



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

***Savoirs professionnels et communauté discursive
en formation continue des enseignants
Le cas d'un dispositif 'lesson study'***

**Projet de thèse de doctorat en
sciences de l'éducation**

PAR

Sandrine Breithaupt

Commission :

Olivier Maulini (directeur), Université de Genève

Kristine Balslev, Université de Genève

Anne Clerc Georgy, Haute école pédagogique, Vaud

Genève, mars 2017

Caractères: 49'847

Au point de départ de cette thèse, il y a d'abord un cheminement personnel qui se réalise dans l'enseignement primaire genevois, puis dans la formation à l'enseignement vaudois. Mes actions se sont surtout développées autour d'une préoccupation liée à la construction des inégalités scolaires et se sont orientées vers l'idée qu'il est opportun d'offrir à chaque élève la possibilité de s'inscrire dans l'histoire collective humaine et de devenir un acteur du monde, grâce aux savoirs et à la compréhension de l'autre. Je me suis ainsi intéressée aux didactiques disciplinaires, à l'évaluation des apprentissages, puis aux théories de l'enseignement et de l'apprentissage et à leur appropriation, à l'alternance, à la formation par la recherche. Un mémoire de maîtrise d'études avancées, soutenu en 2013, m'a permis de faire mes débuts en tant que chercheure et de découvrir un dispositif de recherche-formation, la *lesson study*.

Ce projet de thèse prolonge ce travail et porte sur le *développement professionnel* des enseignants primaires et des formateurs-chercheurs au travers d'un dispositif de type *lesson study* : l'étude de leçons conçues et conduites à des fins de formation. L'objectif de la thèse est de mieux comprendre quels sont les savoirs professionnels élaborés durant le processus, comment ils le sont et par qui. Je me situe dans une perspective d'amélioration des pratiques des enseignants et de l'apprentissage des élèves, c'est-à-dire que je pars du postulat qu'il est possible de faire apprendre mieux tous les élèves en améliorant les pratiques d'enseignement.

1. Problématique et cadre conceptuel : étudier des leçons pour en conduire

Depuis les années 1960, marquées par un contexte de crise de valeurs, les autorités politiques et éducatives ont été conduites à redéfinir les missions des systèmes scolaires, ce qui a notamment eu pour conséquence une restructuration des formations à l'enseignement.

En 2002, Maroy et Cattonar relevaient une transformation, d'abord des discours sur le métier d'enseignant, puis de l'identité elle-même de la profession. "Il nous semble que le discours sur la nécessaire transformation du métier d'enseignant révèle *une stratégie de changement de l'institution scolaire* qui repose de façon très importante sur une entreprise de conversion identitaire et professionnelle des enseignants" (p. 9). A la suite des travaux de Bourdoncle (2000), Hofstetter, Schneuwly et Lussi (2009), Maroy et Cattonar (2002), cette transformation de l'institution scolaire peut se désigner par le terme de professionnalisation, processus évolutif qui "revêt des formes différentes suivant les professions concernées et le contexte culturel et historique : émergence puis transformation de fonctions et activités spécifiques en professions caractérisées par des compétences spécialisées, une certaine autonomie et prestige présupposant une formation adéquate" (Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2009, p.31).

D'autre part, dès le XIX^e siècle en Occident, « l'essor de la scolarisation, le développement des systèmes éducatifs et l'édification de l'Etat enseignant (...) suscitent une augmentation massive du nombre d'enseignants et l'institutionnalisation progressive de leur formation en

vue d'accroître leurs qualifications » (ibid. p. 30). Les institutions de formation des enseignants (universitaires ou autres) se développent tout au long du XX^e siècle et le processus d'universitarisation (Bourdoncle, 2009), plus globalement de tertiarisation (Criblez, Hofstetter & Bagnoud, 2000), se concrétise dès les années '80 en Europe.

Il est donc possible de penser que la transformation des pratiques enseignantes à tous les niveaux est la résultante d'un double mouvement de professionnalisation et d'académisation, avec des conséquences tant pour les institutions de formation que pour les acteurs qui y travaillent.

1.1 Développement professionnel et formation des enseignants

La notion de *développement professionnel* apparaît dans le monde francophone, en conséquence des mouvements évoqués ci-dessus. Elle est également très présente dans la littérature anglophone et québécoise des années 1990. Dans leur note de synthèse, Lefevre, Garcia et Namolovan (2009), proposent une grille de lecture des travaux relatifs à la thématique. Elles distinguent notamment les travaux réalisés dans une visée de transformation des pratiques et ceux réalisés dans une visée de production de connaissances. Selon les fondements théoriques auxquels adhèrent les auteurs étudiés, deux grandes perspectives de recherche se dessinent. La première, dite développementale, décrit les parcours professionnels, les étapes ou les stades qu'ils traversent (Huberman, 1989). Les auteurs mettent ainsi en évidence des processus de socialisation professionnelle, des modèles généraux d'évolution. Dans la seconde perspective, dite professionnalisante (Uwamariya & Mukamurera, 2005), le développement est vu comme "un processus d'acquisition de savoirs professionnels qui influence l'évolution des pratiques et modes de pensées des acteurs" (Lefevre, Garcia & Namolovan, 2009, p. 279). Dans cette perspective, les travaux décrivent les savoirs professionnels et produisent des dispositifs de recherche ou de formation visant l'amélioration ou l'efficacité du travail.

