

La Lesson Study, pour une coconstruction de pistes pédagogiques

Introduction

Faire de la recherche «avec» plutôt que «sur» ou «pour» les praticien·nes, en l'occurrence ici des enseignant·es, renvoie à la recherche d'un équilibre entre la sensibilité dite «théorique» du chercheur ou de la chercheuse, et celle, «pratique» des actrices et acteurs de terrain (Desgagné & Bednarz, 2005). La *Lesson Study* (LS), à mi-chemin entre la recherche-action et la recherche collaborative, s'inscrit dans cette perspective (Martin & Clerc-Georgy, 2017). Elle consiste en un dispositif spécifiquement pensé pour répondre aux enjeux d'enseignement du monde scolaire dont les auteures de cet article ont chacune respectivement fait l'expérience dans deux contextes différents, à savoir une structure d'accueil préscolaire¹, et plusieurs classes d'école infantine². Une volonté communément partagée de témoigner de leurs différentes expériences de LS auprès de la communauté éducative a motivé l'écriture à plusieurs mains de cet article. Ce texte se propose ainsi comme une réflexion autour des adaptations possibles de ce dispositif lorsqu'il est mis en place dans des espaces collectifs accompagnant les apprentissages de jeunes enfants de 2 à 6 ans, en faisant dialoguer deux perspectives; l'une issue du terrain (Audrey) et l'autre de la recherche (Myriam). Les composantes d'une LS traditionnelle y sont tout d'abord brièvement présentées, suite à quoi les adaptations ayant été apportées aux dispositifs vécus par les auteures sont exposées. Enfin, un croisement des perspectives des auteures dans le cadre des deux dispositifs de LS expérimentés apparaît sous la forme d'une interview.

La Lesson Study à l'origine: la tradition d'un dispositif particulier

D'origine japonaise, ce dispositif implique traditionnellement des chercheur·es et des enseignant·es qui s'attèlent à la coconstruction d'une leçon et œuvrent conjointement à son amélioration dans le but d'engager un processus de développement professionnel auprès de tous·tes ses participant·es (Clerc-Georgy & Martin, 2017). Classiquement, une LS débute souvent par un tour de table permettant à chacun·e de partager avec le groupe les problématiques rencontrées en classe, ainsi que ce qui a été mis en place afin de tenter d'y apporter des solutions (Dudley, 2014;

Lewis, 2011). À partir de là, un thème central est identifié et admis comme étant celui sur lequel les prochaines séances de travail vont porter, et la littérature scientifique est interrogée afin d'y puiser certains éléments qui puissent alimenter le processus de réflexion du groupe. Sur la base des observations effectuées dans le cadre de visites dans les classes des enseignant·es partenaires de la LS, les apprentissages et les interventions sont discutés et analysés en vue d'améliorer un plan de leçon (Miyakawa, & Winsløw, 2009). Ce document, voué à être partagé avec la communauté enseignante, comporte à la fois le contenu de la leçon et des informations relatives à son contexte. L'objectif de la LS, à travers la conception de ce plan, est d'entamer une collaboration pour identifier des pistes d'action en vue de favoriser les apprentissages et le développement des élèves (Buchard & Martin, 2017). Tout au long du processus, des «faciliteuse·trices» accompagnent la réflexion commune afin de favoriser le bon déroulement de la LS. Dans le canton de Vaud, le Laboratoire Lausannois *Lesson Study* (3LS) a été créé à la HEP Vaud (cf. QR code) pour rassembler les personnes intéressées par cette démarche. Il propose notamment une formation à la posture de facilitateuse·trice.



Des spécificités des jeunes enfants à la coconstruction d'adaptations originales du dispositif

Le dispositif LS a montré de nombreux avantages lors de sa mise en place dans une grande diversité de contextes d'apprentissage, allant du préscolaire au secondaire (Baetschmann & al., 2015; Buchard et Martin, 2017). Néanmoins, dans les premiers degrés de la scolarité, l'élaboration de plans de leçon tels que le dispositif LS le préconise s'avère peu adaptée dans la mesure où la prise en compte des activités initiées par l'enfant y occupe une place plus importante que dans les degrés supérieurs (Clerc-Georgy & Kappeler, 2020). Les activités dans les-

¹ La structure préscolaire dont il est question ici proposait un accueil pour des enfants âgés de 2 à 6 ans.

