

# **Présentation et évaluation d'un dispositif de formation de type « lesson study » basé sur la collaboration entre formateurs et étudiants d'Université et de Haute École en section pédagogique**

Natacha Duroisin

Université de Mons, Mons, Belgique, [natacha.duroisin@umons.ac.be](mailto:natacha.duroisin@umons.ac.be)

Sébastien Collard

HEPH-Condorcet, Mons, Belgique, [sebastien.collard@condorcet.be](mailto:sebastien.collard@condorcet.be)

## **Résumé**

Cette communication orale vise à présenter et discuter un dispositif collaboratif mis en œuvre dans le cadre de la formation de futurs masterisés en Sciences de l'éducation à l'Université et de futurs bacheliers instituteurs primaires à la Haute-Ecole. L'objectif de ce dispositif de formation « à et par la recherche » est notamment de contribuer au développement d'une posture réflexive chez les enseignants/pédagogues en formation. Pour cette recherche, les formateurs des deux institutions proposent aux étudiants des deux cursus de collaborer dans le processus de planification et d'évaluation de séquences didactiques dans le domaine de l'éveil géographique en se basant sur le concept de « lesson study ». Par le biais d'une succession d'interactions au moyen d'une grille d'analyse critériée, des séquences développant des compétences géographiques sont conçues, adaptées et validées par les étudiants en formation.

En se basant sur la littérature qui précise la place de la formation « à la recherche et par la recherche » en formation des enseignants dans le contexte belge francophone ainsi que les concepts de « lesson study » et de recherche collaborative, les auteurs de cette communication détailleront la méthodologie utilisée en se focalisant sur la grille d'analyse critériée proposée aux étudiants. Ils mettront en évidence les plus-values et freins d'un tel dispositif de formation et dégageront un ensemble de réflexions et de pistes de travail susceptibles d'aider les formateurs désireux de mettre en œuvre une formation « à et par la recherche » dans un contexte interinstitutionnel.

## **Abstract**

This oral communication aims to present and discuss a collaborative mechanism implemented as part of the training of future master's degrees in Educational Sciences at the University and of future baccalaureate primary school teachers at Haute-Ecole. The objective of this training "to and by research" is in particular to contribute to the development of a reflective posture among teachers/pedagogues in training. For this research, the trainers of the two institutions propose of all students to collaborate in the process of planning and evaluating didactic sequences in the field of geography based on the concept of "lesson study". Through a succession of interactions using an analysis grid, sequences developing geographic skills are designed, adapted and validated by students in training.

Based on the literature which specifies the place of "to and by research" training in teacher training in the French-speaking Belgian context as well as the concepts of "lesson study" and collaborative research, the authors of this communication will detail the methodology used by focusing on the analysis grid proposed to the students. They will highlight the added value and limits of such a training system and will bring out a set of reflections and avenues of work likely to help trainers wishing to implement training "to and by research" in an inter-institutional context.

## **Mots-clés**

formation « à et par la recherche », formation des enseignants, lesson study, Université, Haute-Ecole

## **1. La formation « à et par la recherche » : opportunités et limites**

Selon Wentzel (2010), la formation « à et par la recherche » constitue une porte d'entrée au développement d'une posture réflexive chez les enseignants en formation. Toutefois, les relations entre le monde de la recherche et le monde de la formation professionnelle sont souvent décrites comme complexes car en rupture (Wentzel, 2010). Une des raisons expliquant cette rupture réside dans le fait qu'à l'origine, ce sont deux univers qui se distinguent par le statut social de leurs acteurs, mais aussi par les finalités qu'elles poursuivent étant donné que l'objectif de la formation professionnelle n'est pas forcément l'augmentation des connaissances scientifiques (Clerc, 2009). Néanmoins, même si la mission sociale de

l'enseignant et celle du chercheur divergent, leur rapport au réel présente certaines similitudes qui, selon les temporalités de la réflexion par rapport à l'action, peuvent être plus ou moins marquées. Dès lors, des liens entre recherche et pratique réflexive existent et la pratique réflexive est d'ailleurs qualifiée par Wentzel (2010) de recherche quotidienne.