Dans cette seconde perspective, ce que doit ou devrait savoir un enseignant (sous-entendu pour agir dans sa classe), est une question qui mobilise chercheurs, concepteurs de programmes, décideurs, formateurs et praticiens. En 1994, Paquay affirme que le métier et la formation des enseignants s'inscrivent dans des paradigmes qui coexistent, se superposent, s'effacent, ou évoluent en fonction des croyances, des pratiques, des théories et modèles en usage à un moment donné de l'histoire. Il identifie ceux qui permettent de penser les relations entre les conceptions de l'expertise professionnelle et la formation. Dans le même esprit que Perrenoud (1999), il propose l'élaboration d'un référentiel de compétences professionnelles du métier d'enseignant.

Ainsi, un grand nombre d'instituts de formation ont fait le pari qu'on "ne peut former que par la pratique et la réflexion sur la pratique, dans une démarche clinique qui permet de vivre l'expérience et de la théoriser, de mettre des mots sur des sentiments vagues ou des processus confus, de construire des grilles de lecture, d'anticiper la complexité et de la maîtriser, au moins en partie" (Perrenoud, 1996, p. 58). Bien que les différences interinstitutionnelles soient parfois notables, les formations francophones, adoptant une perspective de formation professionnalisante, de construction et développement de

compétences professionnelles, ont toutes restructuré leur curriculum, notamment en instaurant une organisation modulaire et en alternance de la formation. La plupart d'entre elles, dont la haute école pédagogique du canton de Vaud (ci-après HEPVd), s'inscrivent donc dans cette conception d'un apprentissage professionnel orienté vers l'agir et l'analyse de cet agir.

1.2 Des savoirs sous tension

La communauté des chercheurs en sciences de l'éducation semble d'accord sur le fait que le travail enseignant est complexe, nécessite des savoirs ou compétences de haut niveau. Toutefois, la bascule évoquée entre une formation à visée applicationniste (dans une conception du "maître instruit") et une formation à visée développementale (dans une conception de la "personne en relation et en développement de soi", Paquay, 1994, p. 10), ne va pas de soi. Les travaux du Réseau de recherche Education et Formation (Paquay *et al.*, 1996; Altet, Paquay & Perrenoud, 2002; Lessard *et al.*, 2004; Perrenoud *et al.*, 2008; Etienne *et al.*, 2009; Paquay *et al.* 2014), ou encore ceux de Merhan, Ronveaux et Vanhulle (2007), Hofstetter et Schneuwly (2009), Goigoux, Ria et Toczek-Capelle (2009), Tardif, Borges et Malo (2012), n'ont, en effet, cessé de (ré)interroger les rapports entre travail et formation.

Au coeur du débat se situent donc, les savoirs professionnels leur nature et leur construction (ou appropriation) au sein d'une formation en alternance, dans une institution à caractère universitaire (ou tertiaire) et leur référence au travail réel. Affirmer que la question des savoirs professionnels est au centre du rapport entre formation et travail soulève toutefois au moins deux problèmes : la définition des savoirs concernés ; leur mode de transmission. Examinons-les tour à tour.

1.2.1 De multiples catégorisations

"Les savoirs professionnels des enseignants ne constituent pas un corps de connaissances homogène et stabilisé" (Lang, 2009, p. 297) et se présentent sous de multiples formes. Par ailleurs, dans le champ de l'enseignement et de la formation à l'enseignement, ce qui distingue les savoirs des savoirs professionnels n'est pas toujours facile à identifier. Enfin, comme je le montrerai ci-dessous et dans le chapitre suivant, les acceptions recouvrent différentes catégorisations qui mettent en évidence des conceptions de l'apprentissage de ces savoirs/savoirs professionnels différentes.

Ainsi, certains auteurs définissent les savoirs en regard de leur formalisation dans un référentiel. Tardif et Lessard (1999) évoquent les savoirs comme un ensemble de ressources auxquelles les enseignants se réfèrent dans leur pratique. Altet (2004), propose une typologie de savoirs formalisés (savoirs à enseigner, pour enseigner et sur enseigner) à laquelle elle ajoute une catégorie : les savoirs de la pratique.

Toujours au niveau des savoirs, certains auteurs proposent plus directement une entrée par la formation. Maulini et Perrenoud (2009) explicitent les écarts entre théories et pratiques par la forme et la genèse des savoirs structurant la formation qui, d'une part, dispense des savoirs issus de la recherche, des savoirs scientifiques et, d'autre part, enseigne des savoirs construits par les praticiens, des savoirs experts. D'autres auteurs se sont attelés à créer des

typologies de savoirs de la formation des enseignants. Parmi les plus reconnues figure celle de Schulman (1987) qui identifie sept catégories de connaissances : *content knowledge*, *general pedagogical knowledge*, *curriculum knowledge*, *pedagogical content knowledge*, *knowledge of learners*, *knowledge of educational contexts*, *knowledge of educational ends* (p. 8), ou encore celle de Van der Maren (1993) qui propose une catégorisation en cinq ensembles : le savoir savant, le savoir appliqué, le savoir artisan, la pédagogie et le savoir stratégique. Vanhulle (2009), différencie les savoirs académiques, institutionnels, de la pratique, de l'expérience.

