

# Les *lesson study* : un dispositif pour favoriser l'usage des savoirs théoriques dans l'analyse de la pratique

Anne Clerc-Georgy  
Haute école pédagogique du canton de Vaud  
(Suisse)

Daniel Martin  
Haute école pédagogique du canton de Vaud  
(Suisse)

Lesson study : a device that encourages students to use theoretical concepts to analyse their practice

doi:10.18162/fp.2017.393

## Résumé

Cette contribution présente une démarche *lesson study* mise en œuvre en formation initiale des enseignants du primaire. Ce dispositif a paru susceptible de résoudre plusieurs problèmes rencontrés liés à la faiblesse de l'articulation théorie-pratique et à l'absence de conscience chez les étudiants de l'impact de leurs interventions sur les apprentissages des élèves. Cet article présente une adaptation du dispositif et une analyse de ses effets sur le développement professionnel des étudiants. Il ouvre des pistes pour la formation, notamment du point de vue de l'importance de guider les étudiants dans l'usage de concepts théoriques pour analyser leur enseignement.

### Mots-clés

Lesson study, articulation théorie-pratique, savoirs théoriques, formation des enseignants, développement professionnel

### Abstract

This paper presents a lesson study approach implemented in the initial training of primary school teachers. This device seems able to solve several problems in initial teacher training and in particular related to the weakness of the link between theory and practice and to the lack of awareness of the impact of the teacher's interventions on student's learning. This article will present an adaptation of this device and its impact on students' professional development. This work opens avenues for teacher training, in particular in terms of encouraging students to use theoretical concepts to analyse their practice.

### Keywords

Lesson study, link between theory and practice, theoretical concepts, initial teacher training, professional development

## Introduction et problématique

La formation des futurs enseignants<sup>1</sup> des premiers degrés de la scolarité, à la Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, dure trois ans. Le temps de formation est partagé entre des cours donnés en institution et des stages pratiques effectués dans les classes. Notre équipe assume un module par année de formation. Notre propos est de présenter et de discuter une démarche de formation qui a lieu en deuxième année, dans le cadre d'un module sur l'évaluation et la régulation des apprentissages. Le dispositif *lesson study* (LS dans la suite de ce texte) a attiré notre attention parce qu'il nous permet d'accompagner les étudiants dans leur processus de formation (Lewis, Perry et Murata, 2006) et nous offre des pistes pour répondre à un certain nombre de problèmes rencontrés en formation des enseignants.

## Problèmes rencontrés en formation

Tout d'abord, dans notre contexte, formation théorique et formation pratique sont déconnectées l'une de l'autre. Les formateurs de l'institution n'interviennent pas dans les stages et les formateurs de terrain n'ont pas de contact avec ceux de l'institution. Ainsi, dans les cours, le travail sur la pratique repose essentiellement sur des souvenirs ou des discours rapportés par les étudiants. Nous constatons un premier problème : le manque de traces et d'informations sur ce qui se passe dans la formation pratique et la limitation des analyses de la pratique à ce que l'étudiant peut en dire.

Ensuite, nous avons constaté que nos étudiants manquaient d'outils pour analyser la pratique. Ils ne se sont pas suffisamment appropriés les outils théoriques pour pouvoir en faire usage en portant un regard critique sur des phénomènes de l'enseignement-apprentissage (Clerc-Georgy, 2014). Ainsi, quand ils analysent la pratique, ils convoquent plus souvent leur bon sens que les apports théoriques de la formation et ne focalisent que très rarement leur attention sur les apprentissages des élèves ou sur les effets des pratiques sur ces apprentissages. Au contraire, des éléments comme la participation des élèves, le plaisir apparent et la bonne marche de la classe semblent les satisfaire. Il y a là un deuxième problème, au niveau de l'appropriation des cadres théoriques proposés et du développement de leur compétence à analyser les situations (Clerc-Georgy et Martin, 2014). Si de nombreux travaux se sont intéressés à l'articulation théorie-pratique (par exemple, Buysse et Vanhulle, 2009; Clénet et Démol, 2002; Vanhulle, 2009; Vanhulle, Mehran et Ronveaux, 2007), il n'en reste pas moins que la formation des enseignants manque de pistes pour former et guider les étudiants dans une analyse rigoureuse de leur pratique qui mobilise l'usage de cadres théoriques pertinents.

En outre, les étudiants déplorent régulièrement la faiblesse des liens théorie-pratique. Dans notre contexte, l'articulation entre savoirs académiques proposés en institution et savoirs de la pratique est souvent à leur charge. Ils considèrent les discours des formateurs de la haute école comme autant de connaissances inertes pour reprendre l'expression de Whitehead (1929) pour lesquelles ils n'arrivent pas à établir de liens avec leur pratique. Ils reprochent aux théories de ne pas être directement utiles pour agir dans l'immédiat alors que nous les considérons comme des outils pour penser, conceptualiser et comprendre la pratique et confondent souvent prescriptions et théorie (Breithaupt, 2015). Notre troisième problème est donc le manque d'occasions d'investir les apports théoriques pour analyser sa pratique.

Enfin, comme le souligne Bautier (2006), nous constatons qu'en fin de formation, les étudiants ne perçoivent pas l'impact de leurs interventions sur les apprentissages des élèves. Ils n'ont que très peu d'occasions de mesurer, de rendre visibles les effets de leurs choix pédagogiques ou didactiques sur les apprentissages. Ainsi, nous sommes d'accord avec Beckers (2007) pour dire que notre dernier problème est l'absence de dispositifs de formation qui leur permettent d'éprouver cet impact, de mesurer les effets de différentes modalités d'enseignement sur les apprentissages. Les enseignants généralistes n'ont pas l'occasion d'enseigner plusieurs fois une séquence et ceci ne leur permet pas d'éprouver les effets des variations de l'enseignement sur les apprentissages des élèves (Marton et Tsui, 2004). Chacune de leurs interventions est unique et porte sur un objet d'apprentissage différent. La comparaison est impossible.

