of research on the effectiveness of math professional development approaches*. (REL 2014-010). US Department of Education, Institute of Education Sciences.
- Lewis, C. (2000). *Lesson Study: The Core of Japanese Professional Development* [Paper]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Lewis, C., Friedkin, S., Emerson, K., Henn, L. et Goldsmith, L. (2019). How does Lesson Study work? Toward a theory of Lesson Study process and impact. Dans R. Huang, A. Takahashi et J. P. da Ponte (dir.), *Theory and Practice of Lesson Study in Mathematics: An International Perspective* (p. 13-37). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04031-4_2
- Lewis, C. et Hurd, J. (2011). *Lesson Study, Step by step, How teacher learning communities improve ins-truction*. Heinemann.
- Lewis, C. et Tsuchida, I. (1997). Planned educational change in Japan: The case of elementary science instruction. *Journal of Education Policy*, 12(5), 313-331.
- Presutti, S. (2024). *Lesson Study en didactique des mathématiques - Adaptations et pertinence d'un dispo-sitif de formation initiale au service de l'enseignement au secondaire I* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. 10.13097/archive-ouverte/unige:180061
- Stigler, J. et Hiebert, J. (2009, 2^e ed). *The teaching gap*, New York: Free Press
- 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.



Différents types de Lesson Study

Sandrine BREITHAUPT¹ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse) et **Anne CLERC-GEORGY**² (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse)

Depuis les années 1990, les Lesson Study ont fait l'objet d'adaptations diverses notamment dans notre contexte romand. Cet article circonscrit les pratiques du Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS) élaborées depuis sa constitution en 2014. Nous définissons quelques caractéristiques des Lesson Study ainsi que les spécificités vaudoises.

Mots-clés : caractéristiques des Lesson Study, diversité des LS, spécificités des LS dans le canton de Vaud

Lesson Study, une expansion phénoménale

Dans les années 1990, Catherine Lewis (aux Etats-Unis) étudie la réforme de l'éducation mathématique de l'école élémentaire et primaire au Japon (Lewis, 2000). Elle cherche à comprendre comment le système a pu évoluer d'un enseignement où l'apprentissage par cœur occupe la plus grande place, à un enseignement qui suscite le débat, la controverse et la discussion dans une visée compréhensive.

Séculaire au Japon, la notion de *Jugyou Kenkyuu* (ou *Lesson Study*) s'est diversement répartie dans le monde. On la retrouve sous l'appellation *Moke* en Chine dès les années 1950, puis dès les années 1990 dans le reste de l'Asie et dans les régions du Pacifique. L'importante expansion débute avec son introduction aux États-Unis. Quant à l'association mondiale des Lesson Study (WALS) qui découle de l'intérêt croissant des chercheurs et chercheuses dans le champ, elle voit le jour en 2006.

C'est en 2014 que naît en Suisse romande le Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS). La Lesson Study y a d'abord pris le nom d'étude collective d'une leçon en référence à la traduction proposée par Miyakawa et Winslow (2009), avant d'être rapidement abandonnée au profit du terme anglophone.

Lesson Study ? De quoi parle-t-on plus spécifiquement ?

Quand on parle de Lesson Study, il n'est pas rare d'entendre que c'est un processus complexe, parfois désordonné et souvent chronophage. « Toutefois, il s'agit d'une mise en œuvre profonde et durable qui a peu de chance de se produire sans cette unique occasion de réinventer la politique dans la

1. Contact : sandrine.breithaupt@hepl.ch

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



salle de classe» (Lewis et Tsuchida, 1997, p. 324, traduction personnelle). Le propos saura mettre tout le monde d'accord, même si nous avons pu relever, dans la littérature comme dans nos expériences, une grande diversité de pratiques des *Lesson Study*, tant au niveau international que localement, liées entre autres aux cultures, aux habitudes, aux ordres d'enseignement, aux disciplines (Breithaupt, 2020; Buchard et Martin, 2017; Clivaz *et al.*, 2015; Clivaz *et al.*, 2025).

La plupart du temps, la LS se présente comme une démarche de développement professionnel des enseignantes et enseignants. On la retrouve aussi présentée comme un modèle de formation en alternance et un outil de formation à l'enseignement-apprentissage (Clerc-Georgy et Martin, 2017), comme une pratique de recherche-action ou de recherche collaborative (Martin et Clerc-Georgy, 2017) ou encore comme un levier de transformations (Batteau, 2018; Clerc-Georgy *et al.*, 2024; Clivaz, 2018).

Les *Lesson Study* se transforment, s'adaptent et s'ancrent dans les pratiques et la culture des systèmes éducatifs, ce qui rend leur appréhension difficile. Certaines revues de la littérature permettent toutefois d'en cerner quelques invariants (Breithaupt, 2020; Buchard et Martin, 2017; Murata, 2011) :

1. Une perspective de travail collectif, l'expression de nouvelles formes de travail, l'émergence de communautés professionnelles.
2. Des participantes et participants qui cherchent à mieux comprendre l'apprentissage des élèves, qui questionnent un constat ou partagent un problème d'enseignement-apprentissage.
3. La présence d'un processus identifiable au travers de phases de préparation, observation et analyse (voir le schéma en introduction de cette publication).
4. Une répétition de leçons ou l'itération d'un cycle.
5. La présence d'expertes et d'experts (*facilitators or knowledgeable others*) qui interviennent à un moment ou un autre dans le processus.
6. La présence de leçons publiques ou de démonstrations.
7. Un partage des pratiques, sous forme de diffusion de plans de leçons, ou d'échanges entre groupes.
8. La présence d'un cadre théorique explicite.
9. La présence des élèves dans le discours.
10. La présence d'une articulation entre formation initiale et continue ou de statuts évoquant des étapes du développement de l'enseignant (perspective développementale).

Constatons que les trois premiers points de cette énumération sont quasi systématiques. Les suivants semblent plus optionnels et dépendent des pratiques et cultures scolaires. L'ensemble des éléments invite à concevoir la Lesson Study comme un lieu où l'activité et l'institution scolaire s'essaient et se discutent. Les participantes et participants (personnes enseignantes, formatrices, chercheuses, directrices) débattent et développent une nouvelle posture professionnelle, car impliqués dans la formulation partagée d'une question liée à un problème d'enseignement-apprentissage ainsi que dans la préparation et planification d'une leçon dite de recherche (servant à



prendre des informations visant à répondre à la question initiale). Ainsi, les collectifs au travail constituent des communautés professionnelles contribuant à la formation d'organisations apprenantes (Gather Turler, 2000, 2019). En prolongement, il est possible de penser que la Lesson Study peut être un outil d'émancipation qui s'inscrit dans une perspective professionnalisante (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Le développement professionnel est compris ici comme « un processus d'acquisition de savoirs professionnels qui influence l'évolution des pratiques et modes de pensées des acteurs » (Lefeuvre *et al.*, 2009, p. 279).

Des spécificités culturelles

Des façons spécifiques de mobiliser les *Lesson Study* se sont développées à travers le globe, créant ainsi des particularités culturelles relatives à des zones géographiques régionales ou beaucoup plus locales. Le terme de culture est ici à prendre dans un sens relativement générique, regroupant les savoirs, les habitudes, les modalités et façon de procéder écrites ou non, les pratiques déclarées de Lesson Study. Nous en présentons deux ci-après (les études de cas en Grande-Bretagne et les learning study en Suède ou à Hong-kong), avant d'exposer les pratiques mises en œuvre dans le cadre du 3LS.

Des études de cas en Grande-Bretagne

Les Lesson Study en provenance de Grande-Bretagne ont pour particularité.

« l'identification et la définition de *case pupils*, ou cas d'élèves, servant de référence aux discussions des enseignants (Dudley, 2014). Le choix des cas d'élève se fait en fonction de la question de recherche du groupe et peut ainsi varier d'une LS à une autre. Si le plan de la leçon de recherche est réalisé pour l'ensemble de la classe, une place spécifique est faite à l'étude des cas, dans la réflexion et la définition ce qui est attendu de ces élèves, dans l'observation de ce qu'ils produisent ainsi que dans la discussion post-leçon » (Breithaupt, 2020, p. 60).

Les équipes ont ainsi rédigé un guide de discussion en trois points :

- a. l'observation des cas d'élèves en regard de la planification ;
- b. la façon dont les autres élèves ont appris ;
- c. les effets de l'enseignement sur l'apprentissage et ce que les personnes enseignantes peuvent modifier dans une prochaine LS ou dans leur enseignement.

Le guide proposé en est déjà à sa 5^e édition, preuve en est ainsi du succès de la démarche (Dudley, 2019).

Des Learning Studies en Suède et à Hong-Kong

En 2000, l'équipe suédoise de Ference Marton et celle de Lo Mun Ling à Hong-Kong s'associent pour expérimenter l'usage d'une théorie de l'apprentissage pour organiser une Lesson Study. Ils mobilisent la Théorie de la Variation postulant que tout apprentissage touchant à la construction de concepts se réalise par discernement. Par exemple, on comprend le jaune

par comparaison avec tout ce qui n'est pas jaune et par regroupement de tout ce qui est jaune. *Variatio est mater studiorum* (la variation est mère de tout apprentissage) titrent Marton et Trigwell en 2000³.

En comparant deux groupes de cinq enseignants en économie, l'un fonctionnant sur le modèle *Lesson Study* et l'autre sur le modèle *learning study* (utilisant la théorie de la variation), les auteurs indiquent que dans les groupes qui font explicitement appel à la théorie de la variation, les résultats des élèves sont meilleurs (jusqu'à deux fois meilleurs pour les élèves du groupe *learning study*). Ils en déduisent que la référence à une théorie de l'apprentissage améliore l'impact des Lesson Study.

Les *learning study* se caractérisent ainsi par l'usage conscient et volontaire de la théorie de la variation durant un cycle de *Lesson Study* (durant les phases de préparation, d'enseignement et d'analyse).

Cartographie synthétique

Le tableau 1 ci-dessous⁴ associe les caractéristiques à certaines régions du monde. Les frontières ne sont toutefois pas imperméables et l'on trouve par exemple des travaux norvégiens qui mettent en évidence l'usage de *case pupils*, correspondant ainsi aux caractéristiques des *UK Lesson Study*; ou encore des recherches exploratoires en Italie, qui mobilisent la théorie de la Variation (*learning study*). Les points d'interrogation signifient une absence de certitude quant à la présence de la caractéristique, ce qui ne signifie pas qu'elle est absente des LS en question. Ce qui distingue le terme de «parfois» de la validation «oui», est l'identification de la caractéristique par leurs auteures.

Tableau 1 : Synthèse des LS/repris de Breithaupt, 2020

	<i>Lesson Study</i> Japon	<i>Lesson Study</i> USA	<i>Learning studies</i> Suède – Hong-Kong	<i>UK Lesson Study</i> Royaume-Uni	<i>Chinese Lesson Study</i>	3LS Canton de Vaud
1. Présence d'un processus «préparation, observation, analyse»	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
2. Répétition, itération	Non	Parfois	?	Parfois	Oui	Oui
3. Collaboration	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
4. Des experts	Oui	Oui	Oui	?	Oui	Oui
5. Mise en recherche	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
6. Leçons publiques	Oui	Oui	?	Non	Oui	Parfois
7. Diffusion	Oui	Oui	?	?	?	Oui
8. Cadre théorique	Parfois	Parfois	Oui	?	En math	Parfois
9. Présence des élèves	Parfois	Parfois	Oui	Oui	?	Parfois
10. Perspective développementale	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non

3. La théorie de la variation s'inscrit dans une perspective phénoménographique. Elle consiste en la détermination de pattern de variation agissant sur l'appropriation des objets de savoirs (voir entre autres, les travaux de Kullberg, Runesson Kempe et Marton, 2017; Marton (1981); Marton et Pang (2006); Marton et Tsui (2004) et Marton, Runesson et Tsui (2004), Kullberg et Ingeman (2024)

4. Issu de la thèse de S. Breithaupt (2020).

Cette dernière décennie, des formats particuliers de leçons publiques ont aussi fait partie des originalités du laboratoire 3LS. Il s'est agi de proposer des leçons de démonstration à un public élargi. Le nombre d'observateur·ices est alors important (il peut varier entre 20 et 100). L'objectif de ces leçons peut être de partager des pratiques ou de créer une culture professionnelle.



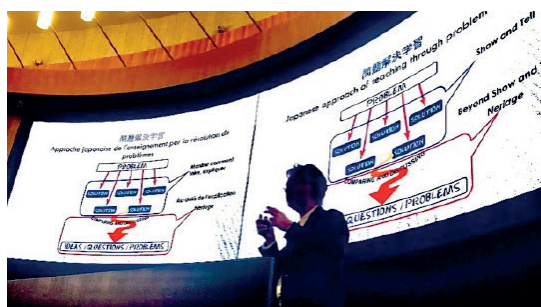
6 juin 2018, HEP vaud



10 octobre 2018, classe vaudoise

Figure 1 : photos de groupes LS extraites de la thèse de S. Breithaupt (2020)

Le 4 juin 2019, dans le cadre du 46^e colloque international sur la formation en mathématiques des professeurs des écoles (COPIRELEM), une première leçon publique a eu lieu à la HEP vaud (Clivaz et Takahashi, 2020).


4 juin 2019, leçon publique, HEP vaud.
Professeur Takahashi, invite à commenter.

4 juin 2019, leçon publique, HEP vaud.
Table ronde post leçon de la leçon publique.

Figure 2 : images de la leçon publique du 4 juin 2019, HEP vaud © S. Clivaz

Les LS dans le laboratoire 3LS

En Suisse romande, le canton de Vaud est précurseur dans la mise en œuvre de Lesson Study. Entre 2008 et 2014, plusieurs recherches exploratoires ont été conduites au sein de la HEP vaud. Nous avons construit nos propres spécificités, tout en nous inscrivant dans les caractéristiques génériques évoquées plus haut.

Historiquement, la première spécificité a consisté en la présence de, non pas un (comme c'est le cas dans le reste du monde), mais de deux spécialistes (appelés facilitateurs, facilitatrices), l'un portant une expertise de l'enseignement-apprentissage et l'autre d'une discipline scolaire, accompagnant le groupe d'enseignantes et enseignants (Batteau, 2017 ; Clivaz, 2015a et b).



Cette pratique est liée à l'organisation de la formation qui distingue des approches transversales du métier d'enseignant (rapport au savoir, évaluation des apprentissages, etc.) et des approches didactico-disciplinaires (didactiques des arts, des mathématiques, de l'histoire, etc.). Quand c'est possible, ceci permet un croisement de regards (portés par les deux expertises) en fonction des disciplines faisant l'objet de la LS.

Deuxièmement, nous avons construit des dispositifs spécifiquement destinés à la formation initiale tant pour des filières d'enseignement généraliste que pour de l'enseignement spécialiste (Ducrey Monnier, 2016 ; Presutti, 2024) ou même encore pour un CAS (Certificate of Advanced Studies). Lorsque cela fut possible, nous avons adapté les LS dans le cadre de semaines d'échanges inter-institutionnels en mobilité courte, durant lesquels la HEP vaud recevoir des partenaires avant de se rendre à son tour chez des dernières. (Clivaz et Myakawa, 2020 ; Ducrey Monnier et Gruson, 2018 ; Grigioni Baur et Morago, 2015a, 2015b).

Troisièmement, pour l'introduction de nouveaux moyens d'enseignement primaire en mathématiques, nous avons élaboré des formations à grande échelle (voir le site intitulé FCMER⁵) (Balegno *et al.*, ce numéro ; Ceria *et al.*, 2023 ; Gardes et Délétré, 2024 ; Scalisi *et al.*, 2025 ;).

Quatrièmement, nous avons « coloré » les LS en fonction de nos champs d'expertise : Le *bansho* (ou usage du tableau noir ou interactif ; Tan, 2021 ; Tan, Clivaz et Sakamoto, 2022), la mise en commun (Batteau et Clivaz, 2023), problème-solvig (Batteau, 2021 ; Clivaz et Takahashi, 2020), les pratiques langagière et interactions (Clivaz *et al.*, 2023a, 2023b ; Pache et Breithaupt 2020 ; Breithaupt, 2020), la créativité (Leuba *et al.*, 2012 ; Didier *et al.*, dans ce numéro), ou encore les apprentissages fondamentaux, comme décrit ci-après.

La cinquième spécificité consiste en une organisation différente des LS destinées aux premiers degrés de la scolarité. En effet, dans la perspective historico-culturelle, l'activité maîtresse du développement des enfants entre 3 à 7-8 ans est le jeu imaginaire (Clerc-Georgy et Martin, 2023). Par ailleurs, plusieurs travaux relèvent que dans les premiers degrés de la scolarité, les écoles de qualité, équilibrent le ratio entre les activités initiées par les enfants et celles initiées par les adultes (Siraj-Blatchford *et al.*, 2002). Ainsi, dans le cadre spécifique de la prise en compte des activités initiées par les élèves, de la mise en place du jeu de faire-semblant en classe et du curriculum émergent (Clerc-Georgy, 2024), il devient difficile de planifier a priori « la leçon » à mener en classe. Si les étapes liées au choix du sujet, à la construction de la problématique et à l'étude de l'objet d'apprentissage ressemblent à celles d'un dispositif LS classique, dans ce cas, l'objet d'étude est le « jeu de faire-semblant » (Clerc-Georgy *et al.*, 2024) ou, pour anticiper les activités initiées par les enfants, l'étude de « l'éventail des possibles » (Garcia Perez et De Torrenté, 2023). En revanche, préparer une leçon devient se préparer à observer, à intervenir, à saisir ou à provoquer des opportunités

5. <https://sites.google.com/view/fcmermathshepl/home>



d'apprentissage. La «leçon» devient par exemple un «temps de jeu» et sa planification comprend une part importante à l'identification des focales d'observation qui vont nourrir l'analyse critique a posteriori.

Enfin, nous avons adapté les Lesson Study dans le cadre de la formation des formateur·ices de stage. La formation des enseignantes et enseignants dispensée à la HEP vaud se structurer par une alternance entre des cours dispensés en institution de formation et des journées de stages dans les établissements scolaires vaudois. Les enseignants et enseignantes qui accueillent des stagiaires sont eux aussi formés, notamment à l'observation des pratiques et à la conduite d'entretiens post-leçons. La nature de l'objet étudié et l'entretien ont nécessité une adaptation qui consiste en la création de cycles discursifs intitulés «*mentoring conversation study*» (ou CMS) (de Simone, 2021 ; 2023).

Ces six formes particulières de Lesson Study ont eu des conséquences intéressantes du point de vue du travail mené par les formatrices-chercheuses ou formateurs-chercheurs dans le cadre du laboratoire. En effet, les conceptions et positions différentes, voire très éloignées de nos cadres épistémiques respectifs, nous ont permis de vivre ce que les enseignantes et enseignants pouvaient décrire comme un obstacle dans la collaboration. Nous avons pu ainsi travailler à la construction de discours dialogiques, nous mettant en scène, modélisant comment nous pouvons nous y prendre avec l'hérégogénéité dans les groupes, en la considérant comme une richesse et non un obstacle.

Conclusion

Durant les quinze dernières années, nous avons été plusieurs chercheuses et chercheurs à avoir expérimenté la Lesson Study. Au point de départ de nos réflexions, nous faisons l'hypothèse qu'en travaillant ensemble, avec les praticiennes et praticiens, nous serions en mesure de mieux répondre aux problèmes et préoccupations rencontrés tant en formation à l'enseignement, qu'en classe. Nous avons commencé par suivre les propositions faites par nos collègues américain·es, avant de les adapter aux spécificités de nos contextes. Nous ne pouvons dès lors plus parler de la Lesson Study au singulier, étant donné la diversité de Lesson Study que nous pratiquons. Il nous paraît par conséquent important de conclure en pointant les éléments suivants :

- Le travail se réalise ensemble (la préparation, l'observation et l'analyse). Nous prenons du temps pour construire un collectif incluant toutes les personnes participant à l'ensemble des étapes du processus. Il est peut-être utile de rappeler que l'observation de la leçon de recherche se réalise également collectivement, ce qui nécessite une infrastructure particulière afin de libérer le personnel enseignant concerné de ses obligations d'enseignement afin qu'il puisse participer à l'observation commune.
- L'itération est un élément central des démarches proposées. Il nous semble particulièrement porteur de créer les conditions nécessaires pour mesurer, faire éprouver, comprendre les effets des interventions sur les apprentissages et le développement des élèves.



- Le rôle des facilitatrices et facilitateurs est de favoriser l'étude des préoccupations des différents partenaires, en suscitant et favorisant le débat, en développant un discours dialogique (voir notamment les travaux de Mercer, 2013; ou Mercer et Littleton, 2016); dans le groupe, tout en conservant une forme conviviale (nécessaire, mais insuffisante).

Nos différentes façons de concevoir et penser l'usage des LS permet de travailler sur un continuum en termes de développement des compétences professionnel·les.

Par ailleurs, «*Lesson Study is research, a search for a solution to a teaching-learning problem*» (Takahashi et MacDougal, 2016, p.7)⁶. Les recherches conduites dans le cadre des LS peuvent prendre différentes formes : celle exprimée dans la citation de Takahashi et MacDougal signifie une mise en recherche afin d'explorer les possibles face à un problème. Une autre forme consiste en l'étude du fonctionnement des Lesson Study. A la HEP vaud ces deux formes s'articulent et documentent nos travaux de recherche. Recherche et formation se nourrissent mutuellement et nous sommes ainsi mieux à même de répondre aux besoins du terrain.

6. « [La] Lesson Study, c'est de la recherche ! Une recherche de solution face à un problème d'enseignement-apprentissage » (Takahashi et MacDougal, 2016, p. 7, traduction personnelle).



Références

- Batteau, V. (2017). Using Lesson Study in mathematics to develop primary teacher's practices: a case study. *Quadrante*, XXVI(N.º2), 127-157.
- Batteau, V. (2018). Une étude de l'évolution des pratiques d'enseignants primaires vaudois dans le cadre du dispositif de formation Lesson Study en mathématiques [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:106282>.
- Batteau, V. (2021). Une étude des pratiques enseignantes dans le contexte d'écoles primaires japonaises lors de phase de neriage. Dans H. Chaachoua, A. Bessot, B. Barquero, L. Coulange, G. Cirade, P. Job, A.-C. Mathé, A. Pressiat, M. Schneider et F. Vandebrouck (dir.), *Nouvelles perspectives en didactique: le point de vue de l'élève, questions curriculaires, grandeur et mesure* (XX^e école d'été de didactique des mathématiques, Autrans, 13-19 octobre 2019, vol. 2, pp. 437-446). ARDM.
- Batteau, V. et Clivaz, S. (2023). De la mise en commun à la mise en dialogue. *Revue de Mathématiques pour l'école*, 27-38. <https://doi.org/10.26034/vd.rm.2023.3624>
- Breithaupt, S. (2020). *Lesson Study: dialogue de sourds ou de professionnalisation?* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. 10.13097/archive-ouverte/unige:142481.
- Buchard, J. et Martin, D. (2017). *Lesson Study... and its effects*. *Hellenic Journal of Research in Education*, numéro spécial, 21-35. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/321>
- Ceria, J., Daina, A., Hanssen, L., Hugli, C., Javet-Schlegel, S. et Gardes, M.-L. (2023). De l'enseignement en classe à la formation d'enseignants: présentation d'un dispositif de formation de formateurs. Dans E. COPIRELEM (Ed.), *Représenter et modéliser en mathématiques: de l'activité des élèves à la formation des professeurs des écoles*. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/8051>
- Clerc-Georgy, A. (2024). Notice 15. «Curriculum émergent». Dans D. Raulin et J. Lebeaume (Eds.), *Les mots-clés des curricula* (pp. 107-110). Université Paris Cité. <https://doi.org/10.53480/curricula.370547>
- Clerc-Georgy, A. et Martin, D. (2017). Les Lesson Study: un dispositif pour favoriser l'usage des savoirs théoriques dans l'analyse de la pratique. *Formation et profession*, 25(1) 20-33. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.393>
- Clerc-Georgy, A. et Martin, D. (2023). Changements à l'âge préscolaire: rôle du jeu et de l'imagination. Dans B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin et D. Nunes Henrique Silva, L. S. *Vygotskij, Imagination, textes choisis* (pp. 423-441). Peter Lang.
- Clivaz, S. (2015a). Les Lesson Study: Des situations scolaires aux situations d'apprentissage professionnel pour les enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions: revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 19, 99-105. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/669>
- Clivaz, S. (2015b). Lesson Study as... From Professional Development to Research in Math Education. In A. P. Canavarró, L. Santos, C. Nunes et H. I. Jacinto (Eds.), *Atas do XXVI Seminário de Investigação em Educação Matemática*.
- Clivaz, S. (2018). Les Lesson Study: un dispositif collaboratif de formation-recherche qui se développe en Europe. Dans J.-L. Dorier, G. Gueudet, M.-L. Peltier, A. Robert et E. Roditi (dir.), *Enseigner les mathématiques: Didactique et enjeux de l'apprentissage* (pp. 483-486). Belin. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/1126>
- Clivaz, S. et Miyakawa, T. (2020). The effects of culture on mathematics lessons: an international comparative study of a collaboratively designed lesson. *Educational Studies in Mathematics*, 105(1), 53-70. <https://doi.org/10.1007/s10649-020-09980-1>.
- Clivaz, S. et Takahashi, A. (2020). Lesson Study, enseignement par la résolution de problèmes et neriage: réflexions autour de l'observation d'une leçon de mathématiques [Lesson Study, teaching through problem solving and neriage: reflections on the observation of a mathematics lesson]. *Revue de Mathématiques pour l'école*, 233, 6-15. <https://orfee.hepl.ch/entities/publication/11509157-4e18-4501-932e-f76a2eb8664d>
- Clivaz, S., Batteau, V., Pellet, J.-P., Bünzli, L.-O., Daina, A. et Presutti, S. (2023, 2023/03/01/). Teachers' mathematical problem-solving knowledge: In what way is it constructed during teachers' collaborative work? *The Journal of Mathematical Behavior*, 69, 101051. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2023.101051>
- Clivaz, S., Clerc-Georgy, A., Oberthaler, U. et Frank Schmid, S. (2025). Lesson Study in Switzerland: from research to dissemination and back. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 14(2), 171-182. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-05-2024-0093>.
- Clivaz, S., Daina, A., Batteau, V., Presutti, S. et Bünzli, L.-O. (2023). How do dialogic interactions contribute to the construction of teachers' mathematical problem-solving knowledge? Construction of a conceptual framework. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 12(1), 21-37. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-03-2022-0031>

- Clivaz, S., Grigioni Baur, S., Batteau, V. et Martin, D. (2015). Lausanne Laboratory Lesson Study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(4), 416-417. doi:10.1108/IJLLS-12-2014-0049.
- Clivaz, S. et Takahashi, A. (2020). Lesson Study, enseignement par la résolution de problème et neriage : réflexion autour de l'observation d'une leçon de mathématiques. *Revue des mathématiques à l'école*, (233).
- De Simone, S. (2021). *Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS)*. [Thèse de doctorat, Université de Genève, Suisse] doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:157616.
- De Simone, S. (2023). *Des médiations au cœur de la transmission du métier enseignant*. Peter Lang.
- Delétra, M., Ruf, I., D'Alba, A., Javet-Schlegel, S., Haan, D. et Gardes, M.-L. (2023). Nombres et opérations en 3-4H, analyse des activités des moyens d'enseignements romands. *Revue de Mathématiques pour l'école (RMé)*, 239, 40-56. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/8052>.
- Ducrey Monnier, M. (2016). Developing the skills of future teachers to fine-tune pupils' learning through Lesson Study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(3), 239-254. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2015-0046>
- Ducrey Monnier, M. et Gruson, B. (2018). Lesson Study research and initial teacher education: How to teach interactive speaking in English as a Foreign Language (EFL) in primary school? *Research in Subject-Matter Teaching and Learning*, 1, 118-133. <https://doi.org/10.23770/rt1816>.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006>.
- Dudley, P. (2014). Lesson Study: a handbook. United Kingdom. [En ligne]. Repéré à <http://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2012/03/new-handbook-revisedMay14.pdf>.
- Dudley, P. (2019). *Research Lesson Study: a handbook*. Lesson Study UK www.lessonstudy.co.uk Fifth Edition. (First published 2003 by NCSL).
- Garcia Perez, M. et de Torrenté, A. (2023). La Lesson Study, pour une coconstruction de pistes pédagogiques. *Educateur (L')*, 7, 38-42. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/6782>.
- Gardes, M.-L., Déglon, A., Javet-Schlegel, S., Turcotte, C. et Croset, M.-C. (2021). Analyse des activités proposées dans «Nombres et Opérations» des MER 1-2H. *Revue de Mathématiques pour l'école (RMé)* - Ex. Math-Ecole, 235, 39-49. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5379>.
- Gardes, M.-L. et Delétra, M. (2024). Un outil utilisé en formation d'enseignants pour analyser les activités des axes thématiques Nombre et Opérations des moyens d'enseignements romands en cycle 2. Dans E. COPIRELEM (Ed.), *Mathématiques et diversité à l'école Aider les élèves Accompagner les professeurs*. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/8057>
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au coeur de l'établissement scolaire*. ESF.
- Kullberg, A., Runesson Kempe, U. et Marton, F. (2017). What is made possible to learn when using the variation theory of learning in teaching mathematics? *ZDM Mathematics Education*, (49),559-569. <https://doi.org/10.1007/s11858-017-0858-4>.
- Grigioni Baur, S. et Morago, S. (2015, 24-27 November). Lesson Study in training teachers students program between Switzerland and US. Dans. WALIS International Conference 2015, Khon Kaen, Thailand.
- Grigioni Baur, S. et Morago, S. (2015, June 30-July 3). Projet PEERS HSU-HEP. Dans. Lausanne PEERS Summer Symposium 2015, Lausanne.
- Leuba, D., Didier, J., Perrin, N. et Vanini de Carlo, K. (2012). Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. Mise en place d'un dispositif de Learning Study dans la formation des enseignants. *Éducation et francophonie*, 40(2), 177-193. <https://doi.org/10.7202/1013821ar>.
- Lewis, C. (2000, April). *Lesson Study: The Core of Japanese Professional Development* [Paper]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Lewis, C. et Tsuchida, I. (1997). Planned educational change in Japan: The case of elementary science instruction. *Journal of Education Policy*, 12(5), 313-331.
- Martin, D. et Clerc-Georgy, A. (2017). La Lesson Study, une démarche de recherche collaborative en formation des enseignants? *Phronesis*, vol. 6, 1-2,(1), 35-47. <http://www.cairn.info/revue-phronesis-2017-1-page-35.htm>.
- Marton, F. (1981). Phenomenography—describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>.
- Marton, F. et Pang, M.-F. (2006). On some necessary conditions of learning. *The Journal of the Learning sciences*, 15(2), 193-220.



- Marton, F. et Trigwell, K. (2000). Variatio Est Mater Studiorum. *Higher Education Research & Development*, 19(3), 381-395. <https://doi.org/10.1080/07294360020021455>.
- Marton, F. et Tsui, A. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. L. Erlbaum Associates.
- Marton, F., Runesson, U. et Tsui, A. B. M. (2004). The space of learning. In F. Marton et A. B. M. Tsui (Eds.), *Classroom discourses and the space of learning* (pp. 3-40). L. Erlbaum Associates.
- 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>.
- Mercer, N. et Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203946657>.
- Miyakawa, T. et Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Education et didactique*, (3), 77-90.
- Morago, S. et Baur, S. G. (2017). Intercultural Competence and Teaching Diverse Learners. Dans J.-L. Gilles (dir.), *Linking Research and Training in Internationalization of Teacher Education with the PEERS Program: Issues, Case Studies and Perspectives*. Peter Lang.
- Morago, S. et Grigioni Baur, S. (2020). Learner-centered facilitation in Lesson Study groups. Dans A. Murata et C. Lee (dir.), *Stepping up Lesson Study: An educator's guide to deeper learning* (p. 106-115). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003002536-11>.
- Pache, A. et Breithaupt, S. (2020). Des pratiques langagières favorisant le processus de secondarisation dans le cadre de leçons de géographie au cycle 2. *Revue suisse des sciences de l'éducation / Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften / Swiss Journal of Educational Research*, 42(3), 631-641. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4630>
- 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].
- Scalisi Neyroud, C., Serment, J., Batteau, V., Epp, S., Trgalová, J. et Vialle, L. (2025). Instaurer un débat mathématique en classe de primaire : récit d'une expérimentation autour des transformations géométriques. *RMé*, 243, 19-34. <https://doi.org/https://doi.org/10.26034/vd.rm.2025.6239>
- Siraj-Blatchford, I., Silva, K., Muttock, S., Gilden, R. et Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years* (Research Report RR356). University of Oxford, Department of Educational Studies. <https://dera.ioe.ac.uk/4650/1/RR356.pdf>
- Tan, S. (2021). The explication of cultural scripts of Japanese classrooms through bansho analysis [Doctoral dissertation, Nagoya University, Japan].
- Tan, S., Clivaz, S. et Sakamoto, M. (2022). Presenting multiple representations at the chalkboard : bansho analysis of a Japanese mathematics classroom. *Journal of Education for Teaching*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2150538>





Effets des Lesson Study : études menées dans le laboratoire 3LS

Anne CLERC-GEORGY¹ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse) et **Stéphane CLIVAZ**² (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse)

Cet article, réalisé à partir d'une revue de la littérature des articles publiés par les membres du laboratoire 3LS, présente les effets observés de la mise en œuvre de LS sur les différents acteurs. Que ce soit en formation initiale ou en formation continue, les LS menées dans notre contexte ont montré qu'elles permettent d'améliorer les connaissances disciplinaires, pédagogiques ou didactiques des étudiantes et étudiants, des enseignantes et enseignants et des formatrices et formateurs. Elles favorisent aussi l'évolution des conceptions et des postures professionnelles, notamment en améliorant la prise en compte de la perspective des élèves ou des étudiantes et étudiants. Enfin, les LS sont aussi un outil qui permet de faire de la recherche avec les praticien·nes plutôt que sur leurs pratiques.

Mots-clés : Lesson Study, développement professionnel, connaissances, formation, apprentissages

Introduction

La Lesson Study (LS) est avant tout le fruit d'un travail collectif (Clerc-Georgy et Clivaz, 2016, Miyakawa et Winslaw, 2009) et une démarche de développement professionnel dans laquelle les enseignantes et enseignants améliorent leur compétence à examiner leur pratique de manière systématique (Martin et Clerc-Georgy, 2017 ; Takahashi et McDougal, 2016 ; Lewis, 2015). Les LS contribuent à « la construction d'une communauté » d'apprentissage (Vinatier et Morrisette, 2015). Ce dispositif, qui vise une amélioration des expériences d'apprentissages des élèves, a un impact important sur la maîtrise des savoirs à enseigner (Lewis et Perry, 2014), il favorise la décentration (Martin et Clerc-Georgy, 2015) et le déplacement de l'attention des enseignants vers les apprentissages des élèves ainsi que vers les moyens de les favoriser (Miyakawa et Winslow, 2009).

Au sein du laboratoire 3LS, de nombreuses expériences de LS en formation initiale ou continue ont lieu chaque année. Elles donnent très souvent lieu à des contributions dans des colloques, dont celui de la *World Association of Lesson Study* (WALS). Dans cette contribution, nous avons fait le choix de ne retenir que les travaux qui ont fait l'objet d'une publication, ce qui ne représente qu'une partie des recherches menées dans le cadre du laboratoire.

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

2. Contact : stephane.clivaz@hepl.ch



Ces publications portent notamment sur les effets du dispositif LS tant sur les étudiantes et étudiants à l'enseignement, que sur les enseignantes et enseignants qui y participent ou encore sur les chercheurs-facilitateurs.

Effets des LS sur les étudiantes et étudiants en formation initiale

Si, en occident, les LS concernent surtout des équipes d'enseignantes et enseignants, quelques travaux portent sur leur adaptation en formation initiale des enseignants, y compris au sein du 3LS. Plus particulièrement dans le cadre de la formation initiale à la HEP du canton de Vaud, un module sur la régulation des apprentissages a tenté des adaptations du dispositif LS et en a étudié les effets sur les étudiantes et étudiants du cycle 1 (Clerc-Georgy et Martin, 2011, 2017, Martin et Clerc-Georgy, 2015). Les analyses des questionnaires distribués aux étudiantes et étudiants en fin de formation ont été croisées avec les analyses des interactions menées en classe et protocolées par les étudiantes et étudiants. Ces derniers ont relevé l'importance du travail collectif à propos de la leçon d'une étudiante ou d'un étudiant, mais mise en œuvre par tous les membres du groupe. Ceci leur a permis de mieux focaliser leur attention sur la tâche et son amélioration ainsi que sur les interventions de l'enseignante ou l'enseignant plutôt que sur les qualités personnelles de la personne qui enseigne. Du point de vue de l'évolution de leurs conceptions, la possibilité de répéter, d'anticiper, de transformer, et d'améliorer les interventions en classe a permis aux futurs enseignantes et enseignants de mieux saisir le rôle de l'enseignement sur les apprentissages des élèves. Les étudiant·es ont pu mesurer l'impact de leurs choix et de leurs interventions sur les apprentissages réalisés par les élèves.) Enfin, ils ont pu réaliser l'importance d'analyser les objets d'apprentissage à enseigner, à se préparer et à anticiper leurs interventions auprès des élèves.

Des analyses faites à propos du même module mais à l'intention des futur·es enseignantes et enseignants du cycle 2 ont notamment montré l'importance du collectif, les étudiant·es s'exprimant en «je» au début du processus, et en «nous» à la fin (Trisconi *et al.*, soumis). La même analyse témoigne d'une augmentation des propositions projetées de régulations selon la perspective des élèves.

Une des difficultés de mise en place des LS en formation initiale est liée au nombre souvent élevé d'étudiantes et étudiants dans les modules de formation. Les LS sont dès lors parfois mises en place dans des modules à option ou dans des programmes d'échange. Ainsi, de nombreux projets d'échanges PEERS entre groupes d'étudiantes et étudiants de la HEP vaud et d'une université partenaire, accompagnés d'une formatrice chercheuse ou d'un formateur chercheur chacun ont eu lieu sous forme de LS. Ces projets ont parfois été l'occasion d'une recherche liée aux effets du dispositif sur la formation des étudiantes et étudiants. Les effets relevés sont notamment une nette amélioration dans la mise en œuvre des phases clés d'une leçon d'anglais langue étrangère intégrant une activité de travail en binôme à l'oral (Ducrey Monnier et Gruson, 2018), l'évolution d'une conception centrée sur



l'enseignante ou l'enseignant vers une approche centrée sur l'élève dans l'enseignement des sciences de la nature (Morago et Grigioni Baur 2017) ou une réflexion poussée sur les phases de mise en commun et de validation dans des leçons de mathématiques (Clivaz et Miyakawa, 2020).

Dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants spécialistes en activités créatrices et manuelles, Didier *et al.* (2016) ont proposé un dispositif *learning study*. Ils relèvent l'importance de l'itération dans l'appropriation par les enseignantes et enseignants d'un nouveau modèle théorique de l'enseignement des activités créatrices manuelles : le modèle *conception-réalisation-socialisation*. Les auteurs relèvent que cette itération favorise l'exploration des possibles nécessaire à la flexibilité requise par le modèle. Un autre atout du dispositif, pour les auteurs, tiendrait au fait que les LS favorisent le questionnement des savoirs et des intentions d'enseignement en regard des contraintes de la classe.

Effets des LS sur le développement professionnel des enseignants en formation continue

La grande majorité des LS menées dans le cadre du laboratoire 3LS le sont en formation continue. Des expériences ont été faites dans de nombreuses disciplines scolaires, allant des mathématiques au français, des sciences au jeu de faire semblant, de la géographie à la musique ou encore à propos des entretiens *post leçon* menés par les praticiennes formatrices et praticiens formateurs avec leurs stagiaires. Les différents travaux ont porté sur le développement professionnel des enseignantes et enseignants et/ou sur le développement de leurs connaissances du contenu à enseigner ainsi que sur les modalités de leur enseignement et les processus d'apprentissage des élèves.

Développement des postures et conceptions

En ce qui concerne l'évolution des postures et des conceptions des enseignantes et enseignants, les données analysées croisent le plus souvent les enregistrements des séances collectives avec des entretiens ou des questionnaires menés auprès des enseignantes et enseignants. Les enseignant·es relèvent que les LS ont été pour eux une expérience unique d'observer les élèves sans assumer la responsabilité de la classe (Clerc-Georgy *et al.*, 2024, Clerc-Georgy et Clivaz, 2016 ; Martin et Clerc-Georgy, 2017). Ceci leur permet de « découvrir » ce qui se passe pour un ou plusieurs élèves durant une leçon ou un moment de jeu. Cette observation particulière, permettant de reconstruire sans interruption les processus d'apprentissage ou de jeu de quelques élèves génère de nombreuses surprises. Le dispositif LS permet ce type d'observations sans que les élèves ne semblent affectés par la présence des observateurs. Ce nouveau regard sur une leçon, adoptant le point de vue des élèves explique probablement le déplacement de l'attention des enseignants vers une focalisation sur les apprentissages des élèves, effet des LS souvent relevé (par exemple : Clerc-Georgy et Clivaz, 2016 ; Martin et Clerc-Georgy, 2017).



Par ailleurs, les travaux menés par De Simone (2019), à partir d'une transposition des LS aux entretiens post leçon, réalisés avec des praticiennes formatrices et praticiens formateurs (PraFos) ont montré une évolution de leurs capacités à anticiper les médiations proposées dans les entretiens avec les stagiaires. Les PraFos, au long du processus LS, donnent de plus en plus de feedbacks aux étudiantes et étudiants et les relancent en les aidant à se focaliser sur les apprentissages des élèves. Dans sa thèse, De Simone (2021) a pu montrer les effets du processus *Mentoring Conversation Study* sur les niveaux d'habiletés cognitives investis et la convocation de savoirs théoriques sur l'enseignement et l'apprentissage.

Enfin, Breithaupt et Pache (2017) ont relevé que les LS menées en géographie à propos du processus de secondarisation ont pour effet de rendre visibles pour les enseignantes et enseignants certains phénomènes à étudier. Plus spécifiquement, les enseignantes et enseignants ont pu réaliser le rôle joué par les modes discursifs en classe. Par ailleurs, le dispositif LS permettrait de modifier le rapport au savoir des enseignant·es en géographie, notamment parce qu'il a permis de travailler sur des modes de pensée géographiques rattachés à des concepts intégrateurs (Pache et Breithaupt, 2020). Enfin, ce dispositif permettrait de faire évoluer la posture des enseignantes et enseignants dans le cadre d'une démarche d'enquête propre aux LS (*ibid.*).

Développement des connaissances disciplinaires et didactiques

Par ailleurs, les LS mises en œuvre ont souvent permis aux formateurs-chercheurs de réaliser des analyses fines des connaissances disciplinaires et didactiques construites par les enseignants. Dans le cadre du 3LS, plusieurs travaux ont plus spécifiquement porté sur ces connaissances, notamment en mathématiques, en géographie, en musique ou encore en apprentissages fondamentaux.

En mathématiques

Plusieurs LS en mathématiques ont été menées au sein du 3LS et certaines d'entre elles ont donné lieu à des recherches portant sur le développement des connaissances mathématiques pour l'enseignement ou les connaissances mathématiques pour enseigner la résolution de problèmes. Ces analyses montrent que les enseignantes et enseignants utilisent une grande variété de connaissances disciplinaires et didactiques durant les cycles LS (voir par exemple Clivaz, 2019 ou Clivaz et Ni Shuilleabhain, 2019) et que ces connaissances sont construites dans un processus dialogique (voir notamment Clivaz *et al.*, 2023; Daina *et al.*, 2022) durant les séances LS.

En géographie

Dans le cadre de LS menées en géographie à propos du processus de secondarisation, Pache et Breithaupt (2020) ont pu relever les effets de la réitération sur les pratiques langagières des enseignantes et enseignants. Ils ont pu observer la progression des registres langagiers convoqués, du registre technique dans la première leçon vers des questionnements qui relèvent de plus en plus de modes de pensée géographiques dans les leçons suivantes.



En musique

Une LS a été menée en musique avec plusieurs enseignantes et enseignants de différents degrés scolaires à propos du logiciel *MusicEyes*. Ce logiciel permet aux élèves de créer, en groupes de 3 à 4, une représentation visuelle de la musique et de présenter le résultat de ces transcréations visuelles. Ce travail, parce qu'il a généré une meilleure connaissance des processus créatifs des élèves en musique, a permis de rédiger un guide d'utilisation à l'intention des enseignantes et enseignants (Chatelain *et al.*, 2023). Ce processus LS a notamment permis de découvrir que lorsque plusieurs groupes d'élèves travaillent en parallèle avec une même œuvre musicale, mais en n'écoutant pas nécessairement les mêmes passages – les élèves n'utilisaient pas de casques – ceci constituait une bulle sonore. Or, cette bulle, plutôt que de perturber le processus créatif des élèves semble l'avoir soutenu.

En apprentissages fondamentaux, à propos du jeu de faire semblant

Différentes expériences de LS, menés avec des enseignantes du premier cycle primaire à propos du jeu de faire semblant et de son rôle dans le développement et les apprentissages des élèves, on permet de relever des changements importants à propos des connaissances construites par les enseignantes (Clerc-Georgy *et al.*, 2024). Ces connaissances prennent une nouvelle coloration, de générales et déclaratives, elles deviennent concrètes et appropriées. Les analyses ont montré une amélioration des connaissances sur le jeu de faire semblant et ses effets en classe. Plus particulièrement les enseignantes ont saisi les raisons de son effet sur le développement du langage des enfants, sur la gestion de leurs émotions et le développement de leur imagination. Elles ont éprouvé les changements dans la qualité des jeux lorsqu'un temps plus long était accordé aux enfants. Elles ont pu mesurer les effets du matériel proposé et l'importance de son choix.

Par ailleurs, l'observation préparée des temps de jeu en classe a permis de porter un regard différent sur les enfants en relevant des acquis et des ressources inconnues pour les enseignantes. Ces observations les ont aussi rendues plus sensibles à la nécessité de maîtriser les savoirs du curriculum pour pouvoir les repérer dans les jeux des enfants. Enfin, elles ont pu éprouver l'intérêt de jouer avec les enfants que ce soit pour favoriser le développement des jeux ou pour saisir des opportunités d'apprentissages issues du jeu.

Effets des LS sur la relation formateurs-chercheurs et enseignants

Les différents travaux portant sur des dispositifs LS mis en œuvre dans notre contexte traitent souvent de la relation entre chercheur·es et enseignant·es. Il est souvent question d'un rapprochement entre les différents partenaires ou plus spécifiquement d'une démarche de plus en plus collaborative où les objets traités dans la LS, suggérés au début par les formatrices et les formateurs sont progressivement proposés, voire demandés par les enseignantes et enseignants. Cette évolution permet le développement du dispositif vers une construction collective de savoirs à laquelle tous les partenaires participent et sont bénéficiaires (Clerc-Georgy et Clivaz, 2016).



Cependant, la relation de confiance nécessite du temps. Sa construction s'observe au fil des rencontres et semble plus solide quand le groupe peut effectuer plusieurs cycles. Le partenariat se construit donc progressivement et nécessite aussi que les chercheurs quittent leur posture de formateur (souvent attendue par les enseignants) pour adopter progressivement une posture de co-chercheur qu'ils partagent alors avec les enseignants (Martin et Clerc-Georgy, 2017). Deschoux et Taisson (2020) relèvent l'évolution dans la dynamique de la relation chercheurs-enseignants. Elles observent une responsabilité de plus en plus partagée et distribuée.

Effets sur les formateurs-facilitateurs

Le laboratoire 3LS s'est intéressé au rôle des facilitateurs de LS. Il a ainsi mis en place des formations qui ont notamment permis la publication d'un outil-recueil de pratiques pour les facilitateurs (Haan *et al.*, 2021). Cet intérêt vient notamment du fait que mener des LS a montré des effets importants sur les facilitateurs, qu'ils y participent comme formateurs ou comme chercheurs. Les données récoltées, qu'elles fassent ou non l'objet d'une analyse plus fine, les poussent à constamment réinterroger et améliorer leurs propres gestes de formation (Didier *et al.*, 2016). La collaboration avec les enseignants permet aux formatrices et formateurs de s'approprier les questions ou les problèmes rencontrés par les enseignantes et enseignants (Clerc-Georgy et Clivaz, 2016). Mieux comprendre la façon dont les discours théoriques ou les prescriptions formulées en formation sont ressaisies par les enseignant·es permet aux formateurs d'adapter leur discours vers une meilleure prise en compte du contexte dans lequel évoluent les enseignants et les obstacles qu'ils rencontrent dans leurs tentatives de mettre en œuvre les propositions des didactiques (Leuba *et al.*, 2012). Pour Deschoux et Taisson (2020), les formateurs comprennent mieux la complexité du métier d'enseignant dans leur classe.

La participation à des LS avec des enseignantes et enseignants en activité contraint aussi les formatrices et les formateurs à mettre à l'épreuve les concepts théoriques qu'ils proposent aux étudiantes et étudiants en formation initiale. Il s'agit alors d'en faire usage et de les discuter avec des enseignantes et enseignants dans des situations concrètes (Clerc-Georgy et Martin, 2011, 2017). Autrement dit, les formatrices et les formateurs sont souvent conduits à transformer leurs discours, parfois compris comme des connaissances inertes, en outils pour comprendre, observer, analyser ou encore projeter des pratiques enseignantes possibles. Faire usage des concepts avec les praticiens fait évoluer le discours des formateurs vers une meilleure prise en compte des difficultés de ces derniers (Clerc-Georgy *et al.*, *sous presse*), vers une concrétude moins artificielle. Les LS font bouger les frontières épistémologiques et invitent les formatrices et les formateurs à les dépasser (Deschoux et Taisson, 2020).

Par ailleurs, l'expérience des LS, parce qu'elle se focalise sur le développement professionnel des enseignantes et enseignants, améliore la connaissance que les formateurs ont des processus de formation et de leur impact



possible sur les pratiques enseignantes. À titre d'exemple, l'expérience menée en formation initiale à propos de la régulation des apprentissages et des interactions en classe a permis de montrer le possible décalage entre ce que les étudiantes et étudiants disent avoir compris et ce qu'ils peuvent mettre en œuvre dans leur classe. Dans cet exemple, lors des premières analyses, les étudiant·es ont déclaré avoir saisi l'importance des questions métacognitives sur les apprentissages des élèves, alors qu'il n'y avait pas de traces de ce type de questions dans leurs interactions en classe (Clerc-Georgy et Martin, 2011). Ce constat a conduit les formatrices et formateurs à modifier leur dispositif de formation pour inviter les étudiantes et étudiants à planifier ces questions à l'avance. Cette deuxième version a permis de valider non seulement la compréhension de ces concepts mais leur mise en œuvre dans les classes (Clerc-Georgy et Martin, 2017).

Enfin, les différents travaux menés dans le sein du laboratoire 3LS font ressortir que ce dispositif favorise non seulement le développement professionnel des enseignant·es, mais aussi, et de manière importante, celui des formatrices et des formateurs (Clerc-Georgy *et al.*, 2024; Deschoux et Taisson, 2020; Clerc-Georgy et Clivaz, 2016; Didier *et al.*, 2016). Ces derniers ressortent grandis de leurs expériences de LS. Plus particulièrement les recherches menées avec des LS visent l'amélioration des expériences d'apprentissages des élèves et donc aussi celle des pratiques enseignantes. Ce travail de développement collectif informe nécessairement les formatrices et les formateurs et favorise l'amélioration des gestes de formation (Didier *et al.*, 2016).

Effets des LS sur la recherche

Si les LS sont avant tout un dispositif de formation et de développement professionnel, elles sont aussi une modalité de faire de la recherche avec les praticiens plutôt que sur la pratique, de mener des recherches collaboratives (Martin et Clerc-Georgy, 2017).

Tout d'abord, pour les chercheur·es, les questions de recherches se construisent et évoluent avec les enseignantes et enseignants, elles sont ainsi plus proches des questions du terrain (Clerc-Georgy et Clivaz, 2016). Le dispositif LS contraint les chercheur·es à négocier leur questionnement avec les enseignantes et enseignants.

Ensuite, les données récoltées sont intéressantes à au moins deux niveaux. D'une part, elles saisissent le développement professionnel en mouvement parce que le processus LS est dynamique et permet d'étudier le développement dans ses phases de changements (Vygotski, 1928-1931/2014). D'autre part, les échanges entre les enseignants procurent des données authentiques, parce que peu adressées aux chercheur·es et focalisées sur le souci commun de résoudre des problèmes d'enseignement-apprentissage partagés. Plusieurs thèses se sont appuyées sur ces principes pour, à partir de LS, étudier les pratiques enseignantes et le développement professionnel des enseignants (Batteau, 2018; Breithaupt, 2020; De Simone, 2021; Amrar, 2024; Presutti, 2024; Garcia Perez, *en cours*; Hoznour, *en cours*).



Conclusion

Cet article, effectué à partir d'une revue de la littérature des articles publiés par les membres du laboratoire 3LS, a montré l'intérêt du dispositif LS à plusieurs niveaux. Que ce soit pour les futures enseignantes et enseignants, pour les enseignantes et enseignants en activité ou pour les formatrices et formateurs, participer à une LS a toujours des effets en termes de développement professionnel. Les différents acteurs de la LS relèvent notamment : 1) acquérir de nouvelles connaissances, disciplinaires, pédagogiques ou didactiques ; 2) faire évoluer leurs conceptions de l'apprentissage, de l'enseignement, de la formation, ou encore de leur rôle dans les apprentissages des élèves / des étudiantes et étudiants ; 3) modifier les postures professionnelles en prenant plus en compte le point de vue des élèves / des étudiantes et étudiants par exemple en adaptant leur discours à leur public.