Parmi les dispositifs de formation « à et par la recherche », il est possible de proposer aux étudiants une recherche collaborative entre étudiants de Haute École et d'Université, à l'instar des travaux de recherche menés par Doyen, Hindryckx et Poffé (2014), ou encore par Beckers, Campo et Leroy (2014). Les recherches menées par ces auteurs ont permis d'identifier les apports et difficultés d'une telle démarche de formation. Parmi les apports relevés, on peut citer le fait que les étudiants des deux cursus différents ont l'opportunité de croiser leurs compétences pour mener à bien un projet, ce qui permet d'accroître leurs compétences individuelles. Une telle démarche permet ainsi de voir s'installer des partages riches au niveau des pratiques professionnelles. Par ailleurs, elle permet la création d'un réseau de connaissances entre les acteurs pour le partage de ressources didactiques et scientifiques. Enfin, ce type de dispositif de formation semble encourager les futurs enseignants/pédagogues dans la prise de conscience de ce qu'ils peuvent apporter à une équipe pédagogique, mais également de leurs faiblesses et de leurs forces. Quelques difficultés concernant la mise en place d'un tel dispositif ont aussi été identifiées. D'abord, les contraintes temporelles et structurelles, variables selon les institutions, ne facilitent pas l'organisation de moments communs. De plus, lors de la construction d'une culture commune entre les collaborateurs, la position personnelle de chacun peut entraver le bon déroulement du processus, notamment quand les collaborateurs sont amenés à faire des choix. Des différences dans la vision de l'enseignement partagé, probablement dues aux différences de formations initiales reçues, sont ainsi constatées entre les étudiants des deux cursus.

## **2. Présentation du dispositif de formation de type « lesson study »**

La recherche collaborative détaillée lors de cette communication se base sur le concept de « lesson study ». Initialement pratiquée en formations initiale et continue d'enseignants au Japon, l'« étude collective d'une leçon », ou « jugyô kenkyû » en japonais, est une méthode d'enseignement-apprentissage qui a pour but de placer les enseignants dans une démarche de recherche en vue d'améliorer leurs pratiques de terrain (Miyakawa et Winslôw, 2009). Basée sur un travail collectif entre enseignants, ceux-ci réfléchissent ensemble à la préparation, la réalisation et à l'évaluation d'une leçon dans une discipline spécifique. La co-construction de

la leçon s'effectue par étapes successives. Parmi celles-ci, on peut citer : le choix de la thématique par rapport au curriculum prescrit, la sélection des buts d'apprentissage et les difficultés à faire surmonter par les élèves, la création de la méthodologie de la leçon (qui fera le plus souvent l'objet d'une démarche itérative), l'expérimentation de la leçon sur le terrain et l'évaluation de la leçon à des fins d'amélioration. Les formateurs se sont conformés à ces étapes en y ajoutant une dimension supplémentaire étant donné les difficultés des étudiants à concevoir, planifier et évaluer la leçon demandée. En effet, comme l'indique Mérenne-Schoumaker (2017), l'enseignement-apprentissage de la géographie dans l'enseignement fondamental posent de multiples défis. Trois obstacles principaux peuvent être rencontrés par les enseignants lors de la préparation de séquences didactiques. Les deux premiers sont liés à la difficulté de trouver des documents pertinents et au manque de temps, un autre obstacle réside dans l'absence de connaissances précises sur la discipline et ses finalités. Afin de dépasser ces difficultés, une « grille d'analyse critériée » a été proposée et utilisée par les étudiants. Cette grille comporte 20 items permettant de mettre en évidence les points forts et les faiblesses de chaque séquence d'enseignement-apprentissage. Ces items portent sur les liens qui existent entre la séquence analysée et les finalités de la discipline (finalités définies par le sous-groupe et présentées dans l'annexe 2) les objectifs et les compétences fixés et poursuivis au travers de la séquence, le contenu scientifique, la méthodologie proposée, les documents-élèves et finalement sur les éventuelles plus-values. La grille sert ainsi à aider à la conception et à la planification du dispositif (usage a priori) mais également à repérer les éventuels manquements à la séquence (usage a posteriori). En prenant appui sur ces analyses, chacun des groupes est invité à apporter des changements à la séquence proposée initialement pour aboutir à une version aboutie de celle-ci.

### **3. Evaluation du dispositif de formation de type « lesson study » : mise en évidence de plus-values et de freins**

Au-delà des séquences élaborées, la réalisation d'un tel dispositif de formation a permis de confirmer les propos tenus par Wentzel (2010), Voz et Cornet (2010) selon lesquels la formation « à et par la recherche » constitue une porte d'entrée au développement de la réflexivité chez les enseignants. En prenant une place active dans ce dispositif de formation, les futurs enseignants et pédagogues étaient ici invités à exercer une réflexivité de type continue. En effet, la réflexivité s'est exercée tout au long du dispositif lors des diverses analyses effectuées sur les séquences conçues, mais également lors de leurs mises en œuvre sur le terrain pour réfléchir aux adaptations possibles à apporter. Comme le souligne Maroy (2001), c'est notamment par l'analyse des pratiques et de leurs résultats que passe la