### ***Les savoirs académiques dans la formation des enseignants***

Dans la perspective héritée des travaux de Vygotski (1928-1931/2014; 1934/1997), l'appropriation de savoirs académiques, outils élaborés et transmis socialement, joue un rôle central dans le développement psychique des individus. Porteurs des traces de l'intentionnalité de l'activité humaine qui les a produits, ces outils deviennent des médiateurs du développement des générations suivantes. Leur appropriation va potentiellement constituer une zone de tension entre les conceptions spontanées, construites par les futurs enseignants au fil de leurs expériences de l'enseignement et de l'apprentissage, et les concepts scientifiques proposés en formation (Vygotski, 1934/1997). C'est la résolution de cette tension qui est

potentiellement génératrice de développement. Elle peut favoriser la prise de conscience des concepts spontanés et générer une réorganisation de la pensée. Les savoirs académiques sont ainsi proposés aux étudiants comme des significations qui peuvent leur permettre de reconceptualiser les concepts spontanés qu'ils ont construits durant leur parcours scolaire ou leurs stages.

Le sens de ces savoirs académiques (systèmes de concepts scientifiques) est lié à leur usage comme outils pour penser différentes dimensions du travail enseignant. Dans cette perspective, la formation propose des médiations matérielles (les outils sémiotiques) et humaines (interventions des formateurs qui étayent l'appropriation de ces outils) (Bruner, 1996). L'usage de ces outils nécessite un guidage de la part des formateurs. Ce qui est visé ici, c'est l'appropriation de questions et de modes de pensée liés à certains phénomènes de l'enseignement-apprentissage (analyse de tâches, d'objets d'apprentissage, de productions d'élèves, d'erreurs; modes de pensée à intérioriser; guidage cognitif, affectif et métacognitif...).

Parmi les savoirs académiques travaillés dans cette formation, nous pouvons relever, à titre d'exemple, les concepts d'hétérorégulation et d'autorégulation, d'évaluation dynamique, d'apprentissage en surface ou en profondeur, de guidage ou encore de métacognition. Ces savoirs constituent autant de médiateurs du développement intellectuel et professionnel des futurs enseignants. L'intériorisation de ces médiateurs permet à l'étudiant d'élaborer de nouvelles significations et d'accéder à une compréhension différente des phénomènes de l'enseignement-apprentissage. Ainsi, les savoirs proposés en formation deviennent potentiellement des outils de développement. Ils reconfigurent les connaissances antérieures, restructurent à la hausse les concepts spontanés et favorisent le retour du praticien sur sa pratique (Vanhulle, 2009).

### ***Le dispositif lesson study***

Avant de spécifier l'objet de la recherche, il convient de présenter plus précisément le dispositif *lesson study* tel qu'il s'est développé durant le siècle dernier. Le dispositif LS, d'origine japonaise, s'est développé dans bon nombre de pays asiatiques et dès la fin du 20<sup>e</sup> siècle aux États-Unis (Stigler et Hiebert, 1999). Cette démarche de formation et de recherche implique les enseignants (ou des étudiants à l'enseignement) et permet d'articuler la détermination des buts d'apprentissage, l'analyse *a priori* des processus d'enseignement et d'apprentissage, la planification, la mise en œuvre d'une leçon et l'analyse critique de cette mise en œuvre dans le but d'améliorer la qualité de la leçon.

Ce dispositif rend compte d'un processus de formation dans lequel les enseignants développent notamment leur compétence à examiner systématiquement leur pratique (Fernandez et Chokshi, 2002; Lewis, 2002, 2015; Lewis et al., 2006; Miyakawa et Winslow, 2009; Stepanek, Appel, Leong, Turner Mangan et Mitchell, 2007). Le but d'une LS est d'améliorer l'impact des expériences d'apprentissage que les enseignants procurent à leurs élèves.

L'activité centrale de ce dispositif est de faire travailler ensemble des enseignants sur un petit nombre de leçons dans le but d'analyser les processus d'enseignement qui participent à l'amélioration des apprentissages des élèves. La LS est un processus cyclique à travers lequel un groupe d'enseignants : 1) choisit une thématique et définit des objectifs d'apprentissage; 2) prépare et planifie la leçon et son étude; 3) enseigne la leçon, rassemble des faits et des observations concernant cette mise en œuvre;

- 4) analyse les faits récoltés, évalue l'impact de la leçon et la révise; 5) ré-enseigne et ré-étudie la leçon;
- 6) documente et diffuse le travail effectué autour de la leçon qui a fait l'objet de l'étude.

### ***Impact du dispositif sur le développement professionnel des étudiants à l'enseignement***

Si, à l'origine, les LS concernent essentiellement des équipes d'enseignants en fonction, il existe de plus en plus d'adaptations du dispositif en formation initiale à l'enseignement. Dans ce cadre, la préparation, l'analyse et la révision des leçons sont le fruit d'un travail collectif. Cette collaboration entre étudiants durant le processus est un facteur important de l'impact du dispositif sur le développement professionnel des participants (Cohan et Honigsfeld, 2007). En effet, la confrontation des points de vue et la co-construction des leçons favorisent la décentration et enrichissent les différentes phases du processus cyclique décrit plus haut. Par exemple, le fait que les étudiants analysent les leçons préparées ensemble et données par un autre membre de leur groupe a un effet sur la profondeur de l'analyse de leur propre pratique (Fernandez et Robinson, 2006). Le bon fonctionnement du travail en groupe semble être une condition nécessaire de l'efficacité du dispositif.