À ces effets formateurs des LS s'ajoutent des effets importants sur les recherches menées à propos de l'enseignement. Les LS permettent de faire de la recherche AVEC les acteurs concernés et d'adapter, voire de transformer, les questions de recherche, les collectes de données et la présentation des résultats dans une seule visée : l'amélioration des dispositifs de formation, le développement des pratiques professionnelles des enseignantes et enseignants et la bonification des apprentissages de tous les élèves.



Références

- Amrar, L. (2024). *Faire émerger des apprentissages mathématiques dans un jeu de faire-semblant dans les premiers degrés de la scolarité. Étude d'un exemple en Suisse romande*. [thèse de Doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:178425>.
- Batteau, V. (2018). *Une étude de l'évolution des pratiques d'enseignants primaires vaudois dans le cadre du dispositif de formation continue Lesson Study en mathématiques* [thèse de Doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:106282>.
- Breithaupt, S. (2020). *Lesson Study: dialogue de sourds ou de professionnalisation ?* [thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:142481>.
- Breithaupt, S. et Pache, A. (2017). Construction of a discursive community during a Lesson Study. An example of geography in a primary French-speaking class. *Hellenic Journal of Research in Education*, 6, 6. <https://doi.org/10.12681/hjre.14801>
- Chatelain, S., Trajanoski, A., Gavillet, C. Chapuisat, F. et Clerc-Georgy, A. (2023). *MusicEyes - L'utilisation d'un outil numérique pour l'écoute musicale créative. Guide pour les enseignant.e.s*. HEP vaud. https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/uer-mu/MusicEyes_Guide.pdf.
- Clerc-Georgy, A. et Clivaz, S. (2016). Evolution des rôles entre chercheurs et enseignants dans un processus Lesson Study : quel partage des savoirs ? In F. Ligozat, M. Charmillot et A. Muller (Eds.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (pp. 189-208). De Boeck.
- Clerc-Georgy, A., Truffer Moreau, I. et Richard, S. (2024). Former des enseignantes à une didactique du jeu : Un dispositif de formation continue inspiré des Lessons Studies. *Education et Formation*, e-321, 27-40.
- Clerc-Georgy, A. et Martin, D. (2017). Les Lesson Study : un dispositif pour favoriser l'usage des savoirs théoriques dans l'analyse de la pratique. *Formation et profession: revue scientifique internationale en éducation*, 25(1), 20-33.
- Clerc, A. et Martin, D. (2011). L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). <http://ripes.revues.org/514>.
- Clivaz, S. (2019). Comment un processus de Lesson Study conduit-il les enseignants à utiliser et à développer leurs connaissances mathématiques ? In M. Abboud (Ed.), *Mathématiques en scène, des ponts entre les disciplines – Actes du colloque EMF 2018* (pp. 132-141). IREM de Paris. https://emf2018.sciencesconf.org/data/actes_EMF2018.pdf.
- Clivaz, S., Batteau, V., Pellet, J.-P., Bünzli, L.-O., Daina, A. et Presutti, S. (2023). Teachers' mathematical problem-solving knowledge: in what way is it constructed during teachers' collaborative work? *Journal of Mathematical Behavior*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2023.101051>.
- Clivaz, S. et Miyakawa, T. (2020). The effects of culture on mathematics lessons: an international comparative study of a collaboratively designed lesson. *Educational Studies in Mathematics*, 105(1), 53-70. <https://doi.org/10.1007/s10649-020-09980-1>.
- Clivaz, S. et Ni Shuilleabhain, A. (2019). What knowledge do teachers use in Lesson Study? A focus on mathematical knowledge for teaching and levels of teacher activity. In R. Huang, A. Takahashi et J. P. da Ponte (Eds.), *Theory and Practice of Lesson Study in Mathematics: An International Perspective* (pp. 419-440). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04031-4_20.
- Daina, A., Batteau, V., Bünzli, L.-O., Clivaz, S. et Presutti, S. (2022). Mieux comprendre comment évoluent les connaissances des enseignants dans un dispositif de Lesson Study par l'analyse des interactions. In *Dispositifs et collectifs pour la formation, l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques, Actes du 48e Colloque de la COPIRELEM 2022* (pp. 453-469). <https://doi.org/20.500.12162/5645>.
- De Simone, S. (2021). *Mentorat et tutorat: des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS)*. [thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:157616>
- Deschoux, C.-A., et Taisson, C. (2020). L'altérité dans la voile : une Lesson Study pour un sillage collaboratif en didactique des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, 17(2), 1-16. <https://doi.org/10.4000/rdlc.7422>.
- Didier, J., Perrin, N., et Vanini De Carlo, K. (2016). Créativité et conception. Une Learning Study au service de la transformation de l'enseignement des activités créatrices et manuelles. *Formation et pratiques d'enseignement en questions: revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, Hors-série N°1*, 113-128. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5062>.
- Ducrey Monnier, M. et Gruson, B. (2018). Lesson Study research and initial teacher education: how to teach interactive speaking in English as a Foreign Language (EFL) in primary school? *RISTAL - Research in Subject-matter Teaching and Learning*, 1, 118-133. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/2115>.



- Garcia Perez, M. (en cours). *Du repérage des opportunités d'apprentissages dans le jeu de faire-semblant d'élèves du premier cycle d'école à son étayage en collectif*. (Doctorat en Sciences de l'éducation et enseignement, titre provisoire). Université de Liège, Liège, Belgique.
- Hoznour, P.-I. (en cours). *Identifying and Addressing Pupils' Needs: How Can Lesson Study Help Inform Teachers?* (Doctorat en Sciences de l'éducation, titre provisoire). University of Aberdeen, School of Education, Aberdeen, Scotland.
- Lewis, C. (2015). What Is Improvement Science? Do We Need It in Education? *Educational Researcher*, 44(1), 54-61.
- Leuba, D., Didier, J., Perrin, N., Puozzo, I. et Vanini De Carlo, K. (2012). Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. Mise en place d'un dispositif de Learning Study dans la formation des enseignants. *Éducation et francophonie*, Volume XL: 2, 177-191. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5055>.
- Martin, D. et Clerc-Georgy, A. (2017). La Lesson Study, une démarche de recherche collaborative en formation des enseignants? *Phronesis*, 6, 1-2(1), 35-47. <http://www.cairn.info/revue-phronesis-2017-1-page-35.htm>.
- Martin, D. et Clerc-Georgy, A. (2015). Use of theoretical concepts in Lesson Study: an example from teacher training. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(3), 261-274. <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/IJLLS-10-2014-0039>.
- 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://journals.openedition.org/educationdidactique/420>
- Morago, S. et Grigioni Baur, S. (2017). Intercultural Competence and Teaching Diverse Learners. In J.-L. Gilles (Ed.), *Linking Research and Training in Internationalization of Teacher Education with the PEERS Program Issues, Case Studies and Perspective* (pp. 371). Peter Lang. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/2734>.
- Pache, A. et Breithaupt, S. (2020). Des pratiques langagières favorisant le processus de secondarisation dans le cadre de leçons de géographie au cycle 2. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation / Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(3), 631-641. 10.25656/01:21547
- Presutti, S. (2024). *Pertinence et aménagements d'un dispositif Lesson Study dans le cadre de la formation initiale des enseignants d'école secondaire*. [thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève]. 10.13097/archive-ouverte/unige:180061.
- Takahashi, A. et McDougal, T. (2016, 2016/01/04). Collaborative lesson research: Maximizing the impact of Lesson Study. *ZDM*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0752-x>
- Trisconi, E., Vanlint - Muguerza, S., Ducrey Monnier, M. et Lepareur, C. (soumis). Construire les savoirs par les interactions langagières en classe : Présentation et analyse d'un dispositif de formation initiale.
- Vinatier, I. et Morrisette, J. (2015). Les recherches collaboratives : Enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137-170. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137>.
- Vygotski, L. S. (1928-1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, La Dispute.



La facilitation au cœur des pratiques du laboratoire 3LS

Pia-Ingrid HOZNOUR¹ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse) et **Sara PRESUTTI²** (Haute école pédagogique, Valais, Suisse)

Dans le contexte vaudois, la facilitation d'une Lesson Study (LS) fait partie intégrante du processus. La définition de ce qu'est la facilitation, en revanche, n'est pas entièrement stabilisée, ni au niveau international, ni local, bien que les données sur les différents types de facilitation pratiqués au sein de nos LS soient connues. Au travers d'un parcours conceptuel et historique de la facilitation et des formations à la facilitation, nous essayons d'identifier un langage commun autour de cette thématique.

Mots-clés : Lesson Study, facilitation, formation de facilitateurs

Introduction

Lorsqu'on pratique une Lesson Study (LS), l'une des questions les plus significatives, et en même temps encore peu documentée, est celle de la facilitation du groupe. En effet, plusieurs recherches montrent qu'il s'agit d'un élément fondamental pour la réussite de cette expérience (Takahashi, 2014 ; Takahashi & McDougal, 2016), mais la littérature scientifique sur ce sujet ne propose pas de définition consensuelle, ni de vision commune sur le type d'interventions attendues, sur les connaissances nécessaires ou les points de vigilance. L'objectif de cet article est d'offrir d'abord un panorama général des problématiques liées à la facilitation, puis de présenter les réflexions élaborées au sein du Laboratoire Lausannois Lesson Study de la HEP vaud (3LS), nées de la rencontre entre pratique, recherche et formation.

La Facilitation des LS - situation générale et tentative de définition

Pour approfondir la thématique de la facilitation, il est important de distinguer sa vision au Japon et en dehors de ce pays. Au Japon, les *jugyo kenkyuu* (JK) sont une pratique centenaire, profondément ancrée dans le système scolaire et culturel (Makinae, 2019). Le corps enseignant japonais en fait à partir de la formation initiale et participe régulièrement à différents types de JK pendant l'année. Les participant·es sont donc généralement autonomes dans leurs actions, elles-mêmes guidées par leurs questionnements

1. Contact : pia-ingrid.hoznour@hepl.ch

2. Contact : sara.presutti@hepv.ch, anciennement assistante doctorante à la HEP vaud.



professionnels. Par ailleurs, la *teacher agency*³ est l'un des facteurs essentiels de ce dispositif (Lewis *et al.*, 2022). La LS constitue l'un des rares exemples de formation non initiée par un·e formateur·rice, mais issu des besoins des praticien·nes. Ainsi, la facilitation dans les groupes JK, ici entendue dans ses aspects pratiques (gestion du calendrier, des tours de parole, etc.) est souvent assurée directement par l'un des enseignant·es (Centre d'éducation générale de Kagoshima, 2016).

Un rôle très différent, dans le JK, est celui de *koshi* (講師) : une personne ayant une expérience reconnue dans l'enseignement, la formation ou un domaine disciplinaire. Elle ne participe pas forcément à la planification de la leçon de recherche, mais plutôt à son observation et à la discussion qui suit (Takahashi, 2014). Traditionnellement, son intervention aide le groupe à mettre en évidence les liens entre connaissances théoriques et pratiques professionnelles, en encourageant la méta-réflexion et l'attitude à l'enquête (Takahashi, 2014). Dans le dispositif LS comme il est connu hors du Japon, la transculturation du mot *koshi* est rendue comme *knowledgeable other*.

Si au Japon la distinction entre *koshi* et facilitateur·rice est nette, elle l'est beaucoup moins lors des adaptations qui ont été faites du dispositif JK en dehors de ce pays (Clivaz & Takahashi, 2018). En effet, la diffusion des LS dans des cultures où cette pratique n'était pas habituelle a comporté la nécessité d'un guidage plus important (Huang, Fang, & Chen, 2017). Ce guidage, du moins dans un premier temps, a été assumé par un·e facilitateur·rice externe, nécessitant de sa part de plus grandes connaissances et compétences. Certaines recherches mentionnent une connaissance approfondie de la pratique LS (Ricks, 2011, cité par Ni Shuilleabhain & Bjuland, 2019), la capacité à favoriser le développement d'une attitude à l'enquête chez les membres du groupe (de Vries & Uffen, 2020) et même des connaissances disciplinaires, pédagogiques, et des ressources scolaires (Hourigan & Leavy, 2021 ; Lewis, 2016). Ce phénomène a placé les personnes en charge de la facilitation dans un rôle d'expert·e, voire de formateur·rice, en estompant la frontière avec les *knowledgeable others*.

Nous observons par ailleurs que les connaissances attendues des facilitateurs et facilitatrices rendent plus complexe leur attitude vis-à-vis de la *teacher agency* des enseignant·es. En effet, lorsque le groupe choisit une problématique, il s'avère parfois que la réflexion des facilitateur·rices sur le sujet est plus avancée que le reste du groupe. La question de leur réticence didactique, sa pertinence et ses implications est alors débattue (Clerc-Georgy & Clivaz, 2016 ; Morago & Grigioni Baur, 2020).

Un dernier point que nous souhaitons soulever est issu du fait que, lors de la dissémination des LS en dehors du Japon, la facilitation a souvent été assumée par les chercheurs et chercheuses qui interrogeaient cette pratique

3. Nous définissons la *teacher agency* comme un élément nécessaire de l'apprentissage et du développement professionnel des enseignant·es. C'est l'expression d'une forme d'autonomie, que les enseignant·es exercent lorsqu'ils et elles font des choix et agissent pour initier des changements dans leurs pratiques ou leur environnement. (Cong-Lem, 2021 ; Eteläpalo, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013)



(Takahashi & McDougal, 2016). Ces personnes étaient donc à la fois des chercheurs et chercheuses *sur et avec* le groupe LS, ce qui a introduit un nouvel élément de complexité dans les relations entre ses membres.

La Facilitation - Pratiques du laboratoire 3LS

Ces aspects ont placé la facilitation au cœur de la réflexion du laboratoire 3LS dès son début, où elle s'est traditionnellement faite à deux. Le laboratoire a été co-fondé par des membres de deux Unités d'Enseignement et de Recherche (UER) de la HEP vaud (voir l'article de Clivaz et Clerc-Georgy dans ce volume) : il semblait donc naturel que les deux UERs soient représentées dans les équipes, d'autant que l'une amenait un éclairage didactique et l'autre, un éclairage transversal sur une même situation (Hoznour, Haan, & Grigioni Baur, 2024). Depuis, ce que nous appelons « double facilitation » est devenue comme une marque de fabrique. Rares sont les LS dans lesquelles elle est solitaire. Le duo de facilitateur·rices peut être issu de la HEP ou inclure un·e enseignant·e formé·e à la facilitation (ce qui est moins fréquent). Plus rarement, ce duo est issu du terrain.

Les rôles des facilitateur·rices, comme nous les percevons, sont multiples. Le lien entre les établissements scolaires et la HEP devant être présent, un des rôles est administratif. En termes de formation, les rôles que nous avons identifiés au sein du laboratoire sont nombreux (Hoznour, Haan, & Grigioni Baur, 2024) : les facilitateur·rices forment une sorte de guide silencieux ou invisible (Mynott & Michel, 2022), des observateur·rices qui adoptent de multiples postures (Hennissen *et al.*, 2008) pour faire avancer le groupe LS. Ils et elles posent des questions pour titiller les conceptions des participant·es et créer un environnement de travail qui favorise les questionnements, promouvant l'expression de dissonances et leur exploration (Mynott, 2019), permettant aux participant·es de sortir de leur zone de confort.

État des recherches sur la facilitation au sein du laboratoire 3LS

La pratique de la facilitation au sein du laboratoire 3LS a également nourri le questionnement théorique sur la figure des facilitateur·rices, en particulier, comme nous venons de le mentionner, en ce qui concerne la complexité de leur rôle. Plusieurs membres du laboratoire ont abordé cette problématique, avec un regard nouveau incluant des collaborations internationales, des mémoires professionnels et des thèses de doctorat (plusieurs textes de ce volume y font référence).

Les premières recherches du laboratoire ont approfondi l'identification des rôles, leur variation le long du processus et les causes de cette modification. Suite à l'analyse de trois LS effectuées dans le Canton de Vaud, Martin et Clerc-Georgy (2017) ont pu repérer des rôles de guidage (initiateur, organisateur, animateur du groupe), de formation (formateur, enseignant expert de contenus didactiques ou pédagogiques, accoucheur des idées des enseignant·es, guide dans l'analyse du processus) et de recherche (observateur de la leçon, anthropologue, chercheur/partenaire d'une recherche



collective). Plus récemment, Clivaz et Clerc-Georgy (2020) ont identifié quatre rôles clés issus de leur expérience de facilitation : *coordinateur*, *formateur d'enseignant·es*, *chercheur* (engagé dans la recherche-action LS, favorisant l'attitude à la recherche des participants, ou chercheur universitaire), *membre du groupe* (assumant ses limites et s'engageant dans l'enquête pour résoudre le problème LS).

Un élément important est l'étude de ce qui permet le passage d'un rôle à un autre. Un des facteurs est la négociation avec les enseignant·es, explicite ou implicite. D'autres éléments sont la dimension rituelle (itérative) du dispositif, l'expérience des enseignant·es avec les LS, la nature du sujet recherché, sa maîtrise de la part des facilitateur·trices, ainsi que la focalisation sur les apprentissages des élèves et sur le processus de recherche de la part du groupe (Clerc-Georgy & Clivaz, 2016). Les rôles, en outre, peuvent coexister, ce qui donne lieu à des paradoxes, des glissements, et parfois des tensions (Clerc-Georgy & Clivaz, 2016).

La facilitation joue un rôle important également dans la thèse de Presutti (2024), traitant le cas des LS en formation initiale. Si les recherches mentionnées, concernant la formation continue, rendent l'idée de la sophistication de cette figure, la formation initiale ajoute une nouvelle couche de complexité. En effet, les facilitateur·trices ont également un rôle institutionnel de *formateur·trices*, ce qui peut avoir des effets sur la *teacher agency* et des répercussions sur le processus de recherche LS. En outre, la nécessité d'évaluer, sous la forme de certification, les membres du groupe peut créer des biais ou des déséquilibres de pouvoir (da Ponte, 2017).

La prise en compte de cette complexité dans le suivi d'un groupe LS en formation initiale s'est faite en distinguant l'idée de *rôle* de celle de *posture* (figure 1). Le rôle est ainsi attribué en fonction des institutions d'appartenance (qui peuvent être multiples). La posture, en revanche, est la manière de se positionner de la personne dans son rôle, indiquée par ses actions, paroles, ou activités, ce qui influence également son rapport au savoir. Plusieurs postures peuvent donc coexister dans une même personne, mais, en fixant un moment précis, il est possible de déterminer une posture prédominante.

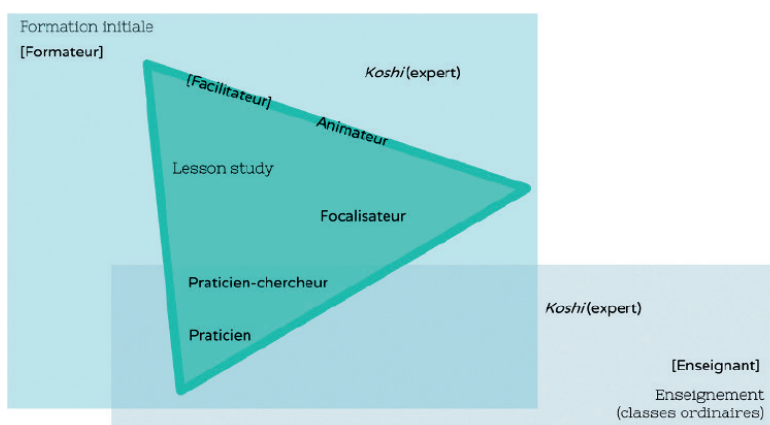


Figure 1 : Rôles [entre crochets] et postures d'un-e facilitateur·rice en formation initiale dans l'étude de cas analysé par Presutti (2024)



D'autres recherches menées au sein du laboratoire 3LS ont exploré la thématique de la facilitation du point de vue de son impact sur les participant·es à la LS en tant qu'apprenant·es. Une des problématiques étudiées a été celle de savoir sur qui ou sur quoi focaliser la facilitation. En effet, comme l'enseignement, elle peut être focalisée sur le ou la formateur·ice ou sur les enseignant·es. La favorisation d'une posture de facilitation « centrée sur l'apprenant » (Morago & Grigioni Baur, 2020) rejoint l'idée de « facilitateurs silencieux » (Mynott & Michel, 2022), dont l'objectif est, notamment en formation initiale, de faire prendre conscience aux futur·es enseignant·es qu'un cadre propice pour l'apprentissage n'est pas de donner les réponses, mais de questionner afin de provoquer la réflexion et l'observation pour améliorer les pratiques. Cette idée a été reformulée par Hoznour (2022) avec un « pas de plus » : elle parle de facilitation centrée sur l'apprentissage, incluant de facto tous les intervenant·es, qu'ils soient formateur·trices, étudiant·es, enseignant·es ou élèves (voir Hoznour et Perruisseau dans ce volume).

La thèse de Breithaupt (2020), analysant les interactions entre les membres d'un groupe LS en formation continue en géographie, contient également des conclusions sur la fonction des facilitateur·trices. Dans sa thèse, le guidage de cette figure est un élément fondamental pour la construction des apprentissages. En effet, il revient aux facilitateurs et facilitatrices de mettre en lumière les dissonances qui peuvent ressurgir pour générer des apprentissages, de comprendre la nature des questions des participant·es et de les guider consciemment dans les réponses en apportant des éventuels outils théoriques. Les facilitateur·rices sont en outre attentifs et attentives au discours qui s'instaure dans le groupe, en amenant les membres progressivement à débattre, provoquer et gérer les controverses, en veillant également à la cohérence du processus et à la création d'un discours dialogique (Breithaupt 2020 ; et dans ce volume).

La recherche au sein du laboratoire 3LS a donné lieu au développement de dispositifs issus des LS, où la question de la facilitation a également été investiguée. C'est le cas par exemple des Mentoring Conversation Studies (MCS), qui sont une transposition du dispositif LS aux entretiens entre praticien·nes formateur·trices et étudiant·es (De Simone, 2023 ; et dans ce volume). Dans les MCS, ces entretiens sont préparés collectivement - comme une leçon de recherche - et les séances de préparation sont facilitées par un formateur ou une formatrice. De Simone (2023) a montré que les rôles et les postures des facilitateur·ices d'une MCS sont similaires à celles adoptées dans une LS.

Formations à la Facilitation au sein du Laboratoire 3LS

Les formations à la facilitation sont l'un des moyens que le laboratoire 3LS a de disséminer et pérenniser les LS dans les établissements scolaires. Dans les paragraphes qui suivent, les formations sont d'abord présentées, puis nous synthétisons les points saillants tirés de l'une de ces formations pour les pratiques du laboratoire.



Formation sur site en duo inter-institutionnel

Une pratique de formation que nous avons est de former un·e enseignant·e du terrain au sein d'une LS: un formateur ou une formatrice de la HEP collabore en duo avec un apprenti facilitateur ou une apprentie facilitatrice, qui apprend «sur le tas». C'est une pratique qui est individualisée, et permet de former une à deux personnes à la fois (voir Clerc-Georgy et Clivaz dans ce volume).

Formation Francophone de Facilitateurs (FoFFa)

Le laboratoire a également mis sur pied ce qui devait être une école d'été de facilitation, mais qui, suite au Covid-19 est devenue une formation à distance étalée sur une année, avec des présentations et des ateliers à distance ainsi que des phases de travail individuel et d'école inversée. Cette formation, la Formation Francophone de Facilitateurs (FoFFa) a eu lieu durant l'année académique 2020-2021, et a permis à de nombreuses personnes de se former à la facilitation. Les formateur·rices de la HEP vaud ont pu collaborer pour construire les modules de formation, partager et enrichir leur savoir sur la facilitation. Cette expérience a débouché sur des savoirs partagés, des documents vidéo et des séquences d'enseignement, mais également sur un recueil de pratiques à l'usage des facilitateur·rices. Ce document, qui est également un outil de travail, est disponible en français (Haan, Hoznour & Grigioni Baur, 2021) et en anglais (Hoznour, Haan, & Grigioni Baur, 2024) sur le site du laboratoire 3LS⁴.

Formation ad hoc sur site pour un groupe d'enseignant·es aguerri·es aux LS

Le recueil de pratiques mentionné ci-dessus a été un outil central dans une formation menée en 2021-2022 dans un établissement de l'ouest lausannois dans lequel les LS ont été introduites en 2016. Au fil des ans, une collègue, la première auteure de cet article, Pia, formée à la facilitation, a pris en charge les LS de l'établissement, en duo avec différentes collègues de la HEP vaud. Le dispositif étant bien reçu, et les demandes de formation récurrentes, Pia a demandé et obtenu qu'une formation à la facilitation soit mise en place au sein de l'établissement. Cette formation, de la durée «d'une LS», a impliqué trois formatrices de la HEP (dont Pia), et cinq collègues de l'établissement scolaire en question. Tout le monde avait vécu au moins une LS complète, la majorité des participant·es en avait déjà traversé plusieurs; leur connaissance du dispositif du point de vue du groupe était solide.

Les participants ont, en duos, pris en charge une LS au sein de l'établissement (français, allemand, musique). Des réunions sur les moments-clés du dispositif ont été mises en place pour que les «apprenti·es» puissent poser des questions et que l'on puisse discuter un certain nombre d'éléments fondamentaux, comme les différentes postures (Hennissen *et al.*, 2018). Nous avons demandé aux enseignant·es en formation de tenir un journal de leurs

4. Ressources produites par la FoFFa – 3LS – HEP vaud.



questionnements et d'utiliser le recueil de pratiques (Haan, Hoznour & Grigioni Baur, 2021) comme fil rouge. Un temps a été alloué lors de chaque réunion à la discussion de ces éléments. C'était une LS à propos des LS, en fait; une triple mise en abyme. Chaque duo a mené deux boucles LS avec son groupe. Pia a été présente lors des leçons de recherche et des discussions post-leçon, avec une position de facilitatrice «experte» [*koshi*].

Points saillants pour les pratiques de facilitation du laboratoire

Les formations décrites ci-dessus ont généré des savoirs et des documents sur la facilitation dans le contexte de la Suisse romande. Nous avons choisi de présenter les réflexions et les aspects saillants mis en avant par l'équipe de facilitateur·rices formé·es dans l'établissement scolaire de l'ouest lausannois, comme mentionné ci-dessus. Voici ce que ce groupe a présenté en fin de formation lors d'une réunion du laboratoire 3LS:

- Il est important de produire un document didactisé utile pour des collègues n'ayant pas vécu la LS: c'est le partage de la recherche collaborative. Il est donc nécessaire d'apprendre à adopter une posture «méta» sur son enseignement et ses gestes professionnels.
- La présence du recueil de pratiques (Haan, Hoznour & Grigioni Baur, 2021) a été un fil conducteur nécessaire pour la formation.
- Faciliter en duo, c'est indispensable: si l'on est peu ou pas expérimenté, avoir un·e expert·e avec soi permet de discuter des décisions à prendre, avoir un autre regard, et apprendre à prendre de la distance, donc naviguer entre la posture «enseignant·e» et «formateur·rice».
- Ensuite, cela amène une variation bienvenue dans les regards, qui permet de cerner les objets, concepts et difficultés sous plusieurs angles, amenant autant de créativité dans les rétroactions.
- Une difficulté rencontrée est de savoir à quel moment proposer (et non imposer) de la littérature académique, s'il n'y a pas de demande explicite de la part du groupe. Si la LS doit, entre autres, favoriser une dialectique entre une posture de chercheur·e et une posture d'enseignant·e (voir Hoznour et Perruisseau dans ce volume), il est important de pouvoir montrer au groupe qu'il y a des éléments théoriques qui peuvent éclairer les situations.
- Faire au moins deux boucles permet, outre de «ne pas rester sur sa faim» [d'expérimentation], de consolider les apprentissages effleurés lors de la première boucle, de réellement pouvoir observer les effets des modifications décidées par le groupe et d'apprendre encore plus à prendre de la distance pour observer son enseignement.
- Si possible, ne pas enseigner à ses élèves habituels. Avoir la possibilité de les observer sans être l'enseignant·e est une richesse qu'il ne faut pas laisser passer.
- Tirer au sort juste avant la leçon de recherche la personne qui enseigne (pratique non commune à tous les membres du laboratoire) était un bénéfice. En effet, cela a permis à toute l'équipe de s'approprier la leçon comme si chacun·e allait l'enseigner, sans les tensions que peut



provoquer une décision d'attribution trop avancée. Cela a permis *in fine* de se concentrer sur l'observation des effets de la leçon sur les élèves, et non sur l'enseignement, qui était consensuel.

- En ce qui concerne le rôle de médiateur·rice, les « apprentis » ont relevé que la LS se doit d'être aussi démocratique que possible : tous les avis doivent être entendus et discutés, et les dissonances (Mynott, 2019) exploitées, dans le cadre d'un discours exploratoire, qui produit de l'apprentissage (Mercer, 1996). Cette « démocratie intellectuelle » se montre également par le fait que tous les participant·es sont au même niveau, quel que soit leur parcours de vie. Cela favorise le partage d'expériences et savoirs, et, *in fine*, amène la variation nécessaire à la créativité demandée par une production de savoirs partagés au sein d'une LS. Ceci a pour conséquence que le facilitateur·rice doit finement peser les moments où il ou elle intervient, afin de promouvoir ce climat de travail et les résultats qu'il peut générer.
- Dans ce même esprit de démocratie, mais également de formateur·rices silencieux (Mynott & Michel, 2022), il est important de laisser à l'équipe LS le soin de prendre ses propres décisions (Morago & Grigioni Baur, 2020). C'est *leur* LS, les facilitateurs·rices n'ont pas pour rôle de faire *à la place*, mais de *faire avec* et parfois, simplement de *laisser faire*. Cette dernière option laisse le droit à l'erreur, puissant levier d'apprentissage (Astolfi, 1997).
- Enfin, comme facilitateur·rice, on est également apprenant·e, et observer les équipes LS dans leurs tribulations, tenter d'y trouver des solutions, explorer les dissonances, aider à produire un savoir commun, permet de se former aussi, et ce n'est pas à négliger. L'apprentissage, dans une LS, a une qualité individuelle, mais il est indissociablement lié à la collaboration au sein du groupe.

Ces éléments résonnent avec ce qui avait été mis en avant dans le recueil de pratiques (Haan, Hoznour, Grigioni Baur, 2021), mais vont plus loin, parce qu'il s'agit d'expériences personnelles de néo-facilitateurs et néo-facilitatrices et pourraient constituer des éléments à intégrer lors d'une prochaine révision du recueil.

Un autre élément discuté entre les néo-facilitateur·rices, était le constant dialogue à entretenir entre la pratique et la recherche. Dans cette optique, trois des facilitateur·trices formé·es dans l'ouest lausannois ont participé à l'écriture de deux articles du présent numéro (Claire Perruisseau-Carrier, Tristan Aeby, Olivier Guignard. Voir également à ce propos Aeby et Guignard dans ce volume). Cela montre à quel point le lien entre les établissements scolaires et les institutions de formation est primordial pour faire du développement professionnel une réalité au-delà de la formation continue, et combien le rôle du facilitateur et de la facilitatrice est au cœur de cette dialectique.



Conclusion - une définition lausannoise de la facilitation ?

La facilitation est une pratique au cœur des préoccupations du laboratoire 3LS. Cet article a débuté par l'aveu d'un manque de définition commune du concept. Nous le refermons sans en avoir une qui puisse être réellement généralisée. Cependant, nous avons une vision plus claire de ce que «faciliter» signifie au niveau de notre institution et de notre laboratoire. C'est un consensus issu de nos pratiques, nos lectures, nos expériences, nos recherches, nos discussions avec les collègues du terrain, et des formations que nous avons mises en place. Il inclut des points de vigilance, qui nous permettent d'avancer dans nos travaux et de dialoguer avec nos collègues chercheurs et chercheuses, formateurs et formatrices, enseignants et enseignantes. Nous avons développé un langage commun autour de la facilitation, construit de concert avec les collègues, et qui reste, bien entendu, évolutif.



Références

- Astolfi, J.P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF Sciences humaines.
- Breithaupt, S. (2020). Lesson Study: Dialogue de sourds ou de professionnalisation? [Thèse de doctorat. Université de Genève]. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:142481>
- Centre d'éducation générale de Kagoshima. (2016). *Minna de torikumi, manabiau jugyō kenkyū no susu-mekata – jugyōryoku kōjō o hakaru wākushoppugata kenshū wotōshite*. 1-11. <http://www.edu.pref.kagoshima.jp/research/research/project/top1.html>
- Clerc-Georgy, A. & Clivaz, S. (2016). Evolution des rôles entre chercheurs et enseignants dans un processus Lesson Study: quel partage des savoirs? In F. Ligozat, M. Charmillot & A. Muller (Eds.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (pp. 189-208). De Boeck.
- Clivaz, S. & Takahashi, A. (2018). Mathematics Lesson Study around the world: Conclusions and looking ahead. In M. Quaresma, C. Winslow, S. Clivaz, J. P. da Ponte, A. Ni Shuilleabhain & A. Takahashi (Eds.), *Mathematics Lesson Study around the world: Theoretical and methodological issues* (pp. 153-164). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-75696-7>
- da Ponte, J.P. (2017). Lesson Study in initial mathematics teacher education. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(2), 169-181. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-08-2016-0021>
- De Simone, S. (2023). *Des médiations au cœur de la transmission du métier enseignant*. Peter Lang International Academic Publishers.
- de Vries, S. & Uffen, I. (2020). Facilitating a Lesson Study team to adopt an inquiry stance. In A. Murata & C. Lee (Eds.), *Stepping up Lesson Study: An educator's guide to deeper learning* (pp. 94-105). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003002536>
- Haan, D., Hoznour, P.-I. & Grigioni Baur, S. (2021). *Recueil de pratiques de la facilitatrice et du facilitateur*. Laboratoire Lausannois Lesson Study, Haute école pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne. Retrieved from <https://3ls.hepl.ch/recueil-de-pratiques-de-la-facilitatrice-et-du-faciliteur/>
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & 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.-I. (2022). *The WHISC-test: Assessment of a Tool for the Evaluation of Professionalisation in Disciplinary Didactics for Preservice Teachers via Conceptual Change*. Mémoire de Master en Didactique Disciplinaire. Haute école pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne. <https://doi.org/10.22005/bcu.328772>
- Hoznour, P.-I., Haan, D. & Grigioni Baur, S. (2024). *Compendium of Practice for Lesson Study Facilitators*. Laboratoire Lausannois Lesson Study, Haute école pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne. Retrieved from <https://3ls.hepl.ch/version-en-anglais-du-recueil-de-pratiques-des-facilitateurs/>
- Huang, R., Fang, Y. & Chen, X. (2017). Chinese Lesson Study: A deliberate practice, a research methodology, and an improvement science. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(4), 270-282. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-08-2017-0037>
- Leavy, A. & Hourigan, M. (2021). Data modelling and informal inferential reasoning: Instances of early mathematical modelling. *Exploring mathematical modeling with young learners*, 67-93. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63900-6_4
- 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>
- Lewis, C.C., Takahashi, A., Friedkin, S., Liebert, S. & Houseman, N. (2022). Sustained, Effective School-wide Lesson Study: How Do We Get There? *Vietnam Journal of Education*, 45-57. <https://doi.org/10.52296/vje.2022.178>
- Makinae, N. (2019). The Origin and Development of Lesson Study in Japan. In R. Huang, A. Takahashi, & J.P. da Ponte (Eds.), *Theory and Practice of Lesson Study in Mathematics: An International Perspective* (p. 169-181). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04031-4_9
- Martin, D. & Clerc-Georgy, A. (2017). La Lesson Study, une démarche de recherche collaborative en formation des enseignants? *Phronesis*, 6(1-2), 35-47. <https://doi.org/10.7202/1040216ar>
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and instruction*, 6(4), 359-377. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00021-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00021-7)
- Morago, S. & Grigioni Baur, S. (2020). Learner-centered facilitation in Lesson Study groups. In A. Murata & C. Lee (Eds.), *Stepping up Lesson Study: An educator's guide to deeper learning* (pp. 106-115). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003002536>
- Mynott, J.P. (2019). Lesson Study outcomes: A theoretical model. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(2), 117-134. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-08-2018-0057>



- Mynott, J.P. & Michel, D. (2022). The Invisible Leader: Facilitation in Lesson Study. *Educational Process: International Journal*, 11(3), 48-61. <https://dx.doi.org/10.22521/edupij.2022.113.3>
- Ni Shuilleabhain, A. & Bjuland, R. (2019). Incorporating Lesson Study in ITE: organisational structures to support student teacher learning. *Journal of Education for Teaching*, 45(4), 434-445. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1639262>
- 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]. 10.13097/archive-ouverte/unige:180061
- Takahashi, A. (2014). The Role of the Knowledgeable Other in Lesson Study: Examining the Final Comments of Experienced Lesson Study Practitioners. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16, 4-21.
- Takahashi, A. & McDougal, T. (2016). Collaborative lesson research: Maximizing the impact of Lesson Study. *ZDM*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0752-x>





Enrôler ? De l'usage des pronoms à la formation d'un groupe LS

Sandrine BREITHAUPT¹ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse) et **Santiago HERNANDEZ**² (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse)

Le texte traite de la formation de groupes LS (Lesson Study) et de leur transformation en équipes collaboratives dans une visée d'apprentissage de toutes et tous les élèves. Il souligne l'importance des pratiques langagières pour engager les enseignant·es, en particulier dans des contextes culturels peu habitués à la collaboration. Une étude de cas montre comment les facilitatrices et facilitateurs utilisent des expressions spécifiques pour enrôler les participant·es et créer un sentiment d'appartenance.

Mots-clés : Enrôler, pratiques langagières, équipes LS, collaboration

Introduction

Tout comme les enseignant·es averti·es savent qu'il ne suffit pas de mettre les élèves en sous-groupes pour que ces derniers apprennent, il ne suffit pas de former un groupe LS pour que ce dernier obtienne les bénéfices déclarés dans la littérature. Un travail considérable, parfois non explicité, parfois invisible, incombe aux accompagnatrices et accompagnateurs des groupes LS, nommés facilitatrices et facilitateurs (voir à ce propos, l'article de Pia-Ingrid Hozour et Sara Presutti dans ce volume).

Cet article a pour objectifs de renseigner et de documenter la question de la formation des groupes vers la création d'équipes dans le cadre de la mise en œuvre de LS. Dans un premier temps, nous distinguerons les notions de groupe et d'équipe ; puis nous exposerons une étude de cas illustrant nos pratiques d'enrôlement au travers d'une analyse de pratiques langagières, notamment l'usage subtil du pronom *on*.

Un groupe, une équipe ?

Les collaborations professionnelles au sein des établissements scolaires sont à géométries variables. Elles se déroulent souvent par affinité ou par proximité géographique ; régulièrement par projet ; plus rarement par nécessité de répondre à un besoin, une question, une préoccupation professionnelle ou par injonction d'une direction ou d'un·e responsable scolaire.

1. Contact : sandrine.breithaupt@hepl.ch

2. Contact : santiago.hernandez@hepl.ch



Depuis plusieurs années, un grand nombre de travaux menés en sociologie de l'éducation ou plus largement en sciences de l'éducation portant sur le travail collaboratif, la coopération, la professionnalisation et le développement professionnel, convergent et montrent que la collaboration professionnelle ne va pas de soi, en particulier dans le milieu de l'enseignement (Barrère, 2002 ; Katzenbach et Smith, 1994 ; Letor et Progin, 2025 ; Perrenoud, 1994). Dès lors, comment parvenir à former une équipe de professionnel·les dans le cadre d'une LS ? Les mêmes auteur·ices distinguent la notion de groupe (au travail) et d'équipe. Un groupe se décrit notamment par la présence de plusieurs personnes travaillant avec une meneuse ou un meneur clairement identifié·e. Chaque personne peut porter une responsabilité individuelle. L'efficacité du groupe se mesure indirectement par l'influence réciproque qu'exercent les membres du groupe. Les productions du groupe sont l'affaire des personnes prises individuellement. Il est alors facile, par exemple, de déterminer « l'employé·e du mois » dans un groupe au travail.

Par contraste, dans une équipe, les responsabilités sont mutualisées et les productions collectives. La performance des équipes se mesure directement par le produit du travail collectif. Il est ainsi plus difficile de déterminer la part de chacun, car l'équipe travaille ensemble. Ainsi, tous les groupes au travail ne forment pas des équipes.

Dans le cadre des Lesson Study, nous avons pu expérimenter diverses pratiques de formation de groupes LS qui se sont avérés tantôt des groupes (selon la définition rapportée *supra*), tantôt des équipes.

Enrôler, former une équipe

Au sein du laboratoire 3LS, l'une des difficultés rencontrées lors de la création d'une LS, tient à la nécessité d'enrôler les enseignantes et enseignants dans le processus. Cela vient notamment du fait que la Lesson Study s'ancre culturellement très différemment dans les cultures asiatiques (et particulièrement japonaises). Pour le dire autrement, il n'est pas dans la culture vaudoise de questionner collectivement les pratiques d'enseignement en lien avec les apprentissages, a fortiori de pratiquer systématiquement des analyses de pratiques ou des Lesson Study, au demeurant mal connues. Ainsi, la Lesson Study fait partie des dispositifs de formation continue au même titre que d'autres, pouvant faire l'objet d'un choix dans un catalogue, placé sous l'unique responsabilité des professionnel·les. Elle ne fait pas partie des outils privilégiés par le terrain, car trop peu connue.

En tant que formatrice ou formateur au sein du laboratoire 3LS, nous devons tenir compte de cette culture de la formation continue. Il nous incombe non seulement de diffuser nos pratiques, mais également de montrer l'attrait des Lesson Study en termes de développement professionnel, en lien avec les préoccupations des enseignantes et enseignants. Cela nécessite un véritable travail d'enrôlement, comme nous le montrons au travers d'une analyse de nos pratiques dans les paragraphes qui suivent.



Former une équipe dans un contexte contraignant

Dans le cadre de la mise en œuvre d'une école à visée plus inclusive, un établissement scolaire du canton de Vaud a fait le choix de développer la formation continue au sein de ses écoles au travers de la mise en œuvre de Lesson Study. Cette modalité de formation a été imposée par la direction de l'établissement. En prescrivant des Lesson Study, l'établissement visait une double intention : former à l'enseignement et favoriser la collaboration au sein du corps enseignant. Il s'agit là d'un cas unique dont nous sommes saisi·es en tant que chercheuses et chercheurs. En effet, l'injonction à la participation s'est avérée une contrainte non seulement pour les professionnel·les sur le terrain, mais également pour les formateurs et formatrices intervenant au nom des Lesson Study.

Nous présentons ci-après, au travers d'une étude de cas, la manière dont nous avons cherché à engager les enseignantes et enseignants dans le processus et pour ce faire, procédons par une analyse de nos pratiques langagières.

Des pratiques langagières spécifiques

Afin d'interroger la manière dont nous avons opéré pour engager des équipes enseignantes dans des Lesson Study à caractère obligatoire (prescrites par une direction scolaire), nous avons choisi de nous intéresser à nos pratiques langagières. En effet, plusieurs courants étudient le rôle du langage dans le développement cognitif. Nous faisons ici notamment référence aux travaux portant sur la construction de communautés discursives disciplinaires (Jaubert, Rebière et Bernié, 2003 ; Jaubert, 2007), aux travaux de Mercer (2016) qui identifie le langage comme l'unité reliant l'inter- à l'intra-psychique et bien sûr aux travaux conduits dans les courants post-vygotskiens (voir entre autres Bronckart, Schurmans, Schneuwly et Brossard). En 1997, Bronckart indiquait : « L'activité langagière est à la fois le lieu et le médium des interactions sociales constitutives de toute connaissance humaine » (p. 337). En 2009, Schurmans ajoutait que « 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 » (p. 93). Dans les courants anglophones, nous retiendrons en particulier ceux qui se focalisent sur les pratiques langagières en tant que constitutives d'un apprentissage collaboratif (*l'interthinking* après Littleton et Mercer en 2013). Pour approfondir le sujet, il est possible de consulter la thèse de Breithaupt (2020), qui fait également l'objet d'un article dans la revue.

L'étude de cas

Afin de mieux comprendre comment nous enrôlons les professionnel·les de l'enseignement dans les Lesson Study, nous avons fait le choix d'analyser nos pratiques langagières lors d'une première rencontre d'une équipe d'enseignantes et enseignants ayant été contraint·es par leur direction à participer à une Lesson Study. Il s'agit pour nous, au travers d'une première étude de cas, de documenter le travail qui se joue pour les facilitatrices et facilitateurs,



dans un contexte culturel particulier, peu habitué aux pratiques collaboratives, au «travailler ensemble», pourrait-on dire, contrairement à ce que nous pouvons trouver dans d'autres contextes (comme au Japon).

Nos données sont constituées par des audios retranscrits. En l'occurrence, nous présentons ici l'analyse de la première rencontre d'une heure trente, avec une équipe d'une quinzaine de personnes.

De nos premières analyses (non détaillées ici), il ressort une importante prise de parole des deux facilitatrices en regard de celle prise par les participantes et participants, marquant la nécessité de convaincre en offrant du sens au travail. Les facilitatrices font également usage d'expressions particulières comme nous allons le montrer par la suite.

Des expressions pour enrôler

Dans ce contexte particulier de Lesson Study imposée par la direction de l'établissement scolaire, les facilitatrices Valérie et Sophie ont dû «nourrir la motivation» (terme issu de l'analyse) des participant·es à s'engager dans la démarche de Lesson Study. Pour ce faire, elles ont adopté une posture active en employant des expressions et des tournures de phrases engageantes. L'analyse des interactions de la première rencontre nous permet d'identifier ces différentes expressions ayant pour fonction d'enrôler les participantes et participants, de les engager dans ce processus de formation.

Nous pouvons classer les expressions selon 6 catégories :

1. Les expressions visant un rapprochement des facilitatrices – externes à l'établissement – qui viennent présenter le dispositif. Par exemple, Valérie précise : *«Je suis d'abord institutrice primaire»*. Bien qu'elle exerce son activité de formatrice d'adultes depuis 1994, elle signifie ainsi une certaine appartenance à la communauté des enseignant·es primaires. Cela s'apparente à un «Je suis des vôtres», énoncé pour faire alliance.
2. Les marques d'adhésion à ce qui est dit – formulées essentiellement par des questions. Par exemple, Sophie se préoccupe : *«Est-ce qu'il y a des réactions?»*, *«Ça va?»*
3. Les expressions qui tiennent compte des différences de vocabulaire et des réticences que cela peut entraîner. Par exemple, Sophie dédramatise : *«Parce que c'est un terme un peu barbare, assez peu connu dans le canton de Vaud»*.
4. L'emploi récurrent du mot «ensemble». L'adverbe est énoncé 13 fois dans la première interaction. Cela tend à souligner l'aspect collaboratif des Lesson Study, dans la mesure où les groupes travaillent ensemble à l'élaboration, puis à l'analyse d'une leçon de recherche.
5. Les formulations faisant référence à des aspects de convivialité dans la relation. Par exemple, Sophie commente les friandises apportées par une doyenne : *«Line elle nous gâte. Chaque fois qu'on se réunit, elle nous fait prendre quelques kilos [rires]»*.



6. L'usage particulier des pronoms «on» et «nous» qui prennent des significations différentes au cours des interactions. L'analyse des pratiques langagières des propos des participant·es à cette première séance a mis en évidence un usage particulier de ces deux pronoms. Nous avons été interpellé·es par le nombre d'occurrences qui se monte à 243 pour l'usage du «on» et 24 pour le «nous», ainsi que par la formidable versatilité de ces mots. Nous la détaillons ci-après.

On et nous, un voyage pronominal dans le monde des Lesson Study

Le pronom *on* constitue une particularité de la langue française. Il s'agit d'un pronom indéfini ou personnel fonctionnant toujours comme sujet et pouvant se substituer à toute forme linguistique. Dans sa forme personnelle, il remplace le plus souvent le *nous*, mais peut aussi bien signifier un *tu* (par exemple : «Allez, on fait un effort»). La forme indéfinie se retrouve dans les expressions générales (par exemple : «En Suisse, on aime le fromage»). La distinction entre les emplois indéfinis et personnels se situe dans le degré d'identification des personnes auxquelles le pronom se réfère (Jacquin, 2017). Plus la personne se reconnaît dans l'énoncé, plus le *on* fait référence à elle-même.

D'un point de vue historique, le pronom *on* – du latin *homo*, homme – est d'abord employé sous la forme indéfinie. Jusqu'au XIX^e siècle, la forme personnelle reste rare, puis le *on* tend à remplacer le *nous* dans les milieux populaires. La substitution du *nous* par *on* se diffuse alors dans toutes les classes sociales dès le milieu du XX^e siècle (Thomas, 2015). De nos jours, le *on* a perdu sa connotation «populaire», voire «vulgaire», pour être employé indistinctement du *nous* dans le langage oral. Par ailleurs, les formes indéfinies et personnelles cohabitent toujours, Blanche-Benveniste (2003) s'étonne de «l'agilité des francophones, qui utilisent ce pronom dans des significations parfois opposées, en s'y embrouillant très rarement» (p. 41).

Dans les pratiques langagières analysées ici, tant les facilitatrices que les participant·es font preuve de cette «agilité» et emploient le *on* de manière indéfinie (par exemple : «*On trouve différentes choses avec des appropriations différentes*») ou personnelle (par exemple : «*On a des classes très chargées*»). Dans notre corpus, le pronom *on* apparaît plus fréquemment (243 fois) que la forme *nous* (24 fois). Cela s'explique principalement par la substitution du *nous* par le *on* dans le langage parlé. Si l'on s'intéresse à la forme du *nous* en tant que pronom sujet uniquement – à savoir qu'il identifie un groupe défini de personnes – l'occurrence du *nous* retombe au nombre de 7. Ce qui nous conduit à relever la particularité du «*nous, on*» qui remplace souvent le «*nous, nous*».

En observant de plus près l'usage du *nous* dans les interactions des participant·es à cette séance, nous remarquons que cette forme est employée par l'une des facilitatrices pour parler des chercheur·euses du laboratoire 3LS auquel elle semble ainsi s'identifier, alors que le *on* est utilisé pour désigner le groupe présent ce jour-là (facilitatrices et enseignant·es-



participant-es). Parallèlement, le *on* indéfini est mobilisé pour évoquer les chercheur·euses et enseignant·es d'autres pays et souvent anonymes. L'extrait suivant illustre bien ce phénomène :

Référence des pronoms

On (indéfini spécifique) = les chercheuses et chercheurs étrangers (ils·elles)

On/nous (personnel) = les formatrices et formateurs du laboratoire 3LS, facilitatrices (je + mes collègues)

On (personnel) = le groupe présent (je + vous)

On (indéfini générique) = tout le monde, chacun

Facilitatrice (Sophie) : [...] Alors Jugyuu kenkuyuu, je vais y arriver, en fait, **on** l'a transposé sous la forme d'un cycle de ce qui s'appelle Lesson Study en anglais, parce que Jugyuu kenkuyuu, c'est connu depuis plus de 100 ans au Japon. Donc franchement, ils fonctionnent comme ça, **on** y est allé et puis **on** a vu. En fait, **on** est allés dans les classes, **on** a pu observer les élèves au travail, **on** a vu comment eux ils fonctionnaient et c'est vraiment une pratique. C'est quelque chose qui est complètement courant. Quand **on** leur dit : « **Nous, on** ne connaît pas. Est-ce qu'**on** pourrait venir voir ? » Ils **nous** regardent avec des grands yeux en disant « ça va ? » ; « Comment vous vous formez dans vos pays ? » Enfin voilà, ils sont très étonnés de savoir... Et **nous on** essaie de faire quelque chose avec ça parce qu'**on** sent qu'il y a un potentiel en fait. Mais **on** est **nous** aussi en recherche dans cette histoire-là. Donc **on** l'a transposé d'abord dans le monde anglophone, donc ça s'est appelé Lesson Study.

C'est une anthropologue qui a découvert que les mathématiques étaient vachement bien apprises au Japon. Et puis qui a essayé de comprendre pourquoi les élèves arrivaient bien à apprendre des mathématiques au Japon et qu'elle a découvert qu'en fait, derrière, il y avait un enseignement très spécifique qui était enseigné, et qui était appris aussi de manière spécifique au travers des Lesson Study, elle a transféré le concept. Elle s'appelle Catherine Lewis. Elle l'a transféré aux Etats-Unis, puis après ça s'est encore étendu dans les pays du Nord et anglophones, en Angleterre. Et puis ça prend aussi des formes. Chaque culture s'approprie la philosophie, la démarche qu'il y a derrière. Donc ça s'appelle aussi Learning Studies. **On** trouve différentes choses avec des appropriations différentes. **Nous, on** en a fait un truc comme ça, un cycle, avec une première partie qui est... C'est un peu ce qu'**on** va commencer à vivre si vous êtes des nôtres. Ce que **nous** espérons, c'est à dire qu'**on** va... C'est quoi nos problèmes, en fait ? Qu'est-ce que... Qu'est-ce qu'**on** a comme questions, préoccupations, actuellement sur le terrain, dans notre quotidien ? Donc **on** va étudier le problème, étudier les questions. C'est vraiment très varié. En dessous, vous avez une diapositive avec des questions qui se sont déjà posées, donc vraiment toutes sortes de questions. **On** élimine aucune question. Voilà, une fois qu'**on** a une question qui **nous** tient à cœur et qu'**on** a envie de travailler ensemble sur cette question-là, **on** peut former plusieurs groupes.