² Les classes d'école infantine (1H-2H) ayant participé à la LS encadraient des enfants entre 4 et 6 ans.



quelles les enfants choisissent de s'engager n'étant en effet pas ou peu prévisibles, leur déroulement ainsi que les interventions de l'enseignant·e se pensent de ce fait plus difficilement en termes de plan de leçon. Une autre spécificité du contexte préscolaire réside dans la prégnance d'une culture de l'observation des élèves (Kappeler, 2019). Cette particularité constituerait d'après Ljung-Djärf et Holmqvist Olander (2013) un facteur favorable à la mobilisation de la LS au préscolaire. Au vu des enjeux relatifs aux contextes d'apprentissages fréquentés par les jeunes enfants, bien que le dispositif de LS y soit pertinent, leur prise en compte à travers l'adoption de certaines adaptations à sa structure traditionnelle s'avère nécessaire. Les adaptations ayant été mises en œuvre dans les deux dispositifs expérimentés par les deux auteures, sont illustrées dans le schéma page suivante (figure 1). De la même manière que la LS traditionnelle, ces deux dernières débutent par la mise en commun de problématiques issues du terrain pour en choisir une à explorer sous l'angle de certains éclairages théoriques. Par la suite, les apprentissages des élèves et les interventions des enseignant·es sont analysés après des observations réalisées en classe

par tous les protagonistes. Les réflexions conduites favorisent la construction d'un langage commun entre tous·tes les participant·es. Le fait d'y aborder aussi les apprentissages et les interventions sous l'angle de ce qui aurait potentiellement pu advenir, tout en tenant compte des informations récoltées dans des situations précédentes, consiste par contre en une adaptation apportée à la LS traditionnelle. La prise en compte des actions potentielles des élèves répond ici à la difficulté d'anticipation des activités que les élèves initient. Par ailleurs, le but n'étant pas d'aboutir à un plan de leçon, la prise de distance par rapport à une situation vécue ou appréhendée est rendue nécessaire afin de travailler sur l'éventail des possibles.

Cette modalité de travail particulière permet ainsi d'étudier avec de «nouvelles lunettes» diverses situations vécues en classe et de construire des outils mobilisables dans un large panel de situations concrètes. Par la suite, les enseignant·es sont encouragé·es à mobiliser ces outils lorsqu'elles-ils les jugent pertinents, ce qui rend possible l'identification des conditions les plus propices à la mise en place de ces outils. L'ouverture aux possibles

et le maintien d'une certaine flexibilité sont en effet un élément clé de l'adaptation de la LS veillant à garantir des interventions enseignantes qui aient du sens pour les élèves.

Sur la figure 1, la dimension cyclique que peut revêtir une LS est représentée par les flèches de part et d'autre de

la structure modifiée, étant donné qu'il reste toujours possible de reprendre les différentes étapes qui la constituent à plusieurs reprises.

Ceci permet d'explorer différemment d'autres situations de classe ou à apporter d'autres éléments qui permettront de mieux cerner les outils discutés.