Ensuite, ce dispositif a un impact non négligeable sur la maîtrise de la matière à enseigner (Fernandez, 2005) et des savoirs pour enseigner. Il permet une meilleure articulation entre théorie et pratique. Les étudiants comprennent mieux ce qu'ils doivent enseigner (connaissance pédagogique de la matière) et intègrent ces connaissances dans leur pratique.

Dans le même ordre d'idées, cette démarche amène progressivement les étudiants à passer d'une posture centrée sur ce que fait ou doit faire l'enseignant à une centration sur l'apprentissage des élèves et les moyens de les favoriser (Fernandez, 2005). Dans ce sens, ce dispositif se centre sur les processus d'apprentissage des élèves et les pratiques d'enseignement qui les favorisent.

Enfin, Cohan et Honigsfeld (2007) relèvent certaines difficultés que rencontrent les étudiants et que le dispositif ne permet pas de surmonter facilement et rapidement. Ils ont notamment des problèmes dans la formulation des objectifs d'apprentissage, la conception de démarches d'évaluation pertinentes, la différenciation de l'enseignement et l'adaptation de l'enseignement aux élèves qui ont des besoins particuliers.

### ***Objet de la recherche***

Pour répondre aux problèmes de formation évoqués plus haut, le dispositif *Lesson study* (LS) nous a semblé particulièrement pertinent. Il nous permet d'envisager la part pratique de la formation dans une perspective de « laboratoire » (Dewey, 1904) dans laquelle les expériences de terrain permettent de nourrir la théorie et de tester de nouvelles pratiques (Shulman, 1998). De plus, il permet au formateur de suivre le travail des étudiants et l'évolution de leur formation. Il favorise une évaluation continue dans le but d'aider les étudiants à améliorer leurs pratiques et à prendre conscience de leurs effets. Cette forme d'évaluation vise à rendre visible la progression des apprentissages. Il s'agit d'une évaluation qualitative et formative. Enfin, le dispositif permet de confronter et d'articuler l'évaluation des formateurs avec celle des étudiants.

En choisissant le dispositif LS, nous avons postulé qu'il favoriserait à la fois l'appropriation par les étudiants des savoirs proposés dans nos cours ainsi que le guidage de l'usage de ces savoirs dans la préparation et l'analyse de moments d'enseignement-apprentissage. Comme ce dispositif permet une évaluation continue des étudiants, il vise le développement de la capacité d'autorégulation de ces derniers en faisant ressortir leurs points forts et leurs points faibles, leurs apprentissages et leurs progressions. Par ailleurs, le dispositif LS semble particulièrement pertinent pour fournir l'occasion aux étudiants d'investir les apports théoriques dans leurs préparations et analyses de leçons et de rendre ainsi les connaissances plus « vivantes ». Enfin, le dispositif LS nous a semblé particulièrement propice au déplacement de l'attention des étudiants vers les processus d'apprentissage des élèves notamment parce que l'observation et l'analyse des situations d'apprentissage se font à partir de traces de la pratique et parce que cette analyse est guidée par les formateurs.

Dans le cadre de cette contribution, nous allons relater et analyser deux modalités de mise en œuvre de ce dispositif en formation initiale des enseignants et analyser son impact sur le développement professionnel des étudiants.

### ***Adaptation du dispositif dans notre contexte de formation***

Différents travaux sur la mise en œuvre du dispositif LS en formation initiale fournissent des éléments de réflexion intéressants (Burroughs et Luebeck, 2010; Clerc et Martin, 2011; Fernandez, 2005; Ko, 2012; Lai et Lo-Fu, 2013; Martin et Clerc-Georgy, 2015; Sims et Walsh, 2009). C'est particulièrement l'adaptabilité du dispositif au contexte dans lequel il est mis en œuvre qui nous a encouragés à tenter cette expérience. Nous avons choisi d'adapter le modèle développé par Fernandez (2005) qui intègre des éléments du micro-enseignement et de l'étude collective d'une leçon. Ce modèle est défini comme « *a cooperative learning experience that incorporated the collaborative, continuous improvement aspects of lesson study* » (Fernandez et Robinson, 2006, p. 204).

Nous avons mené cette expérience plusieurs années de suite avec différents groupes de 25 étudiants lors de leur deuxième année de formation. Cette démarche a été mise en œuvre dans un séminaire sur l'évaluation et la régulation des apprentissages. Ce séminaire a lieu en alternance avec une journée de stage hebdomadaire (Clerc et Martin, 2011). Les objectifs sont fixés par les formateurs, en cohérence avec les visées de la formation. Ils visent l'action du futur enseignant dans les trois phases de son travail : la planification (définir les objectifs d'apprentissage, analyser la tâche, anticiper les obstacles, les consignes, les relances, les questions possibles, etc.); l'évaluation diagnostique des acquis des élèves et le guidage des élèves par des interventions appropriées (prendre en compte les questions des élèves, adapter ses interventions, centrer le guidage sur l'apprendre, etc.); et l'analyse de la mise en œuvre dans la classe (identifier les apprentissages des élèves et leurs difficultés, évaluer la pertinence de ses interventions, définir les objectifs pour la suite, etc.).