En nous basant sur l'emploi des pronoms et leur référence, nous pouvons diviser l'interaction en quatre parties :



- a. L'usage du **on** désigne des chercheuses et chercheurs distant·es, impersonnel·les, comme dans la formule «la recherche montre que...». La facilitatrice parle du Japon, une contrée lointaine, une culture éloignée de celle des participant·es.
- b. Le **nous** est employé fréquemment – seul ou associé au **on** – pour parler du groupe de recherche dont fait partie la facilitatrice. La chercheuse est présente autour de la table, elle partage les expériences d'un groupe qu'elle connaît bien, celui du laboratoire 3LS.
- c. La facilitatrice fait mention d'une chercheuse anglophone. La recherche impersonnelle évoquée en a) est personnifiée, le premier **on** perd alors sa nature indéfinie.
- d. Le pronom **on** désigne toutes les personnes présentes autour de la table. L'intention ici est de s'identifier au même groupe.

Ce découpage met en lumière une transformation, une évolution d'un *on* lointain impersonnel vers un *on* personnel rassembleur. Cette évolution de la référence du *on* semble permettre la familiarisation avec un dispositif venu d'Asie, éloigné de nos pratiques. En lisant l'extrait ci-dessus, nous pouvons suivre cette transformation : tout d'abord, la présentation du dispositif *Lesson Study* développé au Japon, pays à la culture très différente de la Suisse romande ; ce dispositif est ensuite étudié par la recherche anglo-saxonne, plus proche ; il passe alors par un laboratoire de recherche suisse (Laboratoire 3LS) dont une membre présente assure la légitimité ; le dispositif intègre enfin le groupe d'enseignant·es présent·es à ce moment-là. Ce « voyage pronominal » par étapes pourrait faciliter l'acceptation d'un « *terme un peu barbare* », dans une intention non conscientisée d'enrôler les participantes dans le processus.

Tout au long de l'interaction, la facilitatrice emploie le *on* pour désigner le groupe (je + vous). Comme nous l'avons souligné, ce pronom se substitue aujourd'hui au *nous* dans toutes les situations de communication orale (Blanche-Benveniste, 2003). Cependant, au vu des circonstances de formation imposée et de réticence possible de la part des participantes, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'emploi du *nous* pour nommer l'ensemble des personnes présentes serait trop confrontant. En effet, le *nous* induit une identification univoque et totale au groupe. Au contraire, de par son côté indéfini, le *on* permet de ne pas assurer une référence directe (Jacquin, 2017). Ce pronom paraît ainsi moins impliquant, il autorise une certaine distanciation, il laisse entrevoir une échappatoire. Ainsi, l'emploi du pronom *on*, étant donné sa versatilité et sa part d'indéfini, facilite les relations et s'avère un allié de choix pour former une équipe.

Conclusion

La formation de groupes LS ne garantit pas automatiquement les bénéfices attendus. La distinction entre groupes et équipes est importante : les groupes se caractérisent par des responsabilités individuelles sous la direction d'un·e leader, tandis que les équipes partagent les responsabilités et produisent des résultats collectifs. Une hypothèse sous-tend la réflexion :



les LS qui durent au moins deux cycles tendent à fonctionner comme des équipes, ce qui améliore leur efficacité. Cependant, la mise en œuvre des LS rencontre des défis culturels, notamment dans les contextes où les pratiques collaboratives ne sont pas courantes. Engager les enseignant·es dans ce processus nécessite un travail considérable de la part des facilitateur·tices, qui font usage de pratiques langagières spécifiques pour créer un sentiment d'appartenance et de collaboration.

L'analyse des interactions lors d'une première rencontre d'une équipe d'enseignantes et enseignants, contrainte par leur direction à participer à une LS, met en lumière l'importance du langage. Les facilitatrices utilisent subtilement des expressions et des pronoms (*on* et *nous*) pour rapprocher les participant·es et les engager dans le processus. Cette approche permet de surmonter les réticences et de favoriser la formation cohésive d'une équipe.

En conclusion, la réussite des LS dépend non seulement de la structure et de la durée des cycles, mais aussi de la capacité des facilitatrices et facilitateurs à enrôler les participants par des pratiques langagières adaptées. La transformation des groupes en équipes est essentielle pour maximiser les bénéfices des LS et répondre aux préoccupations des professionnel·les.



Références

- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? *Sociologie du travail* 44, 481-497. 10.4000/sdt.34168.
- Blanche-Benveniste, C. (2003). Le double jeu du pronom *on*. Dans M. Berré, A. Van Slijcke et P. Hadermann (Éds.), *La syntaxe raisonnée: Mélanges de linguistique générale et française offerts à Annie Boone à l'occasion de son 60e anniversaire* (pp.41-56). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.berre.2003.01.0041>.
- Breithaupt, S. (2020). Lesson Study: dialogue de sourds ou de professionnalisation? [Thèse de doctorat, Université de Genève, Suisse] Archive ouverte UNIGE. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:142481>.
- Chkair, S. (2023). Prouver l'efficacité d'une intervention en éducation est-il suffisant pour garantir son adoption? Dans S. Chkair et S. Wagnon (Éds.), *Les données probantes et l'éducation*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.sylva.2023.01.0065>.
- Clerc-Georgy, A. et Clivaz, S. (2016). Évolution des rôles entre chercheurs et enseignants dans un processus Lesson Study: quel partage des savoirs. Dans F. Ligozat, M. Charmillot et A. Muller (Éds.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (p. 189). De Boeck Supérieur.
- Jacquín, J. (2017). Le pronom ON dans l'interaction en face à face: Une ressource de (dé) contextualisation. *Langue française*, (193), 77-92. <https://doi.org/10.3917/lf.193.0077>.
- Letor, C et Progin, L. (2025). *Diriger collectivement un établissement scolaire? Enjeux et perspectives de la participation des équipes éducatives et des partenaires de l'école*. De Boeck.
- Lewis, C. et Hurd, J. (2011). *Lesson Study step by step: how teacher learning communities improve instruction*. Heinemann.
- Lewis, C. et Tsuchida, I. (1997). Planned educational change in Japan: The case of elementary science instruction. *Journal of Education Policy*, 12(5), 313-331.
- Lewis, J.M. (2016). Learning to lead, leading to learn: How facilitators learn to lead Lesson Study. *ZDM Mathematics Education*, 48, 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: étude collective d'une leçon. *Education et didactique*, (3), 77-90.
- Mynott, J.-P. (2019). Lesson Study outcomes: a theoretical model. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(2), 117-134. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-08-2018-0057>
- Thomas, A. (2015). Nous/on: De la réalité linguistique à la salle de classe. *Arborescences*, (5), 126-138. <https://doi.org/10.7202/1032665ar>.





Lesson Study – La leçon de recherche Une fenêtre sur l'enseignement-apprentissage

Pia-Ingrid HOZNOUR¹ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse) et **Claire PERRUISSEAU-CARRIER²** (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse)

Cet article propose une revue de littérature du concept de leçon de recherche. Il propose ensuite une réflexion sur la place de la leçon de recherche dans une boucle LS, et sur le rôle des facilitateurs et facilitatrices dans le processus, dans le contexte du laboratoire 3LS de la HEP vaud. Il s'appliquera également à proposer diverses approches de la leçon de recherche en fonction des contextes de travail. Il prendra enfin un temps pour confronter notre version aux derniers modèles de l'analyse de la LS dans la littérature.

Mots-clés : Lesson Study, leçon de recherche, facilitation, enseignant-chercheur³, dimension de recherche

Introduction

Le titre de cet article reprend en partie une phrase d'un article-culte du domaine des Lesson Study, celui de Lewis et collègues (2006). La citation complète est «The Research Lessons are regarded not as an end in themselves but as a window on the larger vision of education shared by the group of teachers» (Lewis *et al.*, 2006, p. 3). La force du dispositif Lesson Study est la présence, dans le cours du cycle, d'une leçon dite de recherche (Research Lesson), qui «met en scène» le travail de planification des participant·e·s dans une *vraie* leçon enseignée dans une *vraie* classe avec de *vrais* élèves.

Quelle est la place et l'importance de cette leçon de recherche? Pourquoi «recherche»? Quelle place de la facilitation dans la démarche? Quels impacts sur la professionnalisation? Autant de questions qui nous fascinent, et auxquelles nous allons tenter de donner des éléments de réponse, au regard des pratiques du Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS) de la HEP vaud.

1. Contact : pia-ingrid.hoznour@hepl.ch

2. Contact : claire.perruisseau-carrier@hepl.ch

3. Dans ce texte, le terme enseignant se réfère aux personnes qui enseignent dans les classes des écoles primaires et secondaires. Le terme formateur se réfère aux personnes qui enseignent dans les hautes écoles. Le terme enseignant-chercheur se réfère à un enseignant qui utilise sa classe comme un laboratoire (O'Leary, 2020) pédagogique et didactique, et le terme formateur-chercheur à une personne qui donne des formations et qu'elle ou il utilise comme terrain de recherche.



Le mot « recherche » dans le cadre d'une Lesson Study : la structure bi-dimensionnelle d'une LS

Le dispositif Lesson Study (LS) est constitué d'une dimension « recherche » ou « autour de la classe », et d'une dimension « enseignement » ou « en classe ». La dimension « recherche » est souvent liée à la problématique posée par les enseignants et enseignantes, laquelle les a dirigés vers l'utilisation d'un dispositif LS. La dimension « enseignement » est ancrée dans la co-construction d'une leçon qui sera enseignée. Les deux dimensions se nourrissent l'une l'autre (Figure 1). La dimension « recherche » représente une partie du dispositif dans laquelle les participants et participantes adoptent une position surplombante, hors du contexte directement humain de la classe, en se posant une question de recherche liée à l'enseignement-apprentissage, et en tentant d'y répondre par la construction, l'enseignement et l'observation d'une leçon dite « de recherche ». Ils et elles adoptent ainsi non plus une posture uniquement d'enseignant dans sa classe ou son groupe de pratiques partagées, mais une posture de chercheuses et chercheurs qui fait le lien entre une question générale et un dispositif qui tente d'y répondre (de Vries et Uffen, 2021 ; Naesheim-Bjørkvik *et al.*, 2021).

La dimension cyclique ou itérative de la Lesson Study n'est pas présente dans le modèle de la figure 1, mais il est bien entendu là. Il s'agissait surtout de ne pas surcharger la représentation de cette modélisation.

Le dispositif est modélisé en violet (Lesson Study), englobant les dimensions « enseignement » (en bleu), et « recherche » (en vert). Les deux se rejoignent sur la problématique, la leçon de recherche, et l'analyse de la leçon de recherche, alors que les autres moments du dispositif, bien que dans une dialectique constante, sont plus séparés.

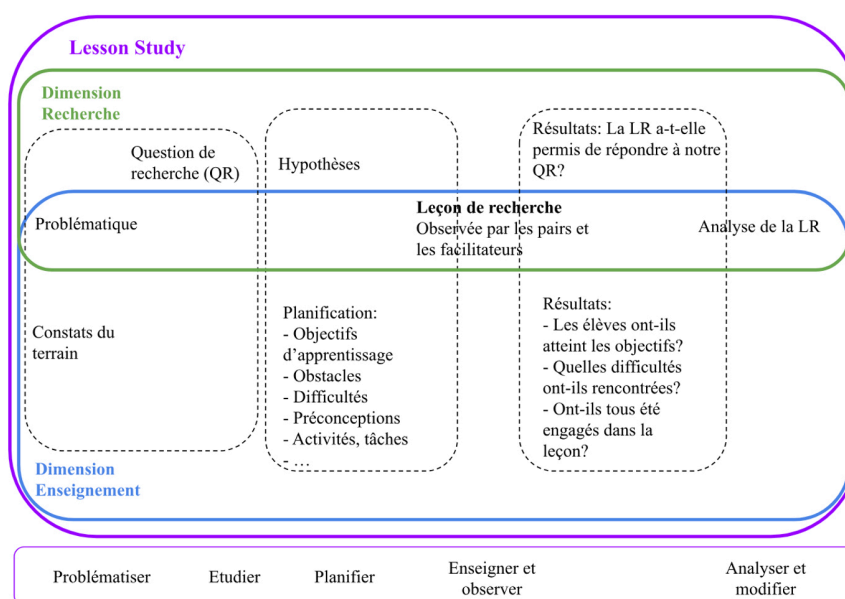


Figure 1 : Le dispositif Lesson Study est bi-couche, mais les dimensions se retrouvent autour de la leçon de recherche. Sous le modèle, sont représentées les phases du dispositif.



Pour aider la lecture, les «phases» d'une boucle LS communément reconnues (Lewis *et al.*, 2006 ; voir l'introduction de ce numéro) sont mises en regard du modèle au-dessous de celui-ci. La figure 2 représente ces phases dans leur version cyclique, que le modèle présenté dans la figure 1 ne peut pas présenter.

Bien entendu, on ne parle généralement pas de chercheurs et chercheuses académiques dans le cas de participants à une LS. Il s'agit d'une micro-recherche, d'un objet très précis d'étude située, issu du quotidien des enseignants et enseignantes. L'objectif est de faire que ces derniers et dernières se détachent pour un moment des savoirs tacites mobilisés au quotidien (Dudley, 2013, 2019 ; Toom, 2012, 2022), pour prendre du recul, les questionner, et expérimenter des modalités et dispositifs d'enseignement-apprentissage différents. La classe devient ainsi un laboratoire (O'Leary, 2020).

En effet, la dimension de recherche de la LS implique toutes les dimensions d'une démarche scientifique (Figure 1), dont fait partie la consultation plus ou moins étendue de littérature à disposition, des moyens d'enseignement aux articles de recherche, en passant par les plans d'études. À cela s'ajoute la confrontation des résultats obtenus avec les hypothèses de départ concernant les résultats attendus durant la leçon de recherche, qui est une part importante du dispositif. En ce sens, il s'agit bien d'une recherche, et cette dimension s'ajoute au partage de pratiques plus «habituelles» à des communautés d'apprentissage, par exemple, ou à la collaboration quotidienne entre collègues.

Quelle place pour la leçon de recherche dans une boucle de Lesson Study ?

Comme mentionné précédemment, le dispositif LS peut s'apparenter à une démarche scientifique (en noir dans la Figure 2). Les différentes phases du dispositif, comme décrites par la littérature (Lewis et Hurd, 2011 ; Murata, 2011), y sont représentées, mais peuvent également, grâce à cette superposition, y être détaillées. Nous avons ajouté la partie «partage»/«communication», qui est une part importante de la mise en place des LS dans le cadre du Laboratoire 3LS. En effet, les plans de leçon conçus et didactisés par les enseignants et enseignantes sont partagés sur le site du laboratoire⁴. La dimension de partage de la leçon de recherche avec le reste de la communauté de chercheurs et chercheuses fait partie intégrante de la démarche de recherche. La communication, le partage de ressources, de résultats, et de réflexions est fondamental pour que la science puisse avancer parce qu'elle est réfutable (Popper, 1963). Cela nourrit l'état de l'art, mais également un terrain de recherches supplémentaires et une fenêtre sur ce qu'il est encore possible, et parfois nécessaire, de faire.

La leçon de recherche est centrale dans le dispositif LS, mais ce n'est pas une fin en soi, comme le précisent Lewis et ses collègues (2006). C'est plutôt un moyen d'ouvrir l'horizon des réflexions sur l'enseignement et

4. <https://3ls.hepl.ch/plans-de-lecon/>



l'apprentissage pour tout un groupe d'enseignants, enseignantes, facilitateurs et facilitatrices (voir Hoznour et Garcia Perez, dans ce numéro). C'est la partie « expérimentation » de la démarche scientifique. Son rôle est de permettre la collecte de données. C'est également elle qui fait réellement le lien entre les dimensions de recherche et d'enseignement de la LS (Figure 1).

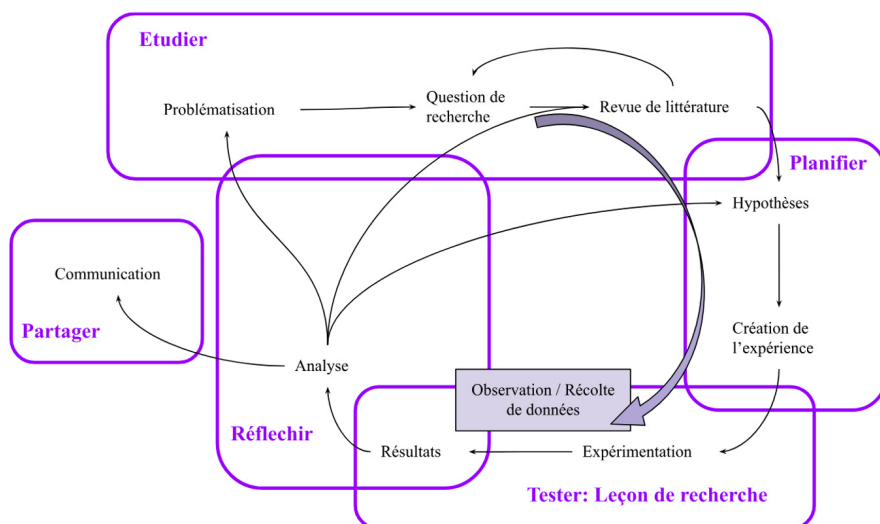


Figure 2: Superposition des étapes de la Lesson Study (en violet) et des étapes de la démarches scientifiques (en noir)

Le risque, pour une équipe d'enseignants et enseignantes dans une LS, est de ne se focaliser « uniquement » sur la leçon, parce que c'est ce qu'ils ont l'habitude de faire : partage de ressources, discussion des évaluations, ou encore description de ce qu'il s'est passé, sans forcément qu'il y ait de dimension réflexive élevée (Hoznour, 2019). Comme le relève Dudley (2013, 2019), c'est l'usage du savoir tacite – en termes de gestes d'enseignement, qui prime, parce que c'est *l'habitude*, et cela ne demande pas d'effort réflexif. Dans le cadre de l'application du modèle des LS de Kager et collègues (2023), l'une des auteurs a interrogé les membres de l'équipe LS qu'elle a facilitée au printemps 2024 sur les ressources dont ils pensaient avoir besoin pour progresser professionnellement dans la LS. Les réponses des collègues furent disciplinaires, et à aucun moment ils et elles n'ont mentionné les ressources académiques ou l'apprentissage des élèves. Ces éléments ont été parfois mobilisés à d'autres moments de l'entretien, mais pas au moment de discuter leurs besoins en ressources. Les enseignants savent qu'il y a des ressources à disposition qui pourraient faire avancer leurs apprentissages, mais ils ne s'y réfèrent pas consciemment, et n'y ont pas recours volontairement. On voit bien à travers cela que les enseignantes et enseignants sont ancrés dans leur pratique et souvent dans leur individualité, et qu'il leur est difficile de prendre du recul (Hoznour, 2024). Ce constat souligne l'importance de la modalité de formation que le laboratoire 3LS met en place, en proposant des facilitateurs et facilitatrices pour les cycles LS de formation continue. Or, le dispositif LS propose d'aller nettement plus loin que le sa-



voir tacite (Toom, 2012, 2022) et le partage de ressources «usuelles», et de voir la leçon de recherche comme l'expérience qui va amener des réponses à la question de recherche issue de la problématique, donner des pistes d'action pour améliorer l'enseignement et ainsi l'apprentissage des élèves. Il crée une «dissonance d'apprentissage» (*learning dissonance*, Mynott, 2019) plus ou moins grande avec les pratiques habituelles des enseignantes et enseignants, et cette dissonance peut être très productive en termes d'apprentissages, si elle n'est pas sujette à des limitations, telles qu'une pauvre qualité d'interaction au sein du groupe, qui peut ainsi par exemple ne pas mettre à profit cette dissonance pour questionner les pratiques et construire un discours exploratoire (Mynott, 2019). Cette dissonance peut aller jusqu'à questionner et changer les conceptions de l'enseignement-apprentissage chez les enseignantes et enseignants (Hoznour, 2019, 2022).

Rôle du facilitateur dans la co-construction de la leçon de recherche

Dans les pratiques du Laboratoire 3LS, la facilitation du dispositif est effectuée par des duos. Ce peuvent être des formatrices ou formateurs, ou un formateur, une formatrice et un enseignant ou une enseignante formé-e à la facilitation (Clivaz et Clerc-Georgy, 2020 ; Haan *et al.*, 2020). Les manières de faciliter sont nombreuses, et les cadres dans lesquels celles-ci s'inscrivent également, ce qui confère à la facilitation une versatilité et une complexité importantes (Clivaz et Clerc-Georgy, 2020 ; Haan *et al.*, 2020 ; Morago et Grigioni Baur, 2021). Malgré cela, le rôle des facilitateurs et facilitatrices dans la co-construction de la leçon de recherche peut être circonscrit.

Ce rôle est capital : en effet, ces personnes doivent veiller à ce que le groupe s'engage dans une démarche avec une posture double de formateur-chercheur, tout en restant «invisibles» (Haan *et al.*, 2020 ; Mynott et Michel, 2022) afin de ne pas contraindre le groupe par leurs propres positionnements : les enseignantes et enseignants s'engagent dans une démarche scientifique, donc une démarche de recherche, qui leur est propre. La posture d'enseignant-chercheur (Elliott, 2019 ; Stenhouse, 1975) signifie que non seulement les objectifs d'apprentissage de la leçon de recherche doivent être définis (casquette enseignant), mais également les objectifs de recherche, donc la question et les indicateurs d'observation y-relatifs (casquette chercheur). Cette posture est difficile à endosser pour les enseignants et enseignantes ; les deux éléments sont complexes, et compliqués à distinguer, surtout au début d'une LS. Par exemple, lors de la première réunion d'un cycle (qui a eu lieu en janvier 2024), après près d'une heure de discussion, les éléments suivants montraient encore le flou entre les deux dimensions et l'ancrage dans la pratique :

Facilitateur

... mais ce serait bien que d'ici un moment, vous ayez pu définir ce à quoi vous voulez répondre en travaillant en commun et en créant une leçon et en la testant, puis en voyant si votre idée fonctionne ou pas. Même si la fabrication n'est pas merveilleuse.



Enseignant

Déjà, là, on est... Est-ce qu'on est OK tous avec ça, de partir sur une étude de doc, d'extraire des informations importantes? Enfin, on va avoir un résumé. On est sur du doc d'office, c'est du texte écrit.

En effet, le facilitateur porte son attention sur la question de recherche, et le participant se lance sur les éléments disciplinaires et didactiques. Durant cette séance, il a fallu plus d'une heure pour que les deux éléments commencent à être distincts et clairs dans les esprits des participantes et participants, dont certains étaient déjà des *LS-istes* chevronnés. Les entretiens et interactions avec les membres entre les deux premières séances de préparation montrent bien que cette dualité est difficile à intérioriser, et que la dialectique est complexe. Prenons, par exemple, ce message à propos des documents étudiés par les élèves et leur lien avec la question de recherche du groupe LS :

Message d'une des participantes suite à la première séance, avec pour titre « Question de Recherche » :

Personnellement, je trouve que notre question est pas précise, si on se lance à analyser des facilitateurs et que nous nous focalisons sur les supports. En sciences, nous utilisons beaucoup les vidéos (courtes) avec ensuite l'exploitation de cette dernière avec un schéma, un diagramme, bref une activité. Du coup, je me demande si il ne faudrait pas se focaliser sur un type de support et voir les facilitateurs de celui-ci, par exemple pour l'audio ou autre support.

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignante intitule son message « question de recherche », mais en fait elle parle de l'enseignement, et non de la question.

Il a fallu attendre la quatrième séance (donc après 4h30 de travail) pour que la distinction entre les deux dimensions se fasse réellement, et que les enseignantes et enseignants du groupe naviguent entre la focale recherche et la lunette enseignement de manière consciente et volontaire, en verbalisant durant la conversation : « Ah ! mais ça c'est de l'ordre de la recherche ! » ou « Faites gaffe on est de nouveau des profs ». L'élément déclencheur a été le travail sur les observables de la leçon (critères et indicateurs).

Parmi les autres rôles de la facilitatrice et du facilitateur dans la co-construction de la LR, il faut mentionner le rappel des règles de fonctionnement. Les implicites et l'amnésie du spécialiste (Astolfi, 2008) sont nos compagnons, mais ils rendent la communication parfois compliquée entre facilitateurs et enseignants, et entre enseignants. Il est donc du ressort des facilitatrices et facilitateurs de clarifier les règles liées à la LR : la leçon est celle de tous les enseignants et enseignantes, chacun et chacune doit être disposé·e à et capable de⁵ l'enseigner le moment venu (l'enseignante ou l'enseignant qui

5. Nous entendons par « disposé à » que les enseignants ne devraient pas refuser d'enseigner la LR, parce qu'ils ne sont pas le sujet de l'observation (c'est un obstacle important pour elles et eux que de comprendre qu'ils ne sont pas observés comme enseignants), et nous entendons « capable de » comme la verbalisation du fait que tous les membres du groupe LS ont co-construit la LR et ainsi se la sont appropriée suffisamment pour pouvoir l'enseigner.



enseigne n'est que l'avatar du groupe – Clivaz, 2016); l'observation dépend de la question de recherche; il n'y a pas d'interactions entre les personnes qui observent, celle qui enseigne et/ou les élèves durant la LR; les observations doivent être consignées pour servir d'appui lors des discussions post-leçon.

Comme pointé par les enseignantes et enseignants interviewé·e·s durant cette LS, un des rôles des facilitatrices et facilitateurs est également de proposer des ressources, notamment académiques: cela contribue de façon non négligeable à clarifier la dialectique entre les dimensions, mais également à nourrir le dialogue entre elles.

Pour synthétiser, les casquettes des facilitatrices et facilitateurs sont multiples et sont tous ce que Kager *et al.* (2023) appellent des mécanismes de médiation (*mediating mechanisms*). Ils permettent au groupe d'enseignants et enseignantes et à chaque individu de questionner, analyser, rendre visible sa relation au savoir et à l'apprentissage au travers du dispositif.

Variations sur un même thème : les différents types de leçon de recherche

Durant les séances de préparation, il arrive fréquemment que cette question se pose : pour qui préparons-nous la leçon ?

Cela peut sous-entendre plusieurs aspects. Soit les membres sont focalisés sur eux et leur performance, auquel cas ils préparent la leçon pour eux ; soit ils voient la classe comme un tout, et préparent la leçon pour un groupe d'individus non distincts ; soit ils voient la classe comme un groupe d'élèves qui ont des besoins et des obstacles individuels, et ils préparent la leçon pour les élèves : ici les enseignants perçoivent les élèves comme personnes, pas forcément comme « apprenants ». Certains modèles de LS ajoutent une variation à cette liste. Pour n'en citer qu'un, le modèle anglais (Dudley, 2013, 2019) focalise la planification et l'observation de la LR sur trois « case pupils » qui représenteraient l'ensemble des élèves de la classe. Ces variations reflètent des conceptions différentes de l'enseignement-apprentissage (Hoznour, 2022). Souvent, les questions de recherche, dans notre expérience, ont abouti à se demander comment permettre à tous les élèves d'apprendre, et comment rendre visibles ces apprentissages. La question épineuse que les enseignants et enseignantes posent à ce moment du processus est « est-ce qu'on doit prendre en compte les élèves à besoins particuliers, et adapter la leçon à leurs situations, ou pas ? ».

Il faut avouer qu'il est difficile de répondre à cette interrogation. Les « types » de leçon de recherche peuvent être classifiés en se demandant si la leçon est faite sur mesure pour une classe, ou si c'est une leçon plus « générale » qui doit être adaptable d'une situation de classe à l'autre. Cette dernière version sous-entend que des pistes d'adaptations pourraient être présentes dans la didactisation de la leçon de recherche partagée avec la communauté. En revanche, si la leçon est créée sur mesure pour une classe particulière, cela doit être communiqué dans la contextualisation de la leçon de recherche.



Rôle de la leçon de recherche dans la professionnalisation des enseignants

Le dispositif Lesson Study n'est pas une formation continue «classique»: c'est un dispositif de développement professionnel. La littérature le dit: le meilleur moyen d'améliorer les apprentissages des élèves c'est, entre autres, de soutenir des dispositifs de développement professionnel efficaces (Darling-Hammond, 2006, 2014). La littérature dit également que la LS est l'un des dispositifs les plus efficaces connus à ce jour (Alston *et al.*, 2011; Chassels et Melville, 2009), notamment grâce au développement des compétences réflexives liées à la préparation et l'observation de la leçon de recherche (Hoznour, 2019; Lamb et Aldous, 2016), au questionnement des conceptions de l'enseignement-apprentissage (Hoznour, 2019, 2022), et au développement d'un discours professionnel exploratoire (Chassels et Melville, 2009; Dudley, 2013).

L'originalité du dispositif, outre la leçon de recherche, réside dans le fait que tous les membres, bien qu'ayant des rôles différents, sont dans une démarche d'apprentissage démocratique. Les expériences sont partagées, discutées, sans jugement. La construction de la leçon de recherche génère ainsi des débats et des discussions dans lesquels, idéalement, un discours de type exploratoire (Mercer, 1996) devrait avoir sa place, permettant aux idées des uns et des autres de se développer, de se modifier, de grandir, d'évoluer, et par là-même aux enseignantes et enseignants de *interthink*⁶ (Mercer, 2013) et de se développer professionnellement.

Le fait que tout le dispositif soit centré sur la leçon de recherche comme objet d'étude peut biaiser la vision du dispositif par les enseignants et enseignantes, comme par les facilitateurs et facilitatrices s'il n'y a pas vigilance: le risque de retomber dans des pratiques usuelles de planification sans prendre en compte la dimension de recherche est très présent. Les équipes tombent facilement dans ce piège dans des circonstances de LS particulières: peu de temps de travail négocié avant la leçon de recherche, séances de travail courtes (par exemple durant la pause de midi) qui ne laissent qu'un temps effectif de travail congru, souvent pris pour planifier. La dimension de l'observation s'en trouve bâclée, oubliée ou mise de côté, transformant malheureusement le dispositif en une réunion de file⁷ améliorée. Cette observation a été faite dans le cadre de certaines LS qui ont eu lieu dans l'ouest lausannois (voir Aeby et Guignard, dans ce numéro).

6. On pourrait traduire «interthink» par «penser à plusieurs» ou «réfléchir à plusieurs». Ces traductions sont un peu réductrices. En effet, les limites de la langue ne permettent pas une vraie traduction qui intégrerait la dimension vygotkienne de la pensée de Mercer. En effet, la notion d'«inter-pensée» proposée par Mercer fait référence aux processus d'hétérorégulation et de médiation interpsychique du cadre vygotkien (Vygotski, 1934/1985).

7. Dans le canton de Vaud, une réunion de file est une séance qui regroupe les enseignants d'une discipline et durant laquelle sont discutés de nombreux éléments administratifs, d'évaluation ou de partage de ressources, mais qui sont rarement des moments de réflexion approfondie et de co-construction, pour des raisons évidentes de temps à disposition et de disposition des participants.



Malgré cela, on relève des éléments de professionnalisation chez les enseignants et enseignantes qui ont suivi ne serait-ce qu'une seule boucle de Lesson Study dans des conditions de formation continue imposées par leurs Directions d'Etablissement. Hoznour (2023) relève ainsi que les éléments mis en avant par les enseignants et enseignantes sont entre autres le développement de la réflexivité, le questionnement de ses pratiques, l'amélioration de son enseignement pour améliorer l'apprentissage des élèves, le fait d'ouvrir l'horizon des possibles sur des sujets comme l'évaluation, la prise de risque de tester des pratiques et des modalités nouvelles, l'amélioration de ses connaissances disciplinaires et la qualité du «*interthinking*» de Littleton et Mercer (2013).

En termes d'évaluation, les progrès des participants et participantes en termes de professionnalisation peuvent être représentés par les échelles utilisées dans le modèle conceptuel de Kager *et al.* (2023). Il et elles proposent cinq niveaux d'évaluation, basés sur les travaux de Guskey (2000), de l'engagement dans le dispositif, en fonction du temps : 1) satisfaction et volonté d'itérer le processus ; 2) amélioration des savoirs, conceptions, et attitudes de l'enseignant ; 3) amélioration des pratiques et gestes professionnels, des consignes ; 4) changements visibles dans l'organisation de l'établissement (i.e. pour laisser du temps pour les LS) ; et 5) amélioration durable des apprentissages des élèves dans l'établissement. La progression dans ces cinq niveaux (dont les niveaux 2 à 4 ont souvent un développement parallèle) ne peut se faire que si le dispositif soutient la professionnalisation des enseignants et enseignantes. Dans le cas du dispositif LS, cela sous-entend une facilitation qui soutient la dissonance et la fait se développer en apprentissages, non seulement en termes disciplinaires, mais dans la dialectique entre les deux dimensions de la LS - enseignement et recherche – qui encadrent la leçon de recherche elle-même.

Conclusion

La leçon de recherche, trop souvent perçue comme une fin en soi du processus de Lesson Study, doit être repensée comme un outil de recherche pour les participants et participantes. Elle permet la récolte de données. Sa préparation est un processus long, semblable à celui d'une démarche scientifique, qui est fait de discussions exploratoires, de dissonances, de compromis, de prises de risques, de recherches dans la littérature académique et/ou disciplinaire, dans les plans d'études et moyens d'enseignement, et qui permet au groupe de créer une leçon qui, selon lui, permettra de répondre à leur question de recherche, et dont l'effet sur les apprentissages des élèves sera l'objet de l'attention des observateurs et observatrices. La leçon de recherche n'est pas celle d'un enseignant ou d'une enseignante en particulier ; elle est celle du groupe, et l'enseignante ou l'enseignant qui l'enseigne n'est que le vecteur ou l'avatar des décisions du groupe, pas la focale de l'observation. Dans la Lesson Study, pour les enseignantes et enseignants, cette focale est, grâce à la leçon de recherche, sur les apprentissages des élèves. La leçon de recherche est donc une partie centrale du dispositif LS, mais en parallèle, n'est « que » le produit d'un processus d'étude et de



réflexion autour d'une problématique liée à l'enseignement-apprentissage. Il serait donc erroné de limiter la LS à la production d'une leçon : les « phases » précédentes (Figures 1 et 2) sont sinon plus, au moins aussi importantes.

L'idée que la recherche est l'apanage des chercheurs et chercheuses académiques est remise en question par le concept-même de leçon de recherche. Au sein du dispositif LS, les enseignantes et enseignants sont également des chercheuses et chercheurs, dans leurs classes. Elles et ils adoptent une posture surplombante et cherchent, grâce à leur LR, à répondre à une question qui va au-delà de la leçon « de la période suivante ». Ils sont des enseignants-chercheurs.

Les rôles, fonctions et postures de facilitation dans une LS sont fondamentaux, pour que la LS génère des dissonances fructueuses et productrices d'apprentissage. La double facilitation proposée par le laboratoire 3LS permet de sublimer cela, promouvant l'*interthinking* non seulement au sein du groupe LS, mais entre les facilitateurs et facilitatrices. Une facilitation qui favorise cet environnement pour une LS favorise ainsi la professionnalisation des enseignantes et enseignants qui y prennent part.

Remerciement

Aux membres du Labo 3LS qui ont partagé leurs idées sur la leçon de recherche pendant une rencontre du labo. Aux relectrices qui ont fait avancer le schmilblick. Et à Sara pour avoir épicéné le texte.



Références

- Alston, A. S., Pedrick L., Morris, K. P. et Basu, R. (2011). Lesson Study as a Tool for Developing Teachers' Close Attention to Students' Mathematical Thinking. In Hart *et al.* (eds.), *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education*, 135-151. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9941-9>
- Astolfi, J. P. (2008). *La saveur des savoirs: disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF.
- Chassels, C. et Melville, W. (2009). Collaborative, Reflective, and Iterative Japanese Lesson Study in an Initial Teacher Education Program: Benefits and Challenges. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 734-763. <https://www.jstor.org/stable/pdf/canajeducrevucan.32.4.734.pdf>
- Clivaz, S. (2016). Lesson Study: from professional development to research in mathematics education. *Quadrante*, XXV(1), 97-111.
- Clivaz, S. et Clerc-Georgy, A. (2020). Facilitators' roles in Lesson Study: from leading the group to doing with the group. In A. Murata et C. Lee (Eds). *Stepping up Lesson Study* (pp. 86-93). Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(10), 1-15. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Darling-Hammond, L. (2014). One piece of the whole: Teacher evaluation as part of a comprehensive system for teaching and learning. *American Educator*, 38(1), 4-13.
- de Vries, S. et Uffen, I. (2021). Facilitating a Lesson Study team to adopt an inquiry stance. In A. Murata et C. Lee (Eds). *Stepping up Lesson Study* (pp. 94-105). Routledge.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006>
- Dudley, P. (2019). *Lesson Study: a handbook*. Retrieved from www.lessonstudy.co.uk
- Elliott, J. (2019). What is Lesson Study? *European journal of education*, 54(2), 175-188. <https://doi.org/10.1111/ejed.12339>.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Haan, D., Hoznour, P.I. et Grigioni Baur, S. (2020). *Dispositif de Formation-Recherche Lesson Study: Recueil de pratiques de la facilitatrice et du facilitateur*. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/5288>
- Hoznour, P.I. (2019). Impact d'un processus de Lesson Study sur les conceptions de l'enseignement et la pratique réflexive des étudiants HEP en sciences de la nature au secondaire I. [Mémoire professionnel en enseignement pour le secondaire 1, HEP vaud, Lausanne, Suisse]. <https://patrinum.ch/record/269029?ln=fr>
- Hoznour, P.I. (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, HEP vaud] Renouveau. <https://patrinum.ch/record/328772?ln=en>
- Hoznour, P.I. (2023). Giving a School Agency to Foster Sustainable Lesson Study; a 8-year Story in Western Switzerland – Preliminary Results. Paper-presentation at the 2023 World Association of Lesson Study (WALS) Conference, Zwolle, the Netherlands, 27-29 November 2023.
- Hoznour, P.I. (2024). Assessing the Sustainability of LS in Switzerland: Trying Out a Conceptual Model. Symposium presentation at the 2024 World Association of Lesson Study (WALS) Conference, Astana, Kazakhstan, 24-26 September 2024.
- Kager, K., Mynott, J.P. et Vock, M. (2023). A conceptual model for teachers' continuous professional development through Lesson Study: Capturing inputs, processes, and outcomes. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100272. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100272>
- Lamb, P. et Aldous, D. (2016). Exploring the relationship between reflexivity and reflective practice through Lesson Study within initial teacher education. *Internal Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 99-115. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-11-2015-0040>
- Lewis, C.K. Hurd, J. (2011). *Lesson Study Step by Step - How Teacher Learning Communities Improve Instruction*. Heinemann.
- 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>
- Littleton, K. et Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Taylor & Francis.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and instruction*, 6(4), 359-377. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00021-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00021-7)



- 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(3), 148-168. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804394>
- Morago, S. et Grigioni Baur, S. (2021). Learner-centered facilitation in Lesson Study groups. In A. Murata et C. Lee (Eds). *Stepping up Lesson Study* (pp. 106-115). Routledge.
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of Lesson Study. *Lesson Study research and practice in mathematics education: Learning together* (pp. 1-12). Routledge.
- Mynott, J.P. (2019). Lesson Study outcomes: A theoretical model. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(2), 117-134.
- Mynott, J.P. et Michel, D. (2022). The Invisible Leader: Facilitation in Lesson Study. *Educational Process: International Journal*, 11(3), 48-61. <https://doi.org/10.22521/edupij.2022.113.3>
- Naesheim-Bjørkvik, G., Helgevold, N. et Larssen, D.S. (2021). Scaffolding student teachers' professional noticing when using Lesson Study. In A. Murata et C. Lee (Eds). *Stepping up Lesson Study* (pp. 76-85). Routledge.
- O'Leary, M. (2020). Lesson Study. In M. O'Leary, M. (2020). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning* (pp. 192-205). Routledge.
- Popper, K. (1963). *Conjectures and Refutations*. Routledge
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann.
- Toom, A. (2012). Considering the artistry and epistemology of tacit knowledge and knowing. *Educational theory*, 62(6), 621-640. <https://doi.org/10.1111/edth.12001>
- Toom, A. (2022). Tacit knowledge in teacher education. In *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer.
- Vygotski, L. (1934/1985). *Pensée et langage*. Les Editions Sociales.



Une des forces des Lesson Study : une observation orientée et réfléchie de l'apprentissage des élèves

Pia-Ingrid HOZNOUR¹ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse) et **Myriam GARCIA PEREZ**² (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse)

On oublie souvent la dimension de recherche sous-jacente au dispositif de Lesson Study. En effet, il s'agit de récolter des données sur l'apprentissage des élèves pour étayer l'analyse de la leçon de recherche et répondre à la question de recherche posée au début du cycle.

Qu'est-ce qu'observer ? Pourquoi ? Comment faire ? Comment faciliter l'appropriation de démarches d'observation, depuis la question de recherche jusqu'à l'analyse des données durant les discussions post-leçon ? Ce sont autant de questions qui méritent une réflexion, pour que l'observation active et ciblée se voie attribuer la place qu'elle mérite dans nos Lesson Study

Mots-clés : Lesson Study, observation

Introduction

La dimension de recherche dans une Lesson Study est souvent occultée, du moins partiellement menée dans nos pratiques (voir Hoznour et Perruisseau dans ce même volume). C'est une dimension dont la prise en main par les enseignantes et enseignants et parfois par les facilitatrices et facilitateurs est difficile. Il s'agit de sortir des pratiques tacites (Dudley, 2013 ; 2019) pour prendre du recul et utiliser la classe comme un laboratoire (O'Leary, 2020). Ceci étant, pour que la dimension « recherche » puisse être non seulement présente mais utilisée et utile pour les participantes, il faut faire de l'observation un outil de choix ; ce n'est pas encore toujours le cas dans nos pratiques, d'où l'importance de traiter de cette question.

Ce chapitre traitera rapidement la notion d'observation au sens des LS en discutant son sens commun, puis se focalisera sur les moyens engagés pour observer une leçon de recherche ; pour terminer en mettant l'accent sur les effets de l'observation sur le développement professionnel³.

1. Contact : pia-ingrid.hoznour@hepl.ch

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

3. Nous définissons ici le développement professionnel comme un apprentissage professionnel structuré qui génère des changements dans les pratiques professionnelles des enseignant·e·s et les apprentissages des élèves (Darling-Hammond *et al.*, 2017)



L'observation

Mason (2002) et O'Leary (2020) se sont attelés à définir ce que la notion d'observation recouvre et y identifient de multiples dimensions. Toutefois, ce qui fait *ad minima* consensus, est le constat que l'observation est majoritairement appréhendée dans le sens d'évaluation des enseignant·e·s, parfois de leurs pratiques, rarement des effets de celles-ci sur les élèves, et est encore moins souvent pensée comme pouvant correspondre à l'effet *des pratiques enseignantes sur les apprentissages* des élèves. En effet, dans notre contexte de formation proposant une alternance entre des stages et temps de formation en Haute école pédagogique, les enseignants et enseignantes sont formés en faisant régulièrement l'objet d'observations à visée formative mais aussi certificative. Si la pratique des enseignant·e·s en devenir est au cœur de l'observation du formateur·trice, les futur·e·s professionnel·e·s intègrent néanmoins souvent l'idée qu'observer serait équivalent à se voir attribuer et reconnaître une valeur ou des défauts personnels. Or, une concentration sur les personnes n'est pas pertinente dès lors que le contexte est l'école, dont la finalité institutionnelle reconnue est de favoriser les processus d'apprentissages de tous les élèves, et donc de s'efforcer à mettre la focale sur les apprentissages en cours plutôt que de se soucier de devoir «sauver la face» en tant que personne (Hoznour, 2022).

En outre, en termes d'éléments de définition, Mason (2002) et O'Leary (2020) ont des approches différentes, sinon incompatibles. Là où O'Leary parle clairement d'observation, Mason parle de divers types de *noticing*, que l'on pourrait traduire par «le fait de remarquer», mais que pour simplifier nous traduirons par «observation». Mason définit cela par un ensemble de pratiques pour vivre l'expérience, apprendre de cette dernière et renseigner les pratiques futures. Il distingue particulièrement trois formes de *noticing*: a) l'observation ordinaire (*ordinary noticing*, Mason, 2002, p.33), souvent passive, mais qui peut être réactivée par l'interaction avec autrui (élève, enseignante, formatrice, etc.) ; b) le fait de remarquer (*marking*, Mason, 2002, p. 33), qui sous-entend que l'incident était saillant pour une raison ou une autre, et dont l'activité d'observation revêt une part plus active que *l'ordinary noticing*, tout en pouvant être verbalisé à d'autres ainsi que servir de données ; et c) le fait de noter, de «prendre en note» (*recording*, Mason, 2002, p.34) qui signifie que l'on cherche activement à externaliser l'élément, pour pouvoir le mobiliser ensuite : on prend des notes, qui sont des données volontairement collectées et stockées.

C'est la pratique du *recording*, consciente et volontaire, contrairement à *l'ordinary noticing* ou au *marking*, qui est, selon Mason (2002), particulièrement favorable au développement professionnel. Il s'agirait donc, au sein de nos LS, mais également de notre enseignement au sens large, de redonner toute sa place et son importance au «processus» (Mastracci, 2012), qui inclut la préparation de l'observation des élèves et de leurs apprentissages, plutôt que de ne se focaliser que sur le produit (Châtelain, Hoznour & Didier, 2023 ; Mastracci, 2012), souvent équivalent d'une évaluation sommative ponctuelle et trop vite oubliée (Harlen, 2005).



Il est aussi à rappeler qu'observer ne correspond pas à une activité faisant uniquement appel au visuel. En effet, l'observation en tant que geste professionnel renvoie nécessairement aussi à une attention accrue – et donc une écoute active – envers ce que les élèves expriment, tout autant à travers le langage, que via le non-verbal, ou encore par la récolte des traces d'apprentissage des élèves en vue d'en faire l'analyse et de questionner sa pratique enseignante. Comprise comme telle, l'observation est ainsi mise au service d'un accompagnement porteur et potentiellement régulateur du processus d'enseignement-apprentissage, favorisant tant l'apprentissage de tous les élèves que le développement professionnel des enseignantes.

Pratiques d'observation : petit état des lieux

L'une des autrices, dans des entretiens menés en février 2024 pour une recherche sur un cycle LS au secondaire 1, a demandé aux participantes comment elles observaient les élèves en classe. Les réponses se sont concentrées sur le visuel, l'*ordinary noticing* selon Mason (2002) comme le montre cet extrait de l'entretien avec Marie :

M: Alors à fond, je les [les élèves] observe tout le temps. Déjà pour voir s'ils sont connectés à ce qu'on est en train de faire, pas en train de faire autre chose. J'observe aussi ce qu'ils sont en train de construire, par exemple, quand on leur donne un document ou on fait regarder une vidéo ou des images à trier, à classer, tout ça, machin. Donc j'observe ce qu'ils sont en train de faire et puis je leur pose des questions pour mieux comprendre ce que j'ai l'impression d'observer.

Cette citation montre l'emphasis sur les actions des élèves, comme en témoigne la récurrence du mot «faire» dans le propos. Si l'enseignante mentionne également le fait de questionner ce qu'elle voit ses élèves faire, elle n'explicite pas comment elle observe, accueille et rétroagit avec ce que disent les élèves. Or, l'attention au langage est capitale: elle permet de mettre en place des interactions et régulations favorisant l'apprentissage de tous les élèves (Doly, 2006 ; Harlen, 1985 ; Scott & Amettler, 2007 ; Scott, Mortimer & Amettler, 2011). L'enseignante a-t-elle conscience des processus qu'elle met en œuvre vis-à-vis des informations qu'elle recueille ? Comment peut-on aider les enseignantes, grâce au travail sur l'observation dans les LS, à conscientiser cela, à aller en profondeur dans la compréhension de l'apprendre ? Ce que l'enseignante «regarde» des élèves «faire» donne-t-il matière à visibiliser le processus d'apprentissage, qui est, selon Murata (2011), une des finalités des LS ?

De plus, la réponse de Marie met en lumière une composante importante de la conception de la pratique de l'observation: elle permet de contrôler que les élèves «sont connectés à ce qu'on est en train de faire, pas en train de faire autre chose». Les enseignantes contrôlent que le comportement des élèves est conforme à leurs attentes. Or, si ce contrôle peut contribuer à créer un climat de classe favorable aux apprentissages, la focale reste ici toujours éloignée de l'observation et de la régulation des processus d'apprentissage.



Voici une autre réponse intéressante obtenue de la part d'Amelia (A), une autre enseignante, à la même question de la chercheuse (C) :

A: Alors,- vraiment, moi, j'aime beaucoup faire des activités de groupe. C'est vraiment mon truc, j'aime trop les activités de groupe. Donc, comme ça, parce que là, quand ils sont en groupe, tu peux vraiment voir les interactions. Donc, quand ils sont dans des travaux de groupe, c'est là où j'observe le plus.

C: Il y a un mot qui est assez phénoménal dans ce que tu viens de dire, c'est de voir les interactions. Tu te limites à les regarder ?

A: Oui, honnêtement, oui, je ne prends pas des notes. Après, il y a des traces, parce que des fois, ils font forcément des choses. Mais je suis plus dans l'observation.

C: Dans l'observation visuelle ?

A: Oui, parce que c'est...Oui, oui, non, mais c'est-à-dire, tu vois, je pourrais observer ce qu'ils font, enfin, ce qu'ils me rendent, par exemple, mais ce n'est pas à ce moment-là où j'évalue. Même si, ben oui, je vais rendre une note ou comme ça.

On voit ici que l'observation est non seulement liée à « voir les interactions », comme chez Marie, mais aussi à voir l'évaluation. En effet, elle « ne prend pas des notes », donc ne récolte pas consciemment et volontairement des données (*recording*), sauf au moment d'une évaluation, avec pour but de donner une note aux élèves. Elle est plus dans la dimension du *marking* (Mason, 2002).

L'observation ne semble donc pas mobilisée, par ces deux enseignantes, au sens d'un outil au service de la régulation des apprentissages. Il est également intéressant de relever que si Amelia est une jeune enseignante en formation mais avec un bagage d'enseignement qui lui a permis de choisir cette voie en connaissance de cause, Marie est une enseignante expérimentée. La pratique de l'observation serait-elle indépendante de l'expérience de l'enseignante, et serait-elle plutôt liée à la conscientisation que l'observation active (*recording*) peut être mise au service des apprentissages des élèves ?

Comment donc amener les participant·e·s à une LS à se poser les questions de l'observation, à conscientiser l'importance des traces récoltées lors de l'observation (*recording*) pour analyser la leçon de recherche ? Nous pensons que le rôle des facilitatrices et facilitateurs est primordial dans ce processus. Mais pour qu'il puisse réellement l'être, il faut qu'ils et elles soient conscients de la nécessité et l'importance de l'observation, ainsi que de leur rôle dans le processus de développement professionnel des participantes (voir à ce sujet, l'article de Hoznour et Presutti dans ce numéro).



Observer dans une Lesson Study...

Puisque ce que nous ne remarquons pas a peu de chance d'avoir une quelconque influence sur nos actions, il s'ensuit que, pour changer nos actions, il fait sens de travailler à élargir et approfondir notre attention à différents aspects de notre pratique professionnelle (traduction libre des autrices, Mason, 2002, p.29⁴).

Cette phrase de Mason, au-delà de la lapalissade, est une réalité de la classe. Nous sommes engoncées dans un savoir tacite, des gestes professionnels souvent peu questionnés et inchangés. Il en découle une pratique d'observation dans laquelle nous ne voyons que ce que nous avons l'habitude de voir. Changer notre manière d'observer favoriserait un changement et un enrichissement de nos pratiques.

Comme dit plus haut, le dispositif LS a une dimension de recherche. Son but est de rendre visible les apprentissages des élèves (Murata, 2011) et ainsi de permettre le développement professionnel des enseignants et enseignantes. Ce développement devrait passer par l'observation des élèves dans l'apprentissage et l'observation devrait idéalement être du «*recording*» au sens de Mason (2002) : elle doit être volontaire, consciente et active. C'est la seule des trois dimensions favorisant une posture réflexive chez l'observateur, d'après l'auteur. En ce sens, les propos peuvent s'inscrire dans une perspective vygostkienne (ou historico-culturelle).

L'objectif de l'observation dans la leçon de recherche est double, motivé par la dialectique entre les dimensions de recherche et d'enseignement du dispositif (voir la modélisation proposée par Hoznour et Perruisseau dans ce numéro). Premièrement, du point de vue recherche, les traces issues de l'observation devraient permettre de répondre à la question «la leçon que nous avons créée, permet-elle de répondre à notre question de recherche ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?». En second lieu, du point de vue enseignement, ces traces devraient permettre de valider si les objectifs d'apprentissage de la leçon ont été atteints par tous les élèves. Dans les deux cas, les notes d'observation servent de données pour confirmer ou infirmer les éléments ou hypothèses avancés.

En outre, la particularité de la LS est que toute l'équipe qui a co-construit la leçon de recherche participe à l'observation, de même que les facilitatrices. Les observations (*recording*) de chacune permettent d'enrichir les discussions post-leçons, et parfois d'ouvrir les yeux sur des éléments qui, malgré le cadre commun, n'ont pas été observés par toutes et tous pour diverses raisons. L'analyse qui devrait être menée lors des discussions post-leçon, à partir des traces d'observation récoltées favoriserait ainsi le développement professionnel.

4. Since what we fail to notice is unlikely to have much influence upon our actions, certainly at any accessible level, it follows that in order to alter our actions it makes sense to work at broadening and deepening our sensitivities to notice different aspects of our professional practice (Mason, 2002, p. 29).



Si une LS signifie accorder de l'importance au processus plutôt qu'au produit, alors la réflexion à mener tout au long du processus doit à la fois porter sur la construction de la leçon et sur l'observation de l'apprentissage des élèves, que ce soit avant ou après la leçon de recherche.