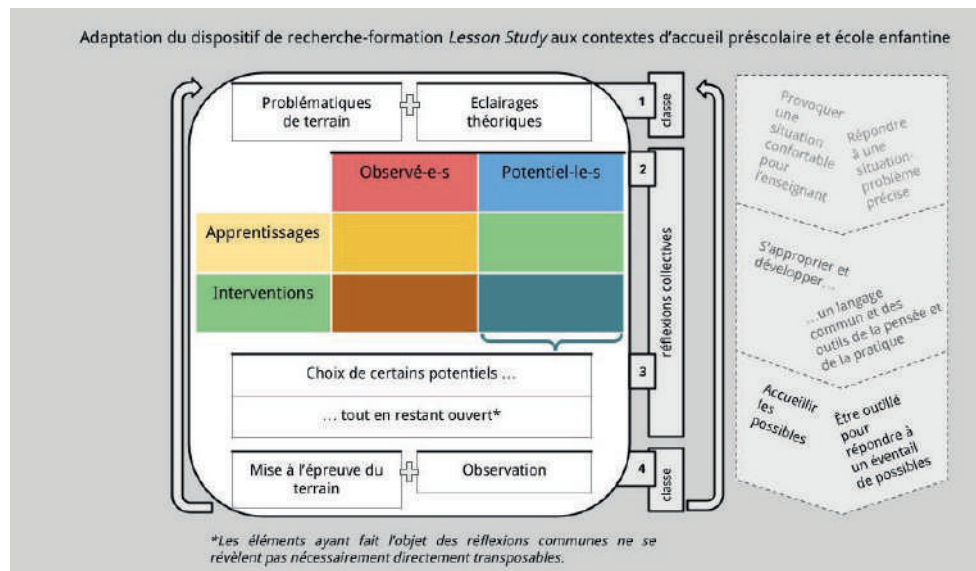


Figure 1: Adaptation du dispositif de recherche-formation *Lesson Study* aux contextes d'accueil préscolaire et école enfantine

Qu'est-ce qui vous a donné envie de participer à une LS?

Audrey: La proposition de participer à une LS est arrivée à un moment où j'avais terminé le CAS Apprentissages Fondamentaux³ et où j'avais envie de continuer à travailler avec d'autres enseignant-es pour tenter de répondre aux questions que je me posais lorsque j'étais seule avec mes élèves dans ma classe.

Pour cette LS, nous étions plusieurs enseignant-es de cycle 1 et nous avons été contacté-es par des professeur-es de la HEP pour participer à une *Lesson Study* sur le jeu. Après avoir défini les apprentissages que l'on espérait voir apparaître chez nos élèves, nous avons vécu des moments dans nos classes qui ont été observés par le groupe. Puis nous les avons discutés tous-tes ensemble pour relever les savoirs des élèves et les interventions de l'enseignant-e observé-e, tout comme ceux possibles.

Myriam: Je me suis tournée vers la LS dans mon travail de mémoire pour plusieurs raisons. Déjà, je l'avais étudié en cours de Master, ça m'avait intéressée et comme cela ne m'avait pas l'air évident, j'avais envie d'essayer. Aussi, il se trouve qu'une des professeures expertes des LS était aussi spécialiste des jeunes enfants et que mon

objet de recherche concernait justement les petit-es. Et enfin, la LS m'avait l'air de ne pas être un dispositif de recherche coûteux pour le public avec lequel j'avais envie de l'employer, à savoir des éducateur-trices en crèche. Elle me semblait pouvoir s'inscrire dans leur culture professionnelle supposant de discuter régulièrement de la vie de la crèche, en groupe, tous statuts professionnels confondus. La seule nuance que je voyais était le format plus structuré et l'envie de creuser un thème plus spécifique. Je voulais de cette façon inscrire mon projet dans leur dynamique de travail habituelle et qui faisait sens pour l'équipe.

Comment avez-vous vécu votre posture?

Audrey: Au fur et à mesure du temps, j'ai appris à lâcher prise pendant les moments de jeu libre, à me mettre un peu plus en retrait, à avoir beaucoup moins d'attentes et à être plus réceptive à ce qui se passait dans ma classe. Mes élèves étaient alors plus libres et il se passait ain-

³ Proposée conjointement par la HEP Valais et la HEP Vaud, cette formation postgrade vise à soutenir l'évolution des conceptions et pratiques de l'enseignement-apprentissage dans les premiers degrés de la scolarité.

si des choses intéressantes à reprendre. J'ai remarqué que plus les scénarios des élèves sont issus de situations «complexes» avec plusieurs rôles, plus ils et elles arrivent à jouer ensemble. Du coup, j'essaie parfois de stimuler des situations complexes de jeu, par exemple par le biais d'histoires lues en classe.

Lors de cette LS, j'ai également appris à me faire davantage confiance et à rebondir plus spontanément sur ce qui se passe dans le jeu de mes élèves sans avoir préalablement mes interventions auparavant. Grâce à cette LS, je vois plus facilement les apprentissages comportementaux ou disciplinaires dans le jeu de mes élèves et ce que je vais pouvoir ainsi approfondir lors de leçons.