Chaque semaine, les étudiants mettent en œuvre les séquences d'enseignement préparées dans le séminaire. Ils les enregistrent et rédigent le protocole des interactions (*verbatim*). Au séminaire, ils présentent leur travail, comparent leurs expériences, analysent leurs protocoles à l'aide de concepts théoriques proposés et planifient des améliorations pour leur prochaine intervention. Progressivement, nous introduisons de nouveaux cadres pour remettre en question leur pratique. Ainsi, les étudiants,

répartis en groupe de quatre, accomplissent deux LS, une première fois, en menant un questionnaire métacognitif (Martin, Doudin et Albanese, 2001) avec un élève dans une activité individuelle de classement d'images de végétaux et, la seconde fois, dans le cadre d'une activité collective et rituelle, le jeu de la devinette. Nous avons choisi ces activités notamment pour simplifier le contexte d'enseignement, en nous focalisant sur la mise en œuvre d'activités brèves et réitérables. Dans la première activité, l'étudiant questionne cognitivement et métacognitivement un élève. Le but de ce questionnaire est d'établir un diagnostic des connaissances de l'élève et des modes de pensée qu'il met (ou pas) en œuvre dans une activité de classification. Le but de la deuxième activité est de deviner un objet caché en ne posant que des questions dont la réponse est oui ou non. Les modes de pensée à s'appropriier ici relèvent du raisonnement déductif. Ce jeu est couramment mis en œuvre dans les classes enfantines, il est souvent géré par les élèves et n'évolue que peu durant l'année. L'intérêt de ce jeu repose, selon nous, sur le fait qu'il permet à la fois de travailler sur les erreurs et les difficultés des élèves, de viser le développement de stratégies cognitives et métacognitives et de mettre en évidence le rôle du guidage de l'enseignant. Dans la mesure où toutes ces dimensions sont présentes dans la plupart des tâches proposées aux élèves, nous postulons que les gestes professionnels travaillés dans le jeu de la devinette seront transposés dans d'autres situations d'enseignement-apprentissage.

À la suite de la première mise en œuvre de ce dispositif, nos analyses (Clerc et Martin, 2011) ont permis de relever plusieurs effets de formation, particulièrement du point de vue de la conscience qu'ont les étudiants de l'importance de leur maîtrise de la matière, de la qualité de leur guidage et de celle de leurs interventions métacognitives. Ils ont pu mesurer l'évolution de la qualité et de la profondeur de leurs planifications et de leurs analyses de leçons. Malheureusement, nous n'avons pas pu, à ce stade, observer de réelles évolutions dans leurs interventions en classe. Si les étudiants déclarent de nombreuses prises de conscience, l'analyse des protocoles ne laisse pas apparaître d'évolution significative dans leur façon de guider et de questionner leurs élèves. Ces résultats, bien qu'encourageants, nous ont conduits à modifier le dispositif.

Nous avons tout d'abord décidé de rendre plus visibles les savoirs académiques proposés et leur mobilisation dans la préparation et l'analyse des leçons. Ainsi, nous leur avons proposé des *vademecum* et des exemples de démarches et d'interventions pour les aider à préparer leur leçon. Nous avons aussi mis en œuvre un réel guidage de l'analyse des protocoles : 1) en proposant des analyses collectives, menées avec les formateurs, de protocoles produits les années précédentes (analyse de pratiques qui ne sont pas les leurs et par rapport auxquelles ils ont plus de distance); 2) en modélisant l'usage des concepts théoriques dans l'analyse des protocoles; 3) en centrant leur attention sur leurs interventions et sur les effets de ces interventions plutôt que sur leurs souvenirs et leurs discours; 4) en leur demandant systématiquement de proposer par écrit d'autres interventions possibles plus adéquates; 5) en articulant encore davantage les cadres théoriques et les analyses et en leur fournissant des outils médiateurs (grilles, guides) mobilisant des concepts théoriques pour mener à bien l'analyse de leur pratique.

Nous avons enfin demandé à chaque étudiant de mettre en œuvre chaque nouvelle leçon planifiée. Lors de la séance collective, le protocole d'un seul étudiant a fait l'objet d'une analyse, mais chaque étudiant se sentait concerné par la leçon proposée. L'analyse porte ainsi sur une pratique qui n'est pas tout à fait la leur, mais pour laquelle ils ont fait une expérience proche.

## Méthodologie

Pour cette contribution, nous avons analysé des données récoltées lors des mises en œuvre du dispositif en 2010 et en 2012 auprès de volées d'environ 70 étudiants, répartis en groupes de 4 dans des séminaires de 20 à 25 étudiants. Chaque groupe a réalisé un dossier contenant des traces écrites de leurs planifications, les protocoles des interactions enregistrées en classe, les analyses de ces interactions et les synthèses de leurs apprentissages. L'analyse de ces dossiers nous a permis d'évaluer à la fois l'évolution de leurs planifications et de leurs analyses ainsi que l'évolution de leurs interventions et de l'impact de ces dernières auprès des élèves.

Pour compléter ces premières données issues du dispositif, nous avons soumis les étudiants, à la fin du semestre, à deux questionnaires et à un bilan individuel de formation :

- Un questionnaire de 13 énoncés<sup>2</sup>, inspiré de celui développé par Cohan et Honigsfeld (2007) et dans lequel les étudiants indiquent leur degré d'accord sur une échelle de Lickert à cinq positions.
- Un questionnaire plus ouvert qui porte sur les effets de la démarche dans leur formation à l'enseignement et leur demande d'identifier notamment les points forts et les points faibles de ce dispositif.
- Un bilan individuel dans lequel l'étudiant décrit deux apprentissages effectués durant le module et les développe du point de vue de sa pratique en stage.

Pour cette contribution, nous avons analysé qualitativement les réponses aux deux questionnaires. Le premier nous a permis de relever la perception des étudiants à propos du dispositif de formation ainsi que de ses effets en termes d'amélioration de leurs connaissances ou de leurs compétences. Les réponses au deuxième questionnaire ont été catégorisées selon la typologie de Marton, Wen et Nagle (1996) en lien avec le degré de profondeur des apprentissages identifiés par les étudiants. Ensuite, les bilans ont fait l'objet d'une analyse croisée du discours et du contenu (Clerc-Georgy, 2014). Enfin, nous avons analysé les dossiers, particulièrement les protocoles des interactions enregistrées. Cela nous a permis de mesurer l'évolution (ou son absence) de ces interventions ainsi que celle des apprentissages des élèves.