Cette réflexion duale permet aux participantes d'apprivoiser la dialectique complexe entre la posture d'enseignante et celle de chercheuse. L'observation est donc bien un processus intégré dans la planification de la leçon de recherche et pas simplement, comme c'est le cas dans l'expérience de l'une des autrices, un sursaut de dernière minute à la fin des séances de planification parce que les facilitatrices ont rappelé qu'il s'agirait d'observer la leçon.

... avec quelles ressources humaines ?

Si, tant pour Dudley (2019) que pour Lewis (2011), les Lesson Study (LS) impliquent généralement plutôt un nombre restreint d'enseignant·e·s, se situant entre 4 et 6, quantité optimale d'après Lewis pour ce qui relève de la planification de la leçon de recherche, les observations et leurs débriefings présenteraient un avantage à compter un nombre plus important de participants. En effet, au Japon, le moment d'expérimentation du produit éducatif⁵ réalisé par les différents membres du groupe de travail de la LS se déroule parfois dans un contexte proche des « portes ouvertes » (Miyakawa & Winsløw, 2009). Les enseignants et enseignantes d'autres écoles locales, mais aussi plus éloignées à l'échelle nationale, peuvent se rendre dans la classe en tant qu'observateurs et observatrices et prendre des notes. C'est ainsi que ces moments mènent parfois à l'accueil de 20 personnes inconnues dans la classe des élèves. Dans notre contexte romand, des invitations aux observations et débriefings adressées aux collègues et membres des directions non-impliquées dans la réflexion de démarrage autour de la leçon de recherche sont également lancées. Elles ne sont, dans nos expériences, pour des raisons diverses et variées, que rarement honorées. Le nombre d'observateurs est donc régulièrement inférieur à 10, et souvent limité à l'équipe LS. Toutefois, l'expérimentation d'une leçon de recherche enseignée en public avec des centaines de personnes (enseignantes, formatrices, chercheuses, observatrices) a eu lieu en 2019 (Clivaz & Takahashi, 2019).

L'observation par les personnes externes au processus de co-construction de la leçon de recherche est un axe intéressant à investiguer. Qu'observent-elles ? Quel est leur but ? Comment les participant·e·s les introduisent-elles à leur leçon, pour rendre le moment le plus riche possible en observation et en apprentissage ? Actuellement, nous n'avons pas de données au-delà de quelques moments vécus par les autrices dans le contexte vaudois. Questionner ces personnes enrichirait notre perspective de l'observation d'une leçon de recherche.

5. Si dans la majorité des degrés, l'expérimentation de ce produit éducatif renvoie à la mise en œuvre du plan de leçon, avec des enfants plus jeunes, ce n'est pas forcément le cas : il peut par exemple s'agir de tester un outil d'observation (Garcia, 2019).



Il est également intéressant d'étudier le rôle des facilitatrices dans l'observation de la leçon de recherche. Ayant pris part aux séances de travail, elles ont une bonne connaissance de la leçon de recherche et des critères et indicateurs d'observation établis par le groupe. En effet, si les participantes et participants ont un objectif lié à leur question de recherche, quel est celui des facilitatrices ou facilitateurs ? Par défaut, on pourrait imaginer qu'ils observent les mêmes éléments que les participant·e·s, afin d'ajouter des données à la discussion, mais également – et c'est souvent le cas – d'enrichir les observations d'éléments qui n'ont pas été relevés par les participant·e·s. Il existe une dimension de formation dans cette observation, pour aider les enseignants et enseignantes à passer d'une observation « tacite » ou passive (*ordinary noticing*), à une observation volontaire, consciente et active (*recording*). En outre, on peut légitimement se demander si les facilitatrices et facilitateurs n'observent pas comment les observateurs ou observatrices prennent des notes, en plus d'observer les élèves apprendre. Parfois, elles ont un objectif propre à une recherche qu'elles sont en train de mener, mais dont la focale permet de mettre en lumière des éléments utiles au développement professionnel des participantes.

Pour résumer, toute personne observant la leçon de recherche pourra contribuer à une discussion post-leçon et nous pensons qu'il est utile d'informer les visiteuses et visiteurs de la question de recherche et des indicateurs d'observation majeurs du groupe, afin que la leçon devienne aussi un peu la leur et qu'ils puissent contribuer à la discussion post-leçon de manière pertinente, s'ils y sont invités. C'est du reste une pratique documentée dans d'autres contextes, comme lors de leçons publiques (Clivaz & Takahashi, 2019).

... avec quels outils ?

Pour collecter des traces des observations conduites durant la leçon de recherche, s'armer d'un **canevas d'observation** (grille à remplir, ou guide pour orienter le regard) souvent construit à la hâte lors de la dernière séance de préparation de la leçon (expériences personnelles d'une des autrices) ne suffit pas. La réflexion autour des **observables** (critères et indicateurs) se doit au contraire d'aller main dans la main avec la construction de la leçon, depuis les études préliminaires de matériels divers (moyens d'enseignement, ressources externes) jusqu'à l'alignement entre les indicateurs, les critères, les objectifs de leçon, les tâches proposées et les objectifs de recherche. En effet, si un souci d'**alignement curriculaire** (Anderson, 2002 ; Pasquini, 2019) est bien souvent présent entre les objectifs de la leçon d'un côté et son enseignement lors de la leçon de recherche de l'autre, les effets de la leçon de recherche sur les apprentissages des élèves ne font pas l'objet de la même réflexion en termes d'alignement, pour s'accorder sur les manières et outils engagés afin de mettre en oeuvre leur observation. Pour mettre en œuvre une observation de niveau *recording* (Mason, 2002), cet alignement entre les dimensions enseignement (la leçon *per se*) et recherche (les éléments permettant de répondre à la question de recherche) devrait être construit tout au long du processus.



Il peut également arriver que chaque participante à la LS mobilise **un canevas unique pensé par une seule personne**, auquel le groupe a dévolu la tâche. Certes il est bon de partager un document, mais la prise de notes est un procédé tellement personnel à chacune que forcer l'emploi d'une grille commune se révèle souvent contre-productif. Combien de fois l'une des autrices n'a-t-elle pas entendu, après une leçon de recherche, les participantes dire « j'ai arrêté d'utiliser la grille, je n'y arrivais pas, j'ai fait un plan de classe et j'ai pris des notes comme j'ai l'habitude de faire ». Ces personnes avaient autant à dire durant les discussions post-leçon, des éléments d'observation notés à amener et faire valoir, basés sur les mêmes indicateurs que ceux utilisés par les membres du groupe qui avaient utilisé la grille.

Finalement, ce qui semble important, ce n'est pas tant le support (grille, guide, application spécifique comme Lesson note⁶, notes libres, etc.), mais d'avoir une focale d'observation commune. Ce qui est en effet fondamental, ce sont les critères accompagnés des indicateurs permettant d'en identifier la présence et la nature, qui doivent être partagés entre les membres du groupe et alignés avec les dimensions de recherche et d'enseignement, voire de pédagogie.

L'observation comme processus transformateur

Observer, oui, mais quoi ?

L'observation ne devrait pas se limiter à ce qui est vu, mais, comme dit plus haut, aller jusqu'à l'observation du langage utilisé par les élèves, oral ou écrit. C'est un indicateur riche de la perception que les élèves ont d'eux-mêmes, de leurs capacités, de leur apprentissage, de leurs savoirs, de la confiance qu'ils ont en l'enseignante ou leurs camarades. Il permet également souvent d'identifier, par un questionnement choisi, des lacunes ou des préconceptions erronées. C'est souvent le langage qui permet des rétroactions sur le moment. Entrer dans l'observation par le langage en parallèle du visuel permet d'engager une observation active (*recording*) qui a pour conséquence une différenciation des rétroactions, et permet à l'enseignante de mieux connaître les élèves, et ainsi de les aider du mieux possible à entrer dans les apprentissages et à construire leurs savoirs.

L'observation est également, dans le cadre d'une LS, ce qui permet de rendre les discussions post-leçon si riches et constructives. L'observation donne, au travers des notes prises (*recording*, selon Mason, 2002), les éléments qui vont appuyer les affirmations, contradictions et constructions des discussions. S'appuyer sur des faits observés et notés, des traces d'élèves, des images, permet non seulement de donner une validité à ce qui est dit, mais permet à la discussion entre les membres de l'équipe LS de rester dans le terrain exploratoire (Mercer, 1996) et donc constructif, et ne pas laisser de place au jugement de valeur et aux pensées réflexives de bas niveau (Hoznour, 2019). Avec l'aide des facilitatrices et facilitateurs, les dissonances produites par le groupe peuvent également être explorées, poussant d'autant les limites de

6. Lesson Note est une application permettant de prendre des notes, photos etc... spécifiquement durant une leçon.



ce qui peut être appris par les participant·e·s (Mynott, 2019). Ajoutons encore ceci : tout le processus de coopération de la LS permet la construction d'une conception partagée de la leçon de recherche. De plus, le développement de la posture de chercheuse via l'observation d'un langage commun ne peut être que bénéfique au développement d'une communauté enseignante riche et dynamique. Cela ne fonctionne que si l'observation est pensée en amont, si elle est active, consciente et volontaire durant la leçon. L'observation de type *recording* favorise ainsi le développement professionnel (Mason, 2002) par son impact sur la co-construction d'une réflexion partagée (*interthinking*, Littleton & Mercer, 2013) ainsi que sur la réflexivité individuelle.

Il est donc du ressort des facilitatrices et facilitateurs d'amener l'équipe LS à tenir compte de et à mettre en place l'observation très tôt dans la construction de la leçon de recherche. L'identification des critères et le choix des indicateurs doit se faire en parallèle de la planification, sans quoi l'observation risque d'être déconnectée de la question de recherche, rendant celle-ci caduques, et, *in fine*, le cœur de la LS : la LS est un processus de développement professionnel, donc *de facto* un processus transformateur. C'est en partie aux facilitatrices et facilitateurs qu'il incombe de favoriser cette transformation.

Conclusion

De cette courte réflexion, ressortent six éléments ou points de vigilance :

- L'observation est souvent peu considérée durant nos LS, comme l'est la dimension de recherche de manière générale. Il s'agirait qu'elle (re)prenne sa place pour que nos LS soient des LS, au sens de Murata (2011) qui place la visibilisation des apprentissages des élèves comme finalité des LS. Sur ce premier plan, la recherche est celle d'un collectif et c'est l'un des rôles des facilitatrices et facilitateurs que d'aider le groupe à s'emparer de l'observation comme un véritable outil professionnel au service de leur enseignement.
- L'observation est un outil central des discussions post-leçon : elle fournit les éléments fondamentaux de la discussion, les « preuves » d'apprentissage ; il faudrait qu'elle soit construite consciemment et volontairement.
- L'observation permet de répondre à la question de recherche ; il serait nécessaire qu'elle soit alignée avec elle.
- Pour optimiser cet alignement, l'identification des critères et indicateurs d'observation devrait se faire en parallèle de la planification ; il incombe aux facilitatrices d'aider l'équipe à développer cet aspect.
- L'observation est multidimensionnelle : visuelle, orale, écrite ; il s'agirait de mobiliser toutes ces dimensions.
- L'observation est une des clés du développement professionnel : elle favoriserait une posture méta et réflexive chez les participantes en parallèle d'une posture d'enseignante, ainsi que le développement d'une vision et d'un langage commun. En tant que facilitateur·ices, il s'agirait de favoriser la dimension « *recording* » (Mason, 2002). C'est celle qui serait, réflexivement et dans une perspective vygotskienne, la plus élevée et la plus productive en termes d'apprentissage et de développement professionnel.



Références

- Anderson, L.W. (2002). Curricular alignment: A re-examination. *Theory into practice*, 41(4), 255-260.
- Chatelain, S., Hoznour, P.I. & Didier, J. (2023). Éducation à et évaluation : comparaison d'approches en arts et en sciences. *Travail et Apprentissages*, (2), 120-139.
- Clivaz, S. & Takahashi, A. (2020). Lesson Study, enseignement par la résolution de problèmes et ne-riage : réflexions autour de l'observation d'une leçon de mathématiques In *Actes de la COPIRELEM 2019* (pp. 17-26). ARPEME. <https://bibnum.publimath.fr/IWO/IWO20003.pdf>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Doly, A.M. (2006). La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. *Apprendre et Comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, 84-124.
- Dudley, P. (2019). Lesson Study: a handbook. www.lessonstudy.co.uk
- 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.
- Garcia, M. (2019). Mise à l'épreuve d'une démarche de type Lesson Study en contexte préscolaire pour la conception d'un outil d'observation des jeunes enfants Etude de cas menée dans une institution de la petite enfance lausannoise. [Mémoire professionnel, HEP vaud]. <https://doi.org/10.22005/bcu.268721>
- Harlen, W. (1985). *Teaching and learning primary science*. Teachers College Press.
- Hoznour, P.I. (2019). Impact d'un processus de Lesson Study sur les conceptions de l'enseignement et la pratique réflexive des étudiants HEP en sciences de la nature au secondaire I. [Mémoire professionnel, HEP vaud] Renouveau. <https://patrinum.ch/record/269029?ln=fr>
- Hoznour, P.I. (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, HEP vaud] Renouveau. <https://patrinum.ch/record/328772?ln=en>
- Lewis, C.C. & Hurd, J. (2011). Build a Lesson Study Group. In C. C. Lewis & J. Hurd (Eds.), *Lesson Study step by step: How teacher learning communities improve instruction* (pp.29-42). Heinemann.
- Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge.
- Mason, J. (2002). *Researching your own practice: The discipline of noticing*. Routledge.
- Mastracci, A. (2012). Présentation des outils pour l'évaluation des apprentissages en créativité. <https://cdc.qc.ca/pdf/030949-mastracci-outils-evaluation-creativite-marie-victorinnov-2012-VF.pdf>
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and instruction*, 6(4), 359-377. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00021-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00021-7)
- Miyakawa, T. & Winslow, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Éducation et didactique*, 1, 77-90. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.420>
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of Lesson Study. *Lesson Study research and practice in mathematics education: Learning together*, Routledge. 1-12. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9941-9_1
- Mynott, J.P. (2019). Lesson Study outcomes: A theoretical model. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(2), 117-134. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-08-2018-0057>
- O'Leary, M. (2020). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning*. Routledge. 10.4324/9781315630243.
- Pasquini, R. (2019). Élargir conceptuellement le modèle de l'alignement curriculaire pour comprendre la cohérence des pratiques évaluatives sommatives notées des enseignants: enjeux et perspectives. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 63-92. <https://doi.org/10.7202/1066598ar>
- Scott, P & Ametller, J. (2007). Teaching science in a meaningful way: striking a balance between 'opening up' and 'closing down' classroom talk. *School Science Review*, 8 (324), 1-8.
- Scott, P., Mortimer, E. et Ametller, J. (2011). Pedagogical link-making: a fundamental aspect of teaching and learning scientific conceptual knowledge. *Studies in Science Education*, 47(1), 3-36.
- Takahashi, A. & MacDougall, T. (2016). Collaborative lesson research: maximizing the impact of Lesson Study. *ZDM Mathematics Education*. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0752-x>.
- Vygotski, L. (1997/1934). *Pensée et Langage*. La Dispute. Paris.



Adaptation des Lesson Study aux activités initiées par les enfants

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

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

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

Introduction

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

Plus spécifiquement, le cycle LS se déroule ainsi :

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



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



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

Quelques effets du dispositif sur le développement professionnel des enseignantes

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

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



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

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

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

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

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



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

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



Références

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



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



Récits d'expériences et perspectives

Tristan AEBY¹ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse)
et **Olivier GUIGNARD²** (Gymnase de Bussigny, Vaud, Suisse)

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

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

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

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

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

Deux enseignants, deux auteurs

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

1. Contact : tristan.aeby@hepl.ch

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

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



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

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

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

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

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

Expérience du premier auteur

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

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



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

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

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

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



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

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

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

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

Expérience du deuxième auteur

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



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

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

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

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

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



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

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

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

Pistes de réflexion

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



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

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



Références

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



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.

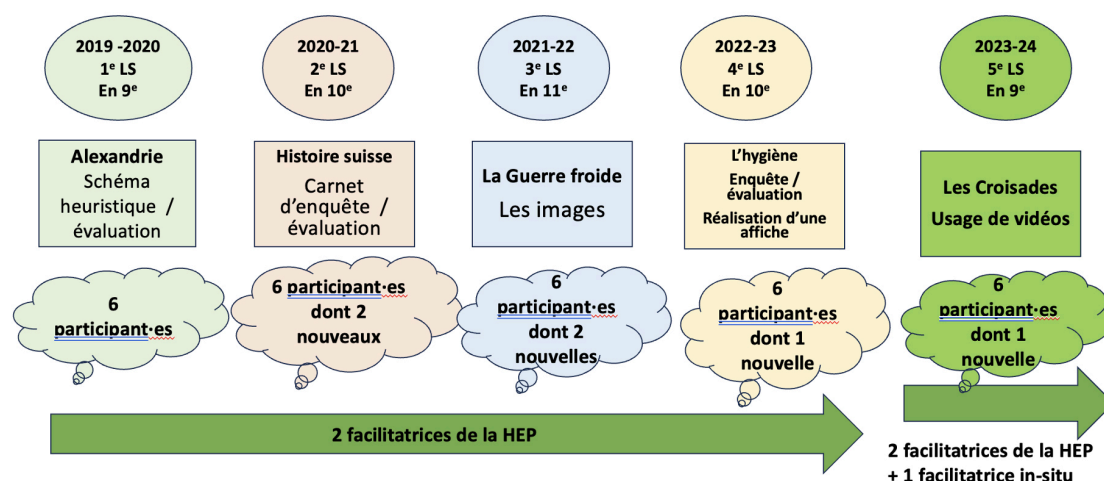


Figure 1 : Les différents cycles de LS en histoire à l'EPS Prilly.

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.

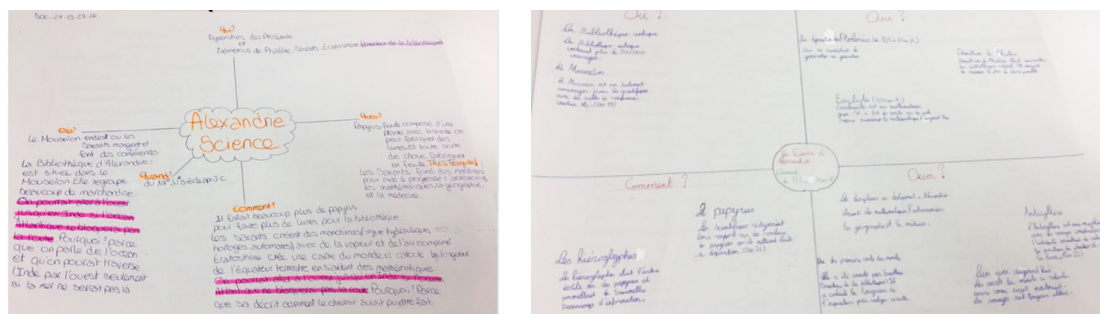


Figure 2: Exemples de schémas heuristiques réalisés par deux groupes d'élèves de 9^e.

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.

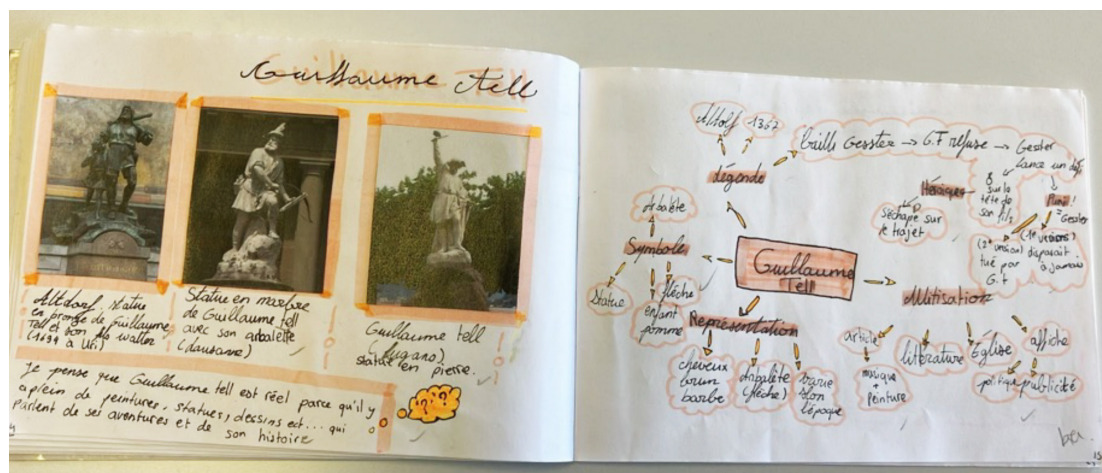


Figure 3 : Un exemple de carnet d'enquête réalisé par un élève.

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.

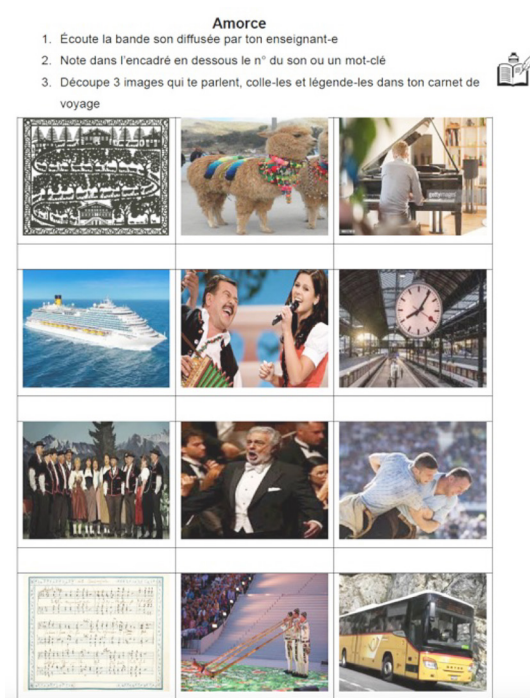


Figure 5 : Les images utilisées lors de l'amorce de la 2^e LS sur le carnet d'enquête.

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], WALIS, Zwolle, Netherlands
- Vialle, J. (2019). *Ce que l'enquête apporte à l'enseignement de l'histoire*. <https://aggiornamento.hypotheses.org/4470>





Des Lesson Study pour se coformer et constituer une équipe de formatrices et formateurs d'enseignant·es en mathématiques

Martine Balegno¹ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse),
Valérie Batteau² (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse),
Luc-Olivier Bünzli³ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse),
Julie Ceria⁴ (Enseignante, Vaud, Suisse) et **Audrey Daina**⁵
(Haute école pédagogique, Vaud, Suisse)

Une quinzaine de nouvelles enseignantes a intégré l'équipe de l'Unité d'Enseignement et de Recherche de Didactique des Mathématiques et des Sciences (UER MS) afin de dispenser une formation continue dans le cadre de l'introduction de nouveaux manuels scolaires officiels de mathématiques en Suisse Romande, nommés moyens d'enseignement romands. Nous avons utilisé un dispositif Lesson Study afin de constituer une équipe de formateurs et formatrices partageant des expériences communes concernant l'enseignement, sur lesquelles bâtir les contenus de formation. Ce texte décrit ce processus et met en lumière les apports de ce dispositif pour les formateurs et formatrices, pour les facilitateurs et facilitatrices et pour les enseignants et enseignantes.

Mots-clés: Constitution d'une équipe, formation continue, coformation, Lesson Study

Présentation du dispositif

Dans cet article, nous présentons un dispositif Lesson Study mis en place à la HEP vaud entre 2020 et 2024. Ce dispositif vise à constituer une équipe avec des formateurs et formatrices et des enseignantes nouvellement engagées pour donner des formations continues portant sur les nouveaux moyens d'enseignement. Dans le contexte de la Suisse Romande, les moyens d'enseignement sont les manuels scolaires officiels de mathématiques. Ils sont introduits progressivement de la 1P (élèves de 4 ans) à la 8P (élèves de 12 ans) entre 2020 et 2024/2025. Ces moyens d'enseignement sont disponibles sur l'Espace numérique du Plan d'Etudes Romand et des moyens d'enseignements romands, nommé ESPER⁶.

1. Contact: martine.balegno@hepl.ch

2. Contact: valerie.batteau@hepl.ch

3. Contact: luc-olivier.bunzli@hepl.ch

4. Contact: julie.ceria@edu-vd.ch

5. Contact: audrey.daina@hepl.ch

6. La plateforme ESPER: <https://www.ciip-esper.ch/#/>



La HEP vaud a été mandatée par la DGEO⁷ pour accompagner ce déploiement par l'organisation de deux journées de formation continue pour l'ensemble des enseignantes et enseignants du canton. Pour cela, une quinzaine d'enseignantes de l'école primaire ont été recrutées comme formatrices supplémentaires. C'est dans ce contexte que nous avons mis en place un dispositif visant plusieurs objectifs :

- la constitution d'une équipe de formateurs et formatrices : l'équipe s'étant considérablement agrandie et regroupant des personnes aux profils divers (enseignants et enseignantes du primaire, du secondaire, spécialisés, formateurs et formatrices d'enseignants, chercheurs en didactique des mathématiques), l'un des enjeux importants était de créer des conditions propices à une bonne collaboration entre les membres de l'équipe.
- la co-formation : l'équipe de formateurs et formatrices regroupant des personnes avec des expériences professionnelles différentes, il s'agissait à la fois de former les enseignantes à devenir formatrices et de partager les réalités des classes vaudoises avec les formatrices, formateurs et chercheurs.
- l'élaboration des contenus : deux jours de formation devaient être construits, notamment pour mettre en évidence les changements didactiques et pédagogiques de ces nouveaux moyens d'enseignement.
- la production de ressources pour les enseignants du canton de Vaud afin d'accompagner l'introduction des moyens d'enseignement. Un site⁸ a été développé dans cet objectif.

Afin d'atteindre ces objectifs, le dispositif de formation a été adapté à partir du modèle de LS (Clivaz, 2015) ; pour plus de détails, voir (Ceria *et al.* 2022).

Nous développons ci-dessous les six phases du dispositif qui correspondent à une boucle LS :

1. Choix d'une activité : le choix se fait dans les nouveaux moyens d'enseignement, en fonction du degré et selon les années (2020-21/ 1P-2P ; 2021-22/ 3P-4P ; 2022-23 /5P-6P ; 2023/24 7P-8P). Afin d'orienter ce choix, nous avons ciblé des difficultés liées à l'enseignement des mathématiques en fonction des degrés.
2. Analyse de l'activité : l'équipe de formateur·ice·s effectue ensuite une analyse a priori de l'activité (connaissances mathématiques en jeu, procédures, variables didactiques, difficultés et relances). Ce travail d'analyse nous permet de réfléchir collectivement aux questionnements didactiques. Chacun peut intervenir selon les compétences liées à son domaine d'expertise.

7. Direction générale de l'enseignement obligatoire du canton de Vaud.

8. Site développé pour la Formation Continue aux nouveaux Moyens d'Enseignement Romands en mathématiques (FCMER) <http://fcmernaths.hepl.ch>. Ce site est destiné aux enseignantes et enseignants de Suisse Romande, car les activités proposées sont issues des moyens d'enseignement romands. Il est accessible librement, il peut donc être consulté par des enseignants et formateurs en dehors de la Suisse Romande.



3. Expérimentation de l'activité en classe: elle se déroule dans la classe de l'une des formatrices selon le plan de leçon de recherche conçu par l'équipe, tandis que les autres membres de l'équipe observent la leçon. Cette expérimentation prend appui sur les analyses didactiques de l'activité effectuées dans la phase 2 (analyse de l'activité) ainsi que sur les connaissances que la formatrice a de sa classe et de ses élèves.
4. Retour sur l'expérimentation: ce temps d'échange suit immédiatement la leçon de recherche menée en classe. L'enseignant·e qui a effectué la leçon explicite son ressenti, ses impressions, les modifications opérées et ses propres observations par rapport au plan de leçon prévu. Ensuite, les observateurs prennent la parole et présentent tour à tour des faits observés, jugés pertinents en regard du plan de leçon. Ce moment d'échange se termine par une synthèse des éléments du plan de leçon à conserver et ceux à modifier.
5. Modification et amélioration des ressources: cette cinquième phase permet d'apporter les modifications au plan de leçon afin de pouvoir le diffuser, ainsi que d'élaborer, dans certains cas, des ressources complémentaires pour les enseignants (variante du plan de jeu, consignes visuelles, matériel, etc.).
6. Partage des connaissances et diffusion des ressources: au terme de ce processus, nous avons souhaité diffuser l'ensemble des activités expérimentées et analysées sous forme de LS, par le biais d'un site internet: <http://fcmermaths.hepl.ch>. Chaque page du site est dédiée à une activité des moyens d'enseignement ayant fait l'objet d'une LS.

Différences avec une LS en formation continue d'enseignants

Le contexte ainsi que notre objectif de formation, nous ont conduit à adapter le processus LS, en prenant en compte différents paramètres. Tout d'abord, le groupe présente une diversité de profils: des enseignantes et enseignants du primaire de 1P à 8P, du secondaire, spécialisés, des formatrices et formateurs d'enseignants et des chercheurs en didactique des mathématiques. Ensuite, la contrainte de temps a pesé sur le dispositif. En effet, trois heures par semaine pendant deux mois ne permettent pas de refaire une boucle dans le cycle⁹, afin d'éventuellement modifier la leçon de recherche selon les observations faites. Ce temps a également servi à la rédaction des plans de leçons et des sites. De plus, le choix des sujets, dans notre cas, est effectué par les responsables de la formation continue pour alimenter les contenus de formation. Les tâches choisies proviennent obligatoirement des nouveaux moyens d'enseignement (ESPER), mais peuvent être adaptées et enrichies par rapport aux tâches d'origine. Le choix des tâches est validé par les responsables et parfois remis en question. Contrairement à une LS dans laquelle la problématique est co-construite entre enseignants et facilitateurs sur la base des besoins exprimés par les participants, une partie de la problématique se fait en amont, une fois que le sujet a été déterminé par

9. Nous renvoyons la lectrice et le lecteur à l'introduction de ce numéro qui présente en détail le dispositif LS.



les responsables. Une autre différence porte sur le choix de l'enseignante qui donne la leçon de recherche. Celle-ci est connue au départ, car dans de nombreux cas, seule une formatrice du groupe LS répond aux critères de l'expérimentation en classe, en tant qu'enseignante titulaire d'une classe du degré concerné.

De plus, l'objectif de production de ressources et notamment la création du site internet FCMER a influencé le processus LS, en particulier l'importance accordée au site qui remplace le plan de leçon et devient un élément de formation. Un dernier aspect porte sur le fait que la leçon de recherche est filmée. En effet, certains extraits vidéo de l'expérimentation sont destinés à être utilisés dans le cadre de la formation continue.

Réflexion sur la planification de la leçon et du plan de leçon

Dans cette partie, nous présentons comment le travail produit en LS a été diffusé par le biais d'un site. Nous exposons ensuite les évolutions que nous avons pu observer dans le dispositif : l'évolution de la planification de la leçon à partir de la mise en commun et du tableau, et l'évolution dans l'étude du sujet et du curriculum (qui se nomme en japonais *kyozai kenkyu*).

Site FCMER

La diffusion des plans de leçons sur le site FCMER provient d'une demande institutionnelle de production de ressources et représente aussi un élément essentiel du point de vue des dispositifs LS. Les plans de leçons étaient pensés pour le dispositif LS. Ainsi, un travail supplémentaire à partir de ces plans de leçon a été nécessaire pour alimenter le site. Ce travail fut complexe pour différentes raisons : maniement de la plateforme, interprétation et reformulation du plan de leçon élaboré collectivement à sa rédaction selon la structure attendue, éloignement dans le temps entre le travail en LS et l'écriture du plan de leçon sur le site.

Nous avons ainsi effectué et diffusé entre 3 et 5 plans de leçon par degré et par an. Pour exemple, la figure 1 correspond à la page d'accueil pour les thématiques et tâches travaillées dans les degrés 5-6P (élèves de 8/9 et 9/10 ans).

Chaque plan de leçon suit une structure plus ou moins similaire sur le site (voir Figure 2) :

- Les enjeux du point de vue des connaissances mathématiques ;
- La partie *Vers une séquence d'enseignement* donne des indications sur la place de la leçon dans une séquence ;
- La tâche sous la loupe développe des éléments de l'analyse a priori effectuée collectivement. Nous y décrivons plus particulièrement des éléments sur la gestion de l'activité, les procédures, les difficultés et relances, les variables didactiques et les éléments à retenir (institutionnalisation) ;
- Un lexique des concepts mathématiques utilisés.



Figure 1 : Page d'accueil¹⁰ présentant les trois plans de leçon diffusés sur le site de la FCMER pour les degrés 5-6P



Figure 2 : Exemple des éléments présents dans le plan de leçon «Du plus grand au plus petit» diffusé sur le site de la FCMER

10. <https://sites.google.com/view/fcmermathshepl/home/home-5p-6p>



Évolution de la planification de la leçon à partir de la mise en commun et du tableau

Nous avons vu une évolution de la planification de la leçon dans plusieurs groupes LS. Depuis le début du dispositif, la planification des leçons occupait une part importante aux mises en commun et institutionnalisations. Puis, tout en conservant ces aspects, elle s'est effectuée en commençant par l'anticipation de la mise en commun avec les procédures attendues des élèves et la planification du tableau (noir et/ou interactif). Cette évolution dans la planification de leçon s'est faite de manière conjointe avec le développement du concept de *mise en dialogue*¹¹ (Batteau et Clivaz 2023). Les auteurs ont détaillé cette modalité de préparation de leçon dans d'autres exemples de leçons mathématiques au primaire et au secondaire 1.

Dans l'exemple ci-après (figure 3), le groupe LS a planifié une leçon en 8P autour des transformations géométriques et du débat scientifique¹². Nous avons ainsi anticipé pour chaque phase de la leçon ce que l'enseignant allait écrire au tableau ou projeter sur la partie interactive. Ainsi, à la fin de la leçon, le tableau (figure 3) met en perspective les trois consignes (A, B et C) issues de la tâche ESPER intitulée «Après deux retournements», destinée aux élèves de 7P (élèves de 10/11 ans). Le tableau donne aussi à voir les réponses correctes et incorrectes attendues des élèves, les constats contradictoires 1 et 2 que peuvent faire les élèves, puis une conclusion et les éléments à retenir.

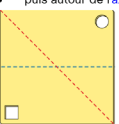
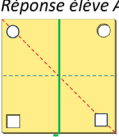
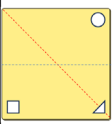
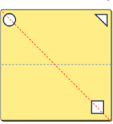
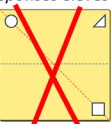
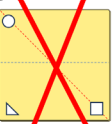
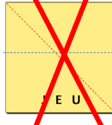
Constat 1 L'image d'une figure après deux symétries successives a subi une symétrie axiale. Consigne A Un rond et un petit carré ont été percés dans ce carré jaune. Le carré jaune est retourné deux fois de suite : • d'abord autour de l'axe rouge ; • puis autour de l'axe bleu.  Réponse élève A  de symétrie	Consigne B Réponses élèves B     Consigne C Réponses élèves C    	Constat 2 L'image d'une figure après deux symétries axiales successives d'axes sécants est obtenue par une rotation. Conclusion L'image d'une figure après deux symétries (d'axes sécants) successives n'est pas obtenue par une symétrie, mais par une rotation. À retenir Dans une démarche de résolution de problème, on fait des observations qui nous permettent d'émettre une conjecture. On va la vérifier ou l'invalider en la testant avec plusieurs exemples.
--	---	---

Figure 3: Planification de la mise en commun et du tableau dans un groupe LS de 7-8P

11. Le concept de mise en dialogue repose sur l'idée que «la connaissance visée par le problème peut émerger du dialogue entre procédures alors qu'elle n'est pas contenue dans une seule procédure» (Batteau et Clivaz, 2023, p. 27). Ainsi l'enseignant orchestre un dialogue entre deux procédures qui vise à produire plus de connaissances que celles contenues séparément dans chacune d'elle (Batteau et Clivaz 2023).

12. Le débat scientifique est «un outil pédagogique permettant à un enseignant d'amener sa classe à avoir une culture commune en terme de connaissances et de pratique de la démarche scientifique» (Charlot, Lecorre, Legrand, Leroux et Di Martino, 2015, p. 847).

Nous voyons que le tableau effectif de l'enseignant à la fin de la leçon de recherche (figure 4) est très proche de celui préparé collectivement (figure 3). Cette planification a permis à l'enseignant de mettre en œuvre et de faciliter le débat mathématique lors de la mise en commun.

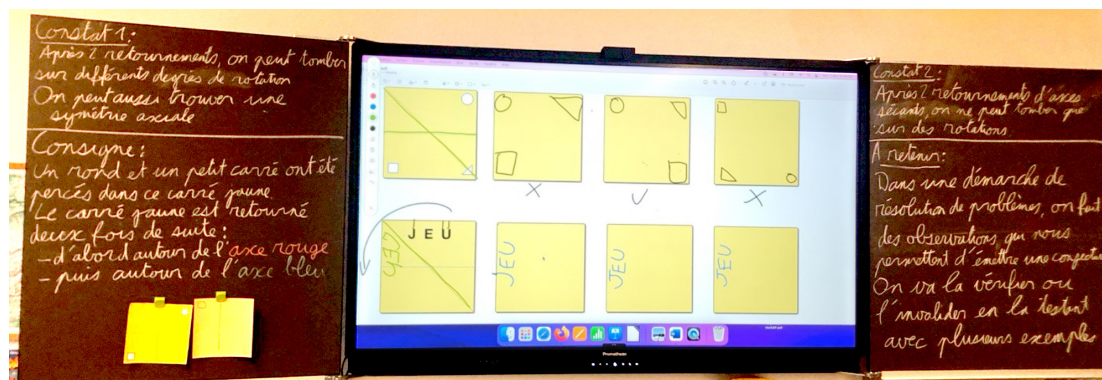


Figure 4 : Tableau à la fin de la leçon de recherche

La planification de la leçon à partir des procédures attendues des élèves lors de la mise en commun et du *bansho* (organisation du tableau) est une pratique courante dans le contexte des LS japonaises (Tan, Fukaya et Nozaki, 2018). Nous avons constaté que le fait d'anticiper la planification du tableau et les phases de mises en commun lors de la planification de la leçon a permis de rendre explicites et collectifs des choix souvent laissés à l'initiative de l'enseignant (quoi écrire? quoi afficher?). Cette planification a permis au groupe LS de rendre plus explicite chaque phase de la leçon, car l'anticipation du tableau s'est réalisée au fur et à mesure de la planification de la leçon.

Évolution de l'étude du sujet

Nous avons vu le dispositif LS évoluer, en partie en raison des contenus mathématiques de la 1-2P (2020/2021) à la 7-8P (2023/2024). Plus particulièrement, la phase de *kyozai kenkyu*, qui consiste en l'étude approfondie du curriculum et des connaissances mathématiques en jeu, a pris une place plus importante. En début de dispositif (1-4P), elle se faisait davantage conjointement à la phase d'analyse de l'activité. La phase *kyozai kenkyu* a ensuite été placée en amont. Pour la préparation des leçons de 7-8P lors de la dernière année, des apports théoriques préparés par des didacticiens ont permis d'enrichir les connaissances professionnelles des formateurs sur les thématiques des divisions, fractions et transformations géométriques.

Observations des leçons de recherche en classe

L'observation de leçons de recherche dans des classes des cycles 1 et 2 nous a permis de prendre en compte les différentes réalités de classes et la variabilité des contextes d'enseignement dans le Canton de Vaud. De plus, cette observation a mis en avant les différences dans les apprentissages mathématiques d'élèves de 1P à 8P.



Enfin, cela nous a aussi permis de faire un lien entre des connaissances didactiques et la réalité des classes, ce qui a pu renforcer notre légitimité en tant que formateurs lors des formations continues.

Impacts du dispositif LS

Dans cette partie, nous avons recueilli des témoignages de personnes qui ont participé à ce dispositif de Lesson Study : en tant que facilitatrices et facilitateurs, et en tant qu'enseignantes.

Facilitatrices et facilitateurs

Dans le dispositif, les LS ont été menées en parallèle avec trois groupes et trois facilitatrices et facilitateurs qui ont des profils et expériences divers. Les facilitatrices et facilitateurs (les trois premiers auteurs de cet article) témoignent ici des apports de la participation au dispositif.

Nous avons acquis de l'expérience dans la facilitation de LS, renforcée également par notre participation à la FoFFa¹³. Nous notons des difficultés, car nous devons aussi parfois nous former aux connaissances didactiques avant d'engager les séances. Nous avons parfois une double posture de facilitateur et d'expert, ou parfois les rôles étaient pris par deux personnes différentes.

Enseignantes

Les enseignantes nouvellement engagées dans l'unité d'enseignement et de recherche de la didactique des mathématiques et des sciences (UER MS) ont ainsi participé à plusieurs groupes LS menés sur des sujets mathématiques et des niveaux divers, encadrés par différents facilitatrices et facilitateurs membres du groupe. La co-formation comprend en plus de la participation aux LS, la présence aux cours de mathématiques disciplinaires et didactiques de première et troisième année dispensés aux étudiants bachelor primaire, la préparation et la mise en œuvre des séminaires en formation initiale en tant que formatrice, la participation à des conférences et des colloques à destination des formatrices et formateurs en didactique des mathématiques (colloque organisé par la COPIRELEM¹⁴ au niveau francophone et journées des formateurs romands).

Après avoir dispensé les formations continues aux nouveaux moyens d'enseignement pendant quelques années, les enseignantes sont retournées dans leur établissement scolaire. Nous avons recueilli quelques témoignages des effets de la participation aux LS sur leur enseignement en classe.

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

14. La COPIRELEM désigne la Commission Permanente des IREM sur l'Enseignement Élémentaire (voir <https://www.copirelem.fr/>).



Travailler ensemble pour préparer une leçon a été une expérience surprenante. Ces échanges m'ont permis d'élargir ma vision et m'ont apporté une multitude de points de vue sur la préparation d'une leçon qui pourtant me paraissait si simple avant.

Adopter des planifications réfléchies collectivement n'a pas seulement été un défi, mais aussi une opportunité d'apprentissage. Ces expériences ont transformé ma manière de préparer mes leçons. Dans ma pratique, je me surprends à me décentrer et à observer la leçon comme si elle était donnée par une tierce personne.

Actuellement, avec mes stagiaires, j'utilise différents processus proposés en LS. Que ce soit lors de la préparation d'une leçon ou lors de mes observations pendant qu'elles enseignent, ces outils me permettent d'enrichir les discussions post-leçon. Celles-ci sont devenues tout aussi bénéfiques pour les stagiaires que pour moi. *(Témoignage de Stéphanie, enseignante de 1-2P)*

Cette expérience a été enrichissante sur plusieurs niveaux. Tout d'abord, la LS permet de se questionner sur ses savoirs autant didactiques que pédagogiques. Cette expérience m'a confirmé que ce travail préalable de l'enseignant est aussi important et conséquent que le moment d'enseignement face aux élèves. L'analyse fine me permet d'avoir un enseignement plus efficient en classe. Il me paraît évident que cette LS m'a donné des repères, des connaissances voire des réflexes professionnels sur la lecture, la réflexion ou la mise en question, la mise en œuvre et l'adaptation des tâches proposées dans les moyens officiels. Je suis sûre que je gagnerai encore beaucoup à partager d'autres Lesson Study.

De plus, la LS a un impact intéressant sur le travail en collaboration. Elle rend compte des diverses interprétations d'une même tâche par différents enseignants/chercheurs. Cette expérience a permis à notre équipe de LS, de mieux se connaître et de souder davantage notre groupe. Aujourd'hui, il m'arrive de questionner mes propres collègues sur leur analyse d'un point particulier d'une tâche, une réponse d'élève ou de donner mon analyse sur le questionnement d'un collègue, mais malheureusement bien trop peu sur l'analyse préalable des tâches complètes, car cela est très coûteux en temps... Nous sommes par contre dans le partage de nos planifications et dans l'échange des adaptations ou variables utilisées pour répondre aux besoins de nos élèves. Pour tous ces points, la LS a été formatrice pour moi. *(Témoignage de Marie, enseignante de 1-2P)*



Je n'avais jamais entendu parler des LS auparavant. Au début, j'y suis allée un peu à reculons, tant le temps de préparation pour une seule tâche me semblait disproportionné. Mais jour après jour, j'y ai vu du sens : mieux définir l'objectif, penser à la structure de la leçon, anticiper les difficultés des élèves pour anticiper les aides. Les LS m'ont aussi fait réfléchir au choix des mots d'une consigne, d'une relance ou d'une mise en commun pour moins induire leur cheminement.

Depuis, j'ai acquis des réflexes pour faire verbaliser les stratégies des enfants, et surtout les emmener plus loin en faisant des liens entre elles pour les emmener à l'abstraction. Je dirais que mes élèves sont épuisés maintenant, car je les rends tout le temps actifs et conscients de ce qu'ils apprennent !

Les visites dans les classes des collègues ont aussi aiguisé mon sens de l'observation et d'analyse. De manière générale, je sais mieux où je vais, je suis plus au clair dans mes choix et dans les aménagements. J'ai plus de plaisir à enseigner les mathématiques et je mets à profit ce que j'ai appris dans les autres branches enseignées. *(Témoignage d'Anouk – enseignante de 1-2P)*

J'ai découvert le travail d'équipe : débattre, collaborer, argumenter auprès de formateurs aux profils aussi divers qu'enrichissants. Je suis plus à l'aise avec la mise en commun, car j'anticipe plus certaines tâches et me permets d'intervenir davantage en amont : modifications, ajout de matériel en veillant à ne pas changer les objectifs visés. Je me sens plus outillée pour aider les élèves avec les relances. Tout cela a été possible grâce aux analyses préalables effectuées en LS. Ma façon de voir les maths a considérablement évolué, je me sens plus légitime, car je possède un meilleur bagage théorique, j'utilise davantage les outils à disposition, j'insiste beaucoup sur le renforcement positif des élèves à travers le statut constructif de l'erreur par exemple. J'ai pu faire des liens entre la démarche scientifique en sciences et la mise en commun en maths. De retour dans mon établissement, je suis devenue « personne ressource » sur les LS et sur la didactique des maths. Mes collègues me sollicitent régulièrement sur l'utilisation de la plateforme ESPER, sur le matériel ou les activités. Je poursuis actuellement cette expérience de LS en maths dans un autre contexte à la HEP. *(Témoignage de Julie – enseignante 3-4P)*



Ma manière d'enseigner les maths a tellement changé, j'ai trouvé ça génial. Par exemple, j'ai en tête la déconstruction dimensionnelle par rapport à *Quel cube!* (Tâche ESPER). J'ai un regard didactique que je n'avais pas auparavant. Je réfléchis systématiquement aux procédures, aux erreurs, aux difficultés. Je fais beaucoup plus de mises en commun qu'avant. Je leur demande d'explicitier leur procédure, je ne le faisais jamais avant. Mon expérience à la HEP m'a permis d'avoir une vision de ce qu'on attend des élèves après, d'avoir une vision de la 1P à la 8P. J'ai un regard plus analytique qu'avant sur les difficultés de mes élèves. (*Témoignage de Lise – enseignante 3-4P*)

Après l'expérience passée à la HEP et de retour dans leur classe, les enseignantes témoignent qu'elles ont pu mettre à profit les connaissances développées par le dispositif Lesson Study et par leur participation à la formation initiale.

En guise de conclusion

Le travail en LS a permis de construire les contenus dispensés lors des formations continues aux nouveaux moyens d'enseignement, mais également d'enrichir avec un regard neuf la formation initiale des étudiantes et étudiants de première et troisième année de bachelor primaire. Ce dispositif a permis l'intégration des nouveaux membres et une bonne cohésion de groupe entre anciens et nouveaux formateurs et formatrices, avec des allers-retours entre théorie et pratique qui ont permis de remettre en question des éléments de formation.

Notre expérience nous permet d'encourager vivement les autres équipes de formateur·ice·s à concevoir des contenus de formation continue ancrés dans la réalité des classes, notamment lors de changement dans le curriculum, en mettant en œuvre des Lesson Study, dispositif particulièrement pertinent pour relier la théorie et la pratique.

La co-formation visée par le dispositif a permis d'enrichir les pratiques des enseignantes avec des concepts théoriques en didactique des mathématiques et, réciproquement, de concrétiser ces concepts avec les observations faites en LS. Le choix de ce dispositif pour se co-former et pour constituer une équipe de formateurs avec des connaissances et des expériences partagées, s'est révélé particulièrement pertinent, comme le montrent les différents témoignages.

Remerciements

Nous adressons nos remerciements à tous les collègues de la FCMER, à celles et ceux qui ont piloté ce dispositif, Michel Deruaz, Stéphane Clivaz et Marie-Line Gardes, à celles et ceux qui ont participé à cet article par leur témoignage, aux directions d'établissement et aux élèves, à celles et ceux qui nous ont ouvert la porte de leur classe.



Références

- Batteau, V. et Clivaz, S. (2023). De la mise en commun à la mise en dialogue. *RMé*, 239, 27-39.
- Ceria, J., Daina, A., Hanssen, L., Hugli, C., Javet Schlegel, S. et Gardes, M.-L. (2022). *De l'enseignement en classe à la formation d'enseignants: présentation d'un dispositif de formation de formateurs*. [Communication orale] COPIRELEM, Toulouse.
- Charlot, G., Lecorre, T., Legrand, M., Leroux, A. et Di Martino, H. (2015). *Le débat scientifique en classe: une démarche d'investigation collective pour une culture scientifique commune*. Actes du colloque EMF2015 – GT10.
- Clivaz, S. (2015). Les Lesson Study? Kesako? *MATH-ECOLE*, 224, 23-26.
- Tan, S., Fukaya, K. et Nozaki, S. (2018). Development of bansho (board writing) analysis as a research method to improve observation and analysis of instruction in Lesson Study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-02-2018-0011>
- Site développé pour la formation continue aux nouveaux moyens d'enseignement en mathématiques (FCMER). <http://fcmersmaths.hepl.ch>.
- Site des nouveaux moyens d'enseignement de Mathématiques en Suisse Romande, ESPER. <https://www.ciip-esper.ch/#/>
- Site du Plan d'Etudes Romands, <https://portail.ciip.ch/per/domains>



Lesson Study dans les disciplines artistiques et techniques : enjeux de collaboration, créativité, distance critique et communication

John DIDIER¹ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse),
Sabine CHATELAIN² (Haute école pédagogique, Vaud,
Suisse), **Pia-Ingrid HOZNOUR**³ (Haute école pédagogique,
Vaud, Suisse) et **Nicole GOETSCHI DANESI**⁴ (Haute école
pédagogique, Vaud, Suisse)

Le dispositif des Lesson Study par son histoire et son utilisation gagne de nouveaux territoires disciplinaires. Les disciplines artistiques et techniques s'emparent à leur tour des mécanismes de professionnalisation, de collaboration, de pratique réflexive formalisés par le dispositif Lesson Study. La richesse des disciplines artistiques et techniques semble pouvoir ouvrir de nouveaux angles d'analyse sur ce dispositif de formation. Ainsi, dans cette contribution, nous concentrons notre propos sur le dispositif Lesson Study mené dans ces disciplines en revenant sur le rôle de la collaboration, de la distance critique, de la créativité et de la communication pour les formatrices et formateurs y ayant participé. En nous appuyant sur leurs témoignages, nous déployons de nouveaux regards sur ce dispositif au sein de ces disciplines dans trois contextes de formation (initiale, continue et postgrade).

Mots-clés: Lesson Study, disciplines artistiques et techniques, collaboration, créativité

Introduction

Le dispositif Lesson Study (LS) par son histoire et son utilisation affirmée au sein des disciplines majeures, gagne de nouveaux territoires disciplinaires. Les disciplines artistiques et techniques s'emparent à leur tour des mécanismes de professionnalisation, de collaboration, de pratique réflexive formalisés par ce dispositif. La richesse des disciplines artistiques et techniques, disciplines souvent caractérisées de rares, semble pouvoir permettre de nouveaux angles d'analyse sur ce dispositif de formation. Dans cet article, nous concentrons notre propos sur des adaptations de LS menées dans ces disciplines en revenant sur le rôle des capacités transversales, à savoir la collaboration, la distance critique, la créativité et la communication. Ces notions sont apparues comme des angles d'analyse nous permettant de mieux identifier les différents enjeux et besoins de formation.

1. Contact : john.didier@hepl.ch

2. Contact : sabine.chatelain@hepl.ch

3. Contact : pia-ingrid.hoznour@hepl.ch

4. Contact : nicole.goetschi-danesi@hepl.ch



En revenant sur plusieurs projets et les témoignages de formateurs et formatrices, nous entrevoyons de nouvelles possibilités d'études de ce dispositif LS au sein des disciplines artistiques et techniques dans la formation.

Contexte de la recherche et problématique

Le défi de l'enseignement des disciplines artistiques et techniques consiste à former les apprenantes et apprenants à apprécier l'art sous différentes formes, à en faire l'expérience et à le comprendre (UNESCO, 2008). Chacune des disciplines ayant ses spécificités, le dénominateur commun consiste à mobiliser et à développer différentes capacités transversales. Dans le contexte de formation des enseignant·e·s des disciplines artistiques et techniques, le dispositif Lesson Study ouvre de nouvelles perspectives pour former à des pratiques enseignantes qui favorisent selon nous les capacités transversales telles que la créativité, la pensée critique (qualifiée de distance critique dans cette étude), la collaboration et la communication (Chatelain, Hoznour et Didier, 2023 ; Didier et Tortochot, 2021 ; Gruber, 2019).