Les savoirs professionnels se définissent plus étroitement en lien avec les conceptions de la profession. Tamir (1991) les définit selon leur potentiel à favoriser un agir efficace. Il distingue différentes composantes constitutives des savoirs professionnels: le savoir pratique, le savoir théorique et le savoir pratique personnel. D'autres auteurs les définissent comme des ressources mobilisées par les professionnels pour penser le travail (Tardif et Lessard, 1999). Pour Vanhulle (2009), les savoirs professionnels sont la résultante de la construction de différents types de savoirs de référence. Ils "ne sont pas la somme ou l'articulation de savoirs pratiques, techniques et scientifiques, mais des savoirs de ces trois types réinterprétés selon une logique d'action qui prend en compte les valeurs et les finalités de cette action" (Clerc, 2013, p. 43). Dans cette conception, les savoirs se transforment en savoirs professionnels au cours d'un processus de subjectivation. Les savoirs professionnels se repèrent dans les discours de ceux qui les énoncent.

À ces différents courants, s'ajoutent d'autres perspectives, comme celle Perrenoud (1999) qui se risque à la formulation d'un inventaire de dix familles de compétences professionnelles "pour construire une représentation cohérente du métier d'enseignant et de son évolution" (p. 14). La notion de compétence désigne chez lui, la "capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situations" (p. 17). Il précise par ailleurs que les compétences ne sont ni des savoirs, ni des savoir-faire, mais qu'elles mobilisent ces derniers en situation, qu'elles nécessitent la mobilisation d'opérations mentales complexes et, enfin, qu'elles se construisent en formation, comme dans les situations de travail.

À travers ce très bref aperçu, on comprend que la littérature adopte des points de vues hétérogènes, dans laquelle les définitions des savoirs/savoirs professionnels regroupent des conceptions différentes de la profession et de la formation à la profession enseignante. Provisoirement, de mon point de vue, les savoirs professionnels regroupent des savoirs théoriques et pratiques qui constituent des ressources nécessaires à l'exercice de la profession enseignante et s'incorporent dans des pratiques discursives et validées par différentes communautés qui constituent le monde scolaire et de la formation. La thèse sera toutefois l'occasion de débattre du terme et de sa définition.

1.2.2 Deux mouvements synchroniques

Le deuxième problème concerne la manière dont les savoirs ou savoirs professionnels se transmettent et s'acquièrent ou se construisent. Hofstetter et Schneuwly (2009) distinguent deux conceptions en tension dans le rôle que jouent les savoirs dans la formation. La première, instrumentaliste, s'inscrit dans une logique de compétences, où le savoir est

subordonné à l'expérience. Dans la seconde, néoconservatrice, les savoirs dits académiques (scientifiques, théoriques) sont déterminants. En d'autres mots, la formation aurait tendance à opter soit pour le primat de l'expérience, soit pour le primat de la théorie. Entre ces deux pôles, constitutifs d'un champ sous tension, ils proposent de réfléchir à partir des savoirs objectivés (c'est-à-dire des savoirs à enseigner spécifiés par les institutions de formation et d'enseignement), sorte de voie médiane possible. Les savoirs objectivés impliquent que "la profession construite des savoirs pour enseigner qui prennent pour objet ces savoirs à enseigner, leur appropriation par les formés de même que les démarches d'enseignement et de formation" (Hofstetter et Schneuwly, op. cit., p. 21).

Interrogeant les scénarios de différentes formations initiales, Goigoux, Ria et Toczec-Capelle (2009) mettent en évidence une prégnance de dispositifs construits à partir de l'action (formations ascendantes) sur des dispositifs construits à partir des savoirs (formations descendantes). Schématiquement, ajoutent Maulini et Vincent (2014), la formation peut se concevoir dans deux perspectives. Soit elle définit et évalue, en amont du travail, les objectifs et compétences ou savoirs nécessaires au professionnel, soit elle se base sur les pratiques réelles qu'elle contribue à faire évoluer de l'intérieur.

Au coeur de cette complexité, il reste pourtant une tension globale et tenace entre deux logiques de l'apprentissage et du développement professionnel: l'une qui part du *devoir* faire, c'est-à-dire d'une pratique idéale à implanter pour qu'elle vienne à bout du travail que l'on souhaite réaliser; l'autre qui s'ancre dans le *savoir-faire*, c'est-à-dire le travail tel qu'il est réellement opéré, et qui témoigne d'une pratique peut-être imparfaite, mais qui a le mérite d'exister. (p. 190)

La perspective historico-culturelle éclaire le problème d'un point de vue théorique. Elle distingue deux dimensions spécifiques aux savoirs (appelés concepts). La première, dite quotidienne (ou spontanée), la seconde appelée scientifique. Les concepts quotidiens sont construits dans et par l'expérience quotidienne. Ils font sens dans des situations spontanées du quotidien, "dans la sphère de l'expérience et de l'empirisme" (Vygotski, 1934/1997, p. 373). Les concepts scientifiques ont un caractère conscient et volontaire, ils font sens dans la sphère de l'abstraction, du monde théorique. Leurs caractéristiques essentielles sont "déterminées par une discipline scientifique précise et ne sont pas nécessairement le produit d'une expérience quotidienne" (Bodrova & Leong, 2012, p. 250). Le développement de ces deux dimensions suit des voies opposées. Les concepts spontanés se développent du bas vers le haut, des propriétés élémentaires aux propriétés supérieures, tandis qu'inversement, les concepts scientifiques se développent du haut vers le bas, de leurs propriétés complexes, théoriques, à leurs aspects concrets. Si les deux dimensions suivent des mouvements inverses, elles sont toutefois étroitement liées, et ce qui fait leur lien est leur organisation en système.

