



Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur

27-2 (2011)

Varia

Anne Clerc et Daniel Martin

L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Anne Clerc et Daniel Martin, « 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* [En ligne], 27-2 | 2011, mis en ligne le 16 janvier 2012, consulté le 11 février 2014. URL : <http://ripes.revues.org/514>

Éditeur : Association internationale de pédagogie universitaire

<http://ripes.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://ripes.revues.org/514>

Document généré automatiquement le 11 février 2014.

© Tous droits réservés

Anne Clerc et Daniel Martin

L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants

1. Introduction

- 1 La formation des enseignants¹ généralistes qui se destinent aux degrés préscolaires et primaires, à la Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud dure trois ans. Les étudiants partagent leur temps de formation entre les cours donnés en institution et les stages pratiques effectués dans les établissements scolaires. Durant la formation, les formateurs sont régulièrement appelés à évaluer les apprentissages des étudiants. Dans ce cadre, cette évaluation prend deux formes. La première, certificative, a lieu à la fin de chaque module et atteste l'atteinte des objectifs visés par la formation. La seconde, formative, s'effectue tout au long de la formation et accompagne les étudiants dans la construction de leurs compétences. La démarche que nous présentons ici s'inscrit dans cette forme particulière de l'évaluation.
- 2 L'étude collective d'une leçon² favorise cette forme d'accompagnement des processus de formation (Lewis, Perry & Murata, 2006). Ce dispositif a attiré notre attention parce qu'il semblait pouvoir répondre à un certaines questions que suscite la formation des enseignants. En effet, dans notre contexte, les étudiants déplorent régulièrement la faiblesse de l'articulation théorie et pratique. Ils considèrent les discours des formateurs comme autant de connaissances inertes pour lesquelles ils n'arrivent pas à établir de liens avec leur pratique. En outre, ce dispositif permet une évaluation formative de la construction des compétences professionnelles. De fait, il favorise une évaluation continue dont le but premier est d'aider les étudiants à améliorer leurs apprentissages. Cette forme d'évaluation vise à faire ressortir les points forts et les points faibles et à diagnostiquer la progression des apprentissages. Il s'agit d'une évaluation qualitative qui n'intervient pas comme élément certificatif. Enfin, le dispositif permet de confronter et d'articuler l'évaluation des formateurs avec celle des étudiants.
- 3 Lors de la mise en œuvre de l'étude collective d'une leçon en formation initiale à la HEP du canton de Vaud, nous avons adopté deux principes : le premier est que si les enseignants s'engagent dans une démarche de formation de ce type, prenant en compte les phases préactive, interactive et postactive des processus d'enseignement-apprentissage, ils optimiseront leur action et les activités (méta)cognitives de leurs élèves. Le deuxième principe est que, sous certaines conditions, ce dispositif est adaptable en formation initiale (Fernandez, 2005). Ainsi, le dispositif que nous avons mis en œuvre propose une démarche innovante dans la construction et l'évaluation des apprentissages des futurs enseignants.

2. L'étude collective d'une leçon

- 4 L'étude collective d'une leçon s'est développée en particulier au Japon (Stigler & Hiebert, 1999) mais également dans bon nombre de pays asiatiques. Cette démarche propose un processus novateur de recherche-formation impliquant les enseignants et articulant détermination des buts d'apprentissage, analyse *a priori* des processus d'enseignement et d'apprentissage, planification et mise en œuvre d'une leçon, analyse critique de cette mise en œuvre dans le but d'améliorer la qualité de la leçon.

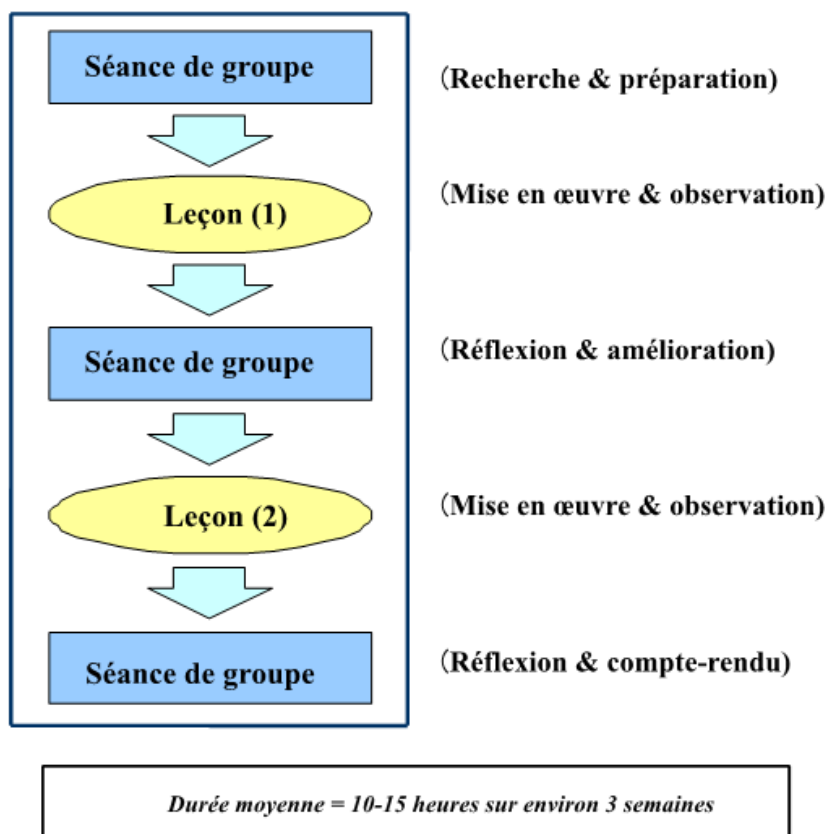
2.1. Qu'entend-on par « étude collective d'une leçon » ?