Notre étude porte sur le développement professionnel dans le contexte de formation d'adultes dans les disciplines artistiques et plus spécifiquement sur la mobilisation des capacités transversales à l'aide des LS dans la formation initiale, continue et postgrade. Nous nous posons les questions suivantes : quel est l'impact général des LS sur la pratique de formateur et de formatrice dans les disciplines artistiques et techniques ? Comment ce dispositif permet-il de mobiliser les capacités transversales du XXI^e auprès des formateurs et des formatrices dans les disciplines artistiques et techniques ?

Deux objectifs de recherche guident notre réflexion. Premièrement, nous nous intéressons à l'expérience des formateurs et formatrices d'adultes pour identifier les transformations perçues. Deuxièmement, nous identifions l'apport des LS dans la mobilisation des capacités transversales au sein de différents types de formations.

L'utilisation des Lesson Study dans la formation des disciplines artistiques et techniques en Suisse romande

En Suisse romande, plusieurs LS ont été introduites à différents niveaux de la formation des enseignant·e·s dans les disciplines artistiques et techniques. Dans cet article, nous présentons des adaptations de dispositifs de LS en fonction de ces disciplines. En effet, dans la **formation postgrade** des enseignant·e·s spécialistes en activités créatrices et manuelles (AC&M), ce dispositif a été utilisé comme levier pour introduire l'activité de conception et la créativité dans les pratiques enseignantes (Didier *et al.*, 2016 ; Leuba *et al.*, 2012). L'utilisation de la LS en AC&M fait apparaître la conscientisation d'approches pédagogiques et pratiques telles que la collaboration, l'échange d'expériences et de la pratique réflexive (Didier *et al.*, 2016).

Dans la **formation continue** en didactique de la musique, une première LS réalisée dans une école secondaire portait sur l'implémentation et le suivi du processus créatif auprès d'enseignant·e·s de musique spécialistes. Cette LS s'est concentrée sur le développement du processus créatif au cycle 3.

Une deuxième LS a été menée pour faciliter l'introduction d'un outil numérique (Music Eyes) dans des activités d'écoute musicale. Le dispositif a permis de mettre en avant la place de la créativité et de la collaboration (Chatelain *et al.*, 2023a, 2023b).

Dans le cadre d'un module de **formation initiale** à option, réalisé à la HEP vaud en partenariat avec le Musée Cantonal des Beaux-Arts de Lausanne, une LS a été menée sur 6 semaines à raison d'une rencontre de trois heures par semaine. Le cycle d'itération a pu faire émerger le développement de la collaboration, la motivation, l'implication des participant·e·s, ainsi que la prise en compte des contraintes liées à la réalisation de ce type de projet en contexte scolaire et muséal (Goetschi-Danesi, 2018).

Dans ces formations postgrades, la vidéo a été utilisée de différentes manières. Par exemple, les étudiant·e·s ont été amené·e·s à filmer des contenus planifiés en collectif (groupes de trois) dans leurs classes. Grâce aux vidéos, l'analyse de ces enseignements a été travaillée en sous-groupes dans les séminaires pour être finalement présentée devant les autres équipes. Lors des présentations en fin de séminaire, la vidéo a favorisé le débriefing et l'analyse commune entre pairs.

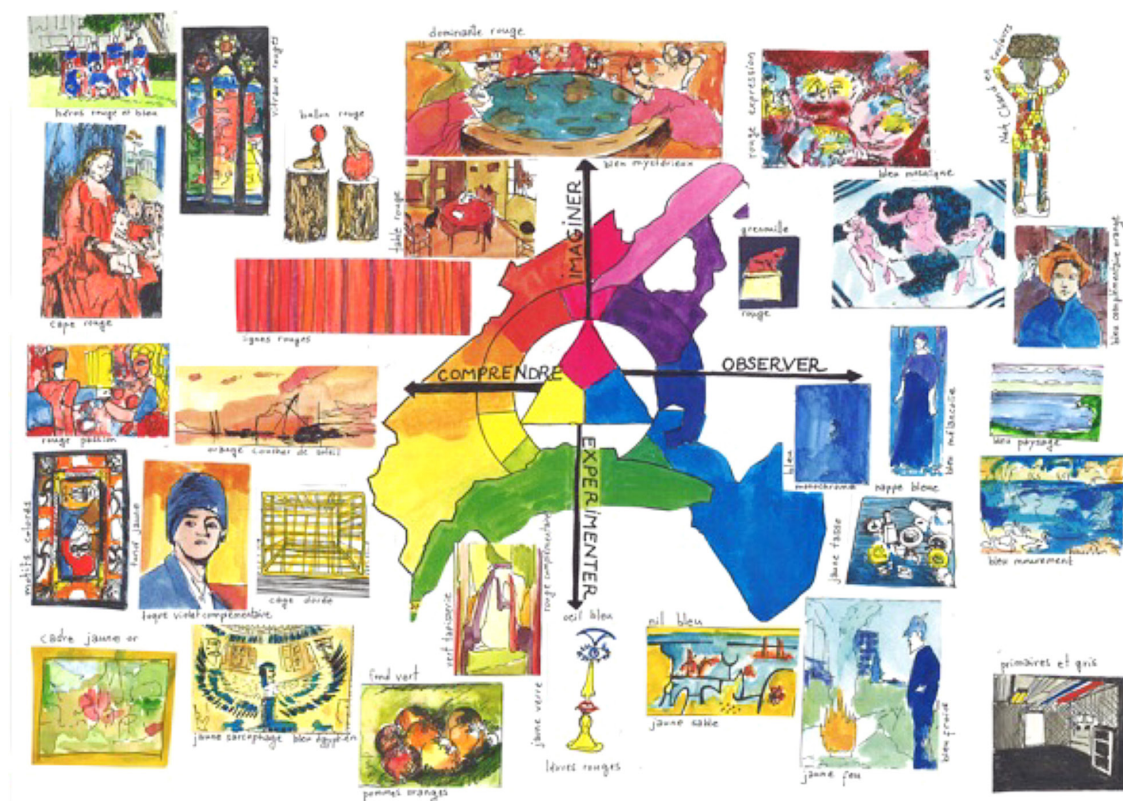


Figure 1 : Le musée de classe (Goetschi-Danesi, 2018)



Méthodologie

Afin de mettre en avant le développement professionnel des acteurs et actrices impliquées dans les dispositifs de formation décrits ci-dessus, des entretiens semi-dirigés ont été réalisés auprès de 9 formateurs et formatrices en didactique des disciplines artistiques et techniques travaillant au sein de Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP). Pour répondre aux objectifs de cette étude, les entretiens ont été orientés sur l'apport des LS pour rendre explicite les transformations perçues enseignements (objectif 1) et plus spécifiquement la mobilisation des capacités transversales (objectif 2). Une analyse thématique des témoignages nous permet de présenter quelques éléments de réponse par objectif.

L'impact des LS sur la pratique de formation

Il ressort de l'analyse des entretiens une mise en acte des enseignements qui implique une volonté d'amélioration continue de la posture professionnelle et des gestes des formatrices et des formateurs : *« C'est une posture différente par rapport à mes actes dans le sens où je questionne ce que je fais de façon beaucoup plus systématique que ce que je ne le faisais avant »* (Gustave). La systématisation de certains gestes liés à la formation ressort enrichie par le dispositif de la LS.

Nous relevons également une accélération des apprentissages induits par la LS dans une version adaptée qui inclut aussi la vidéo : *« Et le fait de se voir, de se filmer, c'était très intéressant. À partir de là, je pense que j'ai beaucoup plus évolué rapidement que si j'avais eu que des retours de gens qui venaient m'observer. »* (Julie). Par ailleurs, le principe itératif de la LS favorise la construction de mécanismes professionnels. Ces mécanismes contribuent au changement de points de vue vis à vis d'une situation : *« Il est possible de faire un pas de côté »* (Paul).

Par ailleurs, le principe d'apprentissage collaboratif situé au cœur de la LS nourrit les actrices et acteurs engagé·e·s dans le dispositif, mais également l'environnement éducatif lui-même : *« Et puis apprendre ... par tout ça, pas seulement au niveau théorique, mais aussi au niveau humain.[...] Vraiment cette idée de pouvoir apprendre des autres et les autres apprennent de nous, le terrain qui apprend de nous. »* (Bernadette).

Toujours en regard des apprentissages, ce dispositif induit un phénomène d'abondance et de dépassement des attentes initiales : *« J'ai aussi beaucoup apprécié la quantité incroyable de choses qu'on peut observer dans une vidéo comme ça, comme celle qu'on fait dans ces Lesson Study qui dépassent largement ce qu'on a voulu étudier finalement. »* (Bernadette). De fait, le dispositif ouvre le champ des possibles dans les formations au sein de ces disciplines.

En regard des entretiens, nous constatons que le dispositif LS démontre la possibilité de mobiliser les différentes variables didactiques comme un levier d'action et d'amélioration de la pratique enseignante en contexte de formation d'adultes : *« Parce que je trouve que c'est là où tu peux mobiliser toutes les variables didactiques. Oui, et c'est là que j'y vois de l'intérêt dans ma pratique. Maintenant, dans la pratique, en tant que formatrice que j'essaie de donner aux étudiant.e.s. »* (Claudine).



La temporalité induite par le dispositif de la LS fait apparaître le besoin de temps pour profiter de ce dispositif de formation : *« C'est quelque chose qui peut se faire dans le temps. »* (Paul). La question sur le temps investi se pose : *Est-il [dispositif LS] écologique en termes de temps et à quel moment est-il écologique ? Au début, à la fin ou pendant ? »* (Paul).

Les entretiens font aussi émerger l'apport de la méta-réflexivité en regard de sa propre pratique pédagogique qui participe à vérifier l'alignement curriculaire dans son ensemble : *« Après, ça permet un regard un peu méta-réflexif sur sa propre pratique, ne serait-ce que de vérifier que tout est posé, par rapport aux attentes, par rapport au savoir, par rapport au curriculum. »* (Carole).

Nous relevons également un mécanisme de résonance en lien avec la pratique enseignante qui caractérise une plus-value du dispositif LS : *« Et puis moi, j'ai vraiment besoin d'aller dans les classes, de voir comment ça réagit chez de vrais élèves, comment ça résonne chez de vrais enseignants. »* (Bernadette).

La mobilisation des capacités transversales au sein des disciplines artistiques et techniques

LS et collaboration

L'analyse des entretiens fait émerger le rôle de la collaboration comme un élément récurrent dans les différents témoignages. Le mécanisme de collaboration caractérise le principe même du dispositif de la LS et la mise en place de représentations, de valeurs et d'une philosophie commune en lien avec l'enseignement et la formation : *« On doit construire une philosophie commune. »* (Paul).

L'approche de mutualisation fait également ressortir les besoins de construction d'un cadre de formation bienveillant : *« Les analyses de pratiques permettent vraiment, quand elles sont menées dans une optique bienveillante et avec une optique d'amélioration et de développement formatif, amènent beaucoup au niveau de la qualité de ce qu'on peut produire par la suite. »* (Gustave).

Sur le plan de la collaboration, nous relevons le partage de connaissances qui implique une amélioration des processus d'apprentissage : *« Oui, quand les connaissances sont partagées, je trouve que tu avances bien plus vite et puis tu vois que tu progresses plus vite. »* (Claudine).

Au sein de la LS, la collaboration exige une bienveillance dans la relation et ceci apparaît comme un des facteurs de réussite du dispositif : *« C'est vrai que quand on entre dans ce processus de collaboration, il faut avoir des collègues, un duo qui est très bienveillant, dans lequel on sait qu'on peut s'observer, on peut discuter sans jugement, c'est vraiment dans un discours positif qui cherche des améliorations. Donc ça, c'est peut-être un obstacle, si on veut, à cette collaboration. »* (Carole).



LS et créativité

Le dispositif de la LS contribue à favoriser la créativité des apprenant·e·s et celle des enseignant·e·s. Par créativité, nous renvoyons au fait de générer des idées originales et efficaces, mais également de trouver des solutions adaptées par l'échange entre pairs (Lubart et al., 2015). Dès lors, il est question de créativité de l'enseignant·e et du groupe classe : *« Par l'analyse de la pratique professionnelle, le groupe permet de déconstruire, de nourrir la pensée divergente. »* (Paul).

La LS soutient également la créativité par le mécanisme de collaboration dans le cadre de la recherche d'idées et de solutions à plusieurs : *« C'est plus profitable parce qu'une idée en amène une autre et puis après, on se retrouve de nouveau face à un problème, on recherche une nouvelle idée, on construit, on revient en arrière. Donc oui, on avance. On trouve de meilleures solutions, j'ai envie de dire, que seul dans son coin. »* (Claudine).

Le dispositif de la LS favorise une vision créative et holistique en approfondissant les liens et articulations entre les situations d'enseignement-apprentissage, le rôle des consignes et des problématiques rencontrées : *« Mais je pense que la créativité est favorisée plus par le type de situation, par le type de consignes, par le type de problématiques qu'on va proposer aux élèves, et c'est plutôt des fois à ce niveau-là que ça se joue. »* (Gustave).

La créativité apparaît davantage comprise, tel un objet d'étude amené à être identifié en regard de ses sous-composantes : *« Par contre, là où j'ai vu une vraie différence, c'est que j'ai permis à ces enseignant·e·s ou ces étudiant·e·s d'observer la créativité chez leurs élèves, d'observer comment ça se met en place et puis de commencer à comprendre ces différents aspects, facteurs de la créativité. »* (Bernadette).

La LS favorise le changement de point de vue, la flexibilité cognitive, mais également l'adaptation du point de vue sur une situation d'enseignement : *« C'est de se rendre compte qu'on a plusieurs points de vue possibles d'une même situation, et la Lesson Study met forcément ça en avant, étant donné qu'on est plusieurs à observer et à percevoir ce qui se passe... Donc pour moi, forcément, ça développe la créativité de l'enseignant·e·s et du chercheur·euses aussi, de toute façon. »* (Bernadette).

Dans certaines configurations, la LS contribue à essayer des nouveautés, à prendre des risques (élément essentiel dans la créativité) et se défaire de la planification : *« Il y a des moments dans la spontanéité de l'enseignement, on va réagir ou on va rebondir d'une manière différente..., sur le moment, on a des idées qui viennent et qui sortent peut-être de cette planification. Oui, je dis oui quand on est prêt à sortir de la planification, peut-être des détails. [...] On se permet de questionner différemment ce qui a été prévu, d'essayer d'expérimenter quelque chose d'une manière différente pour amener à la même finalité. »* (Carole).



LS et distance critique

La LS donne lieu également à une distance critique fondée sur la comparaison et l'adoption d'un autre point de vue que le sien. Par cette distance comparée, ceci multiplie les différents modes d'actions : *«Ce que je trouve encore plus porteur, c'est quand on fait une même Lesson Study dans plusieurs classes différentes, enfin un même dispositif dans plusieurs classes différentes, et puis de comparer les réactions des uns et des autres... Donc pour moi, c'est vraiment super important cette confrontation entre plusieurs façons de réagir.»* (Bernadette).

La LS favorise la distance avec son enseignement, elle invite au changement et à la transformation de sa pratique enseignante : *«À partir du moment où on accepte d'être dans une Lesson Study, à mon avis, c'est quand on est prêt à vouloir voir une transformation de quelque chose. Donc, il y a déjà une prédisposition à se dire, bon, ben, je vais observer des éléments à changer, à modifier.»* (Carole).

L'introduction d'un moyen d'auto-observation de sa propre pratique enseignante (l'utilisation d'une caméra pour se filmer soi-même) fait apparaître une déconstruction d'une image idéalisée et invite à la distance critique avec son propre enseignement : *«Et c'est vrai qu'avant cette opportunité de placer une caméra dans ma salle de classe, je ne savais pas vraiment quelle enseignante j'étais. Je pense que j'idéalisais peut-être la personne ou j'imaginais que j'enseignais comme ça. Et le fait de m'être vue, de m'être filmée, c'était très très très intéressant.»* (Julie).

LS et communication

Le dispositif de la LS dirige l'attention des participant.e.s sur la mise en place d'un même niveau de communication : *«C'est aussi une autre vision et puis ça c'est très intéressant. Et forcément de se mettre sur un même, comment faut dire, même niveau en fait. [...] On amène chacun.e quelque chose d'autre. En tout cas, moi, c'est vraiment la posture que je prends, c'est vraiment très sincèrement, je me mets au même niveau. On amène chacun.e quelque chose d'autre.»* (Bernadette).

L'idée d'échanger, de communiquer et de constituer une relation équilibrée dans les échanges qui se nourrissent des interactions de chacun.e. La communication favorise l'apprentissage, elle permet la compréhension et la coordination des différentes visions de l'enseignement : *«Et puis ça, forcément, une fois que c'est bien compris et bien perçu par tout le monde, ça facilite beaucoup beaucoup la communication. Puis c'est là que tu apprends le plus en fait.»* (Bernadette).

La LS contribue aussi à renforcer la clarté de sa pensée et de son énonciation : *«Je pense que ça oblige à être encore plus clair, ouais, dans la communication orale.»* (Carole). L'observation de soi-même et des autres, des interactions, amènent à préciser la formulation des attentes, d'observer les questionnements des étudiant.e.s, mais également d'y réfléchir.



Limites et perspectives des LS

Au niveau des limites de cette étude, les différents retours d'expériences des formateurs et formatrices en didactique des disciplines artistiques ayant participé à cette étude font émerger certains freins liés à la LS. La temporalité nécessaire à la mise en place du dispositif apparaît souvent comme une contrainte importante.

Par ailleurs, les représentations traditionnelles des cycles LS construites sur deux itérations peuvent également induire certaines limites à son utilisation. En effet, la découverte de ce dispositif nécessitant plusieurs itérations, peut faire émerger auprès des formateurs et formatrices le sentiment de ne pas pouvoir bénéficier pleinement du potentiel de construction professionnel et d'échanges de connaissances en se limitant à une itération.

Au niveau des perspectives, la mise en place de communautés de pratiques ressort comme un atout des LS qui mériterait d'être introduite en complément à d'autres analyses de pratiques. L'idée du partage et de l'échange apparaissent comme des atouts du dispositif LS à disséminer dans d'autres interventions en formation : *« Je pense qu'on devrait systématiser vraiment le fait de mener des analyses de pratiques, de partager, de communautariser un peu nos pratiques pour prendre conscience de ce qui est fait ailleurs, ne pas se placer dans une optique de jugement mais dans une optique de partage pour en comprendre les tenants et les aboutissants, ce qui n'est pas toujours évident. »* (Gustave).

Conclusion et apports dans l'enseignement des disciplines artistiques et techniques

Au regard des différents projets de formation menés dans le cadre des LS au sein des disciplines artistiques et techniques, ce dispositif permet, par son adaptabilité, de répondre aux différents besoins et défis des formateurs et formatrices. En effet, la LS nous démontre par son historicité et son adaptation aux différents contextes de formation, qu'elle contribue au développement professionnel (formation postgrade et continue), ainsi qu'à l'apprentissage du métier de l'enseignement (formation initiale). Par ailleurs, les LS menées dans ces disciplines font émerger la pertinence de ce dispositif pour développer la collaboration, la créativité, la distance critique et la communication. De fait, les mécanismes de mutualisation de savoirs, de mise en place de représentations, de valeurs et de philosophies communes, font de ce dispositif, un outil de construction adapté à la constitution de communautés de pratiques professionnelles. Ceci favorise le partage de connaissances et les processus d'apprentissage en collectif. Par cette logique de conception, de planification, d'enseignement et d'analyse réalisés en collectif, la LS facilite l'émergence d'idées nouvelles, de changement de points de vue, de prise de risques en regard de l'enseignement. Autant de ressources pour développer la créativité des actrices et acteurs de la formation, qu'il s'agisse des formatrices et formateurs, des enseignant·e·s, ou des élèves. De fait, la LS induit un changement de point de vue sur la pratique enseignante, en regard de son extériorisation vis-à-vis du collectif, mais également dans



la capacité de l'apprenant·e à s'enrichir d'expériences partagées. C'est également par la distance critique vis-à-vis de l'enseignement que la LS contribue à proposer une logique de comparaison, d'adoption de points de vue complémentaires et enrichis sur la formation. Par cette invitation à la distance avec son propre enseignement, ce processus amène au changement et à la transformation de sa pratique enseignante. De fait, la LS induit une pratique réflexive externalisée au moyen d'objets intermédiaires (vidéos, plans de leçons) et de gestes communs (discussions en collectif, collaborations lors de la création de séquences). En regard des retours d'expériences développés dans cette étude, nous pointons le rôle de la LS et ses précieux apports dans l'observation et l'explicitation des gestes professionnels. La LS favorise la communication et la prise de conscience des enseignant·e·s sur leurs activités spécifiques aux disciplines artistiques et techniques. Ce dispositif contribue à renforcer la clarté d'une pensée énoncée. Le regard spécifique posé sur les capacités transversales nous a permis de mettre en évidence des aspects peu traités dans les recherches sur les LS. Ainsi, nous ouvrons de nouvelles perspectives pour la formation au sein des disciplines artistiques et techniques.

Remerciements

Nous remercions les didacticiennes et didacticiens impliqu·e·s dans cette étude, les enseignant·e·s en formation initiale et continue, les autres partenaires y compris les facilitateurs, facilitatrices et les collègues dans les divers établissements scolaires et culturels d'avoir collaboré dans ces dispositifs et dans cette recherche. Par ces échanges et contributions, nous pouvons mieux valoriser et diffuser les différents apports des LS pour les disciplines artistiques et techniques.



Références

- Chatelain, S., Trajanoski, A., Gavillet, C. Chapuisat, F. et Clerc-Georgy, A. (2023a). *MusicEyes - L'utilisation d'un outil numérique pour l'écoute musicale créative*. [Guide pour les enseignant·e·s, HEP vaud]. https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/uer-mu/MusicEyes_Guide.pdf
- Chatelain, S., Trajanoski, A. et Chapuisat, F. (2023b). Écouter et voir : identifier des connaissances musicales lors de transcréations visuelles avec un outil numérique. *Journal de Recherche en éducation musicale*, 14(1, 2), 10-23. <https://doi.org/10.4000/134yn>
- Chatelain, S., Hoznour, P.I. et Didier, J. (2023). Éducation à et évaluation : comparaison d'approches en arts et en sciences. *Travail et Apprentissages*, (2), 120-139.
- Commission Suisse pour l'UNESCO (2008). *Arts et éducation*. Berne : UNESCO.
- Didier, J. et Tortochot, E. (2021). Former aux compétences du XXI^e siècle à l'aide du design. *Questions vives : recherches en éducation - QVRE*, 35, 5. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5708>
- Didier, J., Perrin, N. et Vanini De Carlo, K. (2016). Créativité et conception. Une Learning Study au service de la transformation de l'enseignement des activités créatrices et manuelles. *Formation et pratiques d'enseignement en questions : revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, Hors-série N°1*, 113-128. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5062>
- Goetschi-Danesi, N. (2018). Le musée de classe : de l'instruction à la création. Dans J. Didier, G. Giacco et S. Chatelain (Ed.), *Culture et création : approches didactiques* (pp. 195-202). UTBM- HEP vaud-Alphil. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/2681>
- Gruber, H. (2019). Lesson Study with music : A new way to expand the dialogic space of learning and teaching. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(4), 272-289. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-03-2019-0019>
- Leuba, D., Didier, J., Perrin, N., Puozzo, I. et Vanini De Carlo, K. (2012). Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. Mise en place d'un dispositif de Learning Study dans la formation des enseignants. *Éducation et francophonie, Volume XL:2*, 177-191. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5055>
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S. et Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité - 2^e édition*. Armand Colin.



Lesson Study en Formation Initiale à la HEP vaud

Valérie BATTEAU¹ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse),
Julien Buchard² (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse),
Sara Presutti³ (Haute école pédagogique, Valais, Suisse) et
Sylvie Vanlint-Muguerza⁴ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse)

Nous présentons dans cet article deux différentes expériences de *Lesson Study* (LS) en formation initiale à la HEP vaud. Celles-ci sont mises en œuvre dans un module pour des étudiantes et étudiants de Bachelor primaire de 2^e année d'une unité transversale nommée Enseignement, apprentissage et évaluation et dans le module de didactique des mathématiques au secondaire 1. Ces deux expériences de LS en formation initiale impliquent des modalités différentes par rapport au dispositif de LS en formation continue. L'objectif de cet article est d'analyser les limites et difficultés rencontrées, mais aussi les effets de ces dispositifs sur la formation des étudiantes et étudiants.

Mots-clés : Formation initiale, Lesson Study, mock lesson

Présentation

Les LS sont un dispositif de formation des enseignantes et enseignants qui, à l'origine au Japon, se réalisait en formation initiale et avec une visée de développement professionnel. À partir des années 1990, elles se sont développées à l'international principalement dans le cadre de la formation continue. Avec le développement du laboratoire 3LS dans les années 2010, de nombreuses formations LS en formation continue, adossées ou non à des recherches, ont vu le jour à la HEP vaud. En tant que formatrices et formateurs responsables de différents modules en formation initiale, nous avons choisi de mettre en œuvre ce dispositif LS pour plusieurs raisons. Bien sûr, la première raison est que nous croyons en leurs vertus formatrices. Ainsi, il s'agit d'en saisir les potentialités et les limites dans notre contexte de formation initiale. De plus, faire vivre ce dispositif en formation initiale, permet aux étudiantes et étudiants de s'en emparer, de réaliser des LS dans leurs établissements et de formaliser l'alternance entre pratique et théorie.

1. Contact : valerie.batteau@hepl.ch

2. Contact : julien.buchard@hepl.ch

3. Contact : sara.presutti@hepvs.ch, anciennement assistante doctorante à la HEP vaud.

4. Contact : sylvie.vanlint@hepl.ch



Contexte du Bachelor Primaire (BP)

En ce qui concerne le contexte BP, le module BP42 ENS «Évaluation, régulation, différenciation – Outils de régulation des processus d’enseignement – apprentissage» propose une alternance intégrative entre formation académique et stage pratique par la mise en œuvre d’une forme de recherche-action-formation dans la lignée des LS. Celle-ci mobilise l’observation et la mise en œuvre d’une pratique réelle lors la journée hebdomadaire de stage qui donne l’occasion d’observer et de mettre en œuvre des leçons dans différentes disciplines. Cette expérience permet l’articulation des savoirs pratiques et théoriques explorés dans le module.

Descriptif du BP

Le module BP42ENS «Évaluation, régulation, différenciation» (6 ECTS) se compose d’un cours de treize séances d’une heure et demie en auditoire et d’un séminaire de treize sessions en petits groupes d’une vingtaine d’étudiantes et étudiants. Le cours magistral s’appuie sur les résultats de différentes recherches scientifiques et propose des outils théoriques à propos de la régulation et de l’évaluation des apprentissages (autorégulation, évaluation-soutien d’apprentissage, stratégies d’évaluation formative), de l’accessibilité des apprentissages (différenciation, étayage, pratiques langagières et discursives) ainsi que des outils didactiques pour analyser et concevoir les activités langagières (construction de la certitude, processus de dévolution et d’institutionnalisation, gestion de l’hétérogénéité didactique). Cet ensemble d’outils vise à tirer profit d’une classe hétérogène pour rendre les apprentissages accessibles à tous les élèves. Ces outils, utilisés à bon escient, sont en mesure d’apporter des indices pertinents pour réguler l’enseignement en vue de l’apprentissage de chacun des élèves.

Les modalités de travail en séminaire visent le développement d’une expérience scientifique inspirée des LS: un laboratoire d’analyse de pratiques. En groupes de quatre, les étudiantes et étudiants s’engagent dans une démarche d’enquête en plusieurs étapes:

1. le groupe prépare une séance durant laquelle les élèves produiront une trace (une activité d’orthographe grammaticale ou de calcul réfléchi, ciblées sur un apprentissage visé);
2. une étudiante ou un étudiant récolte les traces des productions d’élèves dans sa classe de stage;
3. le groupe analyse les traces des élèves (analyse fine des erreurs) et planifie un moment d’interaction collective à propos de ces traces;
4. une étudiante ou un étudiant mène et enregistre ce moment d’interaction collective en classe de stage.
5. le groupe analyse la retranscription de l’interaction en séminaire à l’aide des outils théoriques présentés aux cours et propose des pistes d’amélioration le cas échéant.



Les étapes paires sont menées sur le terrain de la classe de stage, les étapes impaires sont menées en séminaire à la HEP et poursuivies en groupe, si nécessaire, hors HEP. Le choix des activités orienté vers l'orthographe grammaticale ou le calcul réfléchi est motivé par la ritualisation hebdomadaire possible et même nécessaire pour ce type d'apprentissage et l'inscription aisée dans le programme hebdomadaire au sein des classes de stage des étudiantes et étudiants.

La retranscription des enregistrements permet la transformation des interactions vécues dans l'éphémère de l'expérimentation en traces écrites soit pérennes, distanciées et analysables. Ces différentes phases sont répétées à cinq reprises durant le semestre. Chaque stagiaire est invité à réaliser toutes les interactions mais à chaque reprise, une seule étudiante ou un seul étudiant enregistre et retranscrit son interaction, de sorte que l'analyse du groupe lors du séminaire ne porte que sur une seule transcription. Cette itération de leçons portant sur le même objet permet aux étudiantes et étudiants de réguler leur enseignement et d'observer les effets des régulations proposées. Ainsi, au cours du semestre, les étudiantes et étudiants améliorent simultanément leur enseignement et les apprentissages de leurs élèves en s'appuyant sur les outils théoriques présentés en cours. Ce module met l'accent sur les interactions langagières en classe, et plus spécifiquement les pratiques langagières des enseignantes et enseignants, pour étudier comment certaines de leurs interventions tendent à creuser les écarts entre les élèves qu'il s'agisse d'apprentissages liés à la grammaire, l'orthographe ou au calcul réfléchi et comment le langage scolaire peut permettre de les réduire. Cette entrée par les interactions langagières est considérée à la fois comme une stratégie d'évaluation et comme une pratique de différenciation a priori. Enfin, les traces des différentes étapes de la démarche d'enquête réalisées à cinq reprises pendant le semestre par environ 35 groupes de quatre étudiantes et étudiants permettent de repérer des transformations dans leur manière d'intervenir auprès des élèves. Ces traces de développement professionnel servent aussi d'outils pour questionner nos actions de formation et veiller à la cohérence de nos propres enseignements.

Contexte des LS en Secondaire 1 en didactique des mathématiques

Un autre dispositif LS en formation initiale a été mis en place dans notre institution, dans le contexte du Secondaire 1 en didactique des mathématiques. Une première mise en œuvre a eu lieu en 2018/2019 pour une étude pilote en lien avec la thèse de Presutti (voir Presutti dans ce numéro). Une deuxième mise en œuvre a eu lieu en 2021/2022.

Le dispositif de 2021/2022 s'est déroulé en 11 séances dans quatre groupes de séminaires : deux groupes d'une vingtaine d'étudiantes et étudiants en formation initiale et deux groupes d'étudiantes et étudiants en Diplôme Additionnel (DA, enseignantes et enseignants déjà en poste qui suivent ce complément de formation). Les sujets mathématiques ont été choisis par l'équipe de formateurs en fonction des difficultés d'enseignement spécifiques au Secondaire 1 : les nombres relatifs, les fractions, l'algèbre et le



théorème de Pythagore. Chaque groupe a été divisé en deux sous-groupes d'une dizaine d'étudiantes et étudiants qui ont travaillé chacun sur un sujet différent en séminaire. Chaque formateur suivait donc deux sous-groupes LS sur deux sujets différents en parallèle. Ce choix, qui était nécessaire pour avoir des petits groupes d'étudiantes et étudiants s'est avéré, cependant, être une réelle difficulté. En effet, contrairement aux LS en formation continue où le facilitateur est présent pendant tout le processus, nous n'étions présents que sur la moitié du processus.

Nous avons mis en œuvre ces LS dans le cadre des séminaires en lien avec le module de formation initiale dédié au travail de la séquence d'enseignement-apprentissage. Les premiers cours du module ont présenté un canevas de séquence autour d'un exemple. Le travail en séminaire avait donc pour contrainte de faire travailler les étudiantes et étudiants au niveau de la séquence d'enseignement avec un zoom particulier sur une des leçons, identifiée comme une leçon de recherche. Le travail au niveau de la planification d'une séquence et d'une leçon de recherche est ordinaire dans les LS japonaises, mais peu ordinaire dans les LS à l'international qui se centrent généralement uniquement autour d'une leçon de recherche.

Dans notre dispositif, la leçon de recherche a été mise en œuvre sous la forme de *mock lesson* (Friedkin, 2020). Cette modalité implique que la leçon de recherche ne se déroule pas dans une vraie classe avec des élèves, mais entre étudiantes et étudiants qui se partagent différents rôles : le rôle d'élèves, le rôle d'observateurs (avec des consignes d'observation) et le rôle d'enseignante ou d'enseignant. Les étudiantes et étudiants ont mis en œuvre ces *mock lesson* lors des séminaires 8 et 9. Voici le déroulement des 11 séminaires LS.

Tableau 1 : Descriptif des contenus de formation

Séminaire	Contenu de formation	Objectifs	Travail à réaliser entre les séminaires
1	Présentation des LS en général et du programme des séminaires Discussion sur le sujet, identifier les difficultés d'enseignement et celles des élèves Définir un sujet précis à partir des 4 sujets mathématiques	Définir un sujet précis à partir des 4 sujets mathématiques et en fonction des difficultés identifiées	Lire un article professionnel sur le sujet choisi (article choisi par les formateurs)
2 - 3 - 4	<i>Kyozai Kenkyu</i> : étude du PER, des MER et autres ressources	Analyse didactique : 1. analyse mathématique, difficultés et institutionnalisation 2. analyse du PER et exploration des MER Organisation didactique : choix des tâches pour la séquence et pour la leçon de recherche, les planifier (objectif d'apprentissage, durée, institutionnalisation)	
5 - 6	Analyse <i>a priori</i> de la tâche et planification de la leçon de recherche		Terminer la planification de la leçon de recherche
7	Organisation didactique : évaluation	Terminer la planification de la leçon de recherche et travailler autour de l'évaluation de la séquence	Préparer le matériel pour les <i>mock lesson</i>



8 - 9	Mise en œuvre des <i>mock lesson</i> et discussion collective	Mettre en œuvre, observer et analyser les <i>mock lesson</i>	
10	Retour sur la planification de la leçon et finalisation de la séquence		Terminer la planification de la séquence
11	Présentation et diffusion des séquences		

Observations de la *mock lesson* en maths

Pour la *mock lesson* préparée en mathématiques, les étudiantes et étudiants se sont partagé différents rôles. Pour le rôle d'enseignante ou d'enseignant, l'étudiant avait pour consigne de suivre le plan de leçon préparé collectivement. Pour le rôle d'élèves, les étudiantes et étudiants avaient pour consigne de réaliser la tâche mathématique, de chercher un maximum de procédures de résolution, de commettre des erreurs et de poser des questions à l'enseignante ou l'enseignant. Le sous-groupe qui avait préparé la LS avait le rôle d'observateurs et d'enseignante ou enseignant et l'autre sous-groupe occupait le rôle d'élèves.

Les expériences de ces *mock lesson* ont été mitigées. Les étudiantes et étudiants ont joué le jeu dans leurs rôles respectifs. Toutefois dans certaines *mock lesson* observées, le rôle d'élève était surjoué sur des aspects de gestion de classe et non sur les aspects didactiques attendus. Les étudiantes et étudiants dans le rôle d'enseignante ou enseignant n'ont pas réussi à atteindre les objectifs d'apprentissage au cœur de ce qui était visé par la leçon, ceci dans plusieurs leçons observées. Les étudiantes et étudiants dans le rôle d'observateur n'ont pas toujours su observer les écarts significatifs entre la préparation de la leçon et la réalisation de la leçon, concernant ces enjeux d'apprentissage. Nous témoignons ici d'une des *mock lesson* sur l'introduction de la lettre en algèbre en 9H (élèves de 12-13 ans). Les étudiantes et étudiants avaient suivi un cours portant sur l'algèbre, avaient lu un article professionnel et avaient préparé une *mock lesson* sur le sujet. La leçon et l'institutionnalisation préparée collectivement portaient sur l'importance de la lettre en algèbre pour pouvoir généraliser et établir des preuves, afin de permettre aux élèves de donner du sens à la lettre, en accord avec la littérature scientifique et les contenus de formation dispensés aux étudiantes et étudiants.

Pour la phase institutionnalisation
Objectif : Découvrir la lettre, comprendre l'utilité de généralisation et de preuve
Rédiger explicitement l'éventuelle institutionnalisation des connaissances :
"Pour un grand nombre de cas, il peut être utile d'utiliser la lettre pour généraliser".
L'usage de la lettre permet :
• d'établir une formule générale • de prouver

Figure 1 : Institutionnalisation préparée pour une *mock lesson*



FAG1

d)

$$\boxed{3} + \boxed{3} + 1 - 2 \cdot \boxed{3} = 1$$

$$\boxed{-1} + \boxed{-1} + 1 - 2 \cdot \boxed{-1} = 1$$

$$\boxed{-5} + \boxed{-5} + 1 - 2 \cdot \boxed{-5} = 1$$

$$\boxed{0} + \boxed{0} + 1 - 2 \cdot \boxed{0} = 1$$

$$__ + __ + 1 - 2 \cdot __ = 1$$

$$\Delta + \Delta + 1 - 2 \cdot \Delta = 1$$

$$x + x + 1 - 2 \cdot x = 1$$

Pour représenter un nombre qui varie, on utilise une lettre.

p. ex $x + 1 = 4$
 $a + 2 = 5$

Une expression littérale est

une expression mathématique qui contient des nombres et/ou des lettres

Figure 2 : Tableau et institutionnalisation à la fin de la *mock lesson*

Nous constatons que l'étudiante ou l'étudiant dans le rôle d'enseignante ou enseignant s'est détaché de la préparation collective, mais surtout de l'enjeu essentiel qui portait sur le fait que pour donner du sens à la lettre, il est essentiel de montrer qu'elle permet de généraliser ou de prouver. L'aspect de généralisation est bien apparu lors de la mise en commun comme l'illustre le tableau de gauche sur la figure 2, mais pas dans les éléments institutionnalisés (tableau de droite de la figure 2). Quant à l'aspect de preuve, celui-ci a manqué lors de la *mock lesson*, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Nous questionnons le peu d'expérience d'enseignement des étudiantes et étudiants, comme facteur pouvant expliquer ces constats. En effet, elles et ils sont pour la plupart dans leur première année d'enseignement des mathématiques, avec des conditions de stage différentes (en emploi ou non) qui leur donnent plus ou moins de possibilité d'enseigner. Elles et ils n'ont pas encore développé de compétences professionnelles dans l'observation et l'analyse de leçon, compétences qui sont au cœur des pratiques des praticiens formateurs. Une autre hypothèse peut être la suivante: comme la leçon ne s'est pas déroulée en classe avec des élèves, l'attention des étudiantes et étudiants a porté sur d'autres aspects que les enjeux d'apprentissage, les écarts avec la préparation, les effets des choix de l'étudiante ou l'étudiant dans le rôle d'enseignante ou d'enseignant sur les apprentissages des étudiants dans les rôles d'élèves.

Cette expérience nous a également permis d'identifier les difficultés d'étudiantes et étudiants à s'approprier les enjeux mathématiques, à mettre en application les relances anticipées par rapport à certaines difficultés, à analyser les choix faits par l'étudiante ou l'étudiant dans le rôle d'enseignante ou enseignant qui se sont écartés de la préparation collective et les effets de ces choix sur les étudiantes et étudiants dans le rôle d'élèves.

Dans les séminaires, la discussion qui a suivi l'observation de la *mock lesson* s'est déroulée en collectif puis en sous-groupes pour permettre aux étudiantes et étudiants de chercher des pistes d'amélioration de la leçon. La modalité choisie a été d'écrire individuellement des pistes d'amélioration



sur les différents moments de la leçon, qui ont été affichées et discutées ensuite collectivement. Une grande partie des pistes d'améliorations initialement exprimées par les étudiantes et étudiants relèvent davantage de la gestion de la leçon que d'aspects didactiques en lien avec les objectifs d'apprentissage. Toutefois, il a été possible lors des discussions de partir de ces gestes pour revenir au contenu mathématique.

Ce que nous retenons de l'expérience en BP42ENS

Au cours de l'année académique 2021-2022, l'équipe a voulu analyser l'impact du module, toujours dispensé sous forme de LS actuellement. L'hypothèse que les interactions menées en classe de stage et l'analyse répétée des interactions préparées ensemble constitue une tâche de formation propice à la prise de conscience et à l'intégration des concepts théoriques en un outil d'analyse et d'action didactiques pour relever le défi de transformer les pratiques a été posée. Différentes données ont dès lors été récoltées comme des analyses de dossier de formation des groupes LS, des questions ouvertes aux étudiants à propos des apports spécifiques du module, ainsi que des résultats de la certification de juin 2022.

Depuis que ce dispositif a été mis en place, les formatrices et formateurs sont très satisfait·e·s de la réussite à la certification, en particulier au niveau de l'utilisation des traces issues du dossier pour la mobilisation à bon escient des concepts théoriques.

L'analyse des dossiers de formation atteste d'une évolution dans les interactions elles-mêmes mais aussi dans les analyses des interactions car les étudiantes et étudiants sont amenés à les transformer en mobilisant les concepts théoriques du cours.

Nous concluons ce retour d'expérience en partageant quelques propos d'étudiantes et étudiants qui illustrent comment le module bouscule leurs représentations :

1. *«Les interactions ont une façon de se faire qui permet d'arriver à quelque chose de positif pour tout le monde si elles sont bien menées. Une attention accrue aux mots et aux processus entrepris est fondamentale.»*
2. *«À travers la façon de parler, de préparer et d'apporter le savoir, on peut déjà prévenir beaucoup d'écarts entre les élèves.»*
3. *«Je me rends compte à quel point il est à la fois difficile et nécessaire de ne pas valider tout de suite les réponses données par les élèves.»*
4. *«Confirmation de l'effet du vocabulaire utilisé dans les interactions et du choix de processus langagiers. Découverte de la force de l'apprendre ensemble en s'appuyant sur l'hétérogénéité didactique.»*
5. *«J'ai l'impression d'avoir pu évoluer et progresser quant au processus d'enseignement apprentissage. J'ai particulièrement apprécié pouvoir faire des liens étroits avec mon vécu en stage. Je comprends un peu mieux l'importance d'une bonne planification, reliées aux habiletés cognitives afin que les élèves soient dans un processus de pensée plutôt que dans du faire isolé. Donner du sens aux apprentissages est ce que je retiens de plus important de ce module -> lien avec l'explicitation.»*



6. *«Au terme de ce cours, je me rends compte que ma vision des élèves, des apprentissages et des méthodes d'acquisition de savoirs a évolué positivement.»*
7. *«La capacité à s'auto-évaluer, notamment en travaillant sur nos interactions afin de mettre en avant nos pratiques et ainsi pouvoir les adapter selon les besoins de la classe. La limite entre pratiques différenciatrices et de différenciation sont parfois minces et l'on peut facilement basculer de l'une à l'autre. Je trouve que ce module m'a permis de pouvoir mieux cibler mes régulations et interventions dans le but de faire avancer tous les élèves le plus efficacement possible.»*

Ce que nous retenons de l'expérience en mathématiques

En mathématiques, nous n'avons pas réitéré l'expérience du dispositif LS avec *mock lesson* en formation initiale les années qui ont suivi. Une des raisons est que l'équipe des formateurs des séminaires a complètement changé, avec des formateurs non impliqués dans le dispositif LS. Une autre raison est que le bilan de fin de module des quatre formateurs était mitigé. Les étudiantes et étudiants ont travaillé sur un seul sujet mathématique lors des séminaires et la mise en œuvre des Mock Lesson a montré que la maîtrise du sujet en question n'était pas satisfaisante, ce qui nous a amenées à questionner notre dispositif de formation. Une des hypothèses est que les formateurs n'ont pas pu suivre tout le processus LS, laissant en autonomie chaque sous-groupe la moitié du temps. Une autre hypothèse est le nombre élevé d'étudiantes et étudiants par sous-groupe. Pour réitérer cette expérience de LS en formation initiale, il faudrait en repenser les modalités.

Conclusion

Pour conclure, afin de tirer des enseignements de ces deux expériences de dispositifs LS en formation initiale à la HEP vaud, nous voudrions croiser les apports des deux expériences.

Tout d'abord, il semble fort probable que l'aspect itératif du dispositif soit vraiment une caractéristique importante dans l'efficacité des LS. Dans l'expérience en BP42ENS, les formateurs sont, chaque année, confrontés à une forme de peur et de déstabilisation au début du processus (avant la première interaction, lors de la première analyse) alors qu'en fin de processus, cinquième itération du processus, l'accompagnement des formateurs lors des séminaires est beaucoup plus facile : les étudiants ont compris non seulement les attentes et la démarche mais surtout le sens de la démarche et son intérêt.

À propos de la taille des groupes, les deux expériences diffèrent également. Dans l'expérience en BP42ENS, chaque séminaire compte environ 25 étudiants pour un formateur mais le groupe est divisé en groupes d'environ 5 étudiants qui constitueront un dossier commun. Ce dossier exige non seulement une organisation du groupe mais aussi la participation de chacun au sein du groupe. Chacun doit avoir mis en œuvre et retranscrit l'interaction pour le jour du séminaire puisque c'est sur cette base que l'analyse de



groupe pourra être menée. La collaboration au sein du groupe est donc primordiale. De plus, pour le formateur, il s'agit de suivre et guider l'évolution de 5 groupes d'étudiants et non pas 25.

Le fait de viser très explicitement à constituer un dossier de traces qui montre l'amélioration simultanée de l'enseignement et des apprentissages des élèves en s'appuyant sur les outils théoriques présentés en cours offre un cadre à l'analyse lors des séminaires et rend les étudiants assez rapidement autonomes pour initier leurs analyses et se fixer des objectifs pour l'itération suivante.

En ce qui concerne la forme de *mock lesson*, celle-ci pourrait être précédée d'analyse en séminaire de vidéos de leçons de recherche qui offrirait aux étudiants d'une part, l'opportunité de se représenter plus concrètement la mise en œuvre de la leçon et, d'autre part, de prendre conscience de ce qui est concrètement attendu en termes d'analyse de la leçon de recherche. Une autre modalité de LS en formation initiale repose sur le croisement d'un dispositif de formation par vidéo et le dispositif Lesson Study en disciplines artistiques et techniques (Didier *et al.*, dans ce numéro). Soulignons ici qu'il existe d'autres expériences de Lesson Study en formation initiale à la HEP, notamment en sciences au secondaire et en lien avec des programmes d'échanges interculturels PEERS (Morago et Grigioni Baur, 2017, 2020).

Nous pourrions conclure en formulant la perspective d'expérimenter une LS avec un dispositif proche de celui du BP42ENS qui s'enrichirait des attentes d'une didactique disciplinaire en introduisant des concepts spécifiques au niveau des cours théoriques et assurerait le soutien de formateurs issus de cette didactique disciplinaire lors de certains séminaires.



Références

- Friedkin, S. (2020). Refining the research lesson's instructional approach during Lesson Study: mock-up lessons. In A. Murata et C. Lee (Eds.), *Stepping up Lesson Study: An educator's guide to deeper learning* (pp. 52-65). Routledge.
- Morago, S. et Grigioni Baur, S. (2017). Intercultural competence and teaching diverse learners. In J.-L. Gilles (Ed.), *Linking research and training in internationalization of teacher education with the PEERS program: Issues, case studies and perspective* (p. 371). Peter Lang. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/2734>
- Morago, S. et Grigioni Baur, S. (2020). Learner-centered facilitation in Lesson Study groups. In A. Murata & C. Lee (Eds.), *Stepping up Lesson Study: An educator's guide to deeper learning* (pp. 106-115). Routledge.



Innover pour l'enseignement des mathématiques : quel rôle pour les LS ?

Stéphane CLIVAZ¹ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse)

Sept cycles de Lesson Study ont été réalisés dans le cadre d'une formation continue certifiée consacrée à l'innovation pour l'enseignement des mathématiques. Cet article parcourt les thèmes étudiés et les constatations réalisées. Il donne également la parole aux participant·e·s au sujet des apports du dispositif sur leurs pratiques d'enseignement.

Mots-clés : Lesson Study, mathématiques, CAS InnoMath

Innover ? Pourquoi faire ? Comment ?

Lorsque le rapport sur l'Évaluation de l'enseignement des mathématiques dans le canton de Vaud (Dias *et al.*, 2021) est paru, l'une de ses recommandations était la mise sur pied d'un Certificate of Advanced Studies (CAS) à disposition des enseignant·e·s afin de proposer des modalités de formations innovantes et de former des référents en mathématiques dans les établissements. La mise en place de ce CAS Innovation pour l'enseignement des mathématiques (CAS InnoMath) a été confiée à l'Unité d'Enseignement de recherche Didactique des mathématiques et des sciences de la nature, de la HEP vaud. La première cohorte a démarré en 2021. L'ossature du CAS (6 crédits ECTS sur 14), et la première modalité innovante, était constituée de trois cycles de LS. Cette ossature était en lien avec les autres contenus de formation, se nourrissant des apports de ces derniers : manipulation, laboratoire de mathématiques, enseignement à des élèves à besoins particuliers, développement organisationnel et dimension collective de l'activité. Ainsi, la vingtaine de participantes et participants, réparti·e·s par degrés d'enseignement en deux ou trois groupes, ont réalisés sept cycles LS, depuis le choix du sujet jusqu'à la rédaction et la publication du plan de leçon (voir les références à la fin de cet article).

Chaque cycle a démarré, de manière habituelle, par le choix de la problématique et du sujet d'étude. Les discussions à ce moment-là ont permis de mettre en évidence les objectifs des participantes et participants en termes d'innovation : avoir une manière plus dynamique d'enseigner les mathématiques, développer le raisonnement mathématique des élèves, les motiver et les faire manipuler. Ces objectifs généraux se sont ancrés dans des sujets plus particuliers, comme la numération dans les premiers degrés de la scolarité ou les rôles respectifs de la visualisation, de la manipulation et de la désignation des objets géométriques par du vocabulaire spécifique.

1. Contact : stephane.clivaz@hepl.ch



Cette question du lien entre manipulation et verbalisation a d'ailleurs été le fil rouge d'une LS comportant deux leçons réalisées en 7H (élèves âgés d'environ 10 ans. Les figures géométriques, voir les références à la fin de l'article) et d'un projet de leçon à distance avec deux élèves en situation de surdité, sans que cette leçon ait pu être concrétisée, faute de temps. Néanmoins, les questions posées par la conception d'une leçon à distance (que devient la manipulation dans le contexte de la surdité? quel rôle joue la verbalisation?) en comparaison avec une leçon en contexte ordinaire ont constitué un apport collaboratif unique quant aux réflexions, à la conception des deux types de leçons, ainsi qu'à la réalisation du matériel au FabLearn² et à l'analyse des leçons en 7H.

La question de la fabrication d'objets visant à permettre aux élèves de manipuler a été au centre d'une LS réalisée avec des élèves d'option spécifique mathématiques et physique en 10H (Puzzle 3D, voir les références à la fin de l'article). Cette LS a permis aux participantes et participants de se rendre compte que la réflexion didactique doit précéder et guider la création de l'objet, dans le but de réfléchir aux effets possibles de la manipulation d'un objet permettant de guider la création de l'objet et de construire une leçon où la manipulation active est au service des apprentissages.

D'autres thématiques, en particulier celle des moments de mise en commun et de visibilisation des connaissances mathématiques dans les phases de mise en commun ont traversé plusieurs cycles LS.

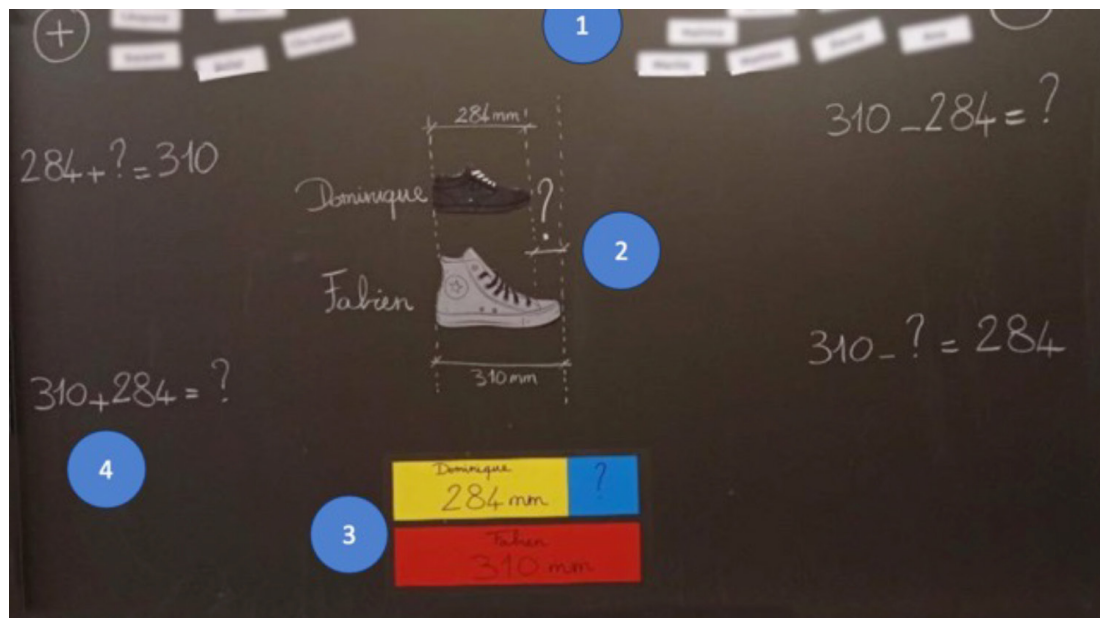


Figure 1 : Planification du tableau de la leçon *Mes problèmes préférés* servant de base au plan de leçon

2. <https://www.hepl.ch/accueil/notre-haute-ecole/organisation/rectorat/unites-denseignement-et-de-recherche/didactiques-des-mathematiques-et-des-sciences-de-la-nature-ms/fablearn.html>



L'idée de commencer la planification de la leçon par celle de la mise en commun et du tableau (noir ou autre, voir la Figure 1) a ainsi été inventée dans un des groupes («Mes problèmes préférés», voir les références à la fin de l'article) et a essaimé dans les LS ultérieures. C'est en particulier le cas des LS liées à la formation continue aux nouveaux manuels de mathématiques au primaire (FCMER, voir à ce propos l'article de Batteau, Buchard, Presutti et Vanlint-Muguerza dans ce numéro). Cette idée a également été développée dans un article (Batteau et Clivaz, 2023) et dans un chapitre d'ouvrage international en cours d'écriture.

