

# Jugyoukenkyuu: une démarche pour améliorer la qualité de son

Les recherches sur la planification de l'enseignement montrent clairement son impact positif sur l'apprentissage des élèves (Gauthier et al.). Ce qui fait débat devrait donc davantage porter sur ses fonctions et sur sa nature que sur sa nécessité. Dans cette perspective, il est intéressant de se pencher sur une démarche de recherche-formation développée au Japon – et largement pratiquée par le corps enseignant de ce pays (Stigler & Hiebert, 1999) – qui met en exergue le rôle central de la planification pour améliorer la qualité de l'enseignement.

Ce dispositif appelé *lesson study*<sup>1</sup> dans le monde anglo-saxon (*Jugyoukenkyuu* en japonais!) propose un processus novateur de recherche-formation impliquant les enseignants et articulant 1. Détermination des buts d'apprentissage; 2. Analyse a priori des processus d'enseignement et d'apprentissage; 3. Planification et mise en œuvre d'une leçon; 4. Analyse critique de cette mise en œuvre dans le but d'améliorer la qualité de la leçon et ainsi d'optimiser l'action de l'enseignant et les apprentissages des élèves.

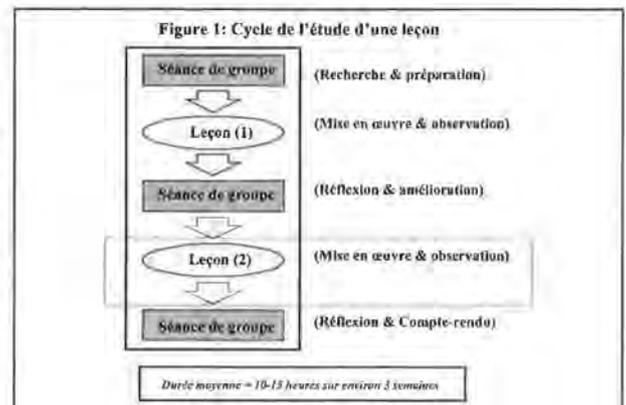
Après avoir présenté rapidement ce dispositif, nous nous pencherons plus longuement sur le travail fait autour de la planification en montrant son intérêt pour améliorer la qualité de l'enseignement.

## Qu'entend-on par *lesson study*?

Le dispositif *lesson study* est un processus de développement professionnel que les enseignant-e-s japonais-e-s mettent en œuvre pour examiner systématiquement leur pratique. Le but d'une *lesson study* est d'améliorer l'impact des expériences d'apprentissage que les enseignant-e-s procurent à leurs élèves. L'activité centrale dans la *lesson study* est de faire travailler ensemble des enseignant-e-s sur un petit nombre de leçons.

Cette démarche est un processus cyclique (cf. figure 1 ci-contre) à travers lequel un groupe d'enseignant-e-s:

1. Choisit une thématique et définit des objectifs d'apprentissage;
2. Prépare et planifie la leçon et son étude;
3. Enseigne la leçon et rassemble des faits et des observations concernant cette mise en œuvre;
4. Analyse les faits récoltés et révisé la leçon;
5. Réenseigne et réétudie la leçon;



6. Documente et diffuse le travail effectué autour de la leçon qui a fait l'objet de l'étude.

Nous allons nous focaliser ici sur la planification de la leçon qui est travaillée essentiellement durant la phase 2 mais également au cours des phases 4 et 5. En préambule, il faut relever que tout mode de planification n'est pas pertinent dans le cadre de ce dispositif. En effet, pour Fernandez et Chokshi (2002), un plan de leçon et le processus de sa conception doivent être cohérents avec l'ensemble du dispositif de la *lesson study*.

Ainsi, 1. le plan doit intégrer la leçon dans une séquence plus vaste, elle-même devant être située par rapport au plan d'études; 2. il doit également articuler explicitement les stratégies d'enseignement qui vont être utilisées avec le but visé par la leçon; 3. ce plan doit fournir aussi des informations à propos des élèves (leur niveau, leurs connaissances antérieures, les performances attendues...); 4. il doit inclure des outils et des questions pour évaluer dans quelle mesure les buts visés sont atteints ou non. Le canevas présenté ci-dessous respecte ces conditions.

## Canevas de planification d'une leçon

Nous nous inspirerons ici fortement d'un exemple développé par Ertle, Chokshi et Fernandez (2001). Ce canevas comprend trois parties.