Pour qu'apparaisse un véritable acte de pensée productif, qui amène celle-ci à un point tout à fait nouveau, à une découverte, à une « expérience-déclat », il est nécessaire que X, qui constitue le problème soumis à notre réflexion et qui fait partie de la structure A, entre aussi dans la structure B de manière inopinée. Par conséquent, démolir la structure dans laquelle apparaît originellement le point

problématique X et le transférer dans une structure tout autre, sont les conditions fondamentales de la pensée productive. Mais comment est-il possible que X, qui appartient à la structure A, entre en même temps dans B ? [...] L'étude montre que cela se réalise par un mouvement suivant les lignes des rapports de généralité, par l'intermédiaire de la mesure supérieure de généralité, par l'intermédiaire du concept supérieur qui est au-dessus des structures A et B et se les subordonne. Nous nous levons en quelque sorte au-dessus du concept A, puis nous descendons jusqu'au concept B. Cette façon originale de transcender les dépendances de structure n'est possible qu'en raison de l'existence de rapports déterminés de généralité entre les concepts. (Vygotski, 1934/1997, pp 398-399)

Dans un système de formation en alternance (tel que celui de la HEP Vaud), les acteurs, formateurs-chercheurs et formés se trouvent ainsi confrontés à une tension dans la construction des savoirs professionnels, de leur définition, de leur conception, de leur appropriation et de leur développement. Les deux pôles de cette tension peuvent se décrire d'un côté par les savoirs prescrits, organisés dans un curriculum, de nature théoriques, scientifiques, abstraits. De ce côté, les savoirs se construisent en *rupture* avec l'expérience quotidienne, "du haut vers le bas", nécessitant une médiation sémiotique des savoirs issus des sciences de l'éducation (théories psychologiques, sociologiques ou didactiques par exemple). De l'autre côté, les savoirs se construisent dans et par la pratique, dans le travail effectif. Ils se construisent donc dans la *continuité* de l'expérience quotidienne, "du bas vers le haut", et nécessitent également une médiation consistant à passer de l'expérience que l'on a, à l'expérience que l'on fait (Mayen, 2007; Zeitler et Barbier, 2012).

Ainsi, le rapport entre formation et travail s'exprime sous la forme d'une tension entre rupture et continuité dans la construction/appropriation des savoirs professionnels.

1.3 La *lesson study*, entre rupture et continuité

Face à cette difficile combinaison de la rupture et de la continuité, la formation vaudoise pour le degré primaire a développé un certain nombre de dispositifs (séminaires d'intégration, analyses de pratiques, analyses d'interactions, recherches collaboratives, etc.) sensés guider le formé dans la construction de savoirs professionnels. Les dispositifs de type *lesson study* s'inscrivent dans cet ensemble et désignent une forme de recherche-formation, menée conjointement par des enseignants, des professeurs universitaires et/ou des experts de la pratique (les *facilitators* selon Lewis & Hurd, 2011). Inspirés de la tradition japonaise *Jugyou kenkyuu*, ils en sont la transposition et la traduction en anglais.

Ce qui caractérise les *lesson studies* (ci-après LS), c'est d'abord qu'elles sont soigneusement planifiées par un collectif d'enseignants à partir d'un problème d'enseignement ou d'apprentissage, parfois associé à des chercheurs ou des professeurs d'université. Elles sont focalisées sur le processus d'enseignement et d'apprentissage des élèves (Lewis & Tsuchida, 1997 ; Takahashi & McDougal, 2015). Ensuite, elles se déroulent sous l'observation de pairs ou de partenaires du monde scolaire. Enfin, elles sont enregistrées et discutées, parfois avec des personnes externes au dispositif, qualifiées d'expertes (*knowledgeble other* selon Takahashi, 2014). L'impact de la démarche peut se mesurer en termes d'amélioration des

pratiques enseignantes, de diffusion de nouveaux contenus, de connexion entre les prescriptions et les pratiques (Lewis & Tsuchida, 1998) ainsi qu'en termes de rapprochement entre le monde des praticiens et celui des chercheurs (Clerc-Georgy & Clivaz, 2016).

Aux Etats-Unis, Stiegler & Hiebert (2009), se basant sur la thèse de Yoshida (1999), introduisent la LS comme un dispositif permettant de focaliser l'attention des enseignants sur la qualité de l'enseignement. Les LS sont d'une part implantées en formation continue, dans une visée de développement professionnel (Perry & Lewis, 2008) et d'autre part, adaptées en formation initiale (Fernandez, 2005 ; Cohan & Honigsfeld, 2006). Certains auteurs utilisent le terme de *microteaching lesson studies* (MLS) pour signifier l'inclusion d'aspects de micro enseignement, pratique commune aux Etats-Unis des années 60 et aux LS. Miyakawa et Winslow (2009) décriront et introduiront la *lesson study* dans le monde francophone. Ils traduiront le terme par *étude collective d'une leçon* (ou ECL), sans distinguer la formation initiale de la formation continue. La littérature francophone autour des LS est toutefois balbutiante. On trouve quelques travaux menés en formation initiale (Clerc & Martin, 2012 ; Sensévy, 2012 ; Breithaupt, 2013 ; Ducrey, 2016) et récemment des travaux qui décrivent et présentent les LS, cherchant également à mieux définir le champ et ses objets d'étude (Clivaz *et al.*, 2015 ; Martin & Clerc-Georgy, 2015 ; Clerc-Georgy & Clivaz, 2016 ; Clivaz, 2016). Un point commun entre ces travaux est la focalisation des acteurs sur les apprentissages des élèves.