Il n'est pas possible de mentionner ici les sept cycles LS réalisés et nous nous attarderons un peu plus longuement sur la LS réalisée en dernière année d'école primaire (8H, élèves âgés de 12 ans) et en première année d'école secondaire (9H, environ 13 ans) : *Tapons dans nos mains* (voir les références à la fin de cet article). Cette LS a été réalisée par un groupe en parallèle de celle sur *Mes problèmes préférés* et travaillait aussi la mise en commun.

Réflexion sur la planification de la leçon et le plan de leçon

Le groupe souhaitait travailler sur la transition entre ces degrés scolaires, en particulier sur un sujet généralement considéré comme acquis en fin de 8H, mais posant souvent des difficultés en 9H. Plus précisément, l'idée était de «proposer aux élèves un problème hors thème qui sert de révision en fin de 8P et début de 9H afin de les aider à choisir parmi les outils qu'ils ont appris» et de «rendre concret la notion de multiples (et diviseurs). Les tâches des manuels ne le permettent souvent pas, car elles sont fréquemment artificielles» (plan de leçon *Tapons dans nos mains*, p. 1). Le problème proposé était formulé de la manière suivante :

Jess tape dans ses mains toutes les huit secondes, Ken tape dans ses mains toutes les dix secondes et Bratt tape dans ses mains toutes les quinze secondes. Ils commencent à taper des mains en même temps. Après combien de minutes taperont-ils ensemble pour la septième fois ? (Ng, 2008, p. 126, traduction du groupe LS).

Quelques observations de la leçon

Le groupe LS voulait particulièrement observer les similitudes et les différences entre une classe de 8H ayant travaillé les multiples de manière générale, sans la décomposition en facteurs premiers et une classe de 9H qui avait travaillé la recherche de multiples communs à l'aide de cette décomposition. La déception du groupe fut grande, comme en témoigne l'extrait suivant :

Enfin, pour ce qui concerne la classe de 9H qui avait déjà travaillé les multiples, nous avons été surpris de constater qu'aucun élève n'avait utilisé la décomposition en facteurs premiers pour calculer le plus petit multiple commun. Est-ce parce que la situation ne faisait pas appel à cette décomposition ou parce que cela reste une procédure qui n'est pas mémorisée car pas comprise ... et jugée pas assez efficace pour être utilisée ? (Plan de leçon *Tapons dans nos mains*, pp. 6-7).



Le fait que les élèves n'utilisent pas les notions mathématiques apprises pour résoudre des problèmes était une des frustrations ayant poussé ces enseignant·e·s à participer au CAS InnoMath. L'analyse de cette leçon a ainsi permis de se rendre compte que la raison était plus à chercher dans le lien manquant entre cette notion et le problème, que dans un manque de capacité (ou de travail) des élèves. Donner du sens à la notion de plus petit multiple commun était bien le but de la leçon, en particulier de la mise en commun et non la technique de calcul de ce multiple commun. Suite à ces différents constats, le groupe a ensuite choisi de planifier soigneusement une mise en commun et, pour être les plus précis possible, d'utiliser une présentation PowerPoint.

Lors des mises en commun, nous nous sommes rendu compte du piège que constitue l'utilisation d'une présentation PowerPoint. En effet, si ce type de présentation permet de préparer une mise en commun très peaufinée, il ne permet pas de construire cette mise en commun avec les élèves. Il ne permet pas non plus d'afficher simultanément plusieurs productions afin de les comparer. Même si nous souhaitons emmener les élèves vers une notation standardisée, il est nécessaire de partir des productions des élèves pour arriver à cette notation. Enfin, il est nécessaire de faire apparaître, d'expliciter le lien entre la notion mathématique et la situation en mettant en dialogue les groupes d'élèves et donc leurs différentes manières d'arriver à la solution du problème. (Plan de leçon *Tapons dans nos mains*, p. 6).

Ce constat sur la mise en commun, mis en parallèle avec celui du groupe travaillant sur *Mes problèmes préférés*, conduira à travailler particulièrement sur les phases de mise en commun pour la suite des LS réalisées dans le CAS InnoMath.

Ce que nous avons appris / ce que nous retenons de l'expérience

Interrogé·e·s sur ce qu'elles et ils ont retenu de leur expérience, les participantes et participants au CAS ont particulièrement mis en avant les aspects collaboratifs. « Nous avons mesuré la puissance de l'intelligence collective. Dans toutes les étapes (préparation, mise en œuvre et analyse) l'apport de chaque enseignante et enseignant offre une perspective unique qui enrichit la compréhension collective ». Cette intelligence collective s'appuie d'une part sur l'analyse préalable des ressources et de la tâche mathématique, mais surtout sur l'observation de l'enseignement et sur celle des élèves. « Pendant la leçon, l'observation de ce que font certains élèves est très utile pour le listage des différentes procédures et permet de mieux cerner les difficultés ». Il y a même acquisition d'un « super-pouvoir d'observation que nous donnent les LS ». L'observation et la discussion collective permet ainsi de « nourrir la réflexion sur le sujet d'apprentissage et la manière d'y parvenir », sans qu'il n'y ait « jamais de jugement entre les participantes et participants ». Le lien entre cette absence de jugement et la centration sur l'observation de l'apprentissage des élèves et de l'enseignement (et non de



l'enseignante ou de l'enseignant) est mentionné par les participantes et participants. De plus, «le fait de choisir qui va enseigner la leçon au dernier moment permet à chacun de se sentir concerné par les discussions».

De plus, les bénéfices des LS ne «se limitent pas au sujet spécifique abordé, mais sont transposables à d'autres sujets voire à d'autres disciplines». En effet, les LS permettent des regards croisés sur la façon d'aborder une leçon, sur les objectifs visés, sur l'anticipation des difficultés des élèves, sur les modalités de travail et sur la manière de vérifier ce que les élèves ont appris. «Le partage des tâches lors de la préparation de matériel enrichit également le processus, permettant d'obtenir un matériel plus riche et plus abouti». Cet enrichissement se fait tant sur le plan pratique que dans les liens avec des éléments plus théoriques, comme l'explique un·e des participantes et participants : «C'est chouette de pouvoir creuser un élément théorique pendant quelques heures car on est trop souvent pris par le temps lors de la préparation de nos cours habituels».

Toutefois, pour certain·e·s enseignant·e·s, la participation aux LS «est intéressante comme un outil de préparation ; mais en élaborer une est suffisant pour comprendre l'idée». Le fait que réaliser une LS «prend énormément de temps» est ainsi relevé dans certaines réactions.

Impact sur les pratiques d'enseignement

Néanmoins, l'expérience du CAS InnoMath a été perçue par la plupart des participantes et participants comme un outil puissant pour l'amélioration des pratiques enseignantes et le développement d'une culture réflexive commune. Elle a été décrite comme un moyen bienveillant de remettre en question les savoirs et les pratiques établis, en intégrant l'erreur comme un élément central de l'apprentissage. Les participantes et participants ont relevé que cela les a poussé·e·s à revoir leurs méthodes d'enseignement des mathématiques et à adopter une approche plus holistique des difficultés des élèves et de leurs stratégies de résolution de problèmes. De plus,

au-delà de l'expérience vécue dans le cadre du CAS Innomath, nous avons tenu à mettre en place ces leçons dans notre établissement, convaincues que c'est un outil puissant pour améliorer nos pratiques et développer une culture réflexive commune. Elle nous bouscule, de manière bienveillante, et nous invite à remettre en question nos savoirs et nos pratiques, intégrant l'erreur comme socle d'apprentissage.

Assister et préparer des leçons de synthèse a conduit à «remettre en question les certitudes sur certaines notions mathématiques et sur les méthodes d'enseignement». La mise en commun a été soulignée comme un élément crucial, et la reprise d'exercices a été perçue comme une nécessité pour garantir une compréhension approfondie. De plus, les échanges avec les pairs ont permis de découvrir différentes approches pour questionner les apprentissages, enrichissant ainsi les pratiques pédagogiques.



Pour terminer, laissons la parole à deux participantes qui résument ainsi l'impact de leur participation aux LS du CAS InnoMath :

Les LS nous ont donné un nouvel élan de motivation pour préparer nos enseignements de mathématiques (et pas seulement la séquence en lien avec la période préparée). Nous avons beaucoup appris de nos collègues et enrichi notre palette de ressources pour nos interventions en classe. Cela nous a aussi permis d'avoir un regard beaucoup plus complet sur les difficultés rencontrées par les élèves et sur leurs stratégies pour résoudre les problèmes.

Remerciements

Merci aux participant·e·s aux LS du CAS InnoMath, enseignant·e·s et facilitateur·ice·s, par ordre alphabétique des prénoms :

Aurore Fleury, Benjamin Arnold, Benjamin Nicolas-Noir, Capucine Aegerter, Célia Roduit, Chloé Lemrich, Corinne Zoller, Deborah Grosjean, Fabio Patricio, Gaëlle Weislo, Jérôme Loutan, Julie Glauser, Loriane Perreten, Marianne Vallat, Marie-Noëlle Kaempf, Martine Balegno, Nicole Pontet, Olivier Lorenzi, Pierre Fumeaux, Sophie Chaubaroux.



Références

Les plans de leçons réalisés lors du CAS InnoMath 2021-2023 sont disponibles sur le site du laboratoire 3LS selon l'arborescence suivante: site 3LS: <https://3ls.hepl.ch/>, plans de leçons: <https://3ls.hepl.ch/plans-de-lecon/>

Introduction aux fractions par l'expérimentation: <https://3ls.hepl.ch/wp-content/uploads/2023/02/plan-lecon-9H-Introductionauxfractions-labo-3ls-2021-hep-vaud.pdf.pdf>

Les figures géométriques: <https://3ls.hepl.ch/wp-content/uploads/plan-lecon-7H-Figures-labo-3ls-2023-hep-vaud.pdf>

Mes problèmes préférés: <https://3ls.hepl.ch/wp-content/uploads/2023/03/plan-lecon-5H-Mesproblemespreferes-labo-3ls-2022-hep-vaud.pdf>

Plus de bandelettes: https://3ls.hepl.ch/wp-content/uploads/2023/02/plan-lecon-5_6H-Plusdebandelettes-labo-3ls-2021-hep-vaud.pdf

Puzzle 3D: <https://3ls.hepl.ch/wp-content/uploads/plan-lecon-10H-Polyedres-labo-3ls-2022-hep-vaud.pdf>

Tapons dans nos mains: https://3ls.hepl.ch/wp-content/uploads/2023/02/plan-lecon-8_9H-Multiple-setdiviseurs-labo-3ls-2022-hep-vaud.pdf

Vers la numération décimale de position: <https://3ls.hepl.ch/wp-content/uploads/2023/02/plan-lecon-3H-Numerationdecimale-labo-3ls-2021-hep-vaud.pdf>

Autres références citées:

Batteau, V. et Clivaz, S. (2023). De la mise en commun à la mise en dialogue [From sharing to dialoguing]. *Revue de Mathématiques pour l'école*, 27–38. <https://doi.org/10.26034/vd.rm.2023.3624>

Dias, T., Arlettaz, D., Berga, Y., Christe de Mello, A., Deruaz, M., Duboux, J., Faoro, P., Fiaux, M., Genoud, F., Martin, S., Michel, P., Ntamakiliro, L., Petitpierre, C., Rochat, I., Rouiller, F. et Suchaut, B. (2021). *Evaluation de l'enseignement des mathématiques dans le canton de Vaud, rapport du groupe de travail*. https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/uer-ms/BROCHURE%20mission%20math_interactif.pdf

Ng, W.L. (2008). *Problem solving heuristics for primary school mathematics: a comprehensive guide*. Pearson.





Témoignages de mentor·e·s participant au dispositif de formation Mentoring Conversation Study-MCS

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

Cet article expose différents témoignages issus de deux dispositifs MCS proposés aux formatrices et formateurs de terrain vaudois (PraFos ou mentor·e·s) intervenant au cycle 1 et au secondaire 1. Ces témoignages sont issus d'extraits de synthèses rédigées par quatre mentor·e·s à deux temps différents de leur formation et d'un extrait de conversations tirées de séances collectives MCS. Les dimensions analysées se concentrent sur deux thématiques récurrentes indépendamment des degrés d'enseignement : l'évolution des conceptions de la formation des adultes chez les mentor·e·s et les effets des conversations collectives sur le développement des mentor·e·s.

Mots-clés : Mentoring Conversation Study, développement professionnel, formation continue, mentorat.

En préambule, il est important de signaler que cet article est étroitement articulé à celui intitulé «Le dispositif Lesson Study (LS) transféré au dispositif de recherche-formation Mentoring Conversation Study (MCS)» (dans ce même numéro) portant sur l'analyse d'entretiens présentant de manière détaillée l'origine et le déroulement du dispositif de recherche-formation Mentoring Conversation Study-MCS (De Simone, 2023).

Introduction

Le public participant au dispositif Mentoring Conversation Study (ou MCS) est principalement constitué de formatrices et formateurs de terrain² (ci-après mentor·e·s) qui accompagnent et guident des stagiaires à l'enseignement. Dans ce dispositif, il est notamment demandé aux mentor·e·s de rédiger deux synthèses individuelles à deux temps différents de la formation (MCS1 et MCS3). Les participantes et participants peuvent ainsi identifier à plusieurs moments, l'effet qu'a eu le dispositif de formation sur leur développement professionnel notamment en termes de prise de conscience. La présente contribution expose l'analyse d'une partie de ces témoignages tout en problématisant les dimensions liées aux conceptions de la formation des adultes (De Simone, 2023).

Pour faciliter la compréhension du dispositif MCS, la figure 1 illustre le déroulement d'une boucle MCS contenant 4 phases : Étude, Planification,

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

2. Dans le canton de Vaud, les mentor·e·s sont nommé·e·s praticiennes formatrices ou praticiens formateurs - PraFo.



Entretien et Analyse de l'entretien. Lors de la mise en route du dispositif – via la boucle MCS1 – chaque participante et participant apporte un entretien mené avant la formation (flèche rouge de la figure 1). Ce point de départ est important, puisque c'est à partir des problèmes identifiés dans ces échanges initiaux que les thématiques liées aux questions de mentorat sont étudiées. Dans les boucles suivantes (MCS2 et MCS3), la démarche poursuit l'ordre des flèches noires, tel que présenté dans la figure 1.

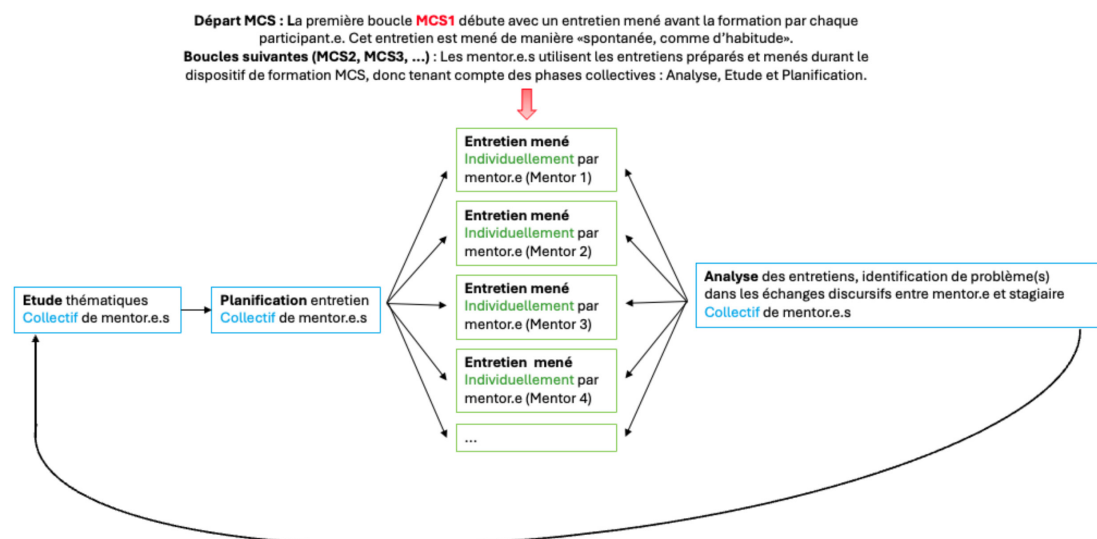


Figure 1 : Présentation du déroulement d'une boucle MCS avec le point de départ en **MCS1**

Conceptions liées à la formation des adultes et aux processus d'enseignement-apprentissage

Avant d'entamer le vif du sujet, il semble utile de brièvement problématiser la question des conceptions d'enseignement-apprentissage, notamment celle liée à la formation des adultes. En effet, une thématique ressort de manière récurrente chez les mentor·e·s liée aux conceptions des processus d'enseignement-apprentissage chez l'adulte (De Simone, 2023). Ce constat est peu surprenant puisque la perspective institutionnelle dominante de la formation des enseignantes et enseignants vaudois·e·s accorde une attention particulière à «la formation des adultes» dans le champ des stages pratiques des étudiantes et étudiants HEP. Par exemple, les contenus du CAS destiné aux praticiens formateurs et praticiennes formatrices (PraFos)³ précisent que les PraFos et les stagiaires sont formé·e·s aux apprentissages professionnels d'un·e adulte en formation.

De manière plus large, cette approche reprend implicitement le postulat de l'accompagnement au sens de Vial et Caparros-Mencacci (2007), de Paul (2004, 2020) ou encore de Boutinet (2007), Dominicé (2002) et Josso (2011). Ces auteur·e·s francophones ayant développé leur postulat au début des

3. <https://www.hepl.ch/accueil/formations/formation-continue/offre-de-formation-continue.html?format=cas>



années 2000, articulent la formation des adultes à un accompagnement soutenant des personnes considérées comme des pairs, malgré un statut différent de novice ou d'expert d'un domaine. Dans ce contexte, l'accompagnateur *chemine avec*, et tente de *faire accoucher* le savoir du novice, sans l'influencer. Cette approche est également nommée *maïeutique* (en référence à Socrate, décrite par Platon comme accoucheur d'esprit). Historiquement, cette perspective s'est créée en opposition à un modèle scolaire qui serait basé sur l'idée que l'enseignant sait et donne le savoir, alors que les élèves ne savent pas et reçoivent le savoir. Ainsi pour éviter de reproduire ce modèle péjoratif de l'école⁴ dans la formation des adultes, cette approche s'appuie majoritairement sur les connaissances antérieures des personnes formées, supposant que l'adulte possède suffisamment de savoirs pour découvrir par lui-même le chemin à emprunter. Selon Vial et Caparros-Mencacci (2007), il n'y a pas d'expert. Pour ces auteur·e·s, l'idée est de refuser toute relation de pouvoir en évitant de mobiliser la prescription de connaissances ou de savoirs spécifiques, risquant de revêtir un statut de certitude ou de vérité. Celui qui apprend est en mesure de choisir et de se fixer ses propres objectifs (Dufour, Portelance, Pellerin et Boisvert, 2018). Cette prérogative renforce la conception selon laquelle un adulte en formation posséderait en lui/elle les outils nécessaires pour appréhender n'importe quelles situations de formation. Conception⁵ qui se situe au croisement entre courants psychologiques et pédagogiques consistant à exprimer un savoir caché en soi (De Simone, 2023).

Dans ce contexte, le formateur accompagne des novices en emploi, se basant sur de potentielles expériences professionnelles antérieures et est régulièrement associé aux démarches de *lifelong learning* (Aspin et Chapman, 2007) intégrant le postulat de formations continues des adultes tout au long de la vie. Cette approche rencontre du succès à certaines conditions, dans les cas où les participantes et participants font déjà usage de certains outils (savoirs, stratégies, etc.) pour pouvoir notamment analyser les situations professionnelles. Or, dans le contexte de la formation à l'enseignement et du mentorat, il existe d'autres approches en termes de conceptions d'enseignement, d'apprentissage et de formation : le behaviorisme (Skinner, Watson), le constructivisme (Piaget, 2003), le socio-constructivisme (Doise et Mugny, 1981), l'apprentissage coopératif (Baudrit, 2005) et les approches issues des sciences cognitives (par exemple, Sternberg, 2007). Pour notre part, nous nous adossons également à la perspective historico-culturelle (Vygotski, 1934/1997) focalisant notamment l'attention sur les apprentissages et le développement des élèves (Beckers, 2007 ; Clerc-Georgy, 2014), ainsi que des

4. L'autrice ne prétend pas que le modèle scolaire puisse être réduit à cette interprétation, il s'agit d'un rappel historique de la création de cette perspective de la formation des adultes dans le monde francophone au début des années 2000.

5. Plus particulièrement dans le dispositif de formation des séminaires d'analyse de pratique professionnelle de la HEP vaud, toutes filières confondues, qui consiste à articuler les savoirs issus du terrain avec ceux issus de l'institution. Les formateurs intervenant dans ce contexte ne maîtrisent pas obligatoirement les savoirs de la formation. Dès lors, ils interviennent implicitement comme révélateur de ce qui est acquis chez les étudiant·e·s et peuvent avoir suivi une formation pédagogique, didactique, en sciences de l'éducation et/ou psychologique.



adultes (De Simone, 2023). Le but n'est pas de détailler ici ces différentes approches⁶, mais plutôt de lister les différents modèles potentiellement mobilisables, que ce soit avec des enfants et des adolescents en milieu scolaire, ou des adultes en situation de formation continue (De Simone, 2023).

Ainsi, les éléments brièvement présentés dans cet article fournissent des clés pour identifier dans les témoignages récoltés, ***l'évolution des conceptions de la formation des adultes chez les mentor·e·s participant au dispositif MCS et les effets des échanges collectifs d'un MCS sur les mentor·e·s.***

Brèves considérations méthodologiques

Les participantes et participants sont nommé·e·s respectivement, mentor·e·s 1 et 2 (cycle 1) et mentor·e·s 3 et 4 (secondaire 1). Leurs synthèses rédigées à deux temps distincts permettent de rendre accessible la manière dont les thématiques sont évoquées d'un temps à l'autre (MCS1 et MCS3). Ces huit textes sont issus de deux groupes de formation MCS différents et constituent des traces, sous forme de témoignages, de leurs acquis. Chaque groupe a reçu la même consigne⁷ de rédaction leur demandant d'expliquer ce que chacune et chacun a appris, ainsi que les effets du collectif MCS sur leur développement professionnel. Enfin, l'analyse se place dans une perspective qualitative à visée compréhensive et se situe dans une méthode d'analyse du discours (Vanhulle, 2015 ; De Simone, 2023).

Évolution des conceptions liées aux apprentissages et à la formation (MCS1 et MCS3)

Dans les synthèses rédigées par les quatre mentor·e·s, durant la première boucle (MCS1), les dimensions évoquées relèvent majoritairement de la conception de la formation des adultes telle que définie plus haut (notamment Vial et Caparros-Mencacci, 2007). En particulier, des attentes implicites de la part des mentor·e·s sur le fait que les stagiaires puissent déjà faire usage d'outils de manière autonome pour analyser les situations. Ainsi, les extraits ci-dessous exposent les conceptions des mentor·e·s, présentes dans les entretiens initiaux : les stagiaires devraient être notamment capables de deviner ce qui est attendu de la part du ou de la mentor·e, sans que les stagiaires aient besoin d'être guidé·e·s.

Mentor 1 (cycle 1) • Synthèse MCS1 : Suite à ce premier entretien, j'ai réalisé que je reste trop en surface, je ne devrais pas me contenter des réponses de ma stagiaire ou de ses validations, mais adopter des relances pour creuser la question avec des phrases comme : "Je veux bien comprendre, explique-moi pourquoi...". Plus intervenir quoi.

6. Pour une lecture plus approfondie de ces apports, voir notamment : De Simone, S. (2023). *Des médiations au coeur de la transmission du métier enseignant*. Peter Lang.

7. Voici la consigne de rédaction de la synthèse : *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 ?*



Mentor 2 (cycle 1) • Synthèse MCS1 : Lors de ce premier entretien avec ma stagiaire, je la laisse parler, évoquer sa leçon, sans avoir orienté au préalable son « angle d'attaque » via un questionnement précis. J'attends d'elle, sans l'avoir explicité, une analyse de moments significatifs du point de vue de ses apprentissages (...). Je ne lui donne pas de perspective d'analyse, imaginant qu'au fur et à mesure elle parlera, qu'elle devinera ce que j'attends, en quelque sorte.

Mentor 3 (sec. 1) • Synthèse MCS1 : Mon premier stagiaire n'a pas profité de toutes ces connaissances acquises (durant ma formation MCS). Les entretiens étaient « plats » avec des remarques portant essentiellement sur le visible (Durand, 2002) au travers de la gestion de la classe et de la quantité de travail effectué par les élèves (...). L'énergie des modalités de guidage était alors essentiellement portée sur des processus moteurs et/ou émotionnels. (...) j'attends que ça vienne d'elle.

Mentor 4 (sec. 1) • Synthèse MCS1 : Tout au début, ce qui me semblait être primordial dans mon premier entretien, c'était de m'assurer que mes stagiaires soient bien accueillis, qu'ils se sentent libres, qu'ils puissent m'utiliser comme personne ressource pour pouvoir expérimenter différentes manières de faire. (...) On prenait plutôt des petits moments pour discuter, dans lesquels je lui demandais ce dont elle avait besoin, si elle avait des questions au fur et à mesure, je ne guidais pas, laissais venir. (...) Cela était certainement dû à la forme de l'entretien, c'est-à-dire que je me focalisais trop sur le fait de lui faire évoquer ce qu'elle avait vécu le matin même, donc je voulais qu'elle s'exprime sur son vécu. Qu'elle le fasse elle-même aussi.

Les dimensions évoquées par les mentor·e·s, issues de leur première synthèse relèvent des caractéristiques de la conception de la formation des adultes telle que définies plus haut (De Ketele, 2018 ; Josso, 2011 ; Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Les éléments soulignés indiquent quelques spécificités de cette approche : faire deviner, soutien affectif, se sentir libre, utiliser le ou la mentor·e comme ressource, discuter des besoins, exprimer le vécu ou encore : « je laisse venir », « j'attends que ça vienne d'elle », etc. Ces dimensions peuvent être associées à un accompagnement de type maïeutique et non directif, car implicitement il est attendu que la personne en formation révèle les outils en sa possession. Ainsi, dans ces extraits, il existe des traces marquant l'absence de repères explicites pour identifier les indices permettant par exemple de soutenir le développement des stagiaires au service des apprentissages des élèves (perspective vygotskienne, notamment). Ces extraits issus des premières synthèses ne spécifient pas les enjeux relatifs à l'apprentissage et à l'enseignement des étudiantes et étudiants en termes d'objectifs de formation, même si une forme d'auto-évaluation est présente. Par exemple chez M2 : « J'attends d'elle, sans l'avoir explicité, une analyse de moments significatifs du point de vue de ses apprentissages (...). Je ne lui donne pas de perspective d'analyse (...) Elle devinera (...) ». Ces dimensions marquent l'absence de prise de conscience chez les mentor·e·s de présence dominante de la perspective de la formation des adultes (notamment selon Vial et Caparros-Mencacci, 2007) dans leur premier entretien.

Concernant les synthèses issues de la dernière boucle (MCS3) rédigées par les mêmes mentor·e·s, il existe une évolution vers des prises de conscience liées aux enjeux de formation destinés aux mentor·e·s et travaillés durant le



dispositif MCS. Ces changements de références concernant les conceptions d'enseignement-apprentissage se traduisent par des prises de conscience et des propositions de régulations (Buysse, 2018) qui n'étaient pas du tout évoquées dans les premiers textes. Ces nouvelles dimensions expriment un contraste vis-à-vis des écrits issus de la boucle MCS1 et se traduisent de la manière suivante dans les synthèses :

Mentor 1 (cycle 1) • Synthèse MCS3 : Je serai beaucoup plus pro-active en amont, c'est-à-dire qu'avec ma nouvelle stagiaire, je vais faire un contrat de stage plus pointu, plus précis pour que mes attentes soient très claires en clarifiant les objectifs visés. Je pense aussi que, grâce aux papiers fournis, par exemple, sur les processus d'apprentissage, je ciblerai mieux mes objectifs de formation.

Mentor 2 (cycle 1) • Synthèse MCS3 : J'ai réorienté la stagiaire sur les objectifs vérifiables (cognitif) et non sur le bruit ambiant ou ses ressentis. D'un jugement égocentré, on passe à un questionnement plus objectif, plus professionnel. Ce questionnement est plus dynamique aussi car il permet de poser des questions orientées vers une action. Cela favorise une vision plus systémique des processus d'apprentissage, de notre possibilité à faire varier les interventions (niveau émotionnel, cognitif, métacognitif). (...) Le schéma des processus d'apprentissage me permet de rediriger l'étudiante sur le cognitif (et c'est fou ce que cela l'aide à prendre de la distance et à chercher des pistes en dehors de son affectif et de son ressenti).

Mentor 3 (sec. 1) • Synthèse MCS3 : La formation m'a permis non seulement d'être beaucoup plus précis dans mon analyse de la pratique du stagiaire en focalisant sur les intentions concrètes d'apprentissage (ESCOL, 2008 ; Clerc & Truffer, 2015) mais aussi sur ma propre pratique qui a considérablement évolué en focalisant aussi sur les apprentissages des élèves et pas uniquement sur le visible comme dans le premier entretien (Durand, 2002).

Mentor 4 (sec. 1) • Synthèse MCS3 : J'ai pris conscience qu'il était important de mener des entretiens à froid en ayant fixé le ou les thèmes de l'entretien. (...) Avant ce dernier entretien, j'avais invité ma stagiaire à venir m'observer enseigner pour travailler l'utilité des préparations. Pour cette leçon, j'avais préparé une fiche formative sur le comparatif en allemand. Cette fiche faisait appel à différents processus d'apprentissage, comme les processus cognitifs pour des exercices d'application de la règle en faisant écrire des phrases sur un schéma donné, avec des questions métacognitives, (...) telles que « à quoi dois-tu faire attention pour faire cet exercice ? » et « où peux-tu trouver de l'information pour t'aider à faire cet exercice ? », etc. (...) je lui ai demandé de faire une analyse de l'objet d'apprentissage du cours que j'avais donné, pour reprendre un peu le tout avec elle, mais aussi pour la forcer à faire des liens avec ce qui avait été vu à la HEP.

Comme pour le temps 1, et pour soutenir la lecture, les éléments significatifs ont été soulignés. En substance, les dimensions portant sur les apprentissages, les processus cognitifs et métacognitifs, les objectifs de formation (stagiaire) et d'apprentissage (élèves), l'analyse de l'objet enseigné ou encore le fait de réaliser des liens entre les apports du terrain et de l'institution de formation sont évoqués. La question de se rendre *pro-actif* (mentore 1) est également évoquée, indiquant implicitement la présence de l'approche

historico-culturelle dans laquelle l'expert se montre actif et directif. La thématique des entretiens à froid (mené un jour ou plus après l'observation) et à chaud (mené directement après l'observation) est également discutée. Cependant les dimensions rapportées dans les premiers entretiens ne sont pas mis de côté pour autant, comme en témoigne cet extrait : « ma propre pratique (...) a considérablement évolué en focalisant aussi sur les apprentissages des élèves et pas uniquement sur le visible comme dans le premier entretien (Durand, 2002) ». On perçoit ici la complémentarité des approches en construction ainsi que l'impact de la formation MCS sur les élèves de ce mentor lorsqu'il fait référence à sa casquette enseignante.

Par contraste entre les synthèses rédigées en début et en fin de formation, il semble que pour les mentor·e·s, la question de la conception liée aux théories d'enseignement-apprentissage se pose également. La présence majoritaire du modèle de la formation des adultes (notamment Vial et Caparros-Mencacci, 2007) évoquée implicitement dans les premières synthèses (MCS1) semble insuffisante pour également focaliser l'attention des stagiaires sur leurs objectifs de formation et les apprentissages des élèves. Le déplacement de l'attention des mentor·e·s sur la question des apprentissages des élèves est identifiable dans leur dernier texte (MCS3) et est à articuler à l'ajout de focales discuté durant les collectives. En effet, les mentor·e·s y expliquent comment ils/elles traitent dans leurs nouveaux entretiens, de manière ciblée et explicite, la question des effets de l'enseignement sur les apprentissages des élèves.

Par ailleurs, plusieurs mentor·e·s relèvent dans leur seconde synthèse l'intérêt d'anticiper les contenus des échanges, notamment pour gagner du temps. En effet, la notion de perte de temps dans les entretiens a régulièrement été soulevée dans les séances collectives MCS. A différentes reprises, les mentor·e·s évoquent cette dimension comme un obstacle pour mener des échanges porteurs de sens, soutenant la réflexivité et le développement professionnel. Cette visée pragmatique se révèle donc importante dans la gestion des différentes activités professionnelles que ces mentor·e·s mènent au quotidien, en particulier avec leur double casquette (enseignement et mentorat) et le multiagenda enseignant (Feiman-Nemser, 2003) : recherche du maintien de l'ordre dans la classe, gestion des processus d'enseignement-apprentissage, travail au sein d'une équipe d'enseignant·e·s dans l'établissement scolaire, gestion administrative du métier, lien avec les parents et les différents intervenants en milieu scolaire, sans oublier la dimension intégrative de l'école pour soutenir l'inclusion scolaire et la différenciation pédagogique (Wentzel, 2012). Cet apport rappelle que chaque PraFo possède deux cahiers des charges : celui de l'enseignement et celui du mentorat.

Effets des échanges collectifs dans les séances MCS

Un second point est mis en exergue dans cette contribution : les effets des échanges collectifs MCS sur le développement des mentor·e·s (fig. 1, encadrés bleus). A l'instar des apports de Vygotski (1934/1997) et Vanhulle (2015) relatifs à la question du langage comme processus d'appropriation



des concepts de formation pour soutenir le développement des personnes en formation, le contexte des MCS laisse une place importante aux échanges entre protagonistes.

Avant de présenter les synthèses issues du MCS3, voici un extrait d'échanges issu d'une séance collective MCS avec des mentor·e·s du cycle 1. Ce moment est consacré à la clarification du choix des objectifs de formation destinés aux stagiaires par la facilitatrice (F), dans le but de préparer l'entretien suivant. Cet extrait illustre pour le lecteur ou la lectrice le déroulement des échanges durant une phase collective MCS2 :

Extrait collectif MCS : phase ETUDE collective portant sur les objectifs de formation des stagiaires - observation des élèves et prises d'informations en classe, lien avec la PLANIFICATION de l'entretien suivant.

Séance 4/9 MCS2-cycle 1 • Légende : PF, pour mentore / F, pour Formatrice ou Facilitatrice / TP, pour tour de parole.

F (TP10) : (...) l'idée c'est de devenir conscient des éléments, c'était un peu le but de revenir sur cette question du profil du stagiaire. Dans les grandes lignes, on peut associer votre fonction à des verbes comme conseiller, montrer la voie, donner des feedbacks, poser un cadre, sécuriser, etc. (...) existe-t-il un cahier des charges de PF ?

PF1 (TP11) : Dans la liste d'objectifs (...) dans les documents HEP, y compris le référentiel PF, je trouve qu'il y a quand même des choses qui sont attendues de nous, qui sont assez concrètes (...)

PF3 (TP15) : au niveau des objectifs visés tu veux dire ?

F (TP16) : Oui, (...) il y a à clarifier avec l'étudiant ces éléments attendus. (...)

PF1 (TP56) : (...) j'ai de la difficulté à passer d'une 3^{ème} année à une première année. (...) Par où on prend l'histoire... (silence) comment débusquer a posteriori ce qui s'est passé dans la leçon (...)

F (TP57) : par l'observation ?

PF1 (TP58) : Oui, qu'elle observe chez les élèves, (...) les signes qui lui font dire qu'ils décrochent.

PF2 (TP59) : Si elle a interrogé que les deuxièmes années, c'est vrai que c'était plus facile...

PF1 (TP60) Bien oui, c'était plus facile, parce qu'ils étaient pris dans l'activité, mais les premières non...

PF3 (TP61) : Oui, évidemment, c'est plus simple.. Mais tu lui en as reparlé de ça ?

PF1 (TP62) : Heu... je crois pas, mais c'est quelque chose que je pourrai reprendre, y a pas mal de situation où c'est comme ça en fait.

PF2 : (TP63) : ... Ah oui, j'ai eu la même situation le semestre passé ou avant, je sais plus (...)

La transcription ci-dessus présente un moment où la facilitatrice (F), par ses prises de paroles, permet d'orienter les échanges entre mentor·e·s vers une enquête à réaliser par les stagiaires auprès des élèves, notamment les TP16 et TP57. PF1 poursuit au TP58 en pensant à ce que devrait réaliser le stagiaire : « observe chez les élèves (...) les signes qui lui font dire qu'ils décrochent ». Sur la question des objectifs de formation des stagiaires, il est intéressant de relever que PF1 au TP56 explique sa difficulté à passer d'un stagiaire de troisième année à un de première, en termes de progression et d'objectifs de formation (difficulté d'adaptation dans l'accompagnement de stagiaires en début et fin de la formation bachelor primaire). L'évocation de cette dimension traduit la présence d'un climat de confiance puisque PF1 parle ouvertement de ses difficultés. Pour terminer, dans ces interactions verbales, les référentiels de compétences, les attendus du semestre (TP11) et les apports de la formation (TP10, TP16, TP57) sont également évoqués. Puis aux TP59 et 60, les débats se tournent vers la question des apprentissages des élèves, focale apportée par F au TP57, lorsqu'elle amène l'idée de l'observation sous forme de question.



Ainsi en fonction des thématiques discutées, cet extrait montre l'importance du rôle de la personne qui facilite et qui à certains moments focalise l'attention des participantes et participants sur les enjeux de formation fixés, en l'occurrence, la prise d'informations et l'observation en classe par les stagiaires. Il s'agit d'une forme de guidage assumé par F qui poursuit les objectifs destinés aux mentor·e·s dans le MCS de manière active (Hennissen et al., 2008), notamment ceux liés à la planification et à la mise en oeuvre du deuxième entretien. La perspective adoptée par F en termes de conception enseignement-apprentissage se situe du côté de l'approche historico-culturelle puisqu'elle amène la thématique de l'observation, en tant qu'experte, elle fournit «le bout qui manque» en quelque sorte. Évidemment, ce constat ne remet pas en question le fait qu'à d'autres moments F doit également rester en retrait et *cheminer avec* les PraFos, comme par exemple aux TP58 à 63.

Revenons maintenant aux synthèses rédigées par les mentor·e·s en fin de formation (MCS3). Dans leur second texte, les mentor·e·s traitent de manière plus marquée de l'effet des séances collectives sur leur développement, notamment à propos de savoirs portant sur le mentorat. Il est intéressant de le relever, car les consignes sont identiques pour la première et la seconde écriture. Il semble donc que l'effet du collectif soit mieux perceptible en fin de formation qu'au début. Par ailleurs et comme certains extraits le montrent, le soutien et le guidage de la personne facilitatrice⁸ dans ces séances sont également évoqués.

Mentor 1 (cycle 1) • Synthèse MCS3 : Je retiendrai bien sûr cette phrase mantra dont on a parlé collectivement : CE QU'ON PROPOSE COMME ACTIVITE DOIT AVOIR DU SENS... en lien avec les élèves, prendre le temps d'expliciter les visées derrière ce qui est proposé.

Mentor 2 (cycle 1) • Synthèse MCS3 : Pour ma part, je n'ai saisi le contenu de la taxonomie cognitive (en tant qu'outil théorique) que lors de nos échanges collectifs de pratique MCS et parce que le document distribué au MCS la présentait sous forme de processus (schéma orange). Cela incite à une réflexion autour de la forme des documents présentés à nos élèves et aux stagiaires. Cela m'incite aussi, dans ma pratique de PraFo (mentore), à favoriser le réinvestissement en boucle, tel que nous l'avons vécu durant le dispositif MCS : un sujet présenté à la classe sera analysé a posteriori grâce à une focale. Il sera repris la semaine suivante dans sa version modulée-améliorée afin de permettre le réinvestissement des apprentissages et une analyse plus approfondie, toujours en utilisant cette focale. (...) Le MCS m'a permis de manipuler des concepts d'analyse proposés durant le CAS PraFo (mentorat), de les rapporter à ma réalité professionnelle d'enseignante et de PraFo. (...) Les échanges de pratique lors du MCS ont été pour moi source de dynamisme et de dynamique, mettant en avant l'importance des formations continues. (...) D'un point de vue méta, l'usage de concepts théoriques permet un autre regard sur mes élèves, leurs apprentissages et la formulation d'hypothèses quant à leurs non-apprentissages. Dans le cadre d'une formation en alternance, c'est ce que je souhaiterais transmettre aux étudiants/tes qui viennent en stage dans ma classe.

8. Voir les articles dédiés au rôle de facilitation dans ce volume (Hoznour et Presutti).



Mentor 3 (sec. 1) • Synthèse MCS3 : La théorie seule n'aurait certainement pas eu autant d'influence si elle n'avait pas été appuyée par des séminaires interactifs d'échanges avec les autres PraFos en formation MCS. (...) Concernant l'observation et l'évaluation des pratiques propres au métier d'enseignant, les conversations que nous avons pu avoir lors des MCS ont clairement permis une analyse plus fine de la pratique et fait émerger des observations. (...) Les séances de MCS ont permis un travail efficace autour de cas concrets (entretiens) en mettant à nu les interventions des collègues PF et en poussant la réflexion beaucoup plus loin. Avoir d'autres points de vue sur les situations présentées permet de mettre en lumière certaines lacunes et de pointer concrètement les axes de travail à réaliser avec les stagiaires. Nous avons ainsi réussi à débloquent certaines situations ambiguës ce qui semble mettre en évidence l'importance d'un échange régulier entre PraFos.

Mentor 4 (sec. 1) • Synthèse MCS3 : Ce qui m'a intéressée dans cette démarche, c'est le fait de pouvoir bénéficier du regard à la fois critique et bienveillant de mes collègues, d'être obligée de prendre le temps d'analyser et réfléchir à un extrait d'entretien plus en profondeur, tout en étant guidée par mes pairs et notre formatrice. (...) Pour finir j'aimerais remercier notre formatrice (facilitatrice) pour toutes ces prises de conscience au cours de ces analyses collectives d'entretiens.

Les buts recherchés durant les séances collectives sont variés⁹ : proposer des temps d'échanges et de verbalisation entre mentor·e·s à propos des entretiens, identifier le ou les problèmes présent(s) dans les échanges, ou encore, poser la focale sur les éléments contenus dans les interactions, afin d'identifier l'impact de ces derniers sur les processus d'enseignement-apprentissage des stagiaires. Par ailleurs, il est intéressant de relever que les mentor·e·s qu'ils ou elles interviennent au cycle 1 ou au secondaire 1 rencontrent des problématiques semblables directement liées au travail de mentorat. Certes, des questions didactiques peuvent émerger dans les échanges, mais le travail lié aux compétences de mentorat en termes de guidage et d'accompagnement des stagiaires sont très proches. À ce propos les dilemmes de tutorat/mentorat (Chaliès, 2016 ; De Simone, 2021) ont été évoqués dans tous les groupes durant les séances collectives, indépendamment de la discipline traitée dans les entretiens. Pour illustrer certains dilemmes¹⁰ voici quelques situations évoquées par les mentor·e·s durant les collectives MCS : *dois-je lui donner mes trucs, mes routines ? Comment faire comprendre le sens d'une planification détaillée, sans en faire une à sa place ? Comme faire réfléchir les stagiaires ?* Par ailleurs, les éléments soulignés dans les extraits témoignent de la présence de problématiques semblables indépendamment de la filière d'enseignement : de l'importance des échanges critiques, pour bénéficier d'un autre regard, sous forme de processus qui se répète, avec la présence d'une personne facilitatrice. Toujours en lien avec la question didactique, le fait que certaines et certains PraFos soient novices dans une discipline les poussent à poser des questions naïves qui rendent explicite l'amnésie du spécialiste (Astolfi, 2008) dans laquelle les mentor·e·s se retrouvent parfois.

9. Voir également De Simone dans ce même numéro.



Enfin, par son approche diachronique (trois boucles MCS) rendant visibles dans le temps les explicitations et l'évolution des protagonistes, le dispositif MCS semble particulièrement en phase avec l'interdépendance existant entre le langage utilisé et le développement professionnel des mentor·e·s, comme le proposent nos travaux antérieurs s'adossant notamment à une perspective vygotskienne du développement chez l'adulte (De Simone, 2019, 2023).

Pour ne pas conclure...

L'analyse des synthèses (MCS1 et MCS3) met en exergue le changement de conception lié à la manière d'accompagner et de guider les stagiaires. Dans le MCS1, les mentor·e·s expliquent que leur stagiaire découvre seul·e les attendus, se situant dans une perspective de la formation des adultes, notamment selon Vial et Caparros-Mencacci (2007), plutôt attentiste et non directive. Dans leur seconde synthèse, les PraFos se sont déplacé·e·s vers une approche historico-culturelle focalisant l'attention des participantes et participants sur la nécessité de traiter des apprentissages des élèves - approche plutôt directive et interventionniste. Cette posture active (pas ou peu présente en MCS1) leur permet de revêtir le rôle d'experte ou d'expert à certains moments des échanges.

Le dispositif MCS focalise donc l'attention des PraFos sur de nouvelles dimensions du métier de mentorat et élargit leurs connaissances à propos de la question des conceptions d'enseignement, d'apprentissage et de formation avec des adultes, mais également auprès de leurs élèves. Les participantes et participants expliquent d'ailleurs que le dispositif MCS a eu un impact sur leur manière d'accompagner les élèves en classe.

Le questionnement concernant les approches à mobiliser dans les différents contextes d'enseignement et de formation se pose également par mise en abîme (De Simone, 2023). En effet, que ce soit entre enseignant et élèves, entre stagiaire et élèves, entre mentor·e·s et stagiaires ou encore entre facilitatrice MCS et mentor·e·s, la question des conceptions liée aux théories d'enseignement, d'apprentissage et de formation nécessite des clarifications. C'est un point nodal de la présente contribution. Une recherche ultérieure permettrait d'approfondir ces dimensions, notamment par l'analyse de l'ensemble des synthèses rédigées par les autres mentor·e·s ayant participé aux MCS menés jusqu'ici¹¹.

Enfin, l'extrait présentant des échanges d'une séance collective MCS pointe les moments pouvant favoriser les prises de conscience chez les mentor·e·s. D'ailleurs, l'analyse approfondie de ces moments collectifs (fig 1., encadrés bleus) pourraient venir compléter les témoignages issus des synthèses. Ces derniers constats s'adossent à la perspective vygotskienne puisqu'ils mettent en évidence l'interdépendance entre les échanges verbaux

10. Différent·e·s auteur·e·s traitent de la question des dilemmes de tutorat, dont Chaliès (2016) et De Simone (2019), voir la bibliographie.

11. Il reste encore une trentaine de synthèses à analyser.



collectifs (en interpsychique) et le développement individuel potentiel des participantes et participants (en intrapsychique), dont certaines traces sont données à voir dans ces bilans de formation.

Pour terminer, le dispositif MCS focalise l'attention des participantes et participants sur la portée de leurs verbalisations durant les entretiens avec leurs stagiaires. Cette dimension soulève la question de la formation continue. En effet, ce dispositif destiné ici aux PraFos pourrait également être proposé aux formatrices et formateurs d'institution, notamment pour clarifier les conceptions implicites véhiculées dans leur travail de mentorat.



Références

- Aspin, D.N. et Chapman, J.D. (2007). Lifelong Learning: Concepts and Conceptions. In D.N. Aspin (Ed.), *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning. Lifelong Learning Book Series* (vol. 11, pp.19-38). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6193-6_1
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. ESF.
- Baudrit, A. (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie*, 153, 121-149. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_153_1_3400
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. De Boeck.
- 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.
- Boutinet, J.-P. (2007). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures. Transitions. Rebonds*. PUF.
- Clerc-Georgy, A. (2014). Approche méthodologique de l'analyse d'écrits en formation à l'enseignement : Que deviennent les savoirs de référence proposés par la formation? Dans M. Morisse et L. Lafortune (Eds.), *L'écriture réflexive, Objet de recherche et de professionnalisation* (pp.83-106). PUQ, coll. Recherche.
- De Ketele, J.-M. (2018). Former et accompagner les pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (Eds.), *Accompagner les pratiques des enseignants* (pp. 19-33). PUL.
- 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. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=35&page=3>
- De Simone, S. (2023). *Des médiations au cœur de la transmission du métier enseignant*. Peter Lang.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. InterEditions.
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. L'Harmattan.
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boisvert, G. (2018). Préparer les futurs enseignants à leur insertion professionnelle. Dans L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven, I. Vivegnis et F. Dufour (Eds.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale enseignement* (pp.53-72). Presses de l'Université du Québec.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Josso, M.C. (2011). *Expériences de vie et formation*. L'Harmattan.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck.
- Piaget, J (2003). *Six études de psychologie*. Gallimard.
- Sternberg, R.J. (2007). *Manuel de psychologie cognitive*. De Boeck.
- Vanhulle, S. (2015). L'alternance : des mondes sociodiscursifs en déséquilibre. Dans K. Balslev, L. Fillietaz, S. Ciavaldini-Cartaut et I. Vinatier (Eds.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (pp.249-281). L'Harmattan.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Wentzel, B. (2012). Référentiels de compétences et modèles de professionnalités pour l'enseignement secondaire. *Revue des HEP*, 15, 135-158.





Les pratiques d'enseignantes d'école primaire dans un dispositif de Lesson Study

Valérie BATTEAU¹ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse)

Cette recherche doctorale s'est inscrite dans le projet de recherche LSM présenté dans l'article Clivaz et Clerc-Georgy de ce numéro. Nous nous sommes intéressée à l'évolution des pratiques de trois enseignantes d'école primaire engagées dans un dispositif de formation continue LS en mathématiques dans la région lausannoise. Comment les pratiques évoluent-elles ou résistent-elles aux changements dans le cadre de ce dispositif? Le cadre théorique est celui de la double approche didactique et ergonomique afin de prendre en compte la dimension professionnelle du métier d'enseignant. Cette recherche a notamment mis en évidence des évolutions des pratiques (avant la classe) de deux enseignantes au niveau des analyses mathématiques. Les pratiques de la troisième enseignante ont évolué de manière plus indirecte, dans sa posture de praticienne formatrice. Pour celle-ci, nous avons montré une certaine résistance à intégrer des apports mathématiques et didactiques dans ses pratiques.

Mots-clés : Pratiques enseignantes, évolution des pratiques, Lesson Study

Introduction

Ce texte issu d'une recherche doctorale (Batteau, 2018) s'intéresse à l'évolution des pratiques de trois enseignantes d'école primaire engagées dans un dispositif de formation continue Lesson Study en mathématiques (LSM) en Suisse Romande. La recherche doctorale s'est inscrite dans l'un des premiers dispositifs de Lesson Study (LS) mis en œuvre en Suisse romande, le projet de recherche LSM présenté dans l'article Clivaz et Clerc-Georgy de ce numéro. L'objet du présent texte est de montrer quelles questions nous nous sommes posées en lien avec le dispositif LS et celles que nous ne nous sommes pas posées, les LS étaient alors une découverte et une première mise en œuvre en mathématiques dans notre contexte au début des années 2010. Cette recherche doctorale a donné lieu à plusieurs publications (Batteau, 2017; 2018; 2020; 2021a) dont nous reprenons ici des parties théoriques, méthodologiques et de discussion.

Le dispositif LS a pour objectif le développement professionnel des enseignantes et enseignants et offre un cadre qui le rend possible (Murata, 2011). Nous faisons donc l'hypothèse que ce dispositif va agir comme perturbateur dans le système complexe, cohérent et stable des pratiques enseignantes. La recherche doctorale n'a pas questionné si ce dispositif constitue un programme effectif de développement professionnel, mais a questionné les dynamiques d'évolution des pratiques enseignantes : comment celles-ci évoluent-elles ou résistent-elles aux changements.

1. Contact : valerie.batteau@hepl.ch



Ce texte présente le cadre théorique et la méthodologie de la recherche : comment nous avons opérationnalisé des outils issus du cadre de la double approche didactique et ergonomique (Robert et Rogalski, 2002), les processus de modification de la tâche prescrite à la tâche réalisée (Leplat, 1997 ; Mangiante-Orsola, 2007, 2012), dans le but d'analyser des dynamiques d'évolution des pratiques de trois enseignantes. Nous discutons des résultats en termes de dynamiques d'évolution obtenus en lien avec d'autres travaux, sans en détailler les analyses. Nous terminons par les perspectives et suites données à cette recherche.