J'apprends maintenant à évaluer mes élèves dans ces moments de jeu pour voir en situation réelle ce qu'ils et elles savent faire, et non uniquement dans des activités dirigées par l'adulte. J'envisage aussi d'initier certains apprentissages par une situation imaginaire de jeu pour qu'ils fassent sens pour les élèves.

Myriam: Cette expérience m'aura appris à naviguer entre mes différentes postures parfois contradictoires, et à cultiver des relations positives entre les membres du groupe pour que le climat reste favorable à un travail constructif lorsque des tensions émergent. Faire en sorte que les différentes compétences et connaissances du groupe puissent s'exprimer, trouvent leur place et soient reconnues, a aussi été un challenge dont je ressens grandie. Je pense à ce propos avoir développé une meilleure capacité à faire la synthèse entre les apports de la recherche me paraissant pertinents au regard de ce que les éducateur-trices me disaient de leur pratique, et les témoignages de leur pratique en eux-mêmes. Et ça, toujours dans le but que le travail continue de faire sens pour l'équipe. Ce projet a aussi été pour moi une manière d'expérimenter la LS dans le contexte particulier d'une structure d'accueil de jeunes enfants, dans lequel on travaille sans avoir d'objectifs prédéterminés à atteindre. Au préscolaire, on a effectivement plutôt tendance à chercher comment s'adapter au mieux aux initiatives prises par les enfants, et aux façons de les enrichir. J'ai donc été amenée à réfléchir aux caractéristiques de la LS et à les adapter pour convenir aux particularités de ce contexte.

Si c'était à refaire, qu'est ce qui serait à changer?

Audrey: Dès que j'ai appris à m'ouvrir à ce qui venait de mes élèves, mes observations se sont enrichies de même que l'éventail d'outils et d'interventions possibles. Peut-être qu'il serait préférable d'être attentif dès le départ à tout ce qui peut se passer en classe, sans avoir de scénario préalable.

Myriam: Une des choses auxquelles je veillerais serait de ne pas faire les séances de LS sur le temps prévu pour les réunions de l'équipe pédagogique. Avec le recul, je



me demande si réserver un temps spécialement dédié au projet n'aurait pas eu un impact sur nos postures. Le passage d'une casquette dans un contexte, à une autre dans un autre contexte, aurait peut-être de cette façon été plus évident. Autrement, plus fondamentalement, je serais encore plus attentive à ce que la problématique choisie en groupe soit claire et fasse sens pour chacun et chacune. Donner une direction au projet qui parle à la fois aux chercheur-es et aux enseignant-es dans une LS est réellement central pour favoriser et maintenir l'investissement des membres du groupe jusqu'à la fin. Si tout le monde est convaincu de ce que l'on fait, c'est un levier puissant pour aller loin ensemble, pour s'assurer que l'aboutissement final soit reconnu par le groupe et puisse être réinvesti dans la pratique.

Est-ce que la LS a insufflé en vous des idées nouvelles?

Audrey: Ce dispositif particulier de LS, d'observer des situations concrètes et similaires dans plusieurs classes pour en tirer des outils pratiques, devrait être beaucoup plus souvent proposé aux enseignant-es tout comme aux futur-es enseignant-es. C'est souvent bien plus «parlant» pour nous que de partir uniquement sur des aspects théoriques à appliquer seul-e dans nos classes.

Myriam: Mener une LS m'a donné envie de chercher à comprendre l'origine des tensions survenues au cours du projet, de creuser plus finement toutes ces petites choses qui nous différencient. Ce que signifie apprendre, intervenir, ou observer était par exemple des notions appréhendées d'une autre manière que moi par l'équipe. La LS m'a aussi donné l'envie de poursuivre d'autres projets visant un rapprochement entre le préscolaire et l'école, tant l'accompagnement des jeunes enfants dans leurs apprentissages est une préoccupation commune à mon sens à ces deux univers. Travailler autour de la com-

pétence de l'observation me semble par exemple un enjeu majeur. Donc cette LS a fait naître de nouvelles questions chez moi, que j'aimerais aborder au niveau de la recherche, mais aussi de la pratique, en passant par la formation, d'où mon cheminement doctoral actuel, qui s'intéresse à la première transition scolaire.