La première présente tout d'abord **le but que s'est fixé le groupe d'enseignant-e-s** (généralement issus d'un même établissement). Ce but s'appuie sur l'identification d'un écart entre les aspirations que le groupe a à l'égard des élèves de l'établissement et les caractéristiques effectives des élèves fréquentant l'école. *Quel genre d'élèves souhaitons-nous développer dans notre*

# de recherche-formation enseignement

Tableau 1 : Outil pour planifier une leçon dans le cadre d'une démarche de *lesson study*

Les phases de la leçon : tâches d'apprentissage et questions clés	Activités attendues des élèves / réactions ou réponses anticipées des élèves	Les réponses de l'enseignant-e aux réactions des élèves / éléments à se rappeler	Buts et méthode(s) d'évaluation
Comment cette leçon pourrait se dérouler (tâche(s), phases, temps, ...)?	Qu'est-ce que j'attends des élèves? Quelles seront leurs (ré)actions?	Y a-t-il quelque chose de particulier à faire dont je dois me souvenir?	Que dois-je chercher, observer pour savoir si les buts de la leçon ont été atteints?
Comment puis-je motiver les élèves?		Comment puis-je motiver les élèves?	Comment savoir que les élèves sont motivés?
Comment vais-je utiliser le tableau noir dans cette leçon?	Qu'est-ce que j'attends que les élèves prennent en notes?		Est-ce que mon tableau noir présente un bon résumé de cette leçon?
Comment vais-je présenter la (les) tâche(s)? Comment vais-je organiser le travail des élèves (individuel, groupe, classe)?	Quelles activités les élèves devront-ils mettre en œuvre?	Que vais-je faire durant la réalisation de la tâche?	Que vais-je chercher, observer?
Quelles sont les 3 ou 4 questions que je vais poser pour faire avancer la leçon?	Quelles sont mes attentes quant aux réponses des élèves?	Quelle sorte de résumé, de synthèse vais-je faire?	Que devraient savoir les élèves avant de continuer?
Quel nouveau vocabulaire vais-je introduire? Comment?			
De quels supports matériels ou visuels ai-je besoin? Comment vais-je rendre ce matériel disponible pour les élèves?	De quelles manières les élèves pourraient utiliser ces supports?		Que pourrais-je apprendre de l'usage de ces supports par mes élèves sur leur compréhension et leurs processus de pensée?
Comment pourrais-je développer la leçon afin de tenir compte des conceptions erronées des élèves?	Quelles sont les conceptions erronées (par rapport aux contenus traités) que pourraient avoir les élèves?	Comment pourrais-je tenir compte de chaque conception erronée potentielle?	Comment savoir que j'ai pris en compte toutes les conceptions erronées présentes dans la classe?
		Quel piège, traquenard didatique/pédagogique dois-je éviter? A quoi dois-je être attentif? Faire attention à ne pas dire «... » ou à ne pas faire «... »	
Comment vais-je conclure la leçon?			Que devraient connaître les élèves à la fin de la leçon? Comment puis-je savoir qu'ils le savent?

école? Quels genres d'élèves se développent actuellement dans notre école? Quelles observations nous permettent de le dire? Pourquoi cet écart existe-t-il et comment le réduire?... Ensuite, il s'agit de décrire le **contexte** où la leçon va se dérouler. *Que savent mes élèves? Quelles stratégies utilisent-ils? Qu'est-ce qui les motive? Quelles conceptions erronées mes élèves partagent-ils? Que devraient savoir mes élèves à la fin de la leçon ou de la séquence? Y a-t-il des démarches d'enseignement qui sont centrales pour ma leçon?...*

Dans la deuxième partie, il s'agit de **décrire la séquence** dans laquelle va s'insérer la leçon qui sera l'objet de l'étude. Tout d'abord, en définissant le(s) but(s) d'apprentissage de la séquence. *Quels sont les contenus ou les habiletés, par exemple mathématiques, en jeu dans la séquence? Qu'est-ce que les élèves devraient connaître à la fin de la séquence? Ensuite, en précisant comment cette séquence est reliée au curriculum. Quelles sont les prérequis nécessaires pour apprendre les contenus ou les habiletés qui sont visés par la séquence? Quelles nouvelles connaissances ou habiletés pourront être construites sur la base de ce qui aura été appris durant la séquence? Enfin, en identifiant comment la leçon qui fera l'objet de l'étude s'inscrit dans l'ensemble de la séquence. Où la leçon se situe-t-elle dans la séquence et pourquoi? Est-ce que des concepts ou des habiletés travaillés dans la leçon le sont également à d'autres moments de la séquence?...*

Dans la dernière partie du canevas, il s'agit essentiellement de **présenter la leçon et la façon d'en évaluer les effets**. Tout d'abord en décrivant les **buts de cette leçon**. *Quels sont les contenus ou habiletés, par exemple mathématiques, en jeu dans la leçon? Qu'est-ce que les élèves devraient connaître à la fin de la leçon? Y a-t-il des stratégies d'apprentissage qui seront spécifiquement travaillées durant la leçon?...* Ensuite en explicitant les **buts visés par l'étude de cette leçon**. *Comment explorer les buts que s'est donné le groupe d'enseignant-e-s de l'établissement à travers cette leçon? Quels aspects de la leçon sont reliés aux buts de la lesson study? De quelles manière?...* De plus, il s'agit d'**exposer de manière détaillée le déroulement de la leçon** sous la forme d'un tableau (tableau 1 ci-dessus) en quatre colonnes.