## Impacts des dispositifs mis en œuvre

Dans cette partie, nous présenterons les effets des deux modalités de mise en œuvre du dispositif LS sur le développement professionnel des étudiants et succinctement sur les apprentissages des élèves. Comme évoqué ci-dessus, la grande différence entre les deux dispositifs mis en œuvre tient au dépassement des prises de conscience déclarées dans la première version au profit d'une amélioration des interventions des futurs enseignants dans la deuxième version. Nous faisons l'hypothèse que les changements dans la mise en œuvre du dispositif portant notamment sur le guidage de l'usage des savoirs théoriques dans l'analyse des protocoles ainsi que la mise en œuvre par chaque étudiant de chaque version de la leçon sont à l'origine de ces améliorations.

### ***Le travail en groupe : un levier de formation qui se construit***

Dès la première version du dispositif LS, l'analyse des réponses au premier questionnaire montre que les étudiants relèvent l'intérêt du travail en groupe indépendamment de leurs affinités. La collaboration est un des atouts de la démarche relevés dans les travaux de Cohan et Honigsfeld (2007) et de Fernandez (2005). Cependant, notre mise en œuvre dans le cadre d'une formation initiale et donc d'une modalité « contrainte » a permis de mettre en évidence le fait que la collaboration n'était pas acquise d'emblée, qu'elle se construisait et qu'elle nécessitait l'engagement et l'investissement de chacun. Les étudiants relèvent particulièrement l'intérêt du travail en équipe dans l'enrichissement apporté aux analyses, notamment grâce à la confrontation des points de vue et des expériences. Nous pouvons faire ici l'hypothèse que l'évaluation des interventions d'un étudiant par le groupe, associée au fait que chacun a mis en œuvre la leçon préparée par le groupe, a des effets formateurs sur les futures interventions de tous. Cet effet est renforcé par le fait que la démarche se focalise sur la tâche et son amélioration plutôt que sur la pratique de l'étudiant et de ses éventuels « talents ».

### ***La répétition : un levier de formation***

Une particularité de la LS est qu'elle permet la « répétition » d'une même situation tout en y apportant les améliorations que l'étudiant a pu identifier comme pertinentes. Dans le cadre de la formation des enseignants, les étudiants se voient à chaque fois confrontés à de nouvelles tâches ou appelés à produire de nouvelles situations d'apprentissage. Les enseignants généralistes travaillent dans une seule classe et n'ont ainsi que peu d'occasions de répéter une tâche tout en ne faisant varier qu'un certain nombre de paramètres afin d'améliorer leur performance. Les tâches que nous avons choisies ont l'avantage d'être reproductibles, soit parce qu'elles s'adressent à un seul élève, soit parce qu'il s'agit d'activités rituelles. Ainsi, les étudiants planifient, mettent en œuvre et analysent une « même » tâche à trois ou quatre reprises. Nos analyses montrent que cette répétition est formatrice parce qu'elle est à la fois l'occasion d'améliorer son action et ses connaissances en planifiant et mettant en œuvre plusieurs fois une même tâche et que les modifications apportées sont proposées par les étudiants à la suite de leur analyse collective. L'intérêt de cette dimension est souvent relevé par les étudiants (par exemple : *La possibilité de rejouer à la devinette m'a permis d'améliorer mon questionnement et de me rendre compte des changements*). La répétition permet à la fois l'acquisition de routines et l'instauration d'un sentiment de sécurité suffisant pour faire évoluer sa pratique en prenant des risques mesurés. De plus, les préparations étant très denses, elles fournissent un réel point de repère pour l'analyse. Celle-ci se fait en regard des apprentissages qui étaient visés. Ainsi, les améliorations se font au moins à deux niveaux, sur le plan de la pertinence des interventions de l'enseignant en regard des apprentissages visés et réalisés ainsi que sur le plan de leurs connaissances disciplinaires et pédagogiques. Les étudiants sont partie prenante du processus. Cette manière de procéder rejoint les principes développés par Marton dans sa théorie de la variation (Marton, 2014; Marton et Tsui, 2004). Dans la perspective de ces auteurs, il n'y a pas d'apprentissage sans discernement et pas de discernement sans variation. Ce principe s'applique autant aux apprentissages des élèves qu'à ceux des futurs enseignants. Ainsi, pour apprendre à bien enseigner, les étudiants devraient pouvoir expérimenter la variation et la comparaison des effets des variations de leurs interventions.



### ***Le développement de la compétence à guider et à questionner les élèves***

Dans nos analyses, l'acquisition de connaissances sur l'enseignement et plus précisément sur le développement des habiletés cognitives et métacognitives est très souvent mise en exergue par les étudiants. Dès la première version du dispositif LS proposé, les étudiants ont pu relier ces connaissances à leurs compétences professionnelles en construction. La démarche a permis une réelle intégration des aspects théoriques et pratiques en jeu dans le développement de la compétence à questionner les élèves. Cette articulation théorie-pratique est relevée par un grand nombre d'étudiants, notamment du point de vue des liens qu'ils ont pu construire entre connaissances, travail en séminaire et expériences dans les stages. Ce constat rejoint les propos de Fernandez et Robinson (2006) qui considèrent que l'une des choses les plus importantes de ce dispositif, c'est qu'il permet d'articuler la théorie à la pratique.