En 2009, Lewis, Perry et Hurd (2009) élaborent un modèle théorique articulant quatre caractéristiques des *lessons studies* : investigation, planification, leçons-recherches et réflexivité. Ces quatre éléments permettent de modifier les croyances et connaissances des enseignants.

Enfin, Murata (2011), à la suite d'une revue de littérature anglophone, propose de définir les LS à l'aide des caractéristiques suivantes :

1. *Lesson study is centered around teachers' interests* : Teachers' interests are central to their professional development. Lesson study goals should be something teachers feel is important to investigate and relevant to their own classroom practice.
2. *Lesson study is student focused* : Lesson study is about student learning. At any part of the lesson study cycle, the activities should focus teachers' attention to student learning and its connections to lessons/teaching.
3. *Lesson study has a research lesson* : Teachers have shared physical observation experiences (in some special cases, video may be used in place of the live lessons, but this is not recommended), that provide opportunities for teachers to be researchers.
4. *Lesson study is a reflective process* : Lesson study provides plenty of time and opportunities for teachers to reflect on their teaching practice and student learning, and the knowledge gained from and for the reflective practice should be shared in some format with the larger teaching and educational communities.
5. *Lesson study is collaborative* : Teachers work interdependently and collaboratively in lesson study » (p. 10).

La LS pourrait ainsi se concevoir comme une tentative de résolution de la tension entre rupture et continuité dans l'appropriation des savoirs professionnels. En réunissant

formateurs-chercheurs et enseignants autour d'une situation dans laquelle ils sont amenés à concevoir et analyser ensemble une leçon, on les amène à faire usage des savoirs, valeurs, croyances, etc. qui sont les leurs, quelle qu'en soit la provenance. Les théories peuvent alors être directement articulées à la pratique et inversement, les savoirs de la pratique se relier aux savoirs théoriques, instaurant une véritable dialectique entre les deux pôles.

Ensuite, il semble que ce type de dispositif pourrait redistribuer les rôles et postures des participants à la démarche. En effet, au cours des échanges, les participants énoncent des discours (qui leur sont propres ou rapportés), composés d'énoncés (de savoirs ou d'autres contenus), exprimant différents positionnements énonciatifs, manifestant ainsi leur appartenance à des groupes spécifiques: enseignants, chercheurs, directeurs, etc. Le dispositif peut favoriser l'émergence de discours contribuant progressivement à former ou reformer ce que certains chercheurs nomment *une communauté discursive* (Bernié, 2002; Jaubert, 2007; Jaubert & Rebière, 2012) de professionnels de l'enseignement - cette communauté étant "constituée sur la base d'une pratique sociale quelconque [et] l'usage partagé d'un certain nombre d'outils" (Bernié, 2002, p. 78). Les outils mobilisés et produits par cette communauté restent précisément à identifier. Ils sont à considérer comme des objets créés et inventés pour faciliter le travail, sont le produit d'une culture et sont socialement élaborés et transmis. Par analogie aux outils matériels qui augmentent les capacités de l'homme d'agir sur son environnement, la perspective vygotkienne considère les outils sémiotiques (les savoirs, les théories, le langage, l'écriture, etc.) comme des instruments psychologiques, permettant d'accroître les capacités de pensée du sujet (Moro, Schneuwly & Brossard, 1997; Brossard, 2004).

2. Questions de recherche : quels énoncés, dans quels processus d'énonciation ?

La *lesson study* est un dispositif cherchant à tirer parti de la tension rupture/continuité dans l'appropriation et la construction des savoirs professionnels. Elle peut contribuer à l'élaboration d'une véritable dialectique entre travail et formation, favorisant en conséquence le développement professionnel et la constitution d'une communauté discursive d'enseignants-chercheurs, faisant usage d'outils qui lui sont propres. Le langage est à considérer, dans cette perspective, comme outil propice au développement et l'activité langagière, comme ayant la capacité de "créer des mondes" (selon la formulation de François (1990), cité par Jaubert et Rebière, 2012), permettant de combiner rupture et continuité, permettant d'articuler expérience et théorie.

Ainsi, à la suite de Jaubert (2007), je fais l'hypothèse que les pratiques langagières contribuent à la construction des savoirs professionnels, eux-mêmes à considérer comme des instruments de la communauté discursive. Ainsi, la *lesson study* se présente comme un lieu dans lequel l'activité professionnelle s'essaie, se discute, se négocie, se confronte, au niveau des savoirs, des valeurs, des normes, des croyances, des pratiques de chaque

participant qui construit son identité professionnelle. Elle apparaît comme un espace socio-discursif dans lequel les objets des discours et les positions énonciatives sont d'abord hétérogènes, chaque locuteur exprimant différentes "voix", c'est-à-dire différents points de vue.

Progressivement, par la confrontation, la négociation, la justification, les objets des discours et positions énonciatives peuvent opérer un rapprochement entraînant "un ordre qui range selon certaines propriétés, procède à des aménagements, des reformulations, pour arracher les propositions à leur premier contexte d'apparition, singulier". Ce processus fait passer les énoncés de la juxtaposition à l'intégration, à la constitution de la communauté "organisée autour de certaines pratiques, valeurs et savoirs 'savants' construits et soumis à la critique de ses membres" (Jaubert, 2007, p. 113). En m'appuyant notamment sur les travaux de Bronckart (1996), Vanhulle (2011, 2013), Clerc (2013), je postule qu'au cours du processus d'énonciation, tout énoncé est soumis à des usages spécifiques, dont des procédés réflexifs (notamment cognitifs ou affectifs) qui permettent au locuteur d'exprimer le sens qu'il lui attribue. Chaque participant peut ainsi formuler un énoncé en l'expliquant, en le questionnant, en le conceptualisant (etc.), s'en distanciant ou en y adhérant. Des savoirs professionnels sont ainsi constitués.