- 5 Ce dispositif rend compte d'un processus de développement professionnel que les enseignants mettent en œuvre pour examiner systématiquement leur pratique (Fernandez & Chokshi, 2002 ;

Stepanek, Appel, Leong, Turner Mangan, & Mitchell, 2007). Il est essentiellement utilisé en formation continue. Le but de l'étude collective d'une leçon est d'améliorer l'impact des expériences d'apprentissage que les enseignants procurent à leurs élèves.

6 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.

Figure 1 : Cycle de l'étude collective d'une leçon.



7 L'étude collective d'une leçon est un processus cyclique (cf. figure 1) à travers lequel un groupe d'enseignants :

- choisit une thématique et définit des objectifs d'apprentissage ;
- prépare et planifie la leçon et son étude ;
- enseigne la leçon et rassemble des faits et des observations concernant cette mise en œuvre ;
- analyse les faits récoltés et révisé la leçon ;
- ré-enseigne et ré-étudie la leçon ;
- documente et diffuse le travail effectué autour de la leçon qui a fait l'objet de l'étude.

2.2. Impact du dispositif

8 Tant la préparation, l'analyse que la révision des leçons sont le fruit d'un travail collectif. Cette collaboration entre étudiants durant le processus est un facteur important quant à l'impact du dispositif sur le développement professionnel des participants (Cohan & Honigsfeld, 2006). En effet, la confrontation des points de vue et la co-construction des leçons favorisent la décentration et enrichissent les différentes phases du processus. 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 & Robinson, 2006). Le bon fonctionnement du travail en groupe semble donc être une condition nécessaire pour que la mise en œuvre du dispositif soit efficace.

9 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 donc une meilleure articulation

entre la théorie et la pratique dans la mesure où les étudiants comprennent mieux ce qu'ils doivent enseigner (connaissance de la matière et connaissance pédagogique de la matière) et intègrent ces connaissances dans la pratique via la préparation, la mise en œuvre et l'analyse critique des leçons.

- 10 Dans le même ordre d'idée, cette démarche utilisée en formation initiale amène progressivement les étudiants à passer d'une posture centrée sur ce que fait ou doit faire l'enseignant à une attitude focalisée sur l'apprentissage des élèves et sur les moyens de les favoriser (Fernandez, 2005). Dans ce sens, ce dispositif met les processus d'apprentissage des élèves au centre et permet ainsi de mieux en tenir compte dans les pratiques d'enseignement.
- 11 Enfin, Cohan et Honigsfeld (2006) 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.

3. Une adaptation de l'étude collective d'une leçon en formation initiale des enseignants : étude de cas

- 12 Les études sur la mise en œuvre de ce dispositif en formation initiale ne sont pas très nombreuses. Toutefois, il existe quelques travaux en la matière qui fournissent des éléments de réflexion intéressants. De plus, l'adaptabilité du dispositif en fonction du contexte dans lequel il est mis en œuvre (Fernandez, 2005) nous a encouragés à tenter l'expérience relatée ici.
- 13 Dans le cadre de la formation initiale des enseignants des degrés préscolaires-primaires, nous avons choisi d'adapter le modèle du « microteaching lesson study » (que nous abrègerons MLS dans la suite de ce travail), développé par Fernandez (Fernandez, 2005 ; Fernandez & Robinson, 2006). La forme de travail proposée par les auteurs intègre certains éléments du micro-enseignement et de l'étude collective d'une leçon. En effet, le MLS est « *a cooperative learning experience that incorporated the collaborative, continuous improvement aspects of lesson study* » (Fernandez & Robinson, 2006, p. 204). Nous avons, en particulier, simplifié le contexte d'enseignement, en nous focalisant sur la mise en œuvre d'une activité brève et répétée : « le jeu de la devinette ». Le but du jeu est de deviner un objet caché à l'intérieur d'un sac en ne posant que des questions dont la réponse est oui ou non. 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 du jeu de la devinette repose 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.

3.1. Le dispositif mis en œuvre

- 14 Notre expérience a pris place dans un module sur les démarches formatives et s'est déroulée lors d'un séminaire *ad hoc* (Pasquini, Clerc, Martin, Barioni & Perrin, 2008). Nos objectifs de formation se situent au niveau de l'action de l'enseignant dans les trois phases de son travail :
1. Phase préactive : planifier son intervention (définir les objectifs d'apprentissage, analyser la tâche, anticiper les obstacles, prévoir les consignes, les relances, les questions possibles, etc.) ;
 2. Phase interactive : guider les élèves par des interventions appropriées (prendre en compte les questions des élèves, adapter ses interventions, centrer le guidage sur l'apprendre, etc.) ;
 3. Phase postactive : analyser la mise en œuvre (identifier les apprentissages des élèves et leurs difficultés, évaluer la pertinence de ses interventions, définir les objectifs pour la suite, etc.).
- 15 Nous avons travaillé avec 48 étudiants de deuxième année, répartis en trois groupes et à raison de 1h30 tous les 15 jours durant un an. Durant cette deuxième année de formation, les étudiants

sont en stage un jour par semaine, ce qui favorise une alternance régulière entre séminaire et mises en pratiques.