réflexivité des enseignants. Outre le développement de la réflexivité à l'égard d'une séquence, ce dispositif de formation a également permis d'ouvrir la réflexion des étudiants sur la démarche de conception de séquences, et ce, en bousculant leurs habitudes en termes de point d'entrée dans cette démarche, à l'instar de Doyen et al. (2014). L'une des richesses d'un tel dispositif de formation réside également dans l'apport de chacun des groupes étudiants. En effet, les étudiants de Haute École disposent de connaissances spécifiques relatives à la petite enfance et à l'organisation de la classe en petite section, connaissances que les futurs pédagogues -majoritairement titulaires d'un bachelier instituteur primaire ou d'un bachelier agrégé de l'Enseignement secondaire inférieur (AESI) — n'ont pas forcément. Quant aux étudiants de master, ceux-ci disposent, entre autres, d'une expertise dans le domaine psychodidactique dont ne jouissent pas les étudiants du bachelier primaire. Si cette complémentarité des connaissances apporte de facto une plus-value dans le processus de co-construction des séquences, elle concourt également au développement professionnel de chacun des futurs enseignants laissant entrevoir l'intérêt de la collaboration entre enseignants de différents niveaux. En outre, la mise à l'essai sur le terrain a conduit à apprécier la complémentarité des rôles endossés entre, d'une part, le futur enseignant-expérimentateur de la séquence et, d'autre part, le futur pédagogue-observateur de cette même séquence. Cette plus-value reposant sur la richesse qu'apporte l'entrecroisement des compétences de chacun a également été mise en exergue par Beckers et al. (2014) et Doyen et al. (2014).

Par ailleurs, le fait de proposer aux étudiants de travailler avec un outil tel que la grille d'analyse critériée permet de rendre plus efficace le travail d'analyse réflexive des étudiants. En effet, d'après Voz et Cornet (2010), il apparaît essentiel que la pratique réflexive soit outillée pour qu'elle soit efficace. De plus, cet outil apporte l'avantage de pouvoir facilement comparer les différentes analyses réalisées en vue de percevoir l'évolution de chaque item. Au-delà de cette recherche, cette grille apparaît en outre intéressante pour les étudiants devant être autonomes dans la création de séquences d'éveil géographique et ne disposant pas forcément de séquences validées pour ce niveau d'enseignement (Charpentier, 2013 ; Charpentier et Niclot, 2013). Par ailleurs, à condition de modifier les items liés aux finalités de la discipline, cette grille d'analyse pourrait également être utilisée dans le cadre de la création et/ou la modification de séquences d'enseignement-apprentissage en histoire, en sciences, en mathématiques... Au travers du dispositif de formation mis en place, deux freins ont été relevés. Dans le cadre de ce dispositif de formation, les groupes ont été confrontés à des difficultés organisationnelles puisqu'ils ont dû, à plusieurs reprises, collaborer en dehors du temps de travail prévu en classe. D'après Beckers et al. (2014), réunir les différents membres d'une équipe collaborative peut constituer une difficulté dans le cas de recherche

menée entre deux établissements. Les cours donnés à l'Université et en Haute École n'étant généralement pas organisés de la même manière (cours concentrés sur quelques périodes à l'Université et cours étalés le long de l'année en Haute École), ceci peut constituer un frein quant à l'organisation de ce type de formation. Conscients de ces contraintes organisationnelles, les formateurs ont ici pu planifier leurs enseignements en tenant compte des spécificités des horaires en vigueur de leur établissement de formation respectif. Notons également que l'existence de contraintes temporelles différentes entre les étudiants des deux institutions a rendu plus difficile l'organisation de temps d'échanges entre étudiants. Néanmoins, il semble que les outils de communication à distance aient permis aux futurs enseignants de rester en contact et d'avancer de manière efficace sur les tâches d'élaboration et d'adaptation des séquences. Par ailleurs, le fait d'avoir pris en compte les zones d'habitation des étudiants dans la constitution des groupes a facilité les rencontres et donc les échanges entre étudiants.