Du point de vue des énoncés produits, trois niveaux de lecture sont finalement superposables : 1. Celui des *contenus* abordés. 2. Celui des *opérations cognitivo-réflexives* mobilisées dans l'évocation de ces contenus. 3. Celui des *modalisations* énonciatives qui attribuent finalement une certaine validité ou valeur à chaque énoncé.

Du point de vue des processus d'énonciation, on peut postuler l'existence, là encore, de trois strates d'analyse : 1. Les *positionnements* des locuteurs/énonciateurs en tant que chercheur, praticien, étudiant, etc. (Rabatel, 2012). 2. Les *positions* énonciatives qui peuvent s'exprimer en référence à tel ou tel positionnement. 3. L'économie de l'ensemble dans un *espace discursif* plus ou moins partagé.

Tout espace socio-discursif peut en effet être considéré comme un espace dynamique, dans lequel on peut lire des positionnements et des déplacements, voire des transformations des positions énonciatives. Le dispositif met en présence des enseignants et des formateurs-chercheurs qui vont s'influencer les uns les autres (Goffman, 1973), au travers du travail discursif opéré. *A priori*, l'espace discursif de la *lesson study*, devrait être qualifié de *dialectique*, parce que la confrontation des multiples points de vue énonciatifs poursuit l'objectif d'"une approximation mutuellement acceptable sur la valeur de vérité d'une thèse, ou le sens d'un concept ou d'une affirmation" (Jacques, 1988, cité par Nonnon, 1997, p. 14). Toutefois, le statut particulier des interactants pourrait les inciter à développer une argumentation éristique, "où il s'agit d'abord de l'emporter sur l'adversaire, ce qui implique une indifférence à la vérité" (Nonnon, op. cit.). Je fais l'hypothèse que la construction d'une communauté discursive est liée à la nature dialectique des positions énonciatives et à la construction des savoirs professionnels au sein de cette même communauté.

En conséquence, mieux comprendre le fonctionnement des *lessons studies* passe par l'identification, d'une part, des énoncés formulés par les participants, d'autre part du processus d'énonciation. Je formule dès lors les questions de recherche suivantes :

- 1 Quels sont les énoncés formulés au cours d'un dispositif *lesson study* ?
 - a. Quels sont les contenus abordés ?
 - b. Quelles sont les opérations cognitivo-réflexives mobilisées ?
 - c. Quelles modalisations caractérisent les énoncés ?
- 2 Comment le processus d'énonciation de la *lesson study* se déroule-t-il ?
 - a. Quels sont les positionnements énonciatifs ?
 - b. Quelles sont les positions énonciatives et comment évoluent-elles ?
 - c. Quelle est la nature de l'espace discursif de la *lesson study* ?

3. Dispositif et méthodologie : deux *lesson studies* à l'étude

Entre septembre 2015 et juin 2016, deux *lessons studies* ont été conduites dans mon institution. L'une en histoire, l'autre en géographie. Le processus étant nouveau, nous avons choisi de créer des petits groupes de quatre enseignants généralistes de l'enseignement primaire (à destination d'élèves entre 8 et 12 ans) et deux facilitateurs. "*Lesson study is research, a search for a solution to a teaching-learning problem*" (Takahashi & MacDougal, 2016). À ce niveau, qualifié de premier plan, la recherche est celle d'un collectif de praticiens et formateurs-chercheurs qui espère améliorer les apprentissages des élèves et/ou à comprendre comment enseigner tel ou tel objectif. Elle peut se qualifier de collaborative. Nous avons fait ensemble, *avec* les praticiens plutôt que *sur* (Lieberman, 1986, repris par Vinatier et Rinaudo, 2015). En tant que formatrice-chercheuse (ou facilitatrice), j'ai personnellement vécu la *lesson study* en géographie. La LS en histoire a été entièrement filmée ce qui me permet d'y avoir accès *a posteriori*. Chaque groupe a réalisé trois cycles d'étude, c'est-à-dire qu'il a préparé, mis en oeuvre et analysé trois leçons de recherche sur l'année 2015-2016. Sur un plan éthique et juridique, cette recherche a fait l'objet d'une autorisation du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) du canton de Vaud, datée du 26 février 2015. Ceci ne m'empêchera pas de demander une validation de ma démarche par la Commission d'éthique de la Faculté genevoise de psychologie et des sciences de l'éducation.

À ce premier niveau, un cycle de LS peut se schématiser selon la figure 1 (voir ci-dessous). Chaque LS se structure par une première phase intitulée "Etude d'un enseignement". Durant celle-ci, le groupe évoque ce qu'il souhaite travailler, choisi un ou plusieurs objectifs d'apprentissage, une thématique, etc. Il s'accorde sur ce qui fera l'objet de la LS, étudie le plan d'études, les moyens d'enseignement. Durant la seconde phase, le groupe organise, planifie une leçon (qui s'insère dans une séquence et plus largement dans le plan d'études). La troisième phase constitue la leçon de recherche à proprement parler. Durant la phase quatre, la leçon est analysée et des propositions émergent en vue de la réalisation d'un second cycle.