Cadre théorique et questions de recherche

La double approche didactique et ergonomique (Robert et Rogalski, 2002) permet d'analyser les pratiques enseignantes en intégrant la dimension du métier d'enseignant avec les marges de manœuvre que les enseignantes et enseignants peuvent investir et les contraintes auxquelles ils et elles sont soumises.

Apports de l'ergonomie

Nous avons utilisé des outils issus de l'ergonomie pour prendre en compte les pratiques enseignantes dans leur globalité (avant, pendant et après la classe), puis pour en dégager des dynamiques d'évolution. Nous avons analysé comment les enseignantes et enseignants peuvent investir les marges de manœuvre laissées par l'élaboration collective de la leçon de recherche, par-delà les contraintes institutionnelles et la réalité des différentes classes. L'approche ergonomique permet en particulier d'analyser les écarts entre ce qui est préparé collectivement et ce que l'enseignante ou l'enseignant réalise effectivement dans sa classe. Leplat (1997) différencie la *tâche* (ce que l'on doit faire) et l'*activité* (ce que l'on fait vraiment). L'activité de l'enseignante ou l'enseignant dépend de facteurs internes liés au sujet : la représentation de l'enseignement des mathématiques, le rapport aux mathématiques, certaines caractéristiques des pratiques, etc. L'activité de l'enseignante ou l'enseignant dépend aussi de facteurs externes liés à la situation : son attitude pendant le dispositif Lesson Study, son rapport aux ressources, etc.

Dans cette approche, Leplat (1997) introduit des tâches intermédiaires pour analyser le passage entre la tâche prescrite et la tâche réalisée. La tâche représentée est ce que le sujet pense qu'on attend de lui et la tâche redéfinie est la façon dont il définit sa propre tâche à partir de ses propres caractéristiques et de ses propres finalités.

Notre recherche s'appuie sur le modèle développé par Mangiante-Orsola (2007 ; 2012) dans le champ de la didactique des mathématiques d'après les travaux de Leplat (1997). Nous reprenons l'idée centrale d'analyser l'activité enseignante comme un processus de modification entre les différents niveaux de tâches. Nous analysons comment chaque enseignante ou enseignant s'est appropriée et a modifié la préparation collective et le plan de la leçon de recherche par anticipation et/ou pendant la leçon. La particularité de ce dispositif est que le groupe d'enseignantes et de facilitateurs élaborent

collectivement la tâche qui est prescrite à une des enseignantes du groupe, celle qui mettra en œuvre la leçon de recherche. Nous nous intéressons donc aux modifications entre la tâche prescrite (par le groupe à l'un des membres du groupe), élaborée collectivement lors des étapes 1 (étude du sujet), 2 (planification de la leçon) et la tâche réalisée qui correspond à l'étape 3 (leçon de recherche). Ces modifications sont inférées à partir de la mise en évidence d'écart entre les différentes tâches (Mangiante-Orsola, 2007).

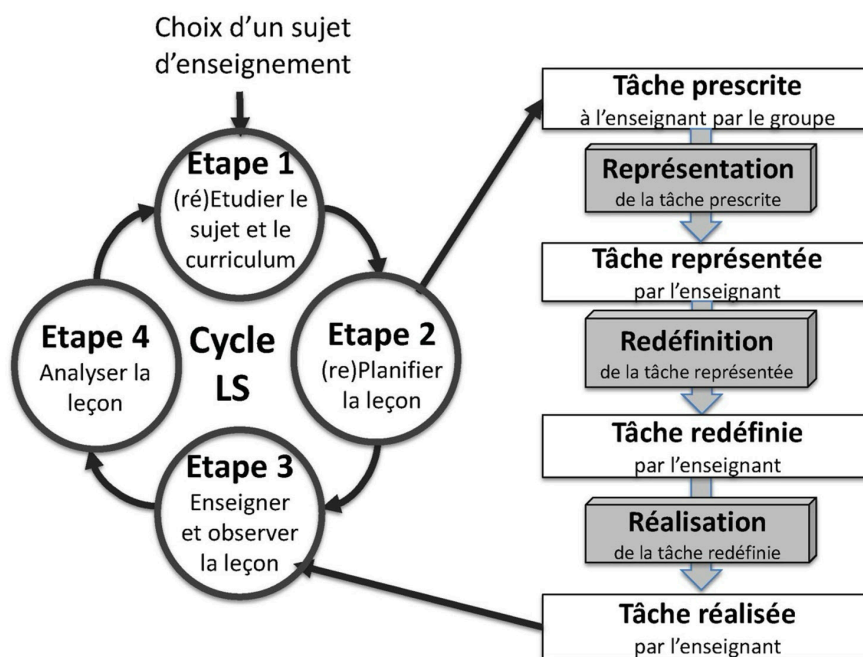


Figure 1 : Modèle adapté au contexte du dispositif Lesson Study (Batteau, 2020, p. 9) d'après (Lewis & Hurd, 2011 ; Mangiante-Orsola, 2007 ; 2012)

Nous nous intéressons en particulier à tout ce que l'enseignante ou l'enseignant met en œuvre lors de la représentation de la tâche prescrite, puis lors de la redéfinition de la tâche représentée, d'un point de vue mathématique, didactique et des gestes professionnels (Charles-Pézarid *et al.*, 2012). La représentation et la redéfinition sont en partie prises en charge par le groupe, mais seulement de manière partielle, provisoire et par anticipation. En effet, le *plan de leçon* présente un degré d'explicitation relativement succinct car chaque élément a fait l'objet de discussions collectives. Lors des séances, chaque enseignante ou enseignant peut verbaliser en partie sa représentation de la tâche prescrite ainsi que sa redéfinition de la tâche représentée, en se projetant par anticipation dans la réalisation de la tâche. Ainsi, la redéfinition de la tâche représentée peut avoir lieu avant ou au cours de la réalisation de la tâche. L'enseignante ou l'enseignant élabore une redéfinition personnelle à partir de la tâche prescrite et de ses propres caractéristiques.

Nous analysons le processus de modification de la tâche prescrite pour chaque leçon observée afin d'en identifier les sources d'aides et de contraintes. Lors de la représentation, de la redéfinition et de la réalisation de la tâche, l'enseignante ou l'enseignant prend en compte plusieurs sources



d'aides et de contraintes : son analyse des prescriptions institutionnelles qui émanent du travail collectif (tâche prescrite, analyse du Plan d'Études Romand, commentaires didactiques des ressources officielles...), mais aussi sa propre analyse de la tâche mathématique et enfin son analyse de l'activité des élèves au cours de la leçon ou par anticipation.

Nous analysons si le dispositif Lesson Study implique des changements des sources du processus de modification de la tâche prescrite (analyse des prescriptions institutionnelles, analyse mathématique de la tâche mathématique, analyse de l'activité des élèves), ce que nous interprétons comme une évolution des pratiques.

Dans la lignée des travaux de Mangiante-Orsola (2007 ; 2012), notre recherche s'appuie sur les hypothèses suivantes : toute appropriation de la tâche prescrite par l'enseignante ou l'enseignant s'accompagne nécessairement de modifications et la manière dont chacune ou chacun investit la marge de manœuvre à disposition est révélatrice de la manière dont elle ou il enrichit ses pratiques ou non par rapport à ses pratiques ordinaires observées avant le début du dispositif. Pour s'approprier la tâche prescrite, chaque enseignante ou enseignant prend en compte et analyse des sources d'aides et de contraintes : les prescriptions institutionnelles, la prise en compte de l'activité de l'élève et l'analyse mathématique de la tâche mathématique choisie. Les modifications apportées à la tâche prescrite peuvent correspondre aux marges de manœuvre laissées à l'enseignante ou l'enseignant, à ce qui est resté implicite par le groupe qui a planifié la tâche et à la charge de l'enseignante ou l'enseignant dans la tâche prescrite. Ainsi, les modifications qu'elle ou il apporte à la tâche prescrite peuvent traduire un investissement des marges de manœuvre liées à la tâche prescrite et à un enrichissement de ses pratiques.

Question de recherche

Nous questionnons : comment un changement dans les pratiques lors du dispositif Lesson Study peut-il être caractérisé par l'analyse du processus de modification de la tâche prescrite à la tâche réalisée ?

Modèle d'analyse au niveau local

Pour chaque leçon observée, l'activité de l'enseignante ou de l'enseignant est analysée selon le modèle d'analyse présenté ci-dessus du point 1 au point 5. Le point 1 correspond à une analyse *a priori* de la tâche prescrite qui comprend la tâche mathématique et le plan de leçon, en distinguant les connaissances mathématiques et les gestes professionnels explicités par le groupe (ce que l'enseignant doit faire) et ceux restés implicites à la charge de l'enseignante ou l'enseignant (ce qu'elle ou il devrait faire pour permettre les apprentissages en référence à cette analyse *a priori*). Le point 2 correspond à une analyse *a posteriori* de la tâche réalisée qui vise à répondre à la question : par rapport à ce qui a été décidé collectivement, quels sont les choix faits par l'enseignante ou l'enseignant lors de la leçon ? Nous étudions le déroulement et les tâches mathématiques proposées aux élèves lors de

la tâche réalisée. Cette analyse s'appuie sur les indicateurs proposés dans la méthodologie de Charles-Pézarid *et al.* (2012). Cette analyse *a posteriori* a pour double objectif de repérer des invariants dans les pratiques (identifiés à partir de la leçon observée avant le dispositif) et d'étudier les modifications apportées par l'enseignante ou l'enseignant à la tâche prescrite. Le point 3 correspond à l'analyse des modifications entre les tâches prescrite et réalisée en répondant aux questions : quels sont les écarts entre ce qui était prévu et ce que l'enseignante ou l'enseignant a fait ? Quelles sont les conséquences au niveau de l'activité possible des élèves ? Pour analyser la représentation de la tâche prescrite par l'enseignante ou l'enseignant (point 4), nous utilisons l'analyse *a priori* de la tâche prescrite (flèche a) pour prendre en compte les connaissances et gestes professionnels et nous identifions les modifications qu'elle ou il a apportées entre les tâches prescrite et réalisée (flèche a'). Lors des séances collectives, les enseignants verbalisent en partie la représentation qu'ils ont de la tâche prescrite qu'ils élaborent collectivement.

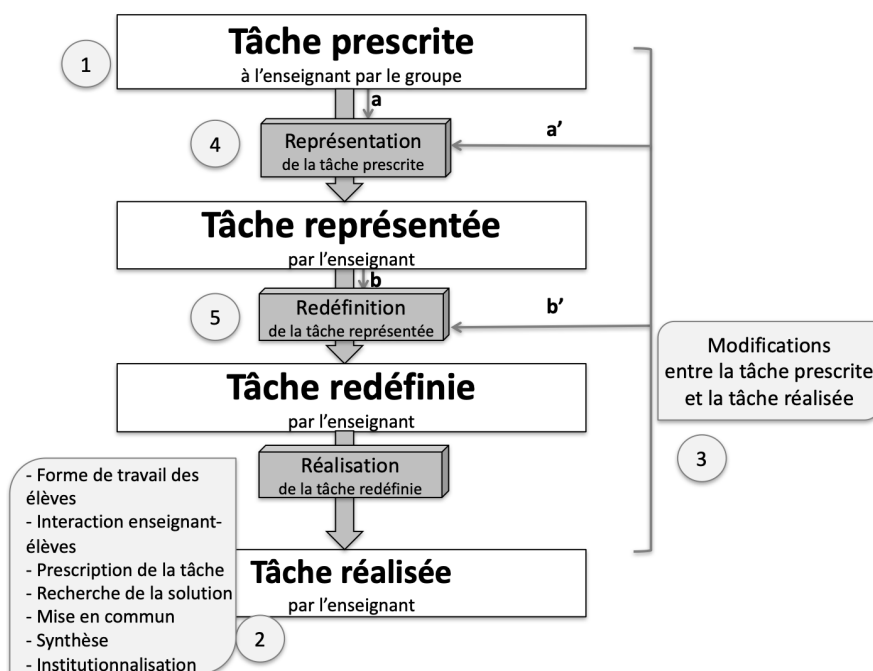


Figure 2 : Modèle d'analyse au niveau local (Batteau, 2020, p.12)

Pour analyser la redéfinition de la tâche représentée par l'enseignante ou l'enseignant (point 5), nous considérons les modifications qu'elle ou il a apportées à la tâche prescrite (flèche b') et nous considérons la tâche représentée (flèche b). Lors des séances collectives, en particulier lors de l'étape 2 d'un cycle LS, l'enseignante ou l'enseignant peut en partie verbaliser sa redéfinition de la tâche prescrite, en se projetant par anticipation dans la réalisation de la tâche. Pendant les séances de l'étape 4, l'enseignante ou l'enseignant peut également expliciter sa redéfinition de la tâche par anticipation (en exprimant ce qu'il avait prévu de réaliser) ou pendant la leçon.



Nous identifions ensuite les sources du processus de modification de la tâche prescrite et les niveaux de la représentation ou de la redéfinition à partir desquels ce processus a été initié.

Données de recherche

Le corpus des données de recherche est constitué d'enregistrements vidéo d'une leçon observée avant et une après le dispositif pour les trois enseignantes étudiées, d'une leçon de recherche pendant le dispositif et des séances collectives. Ces données vidéos sont complétées par des documents écrits : documents de préparation, plans de leçon, traces écrites des élèves et plans de leçon finaux.

Portrait des trois enseignantes

Les trois enseignantes renommées Anaïs, Valentine et Océane, présentent des points communs : toutes trois praticiennes formatrices, c'est-à-dire qu'elles accueillent des stagiaires dans leur classe, elles ont également de nombreuses années d'expérience d'enseignement, entre 15 et 36 ans, dans les degrés 5H et 6H (élèves de 8/9 et 9/10 ans). Elles ont suivi une formation à l'École Normale² et utilisent les mêmes ressources pour l'enseignement des mathématiques dans leur classe. Elles enseignent dans le même établissement scolaire avec les mêmes orientations et suivis pédagogiques, mais dans des bâtiments différents avec des publics socialement différents. Elles sont investies dans leur métier avec notamment la participation à de nombreuses formations continues.

Discussion

Nous renvoyons le lecteur intéressé par les résultats de l'analyse des pratiques d'Anaïs (Batteau, 2021a), de Valentine (Batteau, 2020) et d'Océane (Batteau, 2017) qui détaille les analyses des pratiques au niveau local pour une leçon de recherche et au niveau global sur l'ensemble des données recueillies pendant le dispositif LS.

Nous avons analysé les processus de modifications de la tâche prescrite pour les trois enseignantes et identifié que les sources de ce processus ont évolué de manière analogue. La prise en compte de l'activité des élèves en classe ne semble plus être une source du processus de modification de la tâche suite à leur participation à ce dispositif. Nous l'expliquons ainsi : le dispositif LS leur a permis d'effectuer un travail conséquent d'analyse mathématique et didactique de tâches qui comprend l'anticipation des difficultés des élèves, des procédures et des aides à apporter aux élèves. Ce travail de préparation et d'analyse a enrichi leurs pratiques dans le sens où Valentine et Océane ont toutes deux réinvesti une partie de ce travail lors de la leçon observée après le dispositif LS. Se sentant mieux préparées, elles ont toutes deux davantage fait confiance à leur représentation de la tâche prescrite et à leurs analyses mathématiques au détriment de leur prise en compte de l'activité des élèves en classe.

2. L'École Normale était une institution qui formait les enseignants dans le Canton de Vaud. En 2001, la HEP vaud est née de la fusion de 11 institutions de formation dont l'École Normale.



Dans le cas de Valentine, la tâche choisie pour la leçon observée consiste à chercher tous les nombres que l'on peut représenter sur un boulier à deux tiges en utilisant neuf boules au maximum. L'enseignante qualifie la tâche « d'obscur » car « la consigne n'est pas claire » et l'interprète avec « exactement neuf boules » au lieu d'« au maximum neuf boules ». Pendant la leçon, les élèves réalisent la tâche en respectant la consigne « au maximum neuf boules ». L'enseignante ne remet pas en question ses propres analyses de la tâche et va jusqu'à valider la procédure erronée présentée par deux élèves (avec exactement neuf boules). L'enseignante exprime : « ça veut dire qu'on ne peut pas utiliser plus que neuf boules. Mais en utilisant neuf boules, est-ce que ça veut dire qu'on doit les utiliser chaque fois, les neuf ? Ils (les élèves) ont compris ça [...]. Et on n'est pas loin de l'interprétation juste de la consigne. Mais elle (la consigne) n'est pas claire à mon avis ».

Dans le cas d'Océane, la tâche observée lors de la leçon après le dispositif LS consiste à plier une bande en deux, puis en deux, etc. et à compter le nombre de parties obtenues lorsqu'on l'a pliée dix fois en deux. Le livre du maître mentionne différentes démarches d'élèves « manipuler spontanément une bande et observer les résultats », « utiliser un mode de représentation : liste de nombres, tableau, dessin... », « appliquer une procédure de calcul ». Après une première phase de recherche des élèves, l'enseignante distribue un tableau à deux colonnes (nombre de plis et nombre de parties) à compléter. Elle a donc imposé sa modélisation du problème aux élèves, ne leur laissant pas la possibilité d'en avoir une autre et, de ce fait, a réduit leur activité mathématique.

Dans le cas d'Anaïs, la prise en compte de l'activité des élèves en classe est une source du processus pour la leçon observée avant le dispositif mais ne semble plus l'être suite à sa participation à ce dispositif comme pour les deux autres enseignantes. Mais dans son cas, cette source n'a pas été remplacée par ses analyses mathématiques de la tâche, mais par l'importance accordée au jeu au détriment des apprentissages mathématiques pour les leçons de recherche et après LS. Dans son cas, en plus d'être une source de ce processus, l'aspect du jeu représente une caractéristique importante de ses pratiques. Cette caractéristique ajoutée à des analyses mathématiques incomplètes pour la leçon avant LS ou qui s'opposent à celles du groupe pour la leçon de recherche illustre une résistance de ses pratiques à prendre en compte les apports mathématiques du dispositif LS et ainsi une résistance à évoluer dans ses pratiques d'enseignement.

Dans ces trois études de cas, nous dégageons le fait que la prise en compte de l'activité des élèves en classe n'est plus une source du processus de modifications de la tâche prescrite suite à la participation au dispositif LS. Soit cette prise en compte s'effectue par anticipation lors de la préparation et de l'analyse mathématique et didactique de la tâche, dans ce cas, nous l'interprétons comme une évolution des pratiques, même si celle-ci n'est pas aboutie. Soit l'importance accordée au jeu demeure une source du processus de modifications au détriment de la prise en compte de l'activité des élèves et dans ce cas, nous l'interprétons plutôt comme une résistance en termes d'évolution des pratiques. Nous interprétons ces analyses d'évolutions des pratiques en



dynamique d'équilibre, de déséquilibre et de rééquilibration. Les pratiques de Valentine et d'Océane semblent passer d'un état d'équilibre avant le dispositif LS, à un état de déséquilibre créé par le dispositif. Dans cet état de déséquilibre, ces deux enseignantes ont modifié leurs pratiques notamment lors de la préparation de leçon en effectuant des analyses mathématiques et didactiques de la tâche. Mais elles n'ont pas, ou du moins pas encore, retrouvé d'état de rééquilibration dans lequel elles pourraient faire cohabiter leurs analyses mathématiques et didactiques, leur anticipation de l'activité des élèves avec la prise en compte en classe de l'activité des élèves. Nous avons observé des évolutions des pratiques d'Océane et de Valentine concernant leurs pratiques avant la classe (au niveau des analyses mathématiques et de leur représentation de la tâche prescrite) qui ont eu des effets sur le processus de modifications de la tâche prescrite pendant la classe. Nous avons observé une évolution des pratiques en classe uniquement pour certaines caractéristiques des pratiques d'Océane, concernant les composantes cognitive et médiative : lors de la leçon observée après le dispositif LS, elle choisit d'enseigner un problème à l'ensemble de la classe en organisant une gestion collective du travail notamment par des aides collectives lors des moments de recherche, alors qu'elle proposait une modalité d'enseignement plus individuelle avant le dispositif. Ces résultats viennent en écho avec la note de synthèse de Crahay (1989) qui avait souligné que c'est en dehors de la classe, lorsque les enseignants préparent leurs leçons, que ceux-ci peuvent le mieux penser leur action et se donner le temps d'anticiper différents scénarios et choix possibles. Mais aussi, pour un enseignant, il est plus difficile de changer sa gestion des apprentissages en classe qu'en dehors de la classe.

Cette recherche doctorale a mis en évidence que ces trois enseignantes avaient en commun dans leur profil une représentation de l'enseignement des mathématiques qui relève d'une certaine croyance qui peut expliquer des résistances dans leurs pratiques. Dans leur représentation de l'enseignement, celui-ci doit reposer sur du travail en groupe ou en atelier, les élèves devant être en activité avec peu ou pas d'intervention et d'aide de leur part (Anaïs : « c'est important qu'ils réussissent seuls et [...] ça ne sert à rien de leur donner la solution, faire une mise en commun sans qu'ils ne soient passés par cette phase de recherche »). Elles favorisent le guidage du travail des élèves en plus petit effectif, sous forme d'ateliers, laissant en autonomie le reste de la classe parfois toute la séance avec du travail individuel ou en groupe sur des tâches demandant moins d'interventions de leur part. Dans leur représentation, elles s'interdisent d'intervenir pour aider les élèves lors du processus de dévolution et des moments de recherche (« on nous a quand même appris que la situation-problème, c'est motus et bouche cousue l'enseignant hein, moi j'comprends pas (*imite un élève et une enseignante qui lui fait signe de se taire*) »). Elles expliquent aussi que les connaissances ainsi que les nouveaux termes à institutionnaliser doivent émerger de l'activité et des interventions des élèves, sans apport de leur part. Ainsi leur représentation de l'enseignement relève d'une certaine croyance issue d'une interprétation du socioconstructivisme, d'un certain glissement entre une théorie et son opérationnalisation en « méthode d'enseignement » (Clerc-Georgy, 2013).



Perspectives

La recherche doctorale a confirmé l'hypothèse soutenue dans le cadre de la double approche : les pratiques se constituent en un système complexe et cohérent. Le dispositif Lesson Study a agi tel une « crise » ou un perturbateur sur les pratiques, déstabilisant les pratiques ordinaires des enseignantes pendant les leçons du dispositif. Cette recherche a permis de montrer que ce dispositif a enclenché une dynamique de développement des pratiques, même si cette dynamique est passée par une déstabilisation des pratiques ordinaires. Une partie des enseignants de l'établissement ont intégré différents dispositifs Lesson Study en mathématiques et dans d'autres disciplines trois années après la fin de cette première expérience étudiée ici. Notamment, nous avons intégré une équipe de recherche dirigée par Stéphane Clivaz dont l'objet est l'étude de l'évolution des connaissances pour enseigner la résolution de problème en mathématiques concernant un collectif d'enseignants engagés dans un processus LS (Clivaz, Batteau, *et al.*, 2023; Clivaz, Daina, *et al.*, 2023). Et, dans cette recherche, nous avons retrouvé quelques années plus tard deux enseignantes, dont Anaïs comme facilitatrice du groupe. Ainsi, une perspective de recherche serait d'étudier les pratiques enseignantes sur du temps long en participant à différentes LS quelques années après leur première participation afin d'observer vers quel état d'équilibre les dynamiques d'évolution des pratiques tendent.

Dans la continuité de la recherche post-doctorale, nous nous sommes intéressées aux pratiques enseignantes lors des mises en commun dans le cadre de résolution de problèmes travaillés dans des dispositifs LS dans le contexte japonais (Batteau, 2021b; Batteau et Miyakawa, 2020).

Notre recherche doctorale a été codirigée par Jean-Luc Dorier et Stéphane Clivaz. La thèse de Sara Presutti (voir l'article dans ce numéro) avec la même co-direction a pris comme objet de recherche non pas les pratiques enseignantes engagées en LS mais le dispositif LS lui-même en formation initiale.



Références

- Batteau, V. (2017). Using Lesson Study in mathematics to develop primary teacher's practices : a case study. *Quadrante*, XXVI(N.º2), 127-157. <http://www.apm.pt/portal/quadrante.php?rid=228065&id=10819>
- Batteau, V. (2018). *Une étude de l'évolution des pratiques d'enseignants primaires vaudois dans le cadre du dispositif de formation Lesson Study en mathématiques* [Thèse de Doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:106282>
- Batteau, V. (2020). Evolution des pratiques d'une enseignante d'école primaire lors d'un dispositif de formation et de recherche en mathématique. *RDM*, 40(1), 13-53. <https://revue-rdm.com/2020/evolution-des-pratiques-dune-enseignante-decole-primaire-lors-dun-dispositif-de-formation-et-de-recherche-en-mathematiques/>
- Batteau, V. (2021a). Pratiques d'enseignant·e·s primaires vaudois·e·s dans le cadre d'un dispositif de formation Lesson Study en mathématiques. In A. Chesnais & H. Sabra (Eds.), *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques 2021* (pp. 25-50). <https://hal.science/hal-04030165>
- Batteau, V. (2021b). Une étude des pratiques enseignantes dans le contexte d'écoles primaires japonaises lors de phase de neriage. In H. Chaachoua, A. Bessot, B. Barquero, L. Coulangue, G. Cirade, P. Job, A.-C. Mathé, A. Pressiat, M. Schneider & F. Vandebrouck (Eds.), *Nouvelles perspectives en didactique : le point de vue de l'élève, questions curriculaires, grandeur et mesure* (XX^e école d'été de didactique des mathématiques. Autrans-du 13 au 19 octobre 2019 ed., Vol. 2, pp. 437-446). ARDM.
- Batteau, V. et Miyakawa, T. (2020). Des spécificités de l'enseignement des mathématiques à l'école primaire au Japon : une étude des pratiques d'un enseignant. *Annales de didactique des mathématiques et de sciences cognitives*, 25, 9-48. <https://doi.org/10.4000/adsc.523>
- Charles-Pézard, M., Butlen, D. et Masselot, P. (2012). *Professeurs des écoles débutants en ZEP. Quelles pratiques ? Quelle formation ?* La pensée sauvage.
- 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://archive-ouverte.unige.ch/unige:28992>
- Clivaz, S., Batteau, V., Pellet, J.-P., Bünzli, L.-O., Daina, A. et Presutti, S. (2023). Teachers' mathematical problem-solving knowledge: How is it constructed during teachers' collaborative work? *The Journal of Mathematical Behavior*, 69, 101051. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2023.101051>
- Clivaz, S., Daina, A., Batteau, V., Presutti, S. et Bünzli, L.-O. (2023). How do dialogic interactions contribute to the construction of teachers' mathematical problem-solving knowledge? Construction of a conceptual framework. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 12(1), 21-37. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-03-2022-0031>
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élèves : changer sa façon d'enseigner est ce possible? *Revue Française de Pédagogie*, 88, 67-94. http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF088_7.pdf
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Presses Universitaires de France.
- Lewis, C. et Hurd, J. (2011). *Lesson Study, Step by step, How teacher learning communities improve instruction*. Heinemann.
- Mangiante-Orsola, C. (2007). *Une étude de la genèse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques : prétermination et développement* [Thèse de doctorat, Université Paris 7]. HAL theses. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00424673/document>
- Mangiante-Orsola, C. (2012). Une étude de la cohérence en germe dans les pratiques de professeurs des écoles en formation initiale puis débutants [article issu de sa thèse]. *RDM*, 32(3), 1-43. <https://revue-rdm.com/2012/une-etude-de-la-coherence-en-germe/>
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual Overview of Lesson Study. In L. C. Hart, A. S. Alston, & A. Murata (Eds.), *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education* (pp. 1-12). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9941-9_1
- Robert, A. et Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 2(4), 505-528. <https://doi.org/10.1080/14926150209556538>



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 objectifs (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.



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).

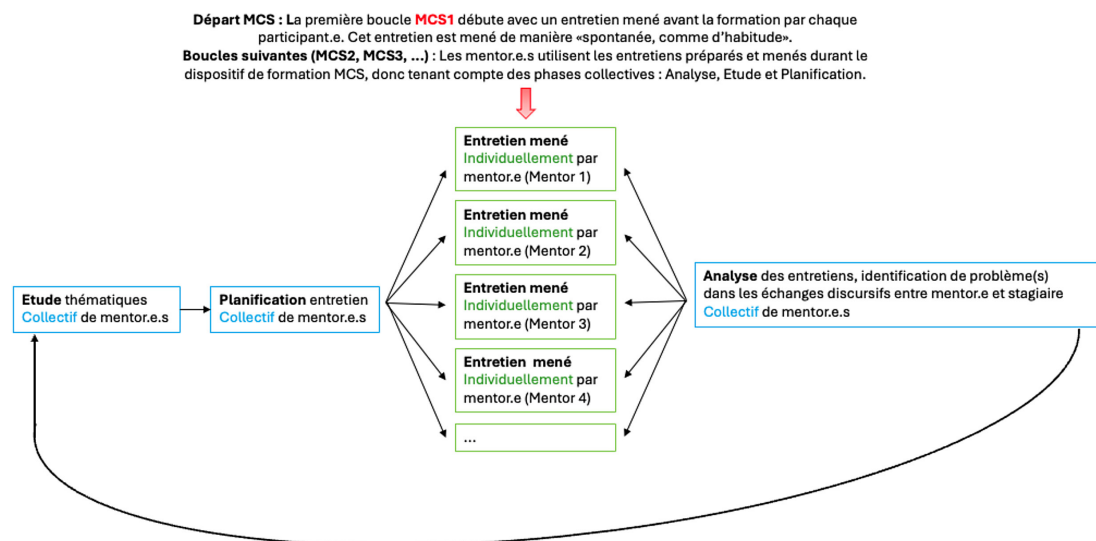


Figure 1 : Présentation du déroulement d'une boucle MCS avec le point de départ en **MCS1**

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);



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 décorticage 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.



Enjeux et défis dans une adaptation des LS pour la formation initiale

Sara PRESUTTI¹ (Haute école pédagogique, Valais, Suisse)

Ce texte, issu d'une recherche doctorale, présente l'étude de cas d'une adaptation de Lesson Study (LS) à la formation initiale en didactique des mathématiques. Au vu de nombreuses contraintes qui modifient la pratique LS dans ce contexte, une partie de la recherche s'est intéressée aux conditions qui permettent d'en préserver les caractéristiques fondamentales. À cet effet, une formation basée sur les LS a été conçue et réalisée à la HEP vaud, puis analysée en mobilisant des outils de la didactique des mathématiques, notamment l'étude du micro-contrat didactique et des postures épistémologiques des formé·e·s. Les résultats mettent en lumière des différences par rapport aux expériences LS en formation continue, et révèlent notamment une évolution du dispositif LS au fil de la formation.

Mots-clés : Formation initiale, didactique des mathématiques, postures, contrat didactique, cycle 3, Lesson Study

Introduction et problématique

Le travail de thèse qui a inspiré ce texte (Presutti, 2024) est né de l'envie de poursuivre l'expérimentation des Lesson Study (LS) dans le cadre de la formation initiale, en particulier en didactique des mathématiques, à la HEP vaud.

En dehors du Japon, le développement des LS en formation initiale est plus récent et plus complexe qu'en formation continue, car il comporte de possibles bénéfices mais également des aspects potentiellement critiques. Le dispositif permet, entre autres, de renforcer les liens entre la théorie proposée à l'université et la réalité du terrain (Lewis, 2019), de créer des communautés de pratique (Baldry et Foster, 2019) et de s'outiller pour apprendre de manière autonome le métier d'enseignant·e (Hiebert *et al.*, 2003). Concernant la didactique des mathématiques, plusieurs recherches analysant des LS ont mis en évidence la construction de connaissances mathématiques et didactiques, avec des résultats hétérogènes, mais encourageants (Chen et Zhang, 2019 ; Martins *et al.*, 2023 ; Rasmussen, 2016).

Cependant, les contraintes liées aux institutions de formation initiale peuvent amener à des changements profonds des caractéristiques du dispositif LS. Par exemple, lorsque la formation se déroule dans des instituts universitaires, l'accès à des classes peut s'avérer compliqué, et l'expérience limitée des formé·e·s peut rendre difficile l'identification d'un questionnement professionnel (Bjuland et Mosvold, 2015). De plus, les membres experts du groupe doivent non seulement assumer sa facilitation, mais ont aussi en

1. Contact : sara.presutti@hepv.ch. Anciennement assistante doctorante à la HEP vaud.



charge la formation et l'évaluation des formé·e·s, ce qui peut générer des biais et des déséquilibres de pouvoir (Ponte, 2017). Ces aspects, comme exprimé par Murata (2011), risquent d'être problématiques :

[...] trop de modifications risquent de changer la nature des Lesson Study, et les enseignant·e·s pourraient alors se retrouver à participer à un énième programme de développement professionnel inefficace, simplement rebaptisé. Pour éviter cela, les caractéristiques clés des Lesson Study devraient être préservées avec soin lors des adaptations². (Murata, 2011, p. 10)

Sur la base de ces éléments, la thèse a poursuivi un double objectif. Une première partie du travail a étudié la possibilité d'adapter les LS au contexte de formation initiale de la HEP vaud et l'impact sur les caractéristiques clés du dispositif. Un deuxième volet a interrogé les apports de ce dispositif : la construction des connaissances didactiques et mathématiques de la part des formé·e·s, ainsi que les leviers qui ont permis aux formatrices et formateurs de favoriser la rencontre avec ces connaissances.

Les sections qui suivent portent sur le premier objectif. Elles synthétisent le cheminement entrepris pour concevoir un dispositif de formation basé sur les LS, préciser les questions de recherche autour des adaptations, et mobiliser des outils théoriques afin d'y apporter une réponse.

La construction d'un module de formation initiale basé sur les LS

Le pari de cette recherche était ainsi de concevoir un module de formation initiale préservant le plus possible les caractéristiques essentielles des LS. Cependant, ces caractéristiques n'étaient ni transparentes ni évidentes : les LS se sont développées au Japon à partir des années 1870 et sont répandues aujourd'hui dans un grand nombre de pays, ce qui comporte une énorme variabilité dans les pratiques. Comme expliqué par Takahashi et McDougal (2023), au moment de la popularisation des LS, pendant les années 2000, même les chercheur·e·s japonais·e·s avaient de la peine à en identifier les éléments fondamentaux.

Les apports des études préparatoires

Le premier pas a donc consisté en une revue de littérature afin de déterminer les invariants des LS, c'est-à-dire les caractéristiques profondes faisant consensus dans la communauté scientifique, et de créer un modèle épistémologique de référence. Ces éléments se trouvent également disséminés et décrits le long de ce numéro, ici nous avons choisi de les synthétiser en trois catégories (Annexe 1, première colonne). La première catégorie relève des aspects *structurels* des LS (Seleznyov, 2018) : l'organisation cyclique articulée autour de la planification, l'observation et l'analyse d'une leçon (en direct), le déroulement sur un temps long, dont une grande partie consacrée au *kyozai kenkyu*, l'étude du sujet (Takahashi et McDougal, 2016).

2. "Too many modifications may change the nature of Lesson Study, and teachers may find themselves participating in yet another ineffective professional development program with a new name. In order to avoid this, the key characteristics of Lesson Study should be maintained with care, while modifications are made."



La deuxième catégorie comporte plusieurs facettes, que nous avons résumées sous l'étiquette d'*aspect recherche*. Cette catégorie est fondamentale, car les LS visent l'acquisition de connaissances sur l'enseignement-apprentissage autour d'un problème professionnel plutôt que la préparation d'une leçon exemplaire (Takahashi et McDougal, 2016 ; Hoznour et Perruisseau, ce numéro). La leçon est donc le moment central d'un processus de recherche-action mené par les enseignant·e·s et focalisé sur les apprentissages des élèves (Lewis et al., 2009). En outre, ce processus permet aux enseignant·e·s d'adopter une posture d'enquête et de méta-réflexion autour de leurs propres pratiques (Murata, 2011). La troisième catégorie relève de l'*aspect collaboratif* des LS. En effet, la conduite du dispositif est principalement dévolue au groupe d'enseignant·e·s, avec un membre pouvant assumer la facilitation des échanges (Fujii, 2014). Des membres experts (dits *koshi* ou *knowledgeable others*) peuvent étayer le travail du groupe et portent des éclairages supplémentaires à des moments précis, notamment la discussion post-leçon (Seleznyov, 2018).

Dans un deuxième temps, la revue de littérature s'est focalisée sur les contraintes liées à la formation initiale et les risques de détournement du dispositif associés à ces dernières (dont certains présentés au début du texte). Des propositions pour contourner ou remédier à ces risques ont également été recensées. Tous ces éléments ont été mis en parallèle avec les caractéristiques fondamentales des LS et correspondent à la deuxième et troisième colonne de l'Annexe 1.

Cette revue de littérature, plus une deuxième consacrée aux dispositifs de formation initiale en didactique des mathématiques, a permis de concevoir une première version du module de formation, constituant notre étude pilote. Cette étude s'est déroulée au printemps 2019 dans le but de comprendre les contraintes liées au contexte local de la HEP vaud. Les observations émergées (quatrième colonne de l'Annexe 1) ont jeté les bases de la conception d'un deuxième module, nommé MSPRO LS, donné en automne 2021.

Quelques caractéristiques du module de formation MSPRO LS

Les choix effectués pour le module MSPRO LS sont explicités dans la cinquième colonne de l'Annexe 1. Le travail préparatoire, théorique et empirique, a conduit à concevoir un module facultatif (de 3 ECTS, comprenant 12 séances, S01-S12 dans la Figure 1) avec un groupe restreint de formé·e·s, en conformité avec les recommandations de Lewis et Hurd (2011). Ce groupe était composé de quatre personnes en formation pour l'enseignement des mathématiques au secondaire I³ et d'un enseignant débutant sa première année sur le terrain. Pour le rôle de formatrice ou formateur, nous avons cherché une personne experte dans plusieurs domaines: la formation en HEP, l'enseignement au secondaire et la pratique LS (en lien avec les recommandations de Ni Shuilleabhain et Bjuland, 2019). Le formateur recruté a constitué avec moi-même⁴ l'équipe de formation du module.

3. Ayant des élèves agé·e·s de 12 à 15 ans.

4. La posture que j'ai adoptée a été de co-conceptrice de la formation et d'observatrice de son déroulement.



Un élément jugé incontournable a été la possibilité de donner la leçon de recherche dans une classe réelle. Pour cela, des contacts ont été établis avec deux enseignants d'une école de la région lausannoise, qui ont participé à certaines phases du dispositif. L'équipe a également pris en considération le manque d'expérience professionnelle des formé·e·s en prévoyant un processus à deux boucles, la première avec une leçon réalisée seulement entre les participant·e·s (*mock lesson*, Friedkin, 2020), et la deuxième avec une leçon donnée dans la classe de l'un des deux enseignants (Figure 1).

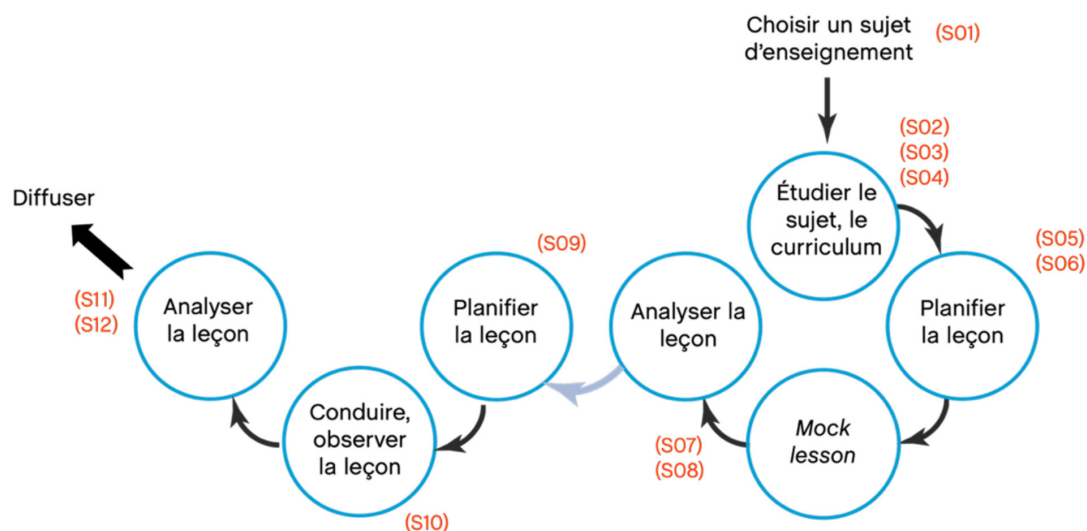


Figure 1 : Schématisation des phases et des séances LS pendant le module MSPRO LS

Un autre défi à relever était la difficulté des formé·e·s dans le repérage d'une problématique professionnelle (Bjuland et Mosvold, 2015). Pour prendre en compte cette contrainte, l'équipe de formation a proposé la thématique des nombres relatifs, en consacrant la première séance du module à l'exploration de différents aspects problématiques autour de leur enseignement-apprentissage. L'imposition de la thématique était liée aux enjeux en termes de contenus mathématiques et didactiques du module. Les nombres relatifs représentent un moment important dans le processus d'abstraction mathématique (Rezat, 2019) tout en prenant une place relativement limitée dans les programmes scolaires. De plus, leur enseignement comporte plusieurs obstacles didactiques et épistémologiques (Glaeser, 1981) et peut amener les élèves à expérimenter un conflit commognitif (Sfard, 2007). L'équipe de formation a anticipé plusieurs parcours possibles, avec différents choix de lectures prévues pour le *kyozai kenkyu*. Les formé·e·s ont ensuite choisi d'approfondir la problématique autour du sens mathématique de la multiplication des relatifs et de la « règle des signes ».

La question de la validation du module a aussi été prise en considération. Pour éviter le plus possible des biais liés à cet aspect, l'équipe de formation a choisi de tenir compte principalement de la participation active au dispositif.

Les questions de recherche et l'analyse des caractéristiques LS dans le module MSPRO LS

Dans le cadre de l'étude des adaptations des LS à la formation initiale, les questions de recherche ont évolué au fil de la conception et réalisation du module. Les apports issus de la littérature autour des caractéristiques fondamentales ont permis de formuler une première question, A1, *en amont* de la planification :

- *Au vu des contraintes caractérisant notre contexte, de quelle manière concevoir un module de formation initiale préservant le plus possible les caractéristiques fondamentales des LS, c'est-à-dire les éléments structurels, la dimension recherche et la dimension collaborative ?*

Nous avons répondu à cette question à travers l'analyse des conditions scientifiques, des contraintes locales et des négociations qui ont amené le module à prendre la forme décrite dans la section précédente et dans l'Annexe 1.

En aval de la réalisation du module, le questionnement s'est orienté vers l'analyse *a posteriori* de ces caractéristiques, en particulier en ce qui concerne les aspects *recherche* et *collaboration* (questions A2, dont les sous-questions A2-1 à A2-5, Figure 2).

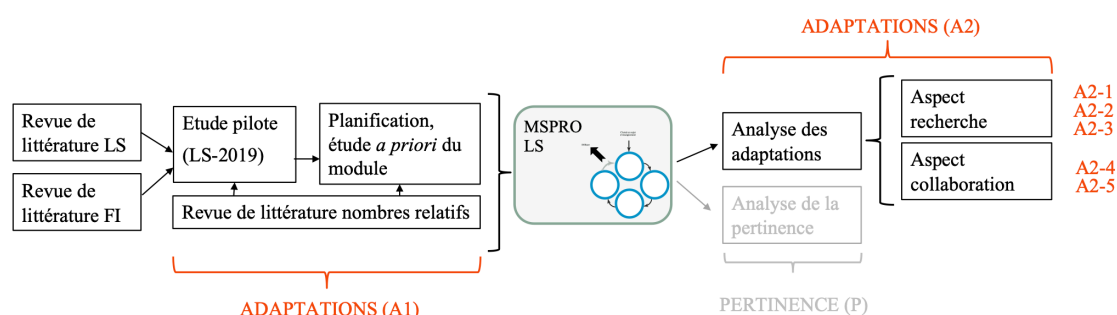


Figure 2 : Schéma du dispositif de recherche autour des adaptations des LS

Concernant l'aspect *recherche*, nous nous sommes appuyée principalement sur le cadre d'analyse d'une situation de formation développé par Guille-Biel Winder *et al.* (2019). Ce cadre, à l'interface entre la Théorie des situations (Brousseau, 1998) et la double approche didactique et ergonomique (Robert et Rogalski, 2002), permet d'établir un triplique lien entre l'activité des formé·e·s, leurs postures et les connaissances convoquées en situation (Figure 3). Le jeu de postures nous intéressait particulièrement, notamment du point de vue des postures d'enseignant·e et de praticien·ne-chercheur·e, qui reflètent l'aspect *recherche* des LS dans son caractère méta-reflexif et de recherche-action.

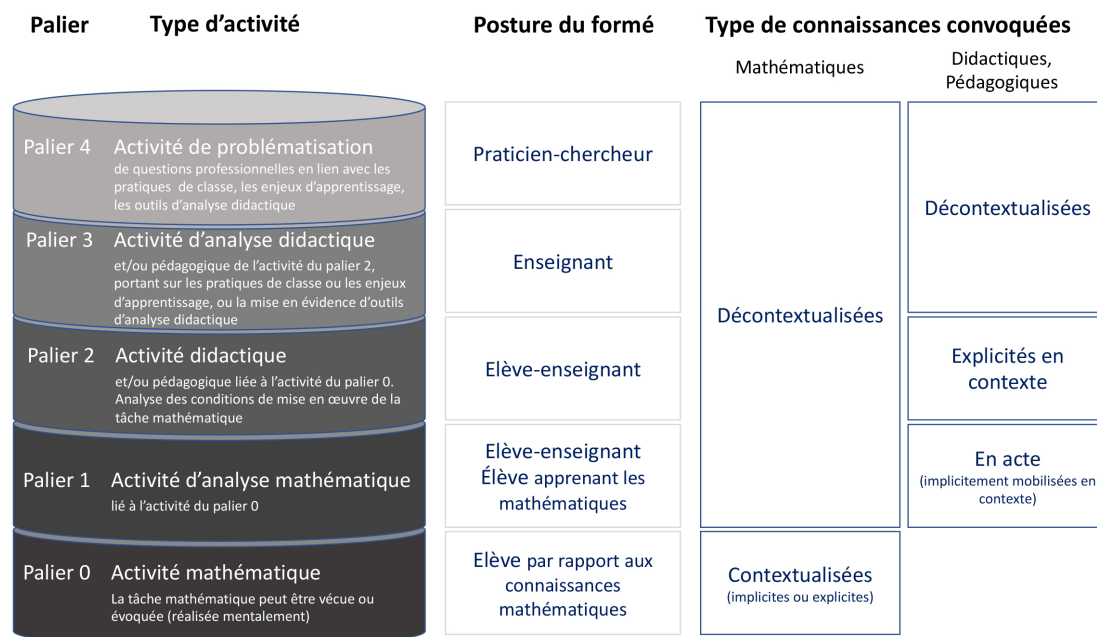


Figure 3 : Schématisation du cadre d'analyse de Guille-Biel Winder *et al.* (2019)

Les questions autour de l'aspect *recherche* ont été formulées de la manière suivante :

- (A2-1) Dans quelle mesure les postures de praticien·nes-chercheur·e·s, enseignant·e·s et élèves émergent·elles lors du déroulement de la formation LS ? À travers quel jeu de postures ?
- (A2-2) Quel est l'effet de la séance consacrée à la problématisation, des lectures proposées, de la mock lesson et de l'observation en classe sur les postures des formé·e·s ?
- (A2-3) Dans quelle mesure le point de vue des élèves est-il pris en compte par les formé·e·s ? À travers quelle(s) posture(s) ?

Par rapport à l'aspect *collaboratif*, l'outil théorique principal a été l'étude du contrat didactique instauré dans le groupe. L'analyse s'est appuyée sur les recherches réalisées dans ce domaine par Perrin-Glorian et Hersant (2003), qui ont structuré le contrat didactique selon quatre composantes agissant à différents niveaux de granularité. Le niveau *micro* de cette structuration a été retenu puisqu'il concerne le partage des responsabilités entre les participant·e·s dans la construction des connaissances. Sept types de micro-contrats didactiques sont possibles, suivant la répartition des responsabilités (Tableau 1).



Tableau 1 : Types de micro-contrats didactiques d'après Perrin-Glorian et Hersant (2003)

Catégorie de micro-contrat	Type de micro-contrat
L'enseignant·e garde toute la responsabilité	Information
	Ostension assumée
	Ostension déguisée
La responsabilité est partagée entre l'enseignant·e et la classe	Adhésion
	Production collective
La responsabilité est partagée entre l'enseignant·e et chaque élève de la classe	Production individuelle
	Tutorat

Nos questions de recherche autour de l'aspect *collaboratif* ont donc pris la forme suivante :

- (A2-4) *Quel type de micro-contrat de partage de responsabilité s'instaure-t-il entre les participant·e·s à la LS ?*
- (A2-5) *De quelle manière l'aspect collaboratif est-il pris en compte par les formé·e·s dans leurs productions écrites ?*

L'analyse s'est basée sur trois types de données. Le premier est constitué des résumés narrativisés des séances, structurés selon trois niveaux sur l'idée du synopsis de Schneuwly *et al.* (2006). Le codage du jeu des postures des formé·e·s et des micro-contrats didactiques (A2-1 et A2-4) a été fait sur le niveau de granularité le plus fin (c'est à dire un épisode : un groupe d'interactions autour d'une unité de contenu). L'analyse a été ensuite croisée avec ce que les formé·e·s ont exprimé dans leurs productions écrites. Dans ces documents (les textes finaux et les réponses à un questionnaire concernant les LS), nous avons réalisé une analyse thématique autour de l'aspect *collaboratif* (A2-5), de la prise en compte des élèves (A2-3) ainsi que de certains moments saillants de la formation (A2-2).

Synthèse des résultats principaux

Les analyses menées ont permis de mettre en évidence certains phénomènes que nous synthétisons dans cette section. Concernant l'aspect *recherche*, les postures des formé·e·s ont été analysées a posteriori et confrontées à une analyse a priori. La comparaison montre une évolution durant le dispositif, en partie attendue, de la posture prédominante : d'élève-enseignant·e à enseignant·e.

L'analyse des productions écrites a mis en évidence l'aspect méta-réflexif de la posture d'enseignant·e. Ce passage de Matias illustre cet aspect :

Ce qui va changer dans ma pratique, c'est d'intégrer des recherches sur l'histoire des concepts abordés en mathématique lors de la préparation d'une séquence et en parler pendant les cours. Cela permet de donner aussi du sens à l'apprentissage car historiquement l'utilisation de ces concepts est ancrée dans une réalité pratique. (Matias, p. 1)



L'attention envers les apprentissages des élèves est soulignée par tous les membres, et elle est faite majoritairement à travers la posture d'enseignant·e :

Nous devons dans le futur préparer la leçon en tenant compte de tous ces aléas, car c'est l'élève qui est au centre de l'apprentissage. (Thomas, p. 5)

En revanche, la posture de praticien·ne-chercheur·e apparaît beaucoup moins qu'attendu. Elle émerge plutôt dans la partie finale de la formation, ainsi que dans les productions écrites :

Il serait également possible de suivre les élèves plus longtemps ou d'enseigner sur plusieurs leçons [...]. Je pense qu'on aurait pu avoir un retour un [peu] plus conséquent également. Au final, on sait que l'utilisation des flèches n'a pas bien fonctionné mais qu'en est-il de la compréhension / de l'application des règles des élèves sur plusieurs exercices ? Quelles sont les difficultés qui persistent ? Qu'est-ce qui fonctionne très bien pour les élèves et qui aurait pu être évincé de la leçon que nous avons conçue ? (Questionnaire, réponse 1)

Du côté de l'aspect *collaboratif* des LS, l'analyse des micro-contrats didactiques pendant chaque épisode des 12 séances permet de comparer les épisodes où la construction des connaissances est collective avec ceux où la responsabilité est laissée à différents degrés au formateur (Tableau 2).

Tableau 2 : Fréquence des micro-contrats de partage de responsabilité

Catégorie de micro-contrat	Type de micro-contrat	Nombre d'épisodes (total=161)
L'enseignant·e garde toute la responsabilité	Information	4
	Ostension assumée	34
	Ostension déguisée	4
La responsabilité est partagée entre l'enseignant·e et la classe	Adhésion	28
	Production collective	83
La responsabilité est partagée entre l'enseignant·e et chaque élève de la classe	Production individuelle	8
	Tutorat	0

Le type de micro-contrat émergeant le plus souvent est celui de production collective (dans 83 épisodes sur les 161 où les connaissances visées apparaissent). De plus, la répartition de ces contrats pendant le processus montre, à un niveau, une évolution dans la dynamique du groupe : en début de formation, les connaissances sont apportées principalement par le formateur, alors qu'elles sont construites collectivement vers la fin.

Dans les productions écrites, tous les formé·e·s considèrent la collaboration entre les membres comme une plus-value du dispositif. Les différents apports des membres experts sont également mis en avant :

J'ai trouvé aussi particulièrement intéressant le fait d'avoir trois niveaux d'intervenants dans le cours. Il y avait notre groupe de base, avec des étudiants de la HEP plus ou moins expérimentés. Ensuite, il y avait Monsieur C., qui animait le cours et relançait les discussions. Grâce à son expérience, il a pu diriger nos réflexions vers des problèmes auxquels nous n'aurions pas forcément pensé mais sans imposer de solutions, les



discussions sont restées ouvertes et ont permis à tout le monde de participer et de construire ensemble une leçon qui nous convenait. Enfin, il y avait le chef de file et l'enseignant de la classe qui n'ont pas participé à l'élaboration du plan de leçon et qui avaient donc une vue peut-être plus objective ou détachée sur la leçon [...]. Les échanges entre ces trois niveaux d'intervenants est ce qui pour moi a apporté le plus de valeur à ce Lesson Study. (Cristina, pp. 3-4)

Nous observons, par ailleurs, que dans l'analyse de la construction des connaissances didactiques (deuxième volet de la recherche), la présence de plusieurs membres experts a montré des zones d'ombre. Nous renvoyons à notre thèse (Presutti, 2024) pour les détails de cet aspect de l'étude.