La formation des enseignants dans notre contexte met en avant la formation aux démarches de recherche et par des démarches de recherche. L'analyse de la pratique devrait, dans cette perspective, permettre aux étudiants de s'appuyer sur des cadres théoriques pour identifier et analyser des phénomènes de la pratique. Lors de la deuxième version du dispositif, nous faisons l'hypothèse que la rigueur de l'analyse des protocoles et son ancrage théorique ont réellement majoré les effets de formation. Dans cette version, nous avons enfin pu observer des changements dans les interventions des étudiants en classe. Ils deviennent progressivement capables de questionner cognitivement (par exemple : *Quelle question va vous donner de bonnes informations?*) et métacognitivement (par exemple : *Qui peut m'expliquer comment vous avez fait pour trouver si vite la solution?*) leurs élèves de manière pertinente. De plus, ils améliorent visiblement leur capacité à guider les élèves dans les modes de pensée à mettre en œuvre dans le jeu de la devinette (par exemple : *Bien, on récapitule. À quoi devez-vous faire attention durant la devinette?*)

### ***Le changement de posture des étudiants***

Lors de la première version du dispositif, les étudiants ont relevé l'impact de la démarche sur le développement de leurs compétences. Ils se sentent plus aptes à prendre des informations sur les apprentissages de leurs élèves, à les questionner, à réguler leur enseignement et à analyser leurs leçons. Si certains étudiants déclarent être conscients de leur difficulté à définir et maintenir un objectif et de l'importance de la compréhension des enjeux de la tâche, dans cette première version, l'analyse des protocoles ne montre que de timides changements. Ce constat illustre le fait que des prises de conscience ne sont pas suffisantes pour transformer les pratiques.

En revanche, lors de la deuxième version, nous avons pu valider la construction de leurs compétences non seulement dans leurs intentions (analyse des planifications), mais aussi dans la nature de leurs interventions en classe (analyse des protocoles d'interactions). Le plus intéressant, dans cette deuxième version, est que les étudiants relèvent un double changement de posture : par rapport à l'enseignement et par rapport à leur conception de l'impact de l'enseignement sur les apprentissages. Par ailleurs, ils disent avoir mesuré l'impact de l'analyse préalable des objets et des tâches. Il y a là une modification de leur rapport au savoir : la nécessité d'être au clair avec les contenus à enseigner semble devenue évidente. Dans leurs bilans, ils disent aussi avoir compris l'importance d'anticiper leurs interventions (par exemple : *Je me rends compte que si je ne prépare pas mes questions, j'oublie de les poser*). Ce guidage ne vient pas spontanément, il se prépare. Enfin, ils relèvent l'importance de prendre des informations,

d'évaluer où en sont leurs élèves et d'institutionnaliser les savoirs qui se construisent (par exemple : *En menant des entretiens de ce type « évaluation diagnostique », on peut faire émerger les vraies représentations des élèves et se baser là-dessus pour planifier son enseignement. Ainsi, on pourra recourir à des régulations pertinentes et adapter ses interventions aux besoins des élèves*).

Toujours dans cette deuxième version du dispositif, l'analyse des dossiers a permis de valider le changement de posture annoncé par les étudiants : de nombreux indices montrent une modification de leur rapport au savoir, autant du savoir à enseigner, que des savoirs pour enseigner. Ils se réfèrent aux cadres théoriques proposés pour analyser leur pratique, ils se mettent à jour sur les contenus des situations proposées aux élèves, et font montre d'un réel souci d'améliorer l'efficacité de leur enseignement et la qualité des apprentissages des élèves. Dans les protocoles, ils pointent l'attention des élèves sur ce qui est à apprendre et maintiennent mieux l'objectif d'apprentissage dans leurs dernières mises en œuvre. Enfin, la qualité de l'analyse évolue, elle devient plus précise, plus pertinente et mieux argumentée théoriquement.

### ***L'évolution de la centration de l'attention***

Dès la première mise en œuvre du dispositif LS, nous avons pu relever l'évolution de la centration de l'attention des enseignants. Les planifications et les analyses montrent que les étudiants passent d'une focalisation sur des aspects périphériques (réussite du jeu, bon déroulement apparent de l'activité, participation des élèves, etc.) à une focalisation sur des aspects essentiels, en particulier les processus d'apprentissage des élèves (objectifs plus précis, questions prévues davantage en lien avec la tâche, souci du développement des habiletés cognitives et métacognitives des élèves, etc.). Cette évolution, évidente dans leurs planifications et analyses, n'est visible que dans les protocoles issus de la deuxième version du dispositif.

Si le choix des cadres théoriques convoqués devrait faire l'objet d'une attention particulière, c'est la profondeur de l'appropriation de ces derniers par les étudiants qui semble encore plus essentielle (Clerc et Martin, 2012). Le plus important peut-être, c'est l'usage de ces cadres théoriques, qui, dans ce dispositif, favorise une prise de distance d'avec les expériences menées en stage et permet aux étudiants de ne plus se centrer sur leur seule prestation, mais sur une tâche, un objet d'apprentissage, des interventions et leurs effets en termes d'apprentissage des élèves.

### ***Les apprentissages des élèves***

Le changement le plus notable entre les deux versions est la nette amélioration des apprentissages des élèves que nous avons pu relever. Ces derniers prennent de mieux en mieux en charge, et de manière consciente, la gestion du jeu de la devinette. Nous avons pu observer que dans certaines classes qui jouent à la devinette tous les matins depuis un an et demi, les élèves ne savent pas poser de questions et se contentent de lister des réponses possibles malgré les interventions de l'enseignante qui leur demande de ne pas répondre tant qu'ils ne sont pas sûrs. Après trois interventions de la stagiaire dans une même classe, les élèves proposent des interventions qui portent sur l'efficacité et la pertinence de leurs questions pour faire avancer le jeu (*Ah, mais ça, c'était une bonne question parce que ça nous a permis d'éliminer plein de possibles. Si tu avais répondu non à cette question, ça aurait été mieux, parce que j'aurais*

*pu éliminer plus de possibles!)). Ces élèves ont cinq ans et ils ont plus progressé en trois interventions réfléchies et préparées qu'en y jouant spontanément une année entière. Les étudiants peuvent ici mesurer les effets de leurs préparations et de leurs interventions.*

## Conclusion et perspectives

La présente recherche démontre les intérêts de la mise en œuvre d'un dispositif LS en formation initiale. Il s'agit d'un processus complexe, qui demande à être interrogé et adapté pour s'inscrire dans une culture de formation et un paysage éducatif spécifique. Cependant, nos expériences ont montré qu'une telle démarche peut se révéler réellement efficace pour travailler les processus d'enseignement et d'apprentissage. Nous retiendrons ici cinq éléments particulièrement intéressants pour la formation des enseignants.