16 Durant leur stage, les étudiants doivent mettre en œuvre les séquences d'enseignement préparées dans le séminaire, tenir un journal de bord, effectuer des lectures et analyser les apprentissages des élèves. Au séminaire, ils présentent leur travail, comparent leurs expériences à celles de leurs pairs et améliorent leurs pratiques notamment à l'aide de concepts théoriques proposés par les formateurs.

17 L'objectif de la démarche est fixé par les formateurs, en lien avec le plan de formation de la HEP et non pas identifié par les étudiants comme proposé dans le dispositif original. Plus précisément, l'objectif du séminaire est de travailler la préparation de l'enseignement, le questionnement des élèves et les rétroactions de l'enseignant dans le but de favoriser la construction d'habiletés cognitives et métacognitives chez les élèves et l'analyse *a posteriori* de la mise en œuvre.

18 Plus spécifiquement, les étudiants, répartis en groupe de quatre, ont accompli deux cycles d'étude collective d'une leçon, une première fois, en menant un questionnement métacognitif avec un élève dans une activité individuelle de classement d'image et la seconde fois, dans le cadre d'une activité collective et rituelle : « le jeu de la devinette ». C'est le travail d'un groupe lors de ce dernier cycle que nous nous proposons de présenter ici. Le cycle en question s'est déroulé de la manière suivante :

1. Préparation en groupe d'une tâche. Cette planification se fait sur la base d'un certain nombre de questions proposées par les formateurs (par exemple : *quelles sont les caractéristiques de l'objet choisi ? Quelles sont les habiletés cognitives et métacognitives requises par l'activité ? Quels obstacles ou difficultés pourraient rencontrer les élèves ?*) ;
2. Première mise en œuvre spontanée de la tâche par chaque membre du groupe dans sa classe de stage et enregistrement audio³ ;
3. Première analyse en groupe de l'activité mise en œuvre sur la base des transcriptions ainsi que des observations faites directement en classe. Cette analyse permet une évaluation diagnostique des élèves par rapport à l'activité et la définition d'objectifs d'apprentissage pour la prochaine mise en œuvre ;
4. Préparation en groupe de la tâche révisée. Cette planification se fait sur la base d'un certain nombre de questions proposées par les formateurs et à partir de l'objectif d'apprentissage identifié à la suite de l'évaluation diagnostique (par exemple : *quelles interventions prévoir pour favoriser le développement d'habiletés métacognitives ? Quelle consigne donner ? Quelles modifications apporter par rapport à la première intervention ?*) ;
5. Deuxième mise en œuvre de la tâche par un membre du groupe et enregistrement audio. Les autres étudiants ont été invités à mettre en œuvre également l'activité dans leur classe de stage ;
6. Deuxième analyse en groupe de l'activité mise en œuvre sur la base de sa transcription ainsi que des observations faites directement en classe. Cette analyse répond à un certain nombre de prescriptions et de questions proposées par les formateurs (par exemple : *à quel moment et comment auriez-vous pu faire expliciter différemment ses acquis par l'élève ?*) ;
7. Cette analyse débouche sur une nouvelle révision de la tâche avec quelques questions complémentaires (Par exemple : *quelles questions métacognitives pourriez-vous prévoir ?*) ;
8. Troisième mise en œuvre de la tâche révisée par un autre membre du groupe dans une autre classe. Les autres étudiants sont invités à mettre en œuvre également la tâche révisée dans leur propre classe de stage. La nature des activités permet leur répétition ;
9. Troisième analyse en groupe de l'activité mise en œuvre sur la base de sa transcription ainsi que des observations faites directement en classe (par exemple : *quels apprentissages avez-vous vérifiés / observés chez l'élève ? Quels apprentissages*

avez-vous effectués, en tant qu'enseignant ?) et dernière révision en vue de la préparation d'une fiche guide ;

10. Production par le groupe d'un document de présentation de la tâche et de son analyse ainsi que du processus mis en œuvre durant la MLS. Ce document est accompagné d'une série de recommandations adressées aux autres étudiants qui voudraient s'approprier et adapter la tâche dans un autre contexte.

19 Comme nous l'avons vu plus haut, les objectifs de la formation portent sur les trois phases du travail enseignant. Pour chacune de ces phases, le dispositif prévoit une trace écrite : planification de la tâche, protocole des interactions enregistrées lors de la mise en œuvre et analyse des protocoles. Nous proposons ici l'analyse des traces d'un dossier réalisé par quatre étudiants.