Enfin, il s'agit de décrire **comment évaluer l'impact de la leçon sur les apprentissages des élèves** en précisant ce que l'on va observer dans les conduites des élèves en classe ainsi que dans leurs productions pour déterminer si les buts visés ont été atteints. *Comment savoir si les élèves ont compris les concepts enseignés ou acquis les habiletés travaillées dans cette leçon? Quels seraient les devoirs appropriés à leur proposer? Que pourrais-je dire des élèves à partir de leurs devoirs? Quelle information dois-je récolter durant le cours de la leçon?*

Comme on le voit, cette démarche de planification et les questions qu'elle pose sont centrées sur les élèves, les connaissances et les compétences qu'ils doivent acquérir ainsi que sur les démarches d'enseignement à mettre en œuvre pour favoriser ces apprentissages. Ce triple questionnement mené de manière cohérente est proba-

blement une condition nécessaire pour mettre en œuvre une pédagogie efficace et l'une des raisons majeures de l'impact de ce dispositif sur la qualité de l'enseignement mis en œuvre dans les établissements pratiquant les *lesson study*.

### Le dispositif *lesson study*: une démarche aux fonctions multiples

En s'appuyant sur les réflexions de Stigler et Hiebert (1999), on peut relever tout d'abord que ce dispositif est une **activité collaborative** entre enseignants et formateurs-chercheurs qui contribue notamment au développement du travail en équipe. Ensuite, cette forme de travail est bien une forme de **recherche-formation** dans la mesure où les enseignant-e-s qui y participent se considèrent comme des personnes contribuant à la fois au développement des connaissances à propos de l'enseignement aussi bien qu'au développement de leurs propres compétences professionnelles. De plus, **ce dispositif met l'apprentissage des élèves au centre des processus de conception**, de mise en œuvre et d'analyse des leçons et permet ainsi de prendre véritablement en compte les processus d'apprentissage dans les pratiques d'enseignement. Enfin, le modèle de changement de l'enseignement sous-jacent à cette démarche est de **considérer l'amélioration de l'enseignement comme étant le fruit de petits changements se développant sur une longue durée et s'appuyant sur des routines existantes**. Nous sommes loin ici de la logique sous-jacente aux nombreuses réformes qui ont jalonné l'histoire de l'école ces dernières décennies et dont les effets ont souvent été mitigés, réformes imposées par le haut touchant aussi bien les structures, les moyens d'enseignement que les pratiques d'enseignement.

En conclusion, nous estimons que ce dispositif est un outil de recherche et de formation prometteur, tant en formation initiale que continue. Sa mise en œuvre dans le contexte romand pourrait être un moyen, parmi d'autres, d'amélioration de la qualité de l'école. C'est le projet d'une équipe de la HEP du canton de Vaud, elle y travaille depuis quelques mois déjà. Les premiers résultats semblent encourageants et pourront faire l'objet d'un prochain article dans l'*Educateur*.

\* Nous gardons l'expression anglo-saxonne car nous n'en avons pas encore trouvé de traduction satisfaisante.

B. Ertle, S. Chokshi & C. Fernandez (2005). *A Tool for Planning and Describing Study Lessons*. <http://www.tc.edu/lessonstudy/index.html>  
 C. Fernandez & S. Chokshi (2002). A Practical Guide to Translating Lesson Study for a U.S. Setting. *Phi Delta Kappan*, 84 (2), 128-134.  
 C. Gauthier, J.-F. Desbiens & S. Martineau (2003, 2e éd.). *Mats de passe pour mieux enseigner*. Saint-Nicolas (Québec): Presses de l'Université Laval.  
 J. W. Stigler & J. Hiebert (1999). *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. New York: The Free Press.

#### Sites électroniques

– <http://www.tc.edu/lessonstudy/index.html> (ce site est celui du Lesson Study research group de l'Université Columbia de New York)  
 – <http://www.lessonresearch.net> (ce site est celui du Lesson Study Group at Mills College)