Tout d'abord, la question de l'articulation entre savoirs théoriques proposés en formation et expériences menées en stage semble favorisée non seulement par une appropriation en profondeur de ces savoirs théoriques (Clerc et Martin, 2012), mais aussi par l'appropriation de l'usage de ces savoirs dans l'analyse de phénomènes issus de la pratique. Le dispositif LS permet aux formateurs de guider cet usage. Il favorise une meilleure compréhension du rôle de ces savoirs dans la formation : ce ne sont pas des trucs « applicables » dans la pratique, mais de réels outils pour penser cette pratique.

Ensuite, l'analyse de sa propre pratique est difficile. Elle nécessite un apprentissage guidé qui s'inscrit dans une progression définie à partir de travaux précédents (Clerc-Georgy et Ducrey, 2014). En début de formation, les étudiants ne disposent pas des outils qui leur permettent de le faire. Nous leur proposons alors de s'approprier l'usage de savoirs théoriques en les guidant dans l'analyse d'éléments issus de la pratique, mais pas encore de la leur. En deuxième année, le dispositif LS nous permet de les guider à la fois dans l'appropriation d'outils d'analyse et dans l'analyse de leur propre pratique, mais à partir de traces de celle-ci (les protocoles). Le groupe d'étudiants analyse avec un formateur le protocole de l'un d'entre eux, et les trois autres ont mis en œuvre une situation à la fois semblable et différente. Ils analysent ainsi une situation proche de leur pratique sans pour autant que ce soit la leur. Ce n'est qu'en troisième année, idéalement, que nous pouvons nous attendre qu'ils analysent leur propre pratique à partir de leur perception de celle-ci et d'indices récoltés.

Une autre particularité du dispositif est qu'il favorise la centration de l'attention des étudiants sur la tâche d'apprentissage et sur les actions à mener pour la rendre optimale, plutôt que de les focaliser sur la personne qui enseigne. En effet, c'est la tâche et sa mise en œuvre qui sont à chaque fois améliorées grâce aux analyses (Hiebert et Morris, 2012). Ce ne sont donc pas les qualités personnelles de l'enseignant qui sont la cause première des apprentissages des élèves, mais bien ses compétences professionnelles. La leçon n'est pas considérée ici comme la performance « artistique » d'un enseignant talentueux, mais comme le résultat contrôlé d'une préparation réfléchie par un groupe d'enseignants focalisés sur les apprentissages de leurs élèves (Miyakawa et Winslow, 2009). Les savoirs théoriques choisis favorisent ce déplacement de la centration de l'attention parce que leur usage pointe des éléments centraux des processus d'apprentissage.

Un autre apport de la démarche est lié à la possible répétition des situations, fait extrêmement rare dans le parcours de formation d'un généraliste. Celle-ci permet, dans un temps court, l'observation des

différentes formes de mise en œuvre d'une même tâche et joue deux rôles essentiels dans le processus de formation. Le premier est que l'étudiant peut mesurer l'impact de ses actions sur les apprentissages des élèves (Beckers, 2007). Il peut observer les effets d'une intervention ou d'une meilleure préparation du point de vue des apprentissages des élèves. Le deuxième est que l'étudiant peut mesurer la progression de la qualité de ses interventions. Les traces produites par les protocoles rendent visibles cette progression et l'amélioration de son efficacité dans la classe. Il s'agit là d'un élément central dans le processus de construction de l'identité professionnelle : c'est notamment quand je peux voir en quoi je me forme et comment je me forme, que je développe mon identité professionnelle (Riopel, 2006).

Enfin, le traitement particulier de l'expérience pratique que permet la LS est à souligner. En effet, nous l'avons évoqué plus haut, les étudiants accordent une importance prépondérante à la pratique et estiment souvent que c'est surtout là qu'ils se forment. Le dispositif proposé ici, outre le fait qu'il permet une intégration des dimensions théoriques et pratiques de la formation, prend réellement en compte la part pratique de la formation. Il ne s'agit plus seulement d'utiliser les moments de formation pratique pour appliquer ce qui est proposé dans les cours ou pour expérimenter le métier, mais plutôt et surtout d'encadrer ces temps précieux par une préparation réfléchie collective et une analyse rigoureuse guidée par des formateurs. Ainsi, cette démarche forme potentiellement les étudiants à ne pas se contenter d'apprendre par l'expérience, mais également d'analyser ces expériences pour qu'elles deviennent potentiellement formatrices.

Dans la continuité de ces travaux, plusieurs équipes de recherche insérées dans notre laboratoire adaptent et éprouvent le dispositif LS en formation complémentaire ou continue des enseignants. Les premiers résultats laissent entrevoir des effets similaires, plus particulièrement du point de vue de l'évolution de la centration de l'attention des enseignants en direction des processus d'apprentissage des élèves et des liens entre les actions de l'enseignant et ces processus.

## Notes

- 1 L'utilisation du masculin dans le présent document a pour seul but d'alléger le texte et s'applique sans discrimination aux personnes des deux sexes.
- 2 Ce questionnaire porte sur le travail effectué (y compris la question de la collaboration), l'amélioration de leurs connaissances sur l'enseignement ou la matière enseignée, la prise en compte des expériences des collègues, ainsi que sur les effets du dispositif tels que perçus par les étudiants en fin de séminaire (par exemple, développement de leurs compétences à planifier, à questionner les élèves ou à réguler leur enseignement).