3.2. Etude de cas

20 Pour cette étude de cas, nous avons procédé en deux temps. Tout d'abord, nous avons analysé les planifications successives, ainsi que les analyses *a posteriori* des activités mises en œuvre par les étudiants. Ceci nous a permis d'identifier l'évolution de différentes dimensions liées à l'analyse de la tâche, à la nature de l'intervention des enseignants et à la centration de l'attention des enseignants. Ensuite, nous avons analysé les protocoles des mises en œuvre, dans le but de les confronter avec les analyses des étudiants et d'enrichir ainsi la compréhension du processus de formation engendré par cette démarche.

3.2.1. Du point de vue de l'analyse de la tâche

21 Du point de vue de l'analyse du « jeu de la devinette », il ressort une compréhension à chaque fois améliorée des enjeux de la tâche et des conditions pour que le jeu devienne une opportunité d'apprentissage :

- a) L'évolution des objectifs d'apprentissage. Ils sont centrés sur l'objet à deviner lors de la première planification (*la baleine, la poule*) ; sur la dimension cognitive, en particulier les processus mentaux mobilisés ou à mobiliser pour réaliser la tâche (*apprendre à poser des hypothèses*), lors des deuxième et troisième planifications ; puis sur l'articulation entre la dimension cognitive (*catégoriser, déduire, etc.*) et la dimension conceptuelle (*connaissances des objets, vocabulaire*) lors de la dernière analyse ;
- b) L'évolution de la description des habiletés cognitives⁴ en jeu dans la tâche. Ces habiletés sont listées dans la première planification, elles ne portent sur aucun objet (*décrire, comparer, déduire, etc.*) et ne sont pas toujours des habiletés cognitives (*écouter, dire, etc.*) au sens d'Anderson et Krathwohl (2001). Progressivement, les étudiants les précisent, les font porter sur des objets d'apprentissage (*identifier les caractéristiques d'un animal, sélectionner les caractéristiques, catégoriser les animaux, etc.*) et les articulent avec la tâche ;
- c) L'évolution de la consigne. Elle se précise en lien avec l'identification et le choix des objectifs d'apprentissage. La première consigne indique ce qui est à faire (*Il y a quelque chose à deviner et la maîtresse ne répond que par oui ou par non*). La deuxième consigne, en lien avec la centration sur le cognitif, introduit l'idée que le nom de l'animal à trouver ne peut être donné que lorsque l'élève peut justifier sa réponse. La troisième consigne relie les dimensions conceptuelle et cognitive et indique que la réponse ne peut être donnée que lorsque l'élève est sûr de celle-ci. Il faut relever que les consignes anticipées sont celles qui ont été données aux élèves lors de la mise en œuvre.

3.2.2. Du point de vue de la nature des interventions des enseignants

3.2.2.1. L'évolution des interventions prévues et analysées

22 Les premières analyses des étudiants décrivent des interventions liées à la consigne, au cadrage de l'activité et à la discipline. Ceci se vérifie dans les protocoles. Progressivement, les étudiants identifient dans leurs interventions des relances, des quittances et un guidage cognitif plus ouvert. Cela se manifeste notamment par des interventions essentiellement injonctives, sous forme de prescriptions (ce qui ne doit pas être dit ou fait) qui font petit à petit place à des interventions sous forme de questions ouvertes (*Comment pourrions-nous nous y prendre ?*).

Dès la deuxième analyse, les étudiants relèvent l'apparition d'interventions métacognitives, notamment via leurs questions.

3.2.2.2. L'évolution du questionnement

23 Nous pouvons de manière analogue relever la même tendance dans l'analyse de l'évolution des questions posées aux élèves. La première planification propose des questions générales et sans lien avec la tâche (*Qu'est-ce qui se passe dans ta tête ?*). Dans les planifications ultérieures, les questions portent sur des habiletés cognitives en lien avec des éléments propres au « jeu de la devinette » (*Est-ce qu'on a les informations suffisantes pour trouver l'animal ? Quelle autre question pourrais-tu poser pour savoir si c'est un chat ? Quelles informations vous ont été utiles ?*). L'analyse des protocoles montre que dans les premières mises en œuvre, aucune question portant sur les processus cognitifs ou métacognitifs n'est présente. Dès les deuxièmes protocoles, on voit apparaître quelques questions portant sur ces processus. Le plus souvent, ces questions correspondent à celles qui ont été planifiées. Ces quelques interventions ne s'inscrivent pas encore dans une démarche cohérente et suivie de travail sur les processus de pensée à mettre en œuvre pour réaliser la tâche. Mais, il est important de relever qu'elles semblent être devenues possibles parce qu'elles ont été planifiées et écrites avant la mise en œuvre.

3.2.2.3. L'évolution de la centration des interventions

24 La nature des interventions telles que nous avons pu le relever dans l'analyse des protocoles montre que, dans les premiers d'entre eux, celles-ci portent sur la répétition de la consigne, le rappel des règles du jeu et la discipline. Nous l'avons vu, ces premières interventions sont prescriptives et souvent de forme négative. Dans les premières analyses, les étudiants identifient d'ailleurs la nature de ces interventions, elles concernent le recadrage de l'activité. Dès les deuxièmes protocoles, les quelques questions qui portent sur les processus cognitifs et/ou métacognitifs sont : des quittances des questions posées avec une fonction évaluative, valorisant les « bonnes questions » ; des demandes ou des formulations de synthèse des informations disponibles ; des demandes de justification des réponses proposées ; des questions incitant à déduire la réponse en fonction des informations à disposition. Dans leurs analyses, les étudiants relèvent l'apparition d'un guidage cognitif et métacognitif. Comme nous l'avons relevé plus haut, ce souci semble être intégré par les étudiants au niveau de leurs intentions, mais se traduit encore peu dans les mises en œuvre de l'activité.