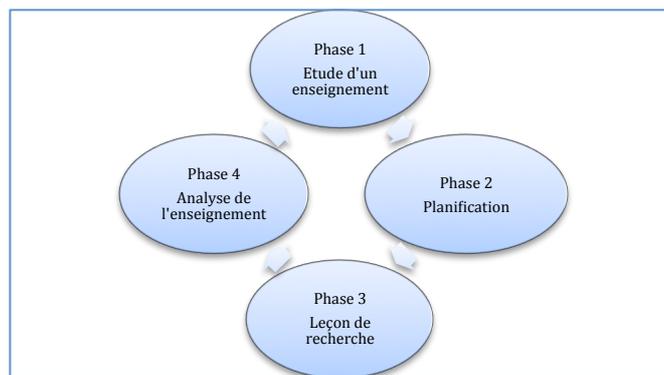


Figure 1 : un cycle de LS d'après Lewis et Hurd (2011)

3.1 Une recherche sur la recherche

À un second niveau, il est possible de produire de la recherche sur la recherche. Cette dernière vise l'identification des énoncés et la compréhension du processus d'énonciation au cours de deux *lessons studies*. J'ai choisi d'étudier deux groupes afin de mieux identifier ce qui relève des pratiques d'enseignement et des disciplines, de ce qui relève de la démarche LS elle-même.

La recherche implique d'analyser les interactions qui sont considérées, à la suite de Balslev (2006), Balslev, Vanhulle et Tominska (2010), comme un système dans lequel les énoncés se co-construisent. Je m'intéresserai plus particulièrement aux interactions des phases d'étude d'un enseignement, de préparation et d'analyse des leçons de recherche. Ce faisant, je présuppose à la suite de Jaubert (2007) et Vanhulle (2013) une relation "entre langage et appropriation des savoirs, entre création de sens et développement" (p. 38). Dans un contexte de *lesson study*, je peux donc faire l'hypothèse que les savoirs professionnels font sens dans une co-construction qui peut s'analyser dans les interactions.

Durant le processus, toutes les séances ont été filmées. Les données de ce second niveau de la recherche proviennent donc des phases une, deux et quatre (figure 1) des *lessons studies* et sont constituées principalement des transcriptions de ces dernières. Dans le cadre de l'autorisation du DFJC de 2015, une partie de ces données a déjà été transcrite.

3.2 Outils et méthode d'analyse

Afin d'analyser les interactions au coeur d'une *lesson study*, je procéderai d'abord par un découpage des transcriptions en unités d'analyse se structurant autour d'*actes énonciatifs* qui peuvent se définir "comme le processus par lequel le contenu [...] de l'énoncé devient objet de transaction entre les partenaires de la communication liés dans un cadre de contraintes contractuel" (Charaudeau, cité par Jaubert, 2007, p. 89). Il s'agira alors d'identifier des contenus, dans les entretiens transcrits.

Ensuite, sur la base des travaux de Bronckart (1996), Jaubert (2007), Vanhulle (2011; 2013;), Clerc (2013), Balslev (2016), j'analyserai les énoncés qui s'élaborent dans les interactions. L'analyse, de contenu et de discours, articulera six niveaux, correspondant aux questions de

recherche 1a, 1b, 1c et 2a, 2b, 2c. L'ensemble des catégories reste toutefois à affiner et préciser :

1a) L'identification *des contenus*, parmi lesquels *des savoirs (scientifiques, institutionnels, de la pratique)*.

1b) L'identification des *opérations cognitivo-réflexives* mobilisées dans l'usage des énoncés. Clerc (2013) catégorise les opérations cognitives en quatre groupes (*opérations de restitution, de reformulation/transformation, de compréhension, de l'analyse et de l'évaluation*).

1c) L'identification des *modalisations énonciatives* (Bronckart, 1996 ; Nonnon, 1997 ; Jaubert, 2007) qui vont permettre la qualification des discours des énonciateurs. Elles se subdivisent en quatre catégories. Les *modalisations logiques* regroupent les jugements relatifs à une valeur de vérité et sont énoncées comme certaines, probables, indéniables, etc. Les *modalisations déontiques* regroupent "les faits énoncés qui sont présentés comme socialement permis, interdits, nécessaires, souhaitables, etc. "(Bronckart, 1996, p. 132). Les *modalisations appréciatives* catégorisent les jugements plus *subjectifs* dans laquelle les énoncés sont présentés comme heureux, malheureux, bien, etc. Les *modalisations pragmatiques*, regroupent des faits liés au pouvoir-faire, au vouloir-faire au devoir-faire.

2a) Le contexte de la *lesson study* me permet d'envisager cinq positionnements possibles : du *formateur*, du *chercheur*, du *praticien*, de *l'apprenant*, d'un *membre du groupe LS*.

2b) Identifier les contenus, ainsi que les modalisations me permettra de déterminer les *positions énonciatives* des locuteurs.

2c) Enfin, en distinguant les contenus, retenus comme vrais de ceux rejetés (par un ou plusieurs membres), ou encore de ceux qui pourraient être imposés par des locuteurs, et en les associant aux positions énonciatives et aux positionnements, je serai en mesure de qualifier la *nature des espaces socio-discursifs* (dialectique ou dialogique).