## Références

- Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. *Recherche et formation*, (51), 105-118. <http://dx.doi.org/10.4000/rechercheformation.497>
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.becke.2007.01>
- Breithaupt, S. (2015). Formation initiale des enseignants : Comment nos étudiants définissent-ils la théorie? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (18), 161-175. Repéré à [http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site\\_FPEQ/18\\_files/18-09-Breithaupt.pdf](http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/18_files/18-09-Breithaupt.pdf)

- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Burroughs, E. A. et Luebeck, J. L. (2010). Pre-service teachers in mathematics lesson study. *The Mathematics Enthusiast*, 7(2 et 3), 391-400. Repéré à <http://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1196&context=tme>
- Buysse, A. et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs?. *Questions vives*, 5(11), 225-242. <http://dx.doi.org/10.4000/questionsvives.603>
- Clénet, J. et Demol, J.-N. (2002). Recherches et pratiques d'alternance en France : des approches et leurs orientations. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance – État des pratiques et des recherches* (p. 82-108). Québec, QC : PUQ.
- 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). Repéré à <http://ripes.revues.org/514>
- Clerc, A. et Martin, D. (2012). Évolution d'un module de formation sur les théories de l'apprentissage à l'intention des futurs enseignants du secondaire : vers une rupture assumée entre théorie et pratique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (15), 53-72.
- 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 (dir.), *L'écriture réflexive, objet de recherche et de professionnalisation* (p. 83-106). Québec, QC : PUQ.
- Clerc-Georgy, A. et Ducrey, M. (2014). Une mise en abyme propice au développement professionnel dans la formation des futurs enseignants. Dans J.-P. Bernié et M. Brossard (dir.), *Vygotski et l'école : Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation aujourd'hui* (p. 281-292). Bordeaux : PUB.
- Clerc-Georgy, A. et Martin, D. (2014). Dispositifs de formation et construction du rapport au savoir des futurs enseignants généralistes. Dans P. Losego (dir.), *Actes du colloque Sociologie et didactique : Vers une transgression des frontières* (p. 319-333). Repéré à <http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/uer-agirs/actualites/colloque-didactiques-et-sociologie/actes-colloque-sociologie-et-didactiques-philippe-losego-uer-agirs-hep-vaud.pdf>
- Cohan, A. et Honigsfeld, A. (2007). Incorporating "lesson study" in teacher preparation. *The Educational Forum*, 71(1), 81-92. <http://dx.doi.org/10.1080/00131720608984570>
- Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. Dans C. A. McMurry (dir.), *Third yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education* (p. 9-30). Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- Fernandez, M. L. (2005). Exploring "lesson study" in teacher preparation. Dans H. L. Chick et J. L. Vincent (dir.), *Proceedings of the 29<sup>th</sup> Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (vol. 2, p. 305-312). Repéré à <https://www.emis.de/proceedings/PME29/PME29RRPapers/PME29Vol2Fernandez.pdf>
- Fernandez, C. et Chokshi, S. (2002). A practical guide to translating lesson study for a U.S. setting. *Phi Delta Kappan*, 84(2), 128-134. <http://dx.doi.org/10.1177/003172170208400208>
- Fernandez, M. L. et Robinson, M. (2006). Prospective teachers' perspectives on micro-teaching lesson study. *Education*, 127(2), 203-215.
- Hiebert, J. et Morris, A. K. (2012). Teaching, rather than teachers, as a path toward improving classroom instruction. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 92-102. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487111428328>
- Ko, P. Y. (2012). Critical conditions for pre-service teachers' learning through inquiry: The learning study approach in Hong Kong. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(1), 49-64. <http://dx.doi.org/10.1108/20468251211179704>
- Lai, M. Y. et Lo-Fu, Y. W. P. (2013). Incorporating learning study in a teacher education program in Hong Kong: a case study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2(1), 72-89. <http://dx.doi.org/10.1108/20468251311290141>
- Lewis, C. C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia, PA : Research for Better Schools, Inc.

- Lewis, C. (2015). What is improvement science? Do we need it in education?. *Educational Researcher*, 44(1), 54-61. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X15570388>
- 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. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x035003003>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1108/ijlls-10-2014-0039>
- Martin, D., Doudin, P.-A. et Albanese, O. (2001). Vers une psychopédagogie métacognitive. Dans P.-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (dir.), *Métacognition et éducation : aspects transversaux et disciplinaires* (2<sup>e</sup> éd., p. 3-29). Berne : Peter Lang.
- Marton, F. (2014). *Necessary conditions of learning*. New York, NY : Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315816876>
- Marton, F., et Tsui, A. B. M. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. <http://dx.doi.org/10.4324/9781410609762>
- Marton, F., Wen, Q. et Nagle, A. (1996). Views on learning in different cultures. Comparing patterns in China and Uruguay. *Anales de psicologia*, 12(2), 123-132.
- Miyakawa, T. et Winslow, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Éducation et didactique*, 3(1), 77-90. <http://dx.doi.org/10.4000/educationdidactique.420>
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Québec : PUL.
- Shulman, L. S. (1998). Theory, practice, & the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526.
- Sims, L., et Walsh, D. (2009). Lesson study with pre-service teachers: Lessons from lessons. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 724-733. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.005>
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M. et Mitchell, M. (2007). *Leading lesson study: A practical guide for teachers and facilitators*. Thousands Oaks, CA : Corwin Press.
- Stigler, J. W. et Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York, NY : The Free Press.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Neuchâtel : Peter Lang.
- Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des enseignants et des adultes : un état de la question. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 7-45). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0007>
- Vygotski, L. S. (1928-1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage* (3 éd.). Paris : La Dispute.
- Whitehead, A. N. (1929). *The aims of education*. New York, NY : Macmillan.

## Pour citer cet article

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>