3.2.3. L'évolution de la posture et de la centration de l'attention des enseignants

25 La première planification et les premières analyses relèvent un souci de « faire faire » et de gérer l'activité pour que les élèves trouvent l'objet caché. Les deuxièmes analyses relèvent un déplacement de la centration des enseignants du « faire » vers « l'apprendre ». Le souci de la bonne réponse et/ou de la bonne question fait progressivement place à celui que les élèves acquièrent des stratégies de résolution de la tâche, en prennent conscience et les explicitent. Ceci est confirmé par l'analyse des protocoles qui montre que les timides essais de questionnement métacognitif sont les premiers signes de ce changement de posture, notamment du point de vue du déplacement de la centration de l'attention de l'enseignant, qui passe progressivement de la réussite du jeu au travail sur les processus cognitifs à mettre en œuvre pour réussir le jeu.

26 A ce stade, nous pouvons relever deux points importants et qui semblent jouer un rôle dans la construction des compétences professionnelles visées : la répétition itérative et l'écriture.

27 L'importance de la boucle itérative (planification – mise en œuvre – analyse – nouvelle préparation – etc.) est démontrée par l'apport de chaque phase dans le développement des compétences des étudiants. L'ensemble des progressions observées dans le dossier est le fruit de l'articulation entre les trois phases et du travail du groupe. Les objectifs se modifient en fonction des analyses, ces dernières permettent de les redéfinir en prenant en compte la dernière mise en œuvre tant du point de vue des apprentissages des élèves que des améliorations à apporter aux interventions des enseignants. Et, dans la même boucle, les analyses des objectifs travaillés sont rendues possibles par le fait qu'ils ont été définis dans les planifications. C'est notamment dans la comparaison entre la tâche projetée et l'activité réalisée que les étudiants peuvent poser des hypothèses pour la suite. De même, les habiletés cognitives se précisent

et s'affinent en lien avec la tâche à chaque étape alternant planification et analyse. Leur identification dans la planification permet de préparer les interventions de l'enseignant et l'analyse des protocoles vérifie les habiletés réellement mises en œuvre. Souvent, les étudiants prennent conscience des habiletés en jeu au moment de l'analyse *a posteriori*.

28 Quant à l'écriture, son rôle est double : elle contraint les étudiants à préciser leur pensée et fournit la trace permettant la visibilisation du processus de formation. Pour Vygotski (1985), l'écriture procède d'un travail conscient et volontaire. La recherche du mot juste, le choix d'une succession particulière dans l'ordre du discours, l'effort de représentation par la pensée de la situation, du destinataire et la lenteur inhérente à ce travail sont autant d'éléments propices à l'élaboration de significations, à la réélaboration des expériences de formation. Schneuwly (1985) relève que « *le motif d'agir langagièrement ne découle pas de la dynamique de la situation mais de l'effort constant de l'énonciateur* » (p. 180). L'exigence de mettre par écrit les différentes étapes du processus (planification – mise en œuvre – analyse) participe de cette intention d'élaboration de significations. De plus, les traces produites permettent une évaluation du processus de formation par les étudiants et par les formateurs. La comparaison de différents travaux rend visible les modifications et les améliorations apportées à la tâche et aux interventions des enseignants.

4. Le point de vue des étudiants

29 À la fin du séminaire, nous avons soumis un questionnaire aux étudiants. Celui-ci comporte un premier volet quantitatif et un second qualitatif.

4.1. Volet quantitatif

30 La première partie du questionnaire est inspirée d'un questionnaire de 13 énoncés, développé par Cohan et Honigsfeld (2006) et dans lequel les étudiants indiquent leur degré d'accord sur une échelle de Lickert à cinq positions (annexe 2). Ce questionnaire a l'avantage de couvrir les quatre composantes que nous avons choisi d'évaluer ici : 1) l'implication des étudiants dans le séminaire ; 2) le développement des compétences professionnelles des étudiants (phase préactive : planifier son enseignement ; phase interactive : questionner en classe, recueillir des faits et des observations en classe ; phase postactive : analyser et évaluer sa pratique *a posteriori* et la perception de son degré d'efficacité) ; 3) le développement des connaissances des étudiants sur l'enseignement et sur les habiletés cognitives et métacognitives ; 4) et les interactions et les relations entre les étudiants au sein de chaque groupe.