#### **4. Perspectives pour la formation enseignante**

À l'aune de la réforme de la masterisation de la formation initiale des enseignants en Fédération-Wallonie-Bruxelles (Décret FIE, 2019), il semble incontournable d'inscrire étudiants et formateurs d'Université et de Haute École dans de telles collaborations fructueuses. Si ce dispositif de formation « à et par la recherche », basé sur le concept de « lesson study », peut tout à fait être proposé à des étudiants engagés en début et/ou en fin de formation, il permet aux futurs enseignants de travailler de manière plus autonome comme ils seront amenés à le faire dès qu'ils seront diplômés et à appréhender, de fait, la complexité du métier tout en étant outillés pour mener à bien leurs réflexions.

#### **Références bibliographiques**

Beckers, J., Campo, A. et Leroy, Ch. (2014). Une collaboration entre didacticiens de l'ULg et des Hautes Écoles de la région liégeoise pour une meilleure continuité des apprentissages chez les élèves du maternel au secondaire supérieur. *Puzzle*, 33, 16-19.

Charpentier, P. (2013). L'internet : un nouvel outil pour de nouvelles pratiques de documentation pour la préparation de classe ? *Recherche en éducation*, Hors-série n°5, 59-67.

Charpentier, P. et Niclot, D. (2013). Les enseignants polyvalents et l'activité de préparation des cours dans l'enseignement primaire : l'exemple de la géographie au cycle 3. *Tréma*, 39, 50-61.

Clerc, F. (2009). Editorial. Formation à la recherche, formation par la recherche. Recherche et formation, 59, 121-132.

Doyen, D., Hindryckx, M.-N et Poffé, C. (2014). Placer une démarche d'investigation au cœur des apprentissages en sciences : un dispositif de collaboration entre futurs enseignants de maternelle et du secondaire supérieur. Puzzle, 33, 9-15.

Maroy, C. (2001). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête. Les Cahiers de Recherche du GIRSEF, 12.

Mérenne-Schoumaker, B. (2017). Didactique de la géographie : organiser les apprentissages. De Boeck.

Ministère de la Communauté française (2019). Décret définissant la formation initiale des enseignants.

Miyakawa, T. et 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.

Voz, G. et Cornet, J. (2010). Comment former de futurs enseignants réflexifs ? Education & Formation, e(294), 43-52.

Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles. Dans B. Wentzel et M. Mellouki (dir.). Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance (p. 15-35). Éditions HEP-BEJUNE, Actes de la recherche.

À l'aune de la réforme de la maîtrise de la formation initiale des enseignants en Fédération-Wallonie-Bruxelles (Décret FIE, 2019), il semble incontournable d'inscrire étudiants et formateurs d'Université et de Haute École dans de telles collaborations fructueuses. Si ce dispositif de formation « à et par la recherche », basé sur le concept de « lesson study », peut tout à fait être proposé à des étudiants engagés en début et/ou en fin de formation, il permet aux futurs enseignants de travailler de manière plus autonome comme ils seront amenés à le faire dès qu'ils seront diplômés et à appréhender, de fait, la complexité du métier tout en étant outillés pour mener à bien leurs réflexions.

## Références bibliographiques

Beckers, J., Campo, A. et Leroy, Ch. (2014). Une collaboration entre didacticiens de l'ULg et des Hautes Écoles de la région liégeoise pour une meilleure continuité des apprentissages chez les élèves du maternel au secondaire supérieur. *Puzzle*, 33, 16-19.

Charpentier, P. (2013). L'internet : un nouvel outil pour de nouvelles pratiques de documentation pour la préparation de classe ? *Recherche en éducation*, Hors-série n°5, 59-67.

Charpentier, P. et Niclot, D. (2013). Les enseignants polyvalents et l'activité de préparation des cours dans l'enseignement primaire : l'exemple de la géographie au cycle 3. *Tréma*, 39, 50-61.

Clerc, F. (2009). Editorial. Formation à la recherche, formation par la recherche. *Recherche et formation*, 59, 121-132.

Doyen, D., Hindryckx, M.-N et Poffé, C. (2014). Placer une démarche d'investigation au cœur des apprentissages en sciences : un dispositif de collaboration entre futurs enseignants de maternelle et du secondaire supérieur. *Puzzle*, 33, 9-15.

Maroy, C. (2001). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 12.

Mérenne-Schoumaker, B. (2017). *Didactique de la géographie : organiser les apprentissages*. De Boeck.

Ministère de la Communauté française (2019). Décret définissant la formation initiale des enseignants.

Miyakawa, T. et 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.

Voz, G. et Cornet, J. (2010). Comment former de futurs enseignants réflexifs ? *Education & Formation*, e(294), 43-52.

Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles. Dans B. Wentzel et M. Mellouki (dir.). *Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance* (p. 15-35). Éditions HEP-BEJUNE, Actes de la recherche.