Discussion et nouveaux enjeux

Notre recherche témoigne de la présence des caractéristiques fondamentales des LS dans le module MSPRO LS, avec un certain nombre de spécificités. En particulier, l'aspect *recherche* est plus présent dans sa facette «réflexive» que comme un véritable processus de recherche-action. Néanmoins, les besoins, exprimés à la fin du cycle, de faire de nouveaux tests et les nouvelles problématiques émergées montrent une tendance vers le développement d'une posture de praticien·ne-chercheur·e de la part des formé·e·s. Quant aux élèves, le groupe s'est focalisé sur leurs apprentissages surtout après l'observation de la leçon de recherche.

D'après notre analyse des micro-contrats didactiques et des textes réflexifs, nous pouvons affirmer que la collaboration entre les membres du groupe a été réelle. La présence des figures expertes (le formateur et les enseignants) a été perçue par les formé·e·s comme une plus-value et non comme un obstacle à s'exprimer.

Un aspect remarquable a été l'évolution de ces aspects pendant le semestre. L'analyse des jeux de postures et des micro-contrats didactiques montre un passage d'une «formation initiale»⁵ à une formation s'approchant du modèle épistémologique des LS. Une prosécution envisageable de notre étude serait par ailleurs un dispositif de recherche et formation intégrant plusieurs cycles, pour interroger la poursuite de cette évolution.

De manière globale, notre thèse montre que des adaptations du dispositif LS préservant le plus possible ses caractéristiques essentielles est possible, mais, pour ce faire, un grand nombre de contraintes doivent être considérées. Nous mentionnons par exemple le fait d'avoir un cours facultatif, l'accès à une classe, la facilitation par un·e formateur·rice expert·e dans la pratique LS. Du point de vue de la formation, la question de la *durabilité* d'un tel dispositif LS se pose : quelle faisabilité avec un grand nombre d'étudiant·e·s ? Quels coûts institutionnels pour avoir un grand nombre de formateur·trices formé·e·s à la pratique LS ? Quel accès possible aux classes et quelles collaborations avec les enseignant·e·s sur le terrain ? Plusieurs options ont été

5. Effectuée à travers des stratégies culturelles de transmission des savoirs, au sens de Houdement et Kuzniak (1996)



expérimentées depuis longtemps à la HEP vaud et sont décrites dans ce numéro. Notre contribution met à disposition des outils pour saisir la présence des caractéristiques fondamentales dans chaque adaptation, ainsi que d'en évaluer la proximité avec le modèle épistémologique de référence des LS.

Remerciement

Un chaleureux merci aux participantes et participants du module MSPRO LS et à l'étude pilote: formé·e·s, formatrices et formateurs et enseignants experts.



Références

- Baldry, F. et Foster, C. (2019). Lesson Study Partnerships in Initial Teacher Education. Dans P. Wood, D.L.S. Larssen, N. Helgevold et W. Cajkler (dir.), *Lesson Study in Initial Teacher Education: Principles and Practices* (pp. 147-160). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-78756-797-920191011>
- Bjuland, R. et Mosvold, R. (2015). Lesson Study in teacher education: Learning from a challenging case. *Teaching and teacher education*, 52, 83-90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.005>
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La pensée sauvage.
- Cajkler, W. et Wood, P. (2019). Lesson Study in ITE: A Family of Approaches. Dans P. Wood, D.L.S. Larssen, N. Helgevold et W. Cajkler (Eds.), *Lesson Study in Initial Teacher Education: Principles and Practices* (p. 31-46). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-78756-797-920191003>
- Chen, S. et Zhang, B. (2019). Improving Prospective Teachers' Lesson Planning Knowledge and Skills through Lesson Study. Dans R. Huang, A. Takahashi et J. P. da Ponte (Eds.), *Theory and Practice of Lesson Study in Mathematics: An International Perspective* (p. 549-575). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04031-4_27
- Clivaz, S. (2015). Les Lesson Study: Des situations scolaires aux situations d'apprentissage professionnel pour les enseignants. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 19, 99-105. http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/19_files/2015-Clivaz-FPEQ-19.pdf
- Fauskanger, J. et Bjuland, R. (2019). Tools for Helping Student-Teachers Learning the Complex Work of Teaching in Lesson Study Cycles. Dans P. Wood, D.L.S. Larssen, N. Helgevold et W. Cajkler (Eds.), *Lesson Study in Initial Teacher Education: Principles and Practices* (p. 133-146). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-78756-797-920191010>
- Friedkin, S. (2020). Refining the research lesson's instructional approach during Lesson Study: Mock-up lessons. In Murata, A. et Lee, C. (Eds), *Stepping up Lesson Study: An educator's guide to deeper learning* (pp. 52-65). Routledge.
- Fujii, T. (2014). Implementing Japanese Lesson Study in Foreign Countries: Misconceptions Revealed. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16, 65-83. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1046666.pdf>
- Glaeser, G. (1981). Epistémologie des nombres relatifs. *Recherches en didactique des mathématiques*, 2(3), 333-346. <https://revue-rdm.com/1981/epistemologie-des-nombres-relatifs/>
- Guille-Biel Winder, C., Mangiante-Orsola, C., Masselot, P., Petitfour, E., Simard, A. et Tempier, F. (2019). *Construire une expertise pour la formation à l'enseignement des mathématiques à l'école primaire. Situations-Ressources-Analyses* (vol. 1). ARPEME.
- Hiebert, J., Morris, A.K. et Glass, B. (2003). Learning to Learn to Teach: An "Experiment" Model for Teaching and Teacher Preparation in Mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6(3), 201-222. <https://doi.org/10.1023/A:1025162108648>
- Houdement, C. et Kuzniak, A. (1996). Autour des stratégies utilisées pour former les maîtres du premier degré en mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 16(3), 287-322. <https://hal.science/hal-03198426v1>
- Isoda, M., Stephens, M., Ohara, Y. et Miyakawa, T. (2007). *Japanese Lesson Study in mathematics: its impact, diversity and potential for educational improvement*. World Scientific.
- Larssen, D.L.S., Cajkler, W., Mosvold, R., Bjuland, R., Helgevold, N., Fauskanger, J., Wood, P., Baldry, F., Jakobsen, A. et Bugge, H.E. (2018). A literature review of Lesson Study in initial teacher education: Perspectives about learning and observation. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(1), 8-22. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-06-2017-0030>
- Lewis, C. et Hurd, J. (2011). *Lesson Study step by step: How teacher learning communities improve instruction*. Heinemann.
- Lewis, C., Perry, R. et Friedkin, S. (2009). Lesson Study as action research. *The SAGE handbook of educational action research*, 142-154. <https://doi.org/10.4135/9780857021021.n14>
- Lewis, J.M. (2019). Lesson Study for Preservice Teachers. Dans R. Huang, A. Takahashi et J.P. da Ponte (dir.), *Theory and Practice of Lesson Study in Mathematics: An International Perspective* (p. 485-506). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04031-4_24
- Martins, M., da Ponte, J.P. et Mata-Pereira, J. (2023). Preparing, leading, and reflecting on whole-class discussions: How prospective mathematics teachers develop their knowledge during Lesson Study. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 11(1), 33-48. <https://doi.org/10.30935/scimath/12432>
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of Lesson Study. Dans L.C. Hart, A.S. Alston et A. Murata (dir.), *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education* (p. 1-12). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9941-9_8



- Ni Shuilleabhain, A. et Bjuland, R. (2019). Incorporating Lesson Study in ITE: organisational structures to support student teacher learning. *Journal of Education for Teaching*, 45(4), 434-445. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1639262>
- Perrin-Glorian, M.-J. et Hersant, M. (2003). Milieu et contrat didactique, outils pour l'analyse de séquences ordinaires [Milieu and didactical contract, tools for the analysis of ordinary sequences]. *Recherches en didactique des mathématiques*, 23(2), 217-276. <https://revue-rdm.com/2003/milieu-et-contrat-didactique/>
- Ponte, J.P. (2017). Lesson Study in initial mathematics teacher education. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(2), 169-181. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-08-2016-0021>
- 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>
- Rasmussen, K. (2016). Lesson Study in prospective mathematics teacher education: didactic and para-didactic technology in the post-lesson reflection. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 19(4), 301-324. <https://doi.org/10.1007/s10857-015-9299-6>
- Rezat, S. (2019). Extensions of number systems: continuities and discontinuities revisited. In Uffe Thomas, J., Marja van den, H.-P. et Michiel, V. [CERME11]. Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Utrecht, Netherlands. <https://hal.science/hal-02436283>
- Rezat, S. (2019). Extensions of number systems: continuities and discontinuities revisited. Dans Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Utrecht.
- Robert, A. et Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques: une double approche. *Canadian Journal of Math, Science et Technology Education*, 2(4), 505-528. <https://doi.org/10.1080/14926150209556538>
- Schneuwly, B., Dolz, J. et Ronveaux, C. (2006). Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. Dans Perrin-Glorian, M.-J. et Reuter, Y. (Eds.), *Les méthodes de recherche en didactiques: actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005* (p. 175-189). Presses universitaires du Septentrion.
- Seleznyov, S. (2018). Lesson Study: an exploration of its translation beyond Japan. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(3), 217-229. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-04-2018-0020>
- Sfard, A. (2007). When the rules of discourse change, but nobody tells you: Making sense of mathematics learning from a commognitive standpoint. *The journal of the learning sciences*, 16(4), 565-613. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10004310>
- Stigler, J.W. et Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. Free Press.
- Takahashi, A. et McDougal, T. (2016). Collaborative lesson research: maximizing the impact of Lesson Study. *ZDM*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0752-x>
- Takahashi, A. et McDougal, T. (2023). Collaborative Lesson Research. Dans Takahashi, A. et Wake, G. (Eds.), *The Mathematics Practitioner's Guidebook for Collaborative Lesson Research: Authentic Lesson Study for Teaching and Learning*. Taylor et Francis.
- Wood, P. (2019). The Thorny Issue of Time. Dans P. Wood, D.L.S. Larssen, N. Helgevold et W. Cajkler (dir.), *Lesson Study in Initial Teacher Education: Principles and Practices* (p. 161-172). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-78756-797-920191012>



Annexe 1

	Caractéristiques fondamentales des LS	Contraintes liées à la formation initiale	Propositions pour étayer les LS en formation initiale	Contraintes dues au contexte et à la contingence	Choix effectués
Piliers Recherche	L'objectif principal des LS n'est pas de peaufiner des leçons, mais plutôt d'acquérir de nouvelles connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage (Takahashi et McDougal, 2016)	Nécessité de faire acquérir des connaissances cohérentes avec les objectifs de l'institution (Lewis, 2019)	Aligner les formations LS avec les cours universitaires suivis par les formé-e-s, pour renforcer également le lien entre la pratique et la théorie (Ni Shuilleabhain et Bjuland, 2019)	Étude pilote : l'imposition de la problématique par l'équipe de formation a déterminé une plus grande attention vers la leçon en soi. 2021 : seulement deux formé-e-s avaient déjà suivi les cours de didactique des mathématiques	Connaissances mathématiques autour d'un sujet imposé (les nombres relatifs), connaissances didactiques autour de la transposition didactique de cela à la classe. Lien avec les contenus des cours MSMAT31 et MSMAT11 (par exemple dévolution, institutionnalisation, analyse a priori, ...)
	Les LS partent d'un problème ou d'un questionnement professionnel des enseignant-e-s (Stigler et Hiebert, 1999) et se configurent comme un dispositif de recherche-action (Lewis et al., 2009)	Manque d'expérience de la part des formé-e-s, difficile de rentrer dans une dynamique de recherche (Bjuland et Mosvold, 2015)	Attention aux questions de recherche, faire formuler aux formé-e-s des questions de recherche sur leur propre apprentissage (Bjuland et Mosvold, 2015)	2021 : deux formé-e-s sur trois en première année du Master pour l'enseignement, manque d'expériences professionnelles pour tous les membres	Première séance consacrée à la «problématisation» de l'enseignement du sujet choisi. Rubrique consacrée aux objectifs d'apprentissage pour les formé-e-s dans le plan de leçon. Étayage de la réflexion des formé-e-s grâce aux lectures.
	Les LS sont un processus réflexif : permettent des réflexions sur ses propres pratiques ainsi que sur l'apprentissage des élèves (Murata, 2011)	Manque d'expérience et connaissances de la part des formé-e-s, difficile d'établir des liens entre théorie et pratique (Lewis, 2019)	Aligner les formations LS avec les cours universitaires suivis par les formé-e-s, pour renforcer également le lien entre la pratique et la théorie (Ni Shuilleabhain et Bjuland, 2019)	2021 : Formateur très expérimenté, risque que les formé-e-s suivent ses propositions sans les requestionner ou sans créer des liens avec leur pratique	Libre choix des tâches à expérimenter pendant la leçon de recherche. Réflexions sur ces dernières pendant les discussions post-leçon à travers des concepts et outils vus pendant les modules de didactique
	Le focus du processus est sur les élèves, leurs raisonnements et les liens avec l'enseignement, plutôt que sur l'enseignant-e (Murata, 2011 ; Takahashi et McDougal, 2016)	Manque d'expérience et connaissances de la part des formé-e-s, difficile de se focaliser sur les apprentissages des élèves (Larssen et al., 2018)	Proposer des types de leçon qui permettent de rendre visibles les raisonnements des élèves, éventuellement proposer des tâches déjà construites (Fauskanger et Bjuland, 2019) Observations structurées et focalisées sur les élèves, <i>case pupils</i> (Ni Shuilleabhain et Bjuland, 2019), emploi des <i>talk moves</i> et des <i>mock lessons</i> (Fauskanger et Bjuland, 2019)	Risque d'alourdissement d'un dispositif (les LS) que les formé-e-s ne connaissent pas ou ne maîtrisent pas encore	Rubrique dédiée à l'anticipation et à l'observation des élèves dans le plan de leçon, possibilité de jouer la part des élèves pendant la <i>mock lesson</i> (avec <i>time-outs</i>). Pas de <i>case pupils</i> ni de <i>talk moves</i>



Caractéristiques fondamentales des LS		Contraintes liées à la formation initiale	Propositions pour étayer les LS en formation initiale	Contraintes dues au contexte et à la contingence	Choix effectués
Piliers	Collaboration	A la base des LS il y a l'idée que les enseignant-e-s peuvent apprendre en s'observant réciproquement et en partageant leurs connaissances (Isoda <i>et al.</i> , 2007)	La participation, normalement libre en formation continue, est parfois imposée par l'institution en formation initiale (Ponte, 2017)	Étude pilote : engagement des formé-e-s très variable, groupes LS trop nombreux. Possibilité de participation volontaire seulement dans le cas d'un cours à choix	Participation libre, cours à choix, nombre de places limitées entre quatre et huit. Encouragement au partage à travers le dialogue, l'emploi de documents collaboratifs, les tours de table
		Les LS sont une <i>teacher-led activity</i> , les enseignant-e-s sont au centre de l'activité créatrice et de recherche (Fujii, 2014). Ils et elles travaillent de manière interdépendante et collaborative (Murata, 2011)	Présence de plusieurs figures expert-e-s provenant-e-s de diverses institutions (Cajkler et Wood, 2019). Les personnes en charge de la facilitation ou de l'expertise sont souvent également en charge de la formation et de l'évaluation (Ponte, 2017).	Impliquer les formé-e-s à toutes les phases des LS ; prêter attention aux relations entre les participant-e-s (Ni Shuilleabhain et Bjuland, 2019)	Obligation à l'évaluation certificative par l'institution. Risque de relations très « verticales » avec le formateur
		Un expert-e externe ou <i>koshi</i> aide le groupe à réfléchir et à voir les liens entre théorie et pratique (Takahashi et McDougal, 2016)	Déséquilibre de pouvoirs entre les membres experts et non experts, difficulté à construire de vrais rapports de collaboration (Ponte, 2017)	Faire appel à des expert-e-s extérieur-e-s au groupe (Ni Shuilleabhain et Bjuland, 2019)	Présence, lors de certaines phases de la LS, du formateur, de l'enseignant de la classe et du chef de file des mathématiques
		Les LS peuvent être facilitées par un membre du groupe qui doit favoriser le dialogue entre tous les membres, veiller au respect du programme convenu, mais aussi être compétent-e dans la pratique LS (Lewis et Hurd, 2011)		S'assurer d'avoir des facilitateur-trices compétent-e-s dans la pratique LS, et conscient-e-s de leur rôle de formateurs ou formatrices et parfois d'expert-e-s (Ni Shuilleabhain et Bjuland, 2019)	Choix d'un formateur répondant aux trois critères, avec un rôle à la fois de facilitateur et d'expert. Participation active encouragée à travers le dialogue (et étant une condition de validation du module)
Aspects structurels		Organisation cyclique en phases structurées (<i>repeated cycles of research: identify focus, planning, research lesson, post lesson discussion, dissemination</i>) (Seleznyov, 2018)			Utilisation du modèle de Clivaz (2015), deux boucles sur la même leçon (une <i>mock lesson</i> et une leçon dans une classe ordinaire)
		Importance de l'observation comme moyen de collecter des observables pour la recherche. L'observation de la leçon de recherche est faite en direct en classe (Takahashi et McDougal, 2016)	Difficultés d'accès à une classe réelle (dans le cas des LS <i>university-led</i>) (Lewis, 2019)	<i>Mock lessons</i> (Fauskan-ger et Bjuland, 2019)	Cours <i>university-led</i> : difficultés d'accès à une classe réelle. Étude pilote : appréciation de la collaboration avec une école de la région lausannoise.
		Déroulement sur un temps long, avec du temps significatif pour le <i>kyozai kenkyu</i> (Takahashi et McDougal, 2016)	Temps défini a priori par l'institution, parfois limité par la densité des programmes (Wood, 2019)	Longueur d'un semestre ou deux, nombre limité de crédits à choix pour certains membres du groupe	Collaboration avec des enseignants d'une école de la région lausannoise, « prêt » d'une classe par un enseignant externe au groupe : temps consacré à la présentation de la classe et des élèves, choix du degré, mais pas du niveau de la classe
		Présence d'expert-e-s externes (Seleznyov, 2018)	(Voir volet « Collaboration »)		Formation sur un seul semestre, cadence hebdomadaire, pas de possibilité de prolonger la LS. Trois séances consacrées au <i>kyozai kenkyu</i>



Didactiser l'imprévisible : la Lesson Study au profit des apprentissages fondamentaux

Myriam GARCIA PEREZ¹ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse) et **Anne CLERC-GEORGY²** (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse)

Ce texte présente le dispositif de Lesson Study (LS) mis en œuvre dans le cadre d'une thèse de doctorat menée en didactique des apprentissages fondamentaux. Implémenté dans une perspective de réponse aux enjeux doubles de terrain (se former à l'accompagnement du jeu de faire semblant) et de la recherche (saisir le sens attribué à cette pratique par les professionnel·les), ce processus de recherche-formation adapté aux spécificités du cycle 1 mobilise des analyses narratives structurelles d'entretiens et des analyses descriptives à visée compréhensive de vidéos. Les premiers résultats révèlent la complexité de l'accompagnement du jeu par les enseignant·e·s et la nécessité de formation professionnelle associée. Ils ont également permis à plusieurs projets ayant pour ambition de répondre aux enjeux de terrain de naître.

Mots-clés: Cycle I, pédagogie du jeu, accompagnement, approche historico-culturelle

Introduction

La diminution voire disparition du jeu dans les classes (Thouroude, 2010), et en particulier du jeu de «faire semblant» est une problématique relevée autant par la littérature internationale que par les enseignant·e·s du cycle 1 de Suisse romande (Nicolopoulou, 2011). Si le jeu fait toujours partie du quotidien des enfants, il est souvent cadré ou surveillé par l'adulte (Skår et Krogh, 2009). Dans les parcs de jeu ou dans le cadre d'activités extrascolaires ou sportives, l'activité ludique des enfants se retrouve ainsi soumise à un certain nombre de contraintes restreignant l'exploration des possibles, notamment sur le plan de l'imaginaire. La place prise par les écrans n'est pas non plus sans effets sur la diminution du temps passé par les enfants à se projeter dans des mondes imaginaires et à les mettre en scène avec leurs pairs, selon les règles et contraintes qu'ils et elles choisissent ensemble de se donner et auxquelles ils et elles acceptent, pour le jeu, de se soumettre. Certain·e·s auteur·e·s, au-delà du moindre temps accordé au jeu, s'inquiètent également du manque de richesse des rôles et scénarios joués par les enfants, moins étoffés que ceux d'enfants du siècle passé (Karpov, 2005; Smirnova et Gudareva, 2015). L'importance du jeu, pour ses effets sur le développement, fait pourtant consensus dans la littérature

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

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



scientifique (Richard *et al.*, 2019). Plus particulièrement, le jeu mettant l'accent sur l'entrée dans une situation imaginaire co-construite à travers laquelle chaque joueur adopte un rôle, des comportements y étant associées (Vygotskij, 1933/2021), dit « jeu de faire semblant » est devenu un objet particulièrement investi en recherche. Il y est souvent abordé avec pour but de questionner les manières de lui attribuer une place pédagogique dans les classes accueillant de jeunes enfants (Veraksa *et al.*, 2020). En effet, le jeu de faire semblant en classe prend souvent la forme d'une activité récréative non accompagnée venant récompenser un travail achevé, et n'y apparaît que rarement comme outil d'enseignement adapté aux spécificités d'apprentissage des jeunes enfants (Clerc-Georgy et Kappeler, 2020). La pression ressentie par les enseignant·e·s vis-à-vis des objectifs du programme à atteindre, du regard des parents ou encore des collègues sur leur professionnalisme (Marinova *et al.*, 2020), font aussi barrage à des pratiques qui intègrent le jeu de faire semblant. L'arrivée régulière de nouveaux manuels peut également faire naître le sentiment chez les professionnel·le·s que leur métier est voué à se procéduraliser, décourageant alors la saisie d'opportunités permettant sa liberté et inventivité pédagogique de s'exprimer.

Questions soulevées

Ainsi, en Romandie comme ailleurs, les enjeux se situent tant du côté de la formation que de la recherche. D'une part, les enseignant·e·s font le constat des limites de certaines pratiques et des difficultés qu'ils rencontrent avec les jeunes élèves. Ils souhaiteraient accorder plus de place au jeu mais n'y sont pas formés, ou bien que sensibilisés à ces enjeux il leur reste de nombreuses questions toujours en suspens. D'autre part, la nécessité d'une meilleure compréhension du sens accordé par les enseignant·e·s à la pratique du jeu en classe, ainsi que du vécu du jeu de faire semblant par les élèves et leurs progressions en la matière, se fait sentir du côté de la recherche. Comment conduire des formations et des recherches permettant d'apporter des éléments de réponse de part et d'autre ?

Cadre théorique

Relativement récente dans le paysage des didactiques, celle des apprentissages fondamentaux (Truffer Moreau, 2020) œuvre à tenter de composer entre les pistes pédagogiques proposées par la littérature scientifique et les contraintes émanant des acteurs et actrices de terrain, dans un souci de prise en compte de la perspective des enfants et de leur agentivité. S'ancrant dans ce champ didactique, la thèse dont il est question ici s'appuie ainsi à la fois sur la perspective historico-culturelle pour penser les interventions enseignantes, et sur la Lesson Study comme dispositif de recherche-formation permettant de répondre aux enjeux précédemment évoqués.

La Lesson Study est en effet particulièrement à propos pour répondre à un objectif de recherche et de formation, tout en rendant possible un travail non pas « sur » mais « avec » des enseignant·e·s (voir Clerc-Georgy *et al.*, dans ce numéro). Adapté aux enjeux de l'accueil collectif de jeunes enfants ainsi qu'aux



contraintes d'agenda et questionnements des participant·e·s volontaires, le dispositif LS permet de préparer la mise en œuvre et l'observation d'interventions enseignantes tout en restant ouvert à accueillir les initiatives des enfants (Garcia Perez et de Torrenté, 2023). De la même manière, le débriefing suivant l'observation dépasse l'étude des faits observés en ouvrant le questionnement vers des alternatives hypothétiques, toujours imaginées ensemble.

Tant la recherche doctorale que les séances de LS ont mobilisé le réseau conceptuel et systémique vygotkien, faisant appel aux concepts de crise développementale elle-même ponctuée de contradictions, émanant de la rencontre de motifs enfantins et de demandes institutionnelles (Hedegaard, 2023 ; Veresov, 2014), qui progressivement permettent le passage de l'activité directrice du développement d'une étape d'âge à une autre, en l'occurrence le jeu de faire semblant au préscolaire, devenant activité d'apprentissage conscient et volontaire à l'âge scolaire (Van Oers, 2013). Les différentes compréhensions de la mobilisation du jeu de faire semblant en classe par les auteur·e·s du champ (Garcia Perez, 2024) ont été mises à contribution.

Si l'accompagnement du jeu peut se jouer dans l'ici et maintenant, il peut aussi être pensé dans un temps différé vis-à-vis de l'action de jeu entreprise. C'est alors le cas des réunions (Truffer Moreau, 2020), dans le cadre desquelles des éléments identifiés par l'enseignant·e, s'étant par exemple déroulés lors du moment de jeu, sont repris à travers une discussion guidée par l'adulte. Cette modalité d'interaction particulière rend non seulement possible une distanciation de l'expérience immédiate, mais aussi personnelle. En effet, une réunion peut advenir en présence d'enfants n'ayant pas vécu le moment faisant l'objet des échanges.

Le plus souvent appréhendé sous la forme d'une activité à l'initiative des enfants que l'adulte accompagne, le jeu peut aussi être pensé à l'initiative de l'adulte, comme le propose par exemple l'approche australienne des *Conceptuals PlayWorlds*³ (Fleer, 2019). S'appuyant sur un album jeunesse choisi pour son potentiel dramatique propice à susciter de l'empathie envers ses protagonistes, le CPW convoque l'univers imaginaire de l'ouvrage et tout particulièrement la situation-problème rencontrée par le personnage en difficulté. L'acquisition de savoirs nouveaux par les enfants, et plus particulièrement la capacité à s'en saisir comme outil devient alors nécessaire à la résolution du dit problème imaginaire.

Méthodologie

Après une réunion d'information exposant à la fois le projet doctoral, le cadre éthique y étant associé, ainsi que les principes du dispositif Lesson Study, puis une rencontre de préparation du dispositif, la LS mise en œuvre durant l'année scolaire 2022-2023 a duré quatre cycles avec les cinq volontaires issues de quatre établissements. Si les moments de débriefing se déroulaient juste après ceux alloués aux mises en œuvre observées collectivement, les moments de préparation se tenaient quant à eux à une date antérieure.

3. Abrégé CPW



En termes de déroulement, le dispositif s'est déployé selon le calendrier de rencontres suivant :

Cycle 1		Cycle 2		Cycle 3		Cycle 4	
Janvier		Février		Mars		Avril	
Rencontre 1	Rencontre 2	Rencontre 3	Rencontre 4	Rencontre 5	Rencontre 6	Rencontre 7	Rencontre 8
Préparation	Mise en œuvre & Observation	Préparation	Mise en œuvre & Observation	Préparation	Mise en œuvre & Observation	Préparation	Mise en œuvre & Observation
	Débriefing		Débriefing		Débriefing		Débriefing

Figure 1 : Calendrier des rencontres du dispositif Lesson Study

Dans ce cadre, une experte des apprentissages fondamentaux a joué le rôle de facilitatrice et la doctorante a adopté une posture d'observatrice, présente uniquement pour en suivre le déroulement avec le groupe, sans chercher à en influencer les décisions. Chaque séance de préparation de début de cycle a permis au groupe de se mettre d'accord sur une question à mettre à l'épreuve du terrain. Le groupe a choisi d'investir une question différente par cycle, dont voici la liste :

- Cycle 1 : Que se passe-t-il pour un enfant à qui on accorde une heure en classe pour initier du jeu ?
- Cycle 2 : Qu'advient-il si l'adulte intervient en tant que joueur dans du jeu initié par des enfants ?
- Cycle 3 : Comment s'appuyer sur du jeu initié par quelques enfants pour en faire des opportunités d'apprentissage et d'intérêt pour le groupe-classe entier, par exemple par le biais de réunions ?
- Cycle 4 : Et enfin, qu'arrive-t-il lorsque l'on prépare un *Conceptual PlayWorld*, soit un jeu initié par l'adulte à partir d'un album jeunesse, ponctué de situations d'apprentissage s'appuyant sur les problèmes à résoudre pour venir en aide aux personnages fictifs ?

Parmi l'étendue des possibles à décider collectivement, le choix de la classe mettant en œuvre les éléments discutés par le groupe, ainsi que la praticienne ou le praticien se livrant à l'exercice d'y endosser le rôle d'enseignante ou enseignant, ont aussi fait l'objet de choix du groupe. C'est ainsi que chaque classe a, à tour de rôle, fait office de laboratoire pour les participantes et participants à la Lesson Study.

Pendant la LS, les quatre séances collectives de préparation tout comme les quatre débriefings ont fait l'objet d'enregistrements audio, tandis que les quatre mises en œuvre observées en classe ont été filmées. Ces données viennent compléter un set plus large, donnant à voir les interventions enseignantes mises en œuvre individuellement, avant puis après le dispositif, par

ses participant·e·s, où les moments filmés étaient suivis d'entretiens individuels également enregistrés. Chaque classe a en effet été visitée séparément lors d'un moment de jeu en début et fin d'année. Les réunions de préparation des observations et interventions en classe, tout comme celles de débriefing, ont été enregistrées en suivant les recommandations de Mengis *et al.* (2018), notamment concernant le fait de demander aux acteurs de terrain l'espace le plus pertinent où positionner la caméra.

La recherche doctorale visant à mieux comprendre les pratiques d'accompagnement du jeu de faire semblant et le sens y étant accordé par les professionnel·le·s, les analyses s'intéressent à la relation entre les moments de jeu accompagnés à partir des vidéos, et le sens leur étant conféré par les enseignantes et enseignants via les entretiens (individuels ou de groupe). Des analyses narratives structurelles (Labov, 1972 ; Patterson, 2011) sont ainsi menées sur les entretiens, considérés comme des narrations personnelles d'expériences passées. Les blocs narratifs qui s'en dégagent sont alors mis en lien avec les séquences visuelles correspondantes. L'extrait filmé fait ensuite l'objet d'une analyse descriptive à visée compréhensive (Hedegaard et Edwards, 2023), éclairée par la narration de l'enseignante ou l'enseignant via le bloc narratif correspondant. Ceci permet de se focaliser sur les fragments d'histoire de la classe particulièrement significatifs pour les enseignants et enseignantes, afin de comprendre le sens qu'ils et elles y attribuent.

Résultats

En termes de recherche, le travail en cours a tout d'abord permis d'aboutir à une synthèse théorique d'interventions d'accompagnement du jeu de faire semblant (Garcia Perez *et al.*, 2024). Favoriser les conditions de déploiement du jeu (affordeur), enrichir les connaissances des enfants sur le monde (nourricier), observer le jeu tout en en gardant des traces (documentateur), ou encore jouer plus ou moins intensément avec les enfants (visiteur, et amplificateur, en passant par co-joueur) sont autant de postures possibles, dont tout l'enjeu est de savoir en faire usage en situation. Les premiers résultats des analyses menées sur des données de début d'année mettent en lumière la complexité du travail d'équilibriste auquel se livre l'enseignante ou l'enseignant pour concilier poursuite d'objectifs scolaires d'une part, et intérêts et besoins des élèves en devenir de l'autre. Ceci renforce par ailleurs le constat déjà posé par la recherche du grand écart entre les métiers dits du «care», dans lesquels les professionnel·le·s du préscolaire sont tenus de répondre aux besoins des enfants en vue de soutenir leur développement global, et les métiers de «transmission du savoir», avec des enseignantes et enseignants formé·e·s à délivrer des savoirs à la fois organisés en disciplines, et dans le temps. Ouvrir la porte, dans l'anciennement nommée «école enfantine», à une troisième voie (Truffer Moreau, 2020) œuvrant à joindre le programme de l'enfant à celui de l'école (Vygotskij, 1933/2021), à travers une pédagogie pensant les transitions comme levier, est donc un véritable défi. La réflexivité rendue possible, par et pour le collectif, au sein d'une Lesson Study, se révèle donc d'autant plus pertinente.



Du côté de la pratique, la Lesson Study aura permis de donner naissance à un certain nombre de projets, dont la plupart ont pris la forme de publications. Tout d'abord, trois expériences de participation à des dispositifs LS dans des contextes d'accueil de jeunes enfants par la première auteure de ce texte et une enseignante des premiers degrés⁴ ont été confrontées à travers la publication d'un article dans une revue professionnelle (Garcia Perez et de Torrenté, 2023). Destiné aux enseignants, enseignantes et autres acteurs et actrices du monde scolaire, le texte livre les différentes adaptations ayant été apportées au dispositif de Lesson Study, afin de rendre visible sa pertinence pour traiter d'activités initiées par les élèves, par définition non planifiables, ici du jeu de faire semblant à l'initiative des enfants. Les témoignages croisés des deux auteures illustrent notamment le changement de posture expérimenté par l'enseignante, ayant quitté celle du contrôle et de l'évaluation pour basculer vers celle d'accompagnante des apprentissages et d'observatrice des progrès en cours. Il en ressort également que le travail conduit durant la LS agit comme générateur d'idées nouvelles. En l'occurrence, la mise à l'essai d'un *Conceptual PlayWorld* (Fleer, 2019), et les difficultés rencontrées par les enseignantes et enseignants dans le choix d'albums jeunesse se prêtant à la démarche, aura fait germer l'idée de constitution d'un fonds d'ouvrages. C'est ainsi que, réalisée en collaboration entre la bibliothèque universitaire et deux unités d'enseignement et de recherche de la Haute école pédagogique Vaud, ce second projet a vu le jour, accompagné par la co-construction d'une exposition et la médiation de sa visite par des formateurs et formatrices d'étudiantes et étudiants en formation initiale⁵. L'expérimentation en Romandie du CPW a, quant à elle, débouché sur une participation à un ouvrage en accès libre leur étant destiné. À partir du questionnement d'un·e enseignant·e sur la pertinence de travailler la date du jour en classe, le texte propose la mise en œuvre d'un CPW. À partir d'une situation imaginaire initiée par l'enseignante ou l'enseignant, la contribution romande vise à inspirer l'exploration des savoirs liés à la structuration du temps (Clerc-Georgy et Garcia Perez, 2024). Un dernier projet, doit aussi sa concrétisation au dispositif de Lesson Study mis en œuvre en 2022-2023 dans le cadre de la recherche doctorale. Il s'agit de la co-conception et de la mise en œuvre d'un *Conceptual PlayWorld*, croisant l'expertise de deux membres du groupe GIRAF⁶ et deux enseignantes, s'inspirant là aussi du dispositif LS, ces échanges se faisant dans le cadre de séances de préparation et de débriefing, et se poursuivant dans un fil de discussion

4. Deux du côté de la première auteure de ce chapitre : l'une en structure préscolaire dans le cadre de son mémoire de master, l'autre en 1-2P pour la recherche doctorale en cours. La troisième concerne l'enseignante de 1-2P, ayant participé à une autre LS avec un groupe d'enseignant·es du cycle I.

5. La sélection thématique pérenne d'ouvrages est à consulter au lien suivant : https://renouvaul1.primo.exlibrisgroup.com/discovery/collectionDiscovery?vid=41BCULAUSA_LIB:VU2&collectionId=81477792430002852

6. Groupe d'Intervention et de Recherche sur les Apprentissages Fondamentaux (GIRAF) – Haute école pédagogique du canton de Vaud. <https://www.hepl.ch/accueil/notre-haute-ecole/organisation/rectorat/unites-denseignement-et-de-recherche/enseignement-apprentissage-et-evaluation-en/groupe-de-recherche-de-luer-en/groupe-de-recherche-giraf.html>



instantané, régulièrement alimenté par des traces des mises en œuvre ainsi que par la formulation de nouveaux questionnements émergents. Dans la perspective d'inspirer et de soutenir la poursuite de réflexions vis-à-vis de l'implémentation de cette approche dans notre contexte vaudois, l'équipe s'est entourée de deux vidéastes de l'UPAV⁷ de la HEP vaud afin non seulement de documenter la mise en œuvre en images mais aussi de retracer le processus réflexif l'ayant rendu possible. Le projet vidéo a été pensé de manière à ce que le montage final puisse être mis à disposition tant des formatrices et formateurs de la didactique des apprentissages fondamentaux, qu'à celle du corps enseignant de l'établissement à l'origine de cette entreprise novatrice.

Conclusion

Les défis concernant la place du jeu de faire semblant à l'école sont nombreux, bien que le jeu soit essentiel au développement des enfants et présente une piste prometteuse pour soutenir une entrée solide dans les apprentissages scolaires. Son accompagnement en classe exige une expertise professionnelle et une réflexivité de tous les instants à son égard. Le dispositif de Lesson Study, soutien d'expert·e·s et de pairs, peut s'avérer être un terrain de jeu intellectuel et pratique porteur tant pour expérimenter que questionner des pratiques et savoirs nouveaux. S'il permet d'apporter des éléments de réponse à ses différent·e·s participant·e·s, il favorise en même temps l'émergence de questions et de besoins divers, ouvrant alors parfois la voie à d'autres projets. La création d'une communauté de pratique des apprentissages fondamentaux constitue en l'état une perspective future souhaitée qui élargirait la portée des réflexions conduites jusqu'alors, et nourrirait l'agentivité professionnelle des enseignant·e·s de nos premiers degrés.

7. L'UPAV est l'Unité de Production audiovisuelle de la HEP vaud. Ce pôle audiovisuel du centre de soutien à l'e-learning a pour responsabilité la réalisation de séquences vidéo et audio visant à soutenir le travail académique et scientifique des formatrices et des formateurs de la HEP vaud.



Références

- Clerc-Georgy, A. et Kappeler, G. (2020). Tensions dans les premiers degrés de la scolarité en Suisse francophone : vers une didactique des apprentissages fondamentaux. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 75-90. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4457>
- Clerc-Georgy, A., et Garcia Perez, M. (2024). Conceptual PlayWorlds to study the structuring of time into days, weeks and months. In Fleer, M., Allen, K. A., Clerc-Georgy, A., Disney, L., Li, L., McKinley, L., Quinones, G., Rai, P., Scull, J. et Surayani, A. (Eds.), *Why Play Works: Conceptual PlayWorlds Inspiring Learning, Imagination and Creativity in Education* (p. 131-143). Monash University. <https://oercollective.caul.edu.au/why-play-works/chapter/chapter-10-conceptual-playworlds-to-study-the-structuring-of-time-into-days-weeks-and-months/>
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1801-1814. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>
- Fleer, M. (2019). Conceptual PlayWorlds as a pedagogical intervention: supporting the learning and development of the preschool child in play-based setting. Obutchénie. *Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 3(3), 1-22. <https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51704>
- Garcia Perez, M. (2024). Approches vygotskiennes du jeu de faire-semblant à l'école : des leviers pour accompagner le devenir élève ? Dans C. Zaouche Gaudron, A. Dupuy, E. Gallant, et M. Dajon (Eds.), *L'enfant dans son environnement. Plaidoyer pour un Ministère de l'enfance*. Erès.
- Garcia Perez, M., Clerc-Georgy, A. et Pirard, F. (2024). Tensions dans l'accompagnement du jeu de faire semblant : une étude de cas à l'école enfantine (4-6 ans). *Revue internationale de communication et de socialisation*, 11(2), 259-273. <https://hdl.handle.net/2268/331419>
- Garcia Perez, M. et de Torrenté, A. (2023). La Lesson Study, pour une coconstruction de pistes pédagogiques. *L'Éducateur*, 7, 38-42. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/6782>
- Hedegaard, M. et Edwards, A. (2023). *Taking Children and Young People Seriously: A Caring Relational Approach to Education*. Cambridge University Press.
- Karpov, Y. V. (2005). Three- to six-year-olds : Sociodramatic play as the leading activity during the period of early childhood. Dans Karpov, Y. V. (Ed.), *The Neo-Vygotskian approach to child development* (p. 139-170). Cambridge University Press.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City Studies in the Black English Vernacular*. Basil Blackwell.
- Mengis, J., Nicolini, D. et Gorli, M. (2018). The video production of space: How different recording practices matter. *Organizational research methods*, 21(2), 288-315.
- Nicolopoulou, A. (2011). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human Development*, 53(1), 1-4. <http://dx.doi.org/10.1159/000268135>
- Patterson, W. (2011). Narratives of Events: Labovian Narrative Analysis and Its Limitations. Dans Andrews, M., Squire, C. et Tamboukou, M. (Eds.), *Doing narrative research* (p. 2-25). SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9780857024992>
- Richard, S., Clerc-Georgy, A. et Gentaz, E. (2019). Les effets bénéfiques du jeu sur le développement de l'enfant. *Médecine et enfance*, 5(6), 137-143. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5437>
- Skår, M. et Krogh, E. (2009). Changes in children's nature-based experiences near home: From spontaneous play to adult-controlled, planned and organised activities. *Children's Geographies*, 7(3), 339-354. <https://doi.org/10.1080/14733280903024506>
- Smirnova, E. O. et Gudareva, O. V. (2015). Play and intentionality among today's preschoolers. *Journal of Russian et East European Psychology*, 52(4), 1-20. <https://doi.org/10.1080/10610405.2015.1184891>
- Truffer Moreau, I. (2020). Dans la perspective d'une didactique des apprentissages fondamentaux : «La structure pédagogique», un dispositif au service d'une pédagogie des transitions. In Clerc-Georgy, A. et Duval, S. (Eds.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle*. Lyon : Chronique Sociale.
- Van Oers, B. (2013). Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 185-198. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789199>
- Veraksa, N. E., Veresov, N. N., Veraksa, A. N. et Sukhikh, V. L. (2020). Modern problems of children's play: Cultural-historical context. *Cultural-Historical Psychology*, 16(3), 60-70. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160307>
- Veresov, N. (2014). Method, Methodology and Methodological Thinking. Dans Fleer, M. et Ridgway, A. (Eds.), *Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children. International Perspectives on Early Childhood Education and Development* (vol. 10, pp. 215-228). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01469-2_12



Vygotskij, L. (1933/2021). Le jeu et son rôle dans le développement de l'enfant. Dans Schneuwly, B., Leopoldoff Martin, I. et Nunes Enrique Silva, D. (Eds.), *L'imagination dans l'œuvre de Vygotskij* (pp. 191-216). Peter Lang.





CONCLUSION





Une décennie de Lesson Study à Lausanne – Bilan et perspectives

Sandrine BREITHAUPT¹ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse) et **Valérie BATTEAU**² (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse)

La célébration des dix années d'existence du Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS) constitue une opportunité précieuse pour dresser un bilan réflexif sur l'évolution, les apports et les défis de la démarche de formation et de recherche.

Une genèse plurielle et un ancrage institutionnel fort

L'ancrage du 3LS dans la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP vaud) et plus particulièrement dans la collaboration entre différentes Unités d'Enseignement et de Recherche (UER), a favorisé une approche interdisciplinaire et transversale de nos interventions. Cette structuration institutionnelle a consolidé les liens entre recherche, formation et terrain, en intégrant les LS, tant en formation initiale que continue, post grades ou encore dans des programmes d'échanges internationaux.

Un dispositif au service du développement professionnel

Le cœur du dispositif LS repose sur une démarche cyclique de co-construction, d'observation et d'analyse de ce qui est communément appelé «leçons de recherche». L'approche, fondée sur la collaboration entre pairs, vise à améliorer les pratiques d'enseignement en se centrant sur les apprentissages des élèves. Dans le contexte du 3LS, la démarche permet de développer une culture de la réflexivité professionnelle valorisant l'analyse fine des interactions en classe, l'usage de concepts théoriques et la prise en compte du point de vue des élèves.

Les recherches menées au sein du laboratoire ont mis en évidence les effets positifs des LS sur le développement des connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques des enseignantes et enseignants. Elles ont également montré l'évolution des postures professionnelles, notamment en ce qui concerne la capacité à problématiser les situations d'enseignement-apprentissage, à collaborer de manière constructive et à s'engager dans une démarche de recherche sur sa propre pratique.

1. Contact : sandrine.breithaupt@hepl.ch

2. Contact : valerie.batteau@hepl.ch



L'un des apports du 3LS réside probablement dans sa capacité à adapter le dispositif LS à une grande variété de contextes. En effet, les LS ont été mises en œuvre dans un grand nombre de disciplines scolaires, à tous les niveaux d'enseignement, dont plusieurs expérimentations ont été relatées dans ce numéro. Cette diversité a permis d'explorer les potentialités du dispositif dans des environnements contrastés, tout en identifiant les conditions favorables à sa mise en œuvre.

Le laboratoire a également contribué à la diffusion du modèle LS au-delà des frontières suisses, notamment en France, en Belgique et en Italie. L'organisation du congrès international «Diversité des Lesson Study» à Lausanne en 2018, ainsi que la participation régulière aux congrès de la World Association of Lesson Study (WALS), témoignent de cette ouverture internationale. Aujourd'hui Stéphane Clivaz, membre fondateur du laboratoire 3LS, est président Elect de WALS. Enfin, la création de la Formation Francophone de Facilitatrices et facilitateurs (FoFFa)³ constitue un autre exemple de cette volonté de dissémination et de structuration des savoirs issus de la pratique.

Des effets sur les pratiques et les postures

Les effets observés de la mise en œuvre des LS sont multiples. D'abord, la LS permet un changement de regard sur les élèves : en les observant finement, les enseignantes et enseignants découvrent des cohérences dans leurs actions, des stratégies insoupçonnées ainsi que des savoirs en germe. Ensuite, elle favorise l'expérimentation de pratiques nouvelles, en créant un cadre sécurisant pour prendre des risques. Elle renforce aussi la réflexivité, en incitant les enseignantes et enseignants à analyser leurs choix, à les confronter à ceux des autres, à les mettre en lien avec des savoirs théoriques. Enfin, elle contribue à la construction de connaissances professionnelles partagées, en articulant théorie et pratique, expérience et recherche.

Des effets sur les apprentissages des élèves

Les Lesson Study ont également des retombées significatives sur les apprentissages des élèves. En affinant l'observation des comportements et des raisonnements en classe, elles permettent de mieux comprendre les processus d'appropriation des savoirs. Les leçons co-construites sont de plus en plus ajustées aux besoins réels des élèves, car elles s'appuient sur une analyse fine de leurs difficultés et de leurs stratégies, tout en favorisant une meilleure prise en compte de la diversité ou, autrement dit, encourageant des pratiques à visée inclusive. Les élèves sont ainsi placés dans des situations d'apprentissage plus stimulantes, qui sollicitent leur engagement et leur réflexion. On observe souvent une progression plus nette dans la compréhension des notions complexes, notamment grâce à des ajustements pédagogiques et didactiques fondés sur des données concrètes. Ces effets ne relèvent pas seulement de l'intuition : des recherches, tant quantitatives que qualitatives, en attestent. En somme, la Lesson Study contribue à rendre

3. Les ressources produites par la FoFFa sont disponibles sur le site du laboratoire 3LS. <https://3ls.hepl.ch/ressources-produites-par-la-foffa/>



l'enseignement plus propice aux apprentissages des élèves, en les plaçant au centre des préoccupations professionnelles.

Le rôle central de la facilitation et des interactions langagières

Plusieurs articles insistent sur le rôle de la facilitation dans les dispositifs LS et MCS (Mentoring Conversation Study). Le facilitateur ou la facilitatrice n'est pas seulement organisateur ou organisatrice, mais aussi formateur, chercheur et médiateur. Il ou elle soutient les échanges, aide à formuler les problèmes, à expliciter les savoirs, à construire des liens entre les observations et les concepts. Dans les MCS, cette posture est particulièrement importante pour aider les mentor·e·s à prendre conscience de l'effet de leurs relances sur les stagiaires, à anticiper des interactions langagières plus formatrices.

Les recherches récentes en LS montrent que la manière dont les enseignantes et enseignants interagissent dans les Lesson Study influence la qualité de leur développement professionnel. Lorsque les échanges sont limités à des accords sans justification, cela freine la construction de savoirs partagés. En revanche, des dialogues où les idées sont discutées, argumentées et confrontées permettent un apprentissage plus riche. Ces études révèlent aussi que les types de dialogues varient selon les phases du processus : la planification de la leçon favorise les échanges exploratoires et les discussions après la leçon deviennent progressivement plus riches et argumentées. Le dialogue exploratoire apparaît ainsi comme le plus favorable à la construction des connaissances professionnelles des participantes et participants. Le véritable enjeu consiste donc à instaurer les conditions propices à un tel échange, qui dépasse la simple convivialité sans verser dans une confrontation stérile.

Vers une culture partagée de la recherche en éducation

En définitive, le laboratoire 3LS incarne une forme innovante de recherche collaborative, au croisement de la formation, de la pratique et de la recherche. En plaçant les enseignantes et enseignants au cœur du processus de production de savoirs professionnels, il contribue à construire une culture partagée de la recherche en éducation, fondée sur l'analyse rigoureuse des pratiques, la réflexivité collective, et l'engagement pour la réussite de tous les élèves.

Les dix premières années du laboratoire ont permis de poser les fondations d'un modèle original, reconnu désormais tant au niveau local qu'international. Les années à venir devront consolider ces acquis, en poursuivant l'effort de structuration, de diffusion et de pérennisation des LS, dans une perspective de professionnalisation continue et de transformation des pratiques éducatives.



Un rapprochement entre les différents acteurs du système éducatif vaudois

Le laboratoire 3LS a réussi des défis de rapprochement des différents acteurs et actrices du système éducatif vaudois, au travers des rencontres annuelles du laboratoire, de l'organisation du congrès international «Diversité des Lesson Study» ou encore lors de séances de Lesson Study. Le laboratoire a permis de réunir autour d'une même table, enseignant·es, formateur·ices, chercheur·es, étudiant·es, cadres éducatifs, directions scolaires, ou encore responsables du département (DGEO). La pratique des LS permet ainsi de parler le même langage, avec les mêmes mots, pour désigner les phénomènes d'enseignement-apprentissage observés conjointement lors des leçons de recherche. Au Japon, nous avons pu observer ce même rapprochement, par l'usage d'un vocabulaire partagé entre les différentes personnes.

Des défis persistants

Malgré les avancées significatives, plusieurs défis demeurent. Le premier concerne la pérennisation des pratiques LS dans les établissements scolaires. Si certaines équipes ont intégré durablement le dispositif dans leur fonctionnement, d'autres peinent à maintenir la dynamique au-delà d'un ou deux cycles. Ce constat interroge les conditions institutionnelles, temporelles et culturelles nécessaires à l'ancrage des LS dans les pratiques professionnelles.

Un second défi réside dans la diffusion des productions issues des LS. Bien que plusieurs plans de leçon, articles professionnels et thèses aient été publiés, la circulation des savoirs entre les groupes LS reste limitée. La mise en visibilité des résultats, la mutualisation des ressources et la reconnaissance institutionnelle du travail accompli constituent des leviers à renforcer.

Enfin, la question de l'observation et de l'analyse des apprentissages des élèves demeure un point d'attention. Le développement d'outils d'observation partagés, la formation à l'analyse des traces d'apprentissage et la clarification des objectifs de recherche sont autant de pistes à explorer pour renforcer la dimension scientifique du dispositif.

Des perspectives

La Lesson Study, loin d'être une simple méthode d'observation ou de formation, constitue un véritable levier de professionnalisation du métier d'enseignant. Elle permet de penser ensemble les gestes professionnels, de les ancrer dans une analyse fine des apprentissages des élèves et de les articuler à des savoirs issus de la recherche. Elle contribue à construire une culture de la formation et de l'enseignement fondée sur la collaboration, la réflexivité et l'expérimentation.

Encore en construction dans de nombreux contextes éducatifs, la culture développée au travers des LS, constitue un socle essentiel pour répondre aux défis complexes de l'enseignement contemporain. En ce sens, la LS ouvre des perspectives fécondes pour la recherche en éducation, en proposant des



méthodologies qualitatives, capables de rendre compte des dynamiques d'enrichissement et de transformations, des tensions et des dilemmes inhérents à tout processus de développement professionnel.

Enfin, relevons que pour que cette dynamique puisse s'inscrire durablement dans les établissements scolaires, il semble indispensable de renforcer l'implication des directions. Leur soutien actif représente un levier stratégique pour créer les conditions institutionnelles nécessaires à l'ancrage des LS dans les pratiques professionnelles. Cela suppose une reconnaissance explicite du temps et de l'engagement des enseignantes et enseignants, une valorisation des productions issues des LS dans les projets d'établissement, ainsi qu'une articulation cohérente entre les objectifs de développement professionnel et les priorités pédagogiques. Des dispositifs de sensibilisation et de formation à destination des directions pourraient ainsi favoriser une meilleure compréhension des enjeux et du potentiel de la LS et contribuer à instaurer une culture d'établissement fondée sur la recherche, la collaboration et l'amélioration continue.

Faire de la Lesson Study un pilier de la formation tout au long de la vie, c'est affirmer que l'enseignement se construit dans le dialogue, l'analyse partagée et l'engagement collectif. En s'appuyant sur la Lesson Study, les institutions formatrices, comme les établissements scolaires disposent d'un levier puissant pour articuler développement professionnel et amélioration continue des apprentissages de tous les élèves.