31 Pour l'ensemble des items, les étudiants affirment un degré d'accord majoritairement positif (plus de 50 %). Ainsi, selon le point de vue des étudiants, la démarche a favorisé leur implication dans le séminaire. Elle a également contribué à améliorer leurs compétences à questionner les élèves, à prendre des informations pertinentes sur les apprentissages des élèves ainsi qu'à analyser leurs leçons ou celles de leurs collègues. Le sentiment d'amélioration est moins fort en ce qui concerne la compétence à planifier son enseignement. Ainsi, la démarche a eu davantage d'impact dans le développement des compétences concernant les phases interactive et proactive que dans celle touchant la phase préactive. Dans le même ordre d'idée, les étudiants ont le sentiment que cette démarche leur a permis de devenir plus efficaces. De plus, les étudiants ont le sentiment que notre dispositif leur a permis d'accroître et d'approfondir leurs connaissances sur l'enseignement et sur les habiletés cognitives et métacognitives. Enfin, les réponses aux questions portant sur les interactions au sein des groupes montrent qu'elles n'ont pas engendré de problèmes particuliers et ont plutôt contribué au développement professionnel des étudiants. Ainsi, les affinités entre les étudiants n'ont pas eu beaucoup d'effets sur les commentaires qu'ils se sont fait mutuellement. Il en est de même concernant les rétroactions données par les autres étudiants : elles sont évaluées positivement par les étudiants qui estiment qu'elles leur ont permis de progresser.

4.2. Volet qualitatif

32 La deuxième partie du questionnaire porte sur les effets de l'étude collective d'une leçon. Nous avons demandé aux étudiants d'identifier trois points forts, trois apports, trois points faibles et trois difficultés.

4.2.1. Points forts et apports de la démarche

- 33 Les étudiants relèvent majoritairement l'intérêt du travail en groupe, notamment du point de vue de l'enrichissement qu'il apporte aux analyses et de la comparaison qu'il permet entre les différents points de vue. Les expériences individuelles ont permis la régulation des activités pour tous. L'articulation entre théorie et pratique est mise en évidence comme un atout majeur de la démarche.
- 34 Du point de vue de leur développement professionnel, la majorité des étudiants estime avoir amélioré les compétences à questionner les élèves et à cibler leur questionnement sur les habiletés cognitives et métacognitives. La démarche leur a permis, en outre, de développer leurs compétences en matière de planification et d'analyse. Les échanges et la répétition des activités ont généré une amélioration des pratiques. Les étudiants relèvent l'incitation à la remise en question et à l'autorégulation. Ils disent avoir acquis des outils pour travailler la métacognition, identifié les effets de leur enseignement sur les apprentissages des élèves et appris à aider les élèves dans le développement de leurs stratégies d'apprentissage. La démarche permet d'améliorer les compétences de l'étudiant à planifier en profondeur et à analyser plus précisément son enseignement et les apprentissages des élèves.
- 35 Enfin, un tiers des étudiants souligne les acquis en termes de connaissances et de compréhension des habiletés cognitives et métacognitives.

4.2.2. Points faibles et difficultés

- 36 Les principaux points faibles de la démarche portent sur le peu de temps à disposition, estimé trop court en regard de l'importance du travail à mener et sur la gestion parfois difficile du travail en groupe. Le travail en équipe engendre parfois des frustrations : elles ont trait au manque d'investissement de quelques membres du groupe et à leur absence lors d'une partie des séances.
- 37 En lien avec la planification, les étudiants ont relevé la difficulté de définir et de maintenir un *objectif* de se tenir à l'objectif planifié. Lors de la mise en œuvre, questionner et s'exprimer de manière adéquate reste difficile. Lors des séminaires, les analyses des protocoles restent un exercice ardu, notamment du point de vue du repérage des apprentissages et des habiletés métacognitives mises en œuvre par l'élève. De plus, l'appropriation du *lexique* (habiletés cognitives et métacognitives) a parfois pris beaucoup de temps.
- 38 Enfin, certains étudiants estiment la démarche répétitive mais rassurante permettant ainsi la mise en place de routines.

5. Discussion

- 39 Quelques dimensions, issues de ces analyses, méritent qu'on s'y attarde. Il s'agit du travail en groupe, de la conception, la mise en œuvre et l'analyse d'une même tâche, du développement des compétences professionnelles, de l'acquisition de connaissances, de l'articulation théorie-pratique et de l'évolution de la centration de l'attention des enseignants.
- 40 Du point de vue du travail en groupe, les étudiants estiment que leurs relations ou affinités n'ont eu que peu d'impact sur leurs interactions. La collaboration est un des atouts de la démarche particulièrement relevé dans les travaux de Cohan et Honigsfeld (2006) 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 de l'intervention d'un étudiant par le groupe associée au fait que chacun met régulièrement en œuvre la tâche, 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 ».
- 41 L'étude collective d'une leçon est caractérisée par un processus itératif où une « même » tâche est plusieurs fois révisée et mise en œuvre en vue de son amélioration en regard des objectifs d'apprentissage visés. Cette répétition majorante est relevée par les étudiants. La dimension

d'apparente 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.

42 Les étudiants ont relevé l'impact du MLS sur le développement de leurs compétences professionnelles, plus particulièrement dans les phases interactive et postactive. 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. Comme vu plus haut, Cohan et Honigsfeld (2006) notent la difficulté des enseignants en formation à formuler des objectifs. De ce point de vue, certains étudiants disent ne pas avoir développé leur compétence à planifier mais relèvent leur difficulté à définir et maintenir un objectif. Ce constat permet de poser l'hypothèse que la prise de conscience liée à l'importance des objectifs est initiée et que la compétence est ainsi en cours de construction. Notre analyse des protocoles nuance les propos des étudiants dans la mesure où si nous avons pu constater des prises de conscience concernant la compréhension de la tâche et ses enjeux, en revanche, les mises en pratique ne montrent que de timides changements. Ce constat illustre le fait que la prise de conscience et la compréhension d'une tâche et de ses enjeux ne sont pas suffisantes pour transformer en profondeur les pratiques.