À qui recommanderiez-vous une LS?

Audrey: Je conseille les LS à tous les enseignant-e-s, c'est stimulant de prendre du recul sur notre pratique, d'échanger avec des professionnel-le-s sur nos inquiétudes et nos challenges qui sont souvent similaires, car malgré le fait que nous faisons une profession dans le social, nous avons souvent peu d'échanges approfondis sur nos pratiques ou n'avons pas l'opportunité de visualiser réellement les pratiques de chacun-e.

Myriam: Je recommanderais la participation à une LS à des professionnel-les intéressé-es et motivé-es à résoudre ensemble des questions du quotidien de la classe, et à des personnes qui auraient envie de «se prendre un peu la tête»!

Pour conclure

Finalement, cette production commune s'inscrit dans une réflexion sur le dispositif de *Lesson Study* et met en lumière l'intérêt de la mobilisation de la LS comme réponse à l'envie de collaboration en profondeur éprouvée par des professionnel-les de l'éducation – y compris les chercheur-es – œuvrant auprès de jeunes enfants. La possibilité d'adaptation du dispositif en fait un outil prenant en compte la réalité des terrains non seulement du point de vue des questions que se posent les professionnel-les, mais aussi des spécificités des contextes, des évolutions des praticien-nes, des élèves et enfin des questions du groupe. Si, en contexte préscolaire, la LS poursuit toujours l'objectif d'aboutir à des pistes d'action permettant de favoriser les apprentissages et le développement des élèves, les expériences mises en dialogue à travers cet article témoignent de certaines adaptations dans sa structure originelle. Y aborder les apprentissages et les interventions sous l'angle des possibles invite à un élargissement du répertoire d'outils des professionnel-les. Ces dernière-s témoignent être en mesure de faire preuve de lâcher-prise (Baetschmann et al., 2015) et de réceptivité quant aux activités initiées par les enfants, mais aussi de nourrir et de provoquer des situations d'apprentissage complexes dans lesquelles elles-ils se sentent outillé-es pour rebondir et observer les apprentissages de leurs élèves. Le dialogue entre recherche et pratique, mais également entre niveaux d'expertise divers mis à profit dans un cadre de réflexion ouvert, semble ainsi offrir des conditions propices à l'élaboration de pistes pédagogiques réalistes, pertinentes et porteuses.



Références

- Baetschmann, K., Balegno, M., Baud, E., Chevalley, M., Clerc-Georgy, A., Clivaz, S., Florey, V., Molina, O., Reichen, V. & Weber, A. (2015). *Une expérience de Lesson Study en mathématiques en 5-6 Har-moS*. *Educateur*, 11, 32-34. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/672>
- Buchard, J. & Martin, D. (2017). Lesson Study... and its effects. *Hel-lenic Journal of Research in Education*, Special issue, 21-35. Repéré à <http://hdl.handle.net/20.500.12162/321>
- Clerc-Georgy, A. & 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>
- Desagné, S. & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche «avec» plutôt que «sur» les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Dudley, P. (2014). The general rationale and underlying principles of lesson study. Dans B. Norwich & J. Jones (Eds.), *Lesson study: Making a difference to teaching pupils with learning difficulties* (pp. 15-33). A&C Black.
- Kappeler, G. (2019). *Enjeux de l'évaluation en 1-2H*. *L'Educateur*, 6, 14-15.
- Lewis, C. C. & Hurd, J. (2011). Conduct and discuss the research lesson. Dans C. C. Lewis & J. Hurd (Eds.), *Lesson study step by step: How teacher learning communities improve instruction* (pp. 57-64). Heinemann.
- Ljung-Djårf, A. & 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>
- Martin, D. & Clerc-Georgy, A. (2017b). La lesson study, une démarche de recherche collaborative en formation des enseignants? *Phronesis*, 6(1), 35-47. <https://doi.org/10.7202/1040216ar>
- Miyakawa, T. & Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants: étude collective d'une leçon. *Éducation et didactique*, 3(1), 77-90. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.420>