43 L'acquisition de connaissances sur l'enseignement et plus précisément sur les habiletés cognitives et métacognitives (objet du séminaire) est très souvent mise en exergue par les étudiants. Cette dimension des MLS a été relevée par Fernandez (2005) et, bien que n'étant pas l'objectif déclaré du dispositif, il a pris une importance non négligeable dans les effets du processus MLS que nous avons mis en œuvre. Ainsi, un des atouts de la démarche repose sur le fait que les connaissances acquises ne sont pas inertes, selon l'expression de Whitehead (1929) mais sont en lien permanent avec la pratique dans la mesure où elles contribuent à lui donner du sens, à en identifier les lacunes et à la rendre plus efficace.

44 Dans le même ordre d'idée, les étudiants ont pu relier ces connaissances ainsi acquises aux compétences professionnelles en construction. Le dispositif a donc 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. Pour reprendre les propos de Fernandez et Robinson (2006), « *The student felt that most important about their learning through MLS was connecting theory to practice, collaboration and reflection.* » (p. 203).

45 Enfin, 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'apprentissages 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, est perceptible dans les mises en œuvre par l'apparition de tentatives de modifications dans leur guidage et leur questionnement des élèves mais pas encore aboutie. Ce constat dénote qu'un processus est bien engagé mais est encore loin d'être achevé.

6. Conclusion et perspectives

46 La présente recherche démontre que la mise en œuvre d'un dispositif MLS en formation initiale est un processus complexe, spécialement lorsqu'il s'inscrit dans une culture de formation et un paysage éducatif spécifique. Néanmoins, nous réalisons qu'un tel dispositif représente un modèle de formation réellement efficace, lorsqu'un besoin de travailler autour des processus d'enseignement et d'apprentissage est identifié.

47 Après cette première mise en œuvre d'une démarche MLS, nous retiendrons quatre dimensions qui nous semblent pouvoir intéresser les formateurs intervenant au niveau tertiaire parce qu'elles proposent des innovations quant à l'accompagnement et à l'évaluation des apprentissages des étudiants. Il s'agit de la répétition majorante, de la focalisation sur la qualité des tâches, de l'évaluation par le groupe de pairs et des liens entre apprentissage et expérience.

- 48 La première particularité de l'étude collective d'une leçon est qu'elle permet la « répétition » d'une même action tout en y apportant les améliorations que l'étudiant a pu identifier comme pertinentes. Il est coutumier en formation des enseignants, que les étudiants se voient confrontés à de nouvelles tâches ou appelés à produire à chaque fois de nouvelles situations d'apprentissage. Ceci est partiellement dû au fait qu'ils sont en stage dans une seule classe. Ils 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. C'est peut-être dans le cadre de la formation en institution que des occasions de répétitions pourraient être imaginées. De plus, la démarche que nous proposons le permet tant au niveau de la planification, que de la mise en œuvre et de son analyse. Cette répétition est majorante 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 identifiées, voire décidées par les étudiants à la suite de leur analyse collective. Ces derniers sont ainsi partie prenante du processus. Cette manière de procéder rejoint les principes développés par Marton dans sa théorie de la variation (Marton & Lo, 2007 ; Marton & Tsui, 2004). En effet, dans cette perspective, il n'y a pas d'apprentissage sans discernement, sans discrimination. Et il n'y a pas de discernement, de discrimination sans variation. Ainsi, si bien enseigner c'est rendre l'apprentissage possible, les bons enseignants devraient aider leurs élèves à expérimenter la variation. Et pour apprendre à bien enseigner, les étudiants à l'enseignement devraient également expérimenter la variation. Ainsi, la démarche discutée ici semble être un moyen pertinent pour développer les compétences professionnelles des futurs enseignants en leur faisant expérimenter la variation dans les situations qu'ils proposent à leurs élèves.
- 49 Un deuxième intérêt de la démarche proposée est qu'il accorde une importance particulière à la qualité de la tâche d'apprentissage. En effet, c'est la tâche et sa mise en œuvre qui sont à chaque fois améliorées. L'étude collective d'une leçon est focalisée sur la tâche planifiée, ainsi que sur les actions que l'enseignant doit mener pour la rendre optimale en termes d'apprentissages des élèves, plutôt que sur la personne qui enseigne. Cette dernière perspective véhicule l'idée courante dans le monde occidental que les qualités personnelles de l'enseignant sont la cause première des apprentissages des élèves. 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 & Winslow, 2009).
- 50 Un troisième intérêt de la démarche, telle que nous l'avons adaptée, est lié à l'importance donnée au travail en groupe et plus particulièrement à l'évaluation des mises en œuvre d'un étudiant par le groupe. A chaque nouvelle boucle (planification - mise en œuvre – analyse) c'est l'évaluation par le groupe de pairs qui permet l'amélioration de la boucle suivante et les apprentissages des étudiants. Plus précisément, même si un seul étudiant protège l'activité mise en œuvre dans sa classe, tous expérimentent la tâche dans leur classe respective après chaque nouvelle planification. Lors de l'analyse du protocole d'un étudiant, les pairs abordent l'analyse avec une expérience propre de l'activité mise en œuvre selon la dernière planification. Nous pouvons ici faire l'hypothèse que cette évaluation profite à l'ensemble des étudiants et que les améliorations proposées en regard des actions de l'un d'eux participent de la construction des compétences de chacun.
- 51 Enfin, un dernier point mérite qu'on s'y attarde, c'est le traitement particulier de l'expérience pratique que permet l'étude collective d'une leçon. 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 cette 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 de la pratique par une préparation réfléchie et une analyse rigoureuse. Ainsi, cette démarche forme les étudiants à ne plus se contenter d'apprendre par l'expérience mais à utiliser et réfléchir ces expériences pour qu'elles deviennent réellement formatrices.

Bibliographie

- Anderson, L. W. (2004, 2ème éd.). *Accroître l'efficacité des enseignants*. Paris : UNESCO.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives (Abridged edition)*. New York : Longman.
- Cohan, A., & Honigsfeld, A. (2006). Incorporating "Lesson Study" in Teacher Preparation. *The Educational Forum*, 71(1), 81-92.
- Fernandez, M. L. (2005). Exploring "Lesson Study" in Teacher Preparation. *Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 305-312.
- Fernandez, C., & Chokshi, S. (2002). A Practical Guide to Translating Lesson Study for a U.S. Setting. *Phi Delta Kappan*, 84(2), 128-134.
- Fernandez, M. L., & Robinson, M. (2006). Prospective Teachers' Perspectives on Micro-Teaching Lesson Study. *Education*, 127(2), 203-215.
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How Should Research Contribute to Instructional Improvement ? The Case of Lesson Study. *Educational Researcher*, 35(3), 3-14.
- Marton, F., & Lo, M.L. (2007). Learning from « The Learning Study ». *The Journal of Teacher Education and Research*, 14(1), 31-44.
- Marton, F., & Tsui, A. B. M. (2004). *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah (NJ) : Lawrence Erlbaum Associates.
- Miyakawa, T., & Winslow, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Education & Didactique*, 3(1), 77-90.
- Pasquini, R., Clerc, A., Martin, D., Barioni, R., & Perrin, N. (2008). Incorporating « Lesson Study » at Primary teacher preparation : an exploratory research. In *Acts of The World Association of Lesson Studies, International Conference 2008*. The Hong Kong Institute of Education, December 2008.
- Schneuwly, B. (1985). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. Dans B. Schneuwly & J.P. Bronckart (Eds), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 169-203). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M., & Mitchell, M. (2007). *Leading Lesson Study : A Practical Guide for Teachers and Facilitators*. Thousands Oaks (CA) : Corwin Press.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap : Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. New York : The Free Press.
- Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : La dispute. (Edition russe de 1934)
- Whitehead, A. N. (1929). *The aims of education*. New York : Macmillan.

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 Nous reprenons ici la traduction de l'expression « lesson study » proposée par Miyakawa et Winslow (2009).
- 3 Chaque enregistrement audio fait l'objet d'une transcription par les étudiants.
- 4 Selon Anderson (2004), l'habileté cognitive se traduit par un verbe qui exprime un processus cognitif (mémoriser, comparer, analyser, déduire, produire, etc.). Dans le cadre de la formation en question, nous nous sommes référés à la taxonomie des habiletés cognitives d'Anderson et Krathwohl (2001). Ces auteurs proposent une grille révisée de la taxonomie de Bloom et comporte deux axes : le premier propose six catégories d'habiletés cognitives et le second quatre formes de connaissances (cf. annexe 1).

Pour citer cet article

Référence électronique

Anne Clerc et Daniel Martin, « 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 [En ligne], 27-2 | 2011, mis en ligne le 16 janvier 2012, consulté le 11 février 2014. URL : <http://ripes.revues.org/514>

À propos des auteurs

Anne Clerc

Haute école pédagogique du canton de Vaud
Anne.clerc@hepl.ch

Daniel Martin

Haute école pédagogique du canton de Vaud
Daniel.martin@hepl.ch

Droits d'auteur

© Tous droits réservés

Résumé

L'étude collective d'une leçon est un dispositif de formation et de recherche destiné aux enseignants et développé initialement dans les pays asiatiques. Après avoir présenté cette démarche et son adaptation dans le cadre de la formation initiale des enseignants, sa mise en œuvre sera analysée dans une double perspective : tout d'abord, à travers la présentation d'une étude de cas sur le déroulement de l'ensemble de la démarche et concernant un groupe de quatre étudiants et, ensuite, au moyen de l'étude des réponses à un questionnaire d'évaluation de la démarche rempli par les 48 étudiants qui ont suivi un séminaire organisé autour de l'étude collective d'une leçon. Enfin, quelques pistes de réflexion montrant l'intérêt pour la formation de l'étude collective d'une leçon seront discutées.

Entrées d'index

Index de mots-clés : acquisition de connaissances, construction de compétences professionnelles, étude collective d'une leçon, formation des enseignants, lesson study, recherche-formation