4. Plan de réalisation

Temporalité	Réalisation
Juillet 2016 - Septembre 2016	Etude de la littérature
Octobre 2016 - Mars 2017	Rédaction et soumission du canevas
Mars 2017 - Septembre 2017	Soumission à la commission éthique Transcription des données
Octobre 2017 - Juillet 2018	Analyse des données Rédaction de la méthodologie
Août 2018 - Décembre 2018	Rédaction des résultats et analyses
Janvier 2019 - Septembre 2019	Rédaction du cadrage et finalisation
Dès septembre 2019	Soutenance

Bibliographie

- Altet, M. (2004) L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Éducation permanente*, 160, 101-111.
- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles: De Boeck.
- Balslev, K. (2006). *Microgenèses didactiques dans une situation de révision textuelle en milieu adulte*. Thèse de doctorat: Université de Genève, n° FPSE 370.
- Balslev, K. (2016). Les entretiens de stage, lieux de construction de savoirs professionnels des enseignants ? In V. Lussi Borer & L. Ria. *Apprendre à enseigner*. Paris: PUF.
- Balslev, K., Tominska, E. & Vanhulle, S. (2010). Tracer la construction des savoirs professionnels dans les interactions entre formateurs et enseignants en formation. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes", ICAR, Université de Lyon 2, INRP, CNRS.
- Bernié J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? In: *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée. L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : PUQ.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, 35, 117-132.
- Bourdoncle, R. (2009). L'universitarisation. Structures, programmes et acteurs. In R. Etienne, M, Altet, C. Lessard, L. Paquay et & Ph. Perrenoud (Dir). *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions?* Bruxelles : De Boeck.
- Breithaupt, S. (2013). *Analyses d'interactions maître-élèves. Une étude de cas en formation initiale à l'enseignement*. Mémoire de MAS en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.
- Bronckart, J.P. (1996) *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lecture et perspectives de recherche en éducation*. Paris: Septentrion.
- Clerc, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité*. Thèse de doctorat: Université de Genève, n° FPSE 539.
- Clerc-Georgy, A. & Clivaz, S. (2016). Evolution des rôles entre chercheurs et enseignants dans un processus lesson study: quel partage des savoirs? In F. Ligozat, M. Charmillot & A.

- Muller (Dir.). *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Clerc, A. & Martin, D. (2012). L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). Mis en ligne le 16 janvier 2012. Consulté le 1er septembre 2012, dans <http://ripes.revues.org/514>
- Clerc, A. & Martin, D. (2014). Dispositifs de formation et construction du rapport au savoir des futurs enseignants généralistes. In Ph. Losego (Ed.), *Actes du colloque Sociologie et didactique : Vers une transgression des frontières*. (pp. 319-333). Lausanne : HEP-Vaud.
- Clivaz, S. (2016). Lesson Study: from professional development to research in mathematics education. *Quadrante*, XXV(1), 97-112.
- Clivaz, S., Grigioni-Baur, S., Batteau, V., Clerc-Georgy, A., & Martin, D. (2015). Lausanne Laboratory Lesson Study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(4), 416-417.
- Cohan, A., & Honigsfeld, A. (2006). Incorporating "Lesson Study" in Teacher Preparation. *The Educational Forum*, 71(1), 81-92.
- Criblez, L., Hofstetter R. & Périsset-Bagnoud, D. (2000). La formation des enseignants primaires en mutations. In L. Criblez & R. Hofstetter. *La formation des enseignants primaires. Histoire et réformes actuelles*. pp. 29-54. Berne : Lang.
- Ducrey Monnier, M. (2016). Developing the skills of future teachers to fine-tune pupils' learning through lesson studies. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, Vol. 5 Iss: 3, pp.239 - 254.
- Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* Bruxelles: De Boeck.
- Fernandez, M. L. (2005). Exploring "Lesson Study" in Teacher Preparation. *Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 305-312.
- FPSE (2004). Formation des enseignants primaires et secondaires genevois dans le contexte du processus de Bologne. Position de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Goigoux, R., Ria L. & Toczec-Capelle (2009). Les parcours de formation des enseignants débutants. Clermont-Ferrand: Presses universitaires Blaise Pascal.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Les éditions de minuit.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & V. Lussi (2009). Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. In R. Etienne, M, Altet, C. Lessard, L. Paquay et & Ph. Perrenoud (Dir.). *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions?* Bruxelles : De Boeck.

- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 80, 5-16.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2012). Communauté discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs: l'hypothèse énonciative. *Forumlecture.ch*, 3. Consulté le 23 mars 2016.
- Jaubert, M. (2007). Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences. Bordeaux: PUB.
- Lang, V. (2009). Savoirs professionnels et professions enseignantes. In R. Hofstetter et B. Schneuwly (Éds). *Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 289-304) (Raisons éducatives). Bruxelles: De Boeck
- Lefevre, Garcia et Namolovan (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives*, 5(11), 276-314.
- Lessard, C., Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2004). *La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Lewis, C. & Hurd, J. (2011). *Lesson study step by step: How teacher learning communities improve instruction*. Portsmouth: Heinemann.
- Lewis, C. & Tsuchida, I. (1998). Planned educational change in Japan: the case of elementary science instruction. *J. Education Policy*, vol 12, n° 5, 313-331.
- Maroy, C. (2004), Régulation et évaluation des résultats des systèmes d'enseignement. *Politiques d'Education et de Formation*, vol 11, 2, 21-36.
- Maroy, C. & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Cahier de Recherche du GIRSEF (*Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation*), 18, 1-27.
- Martin, D. & Clerc-Georgy, A. (2015). Use of theoretical concepts in Lesson Study: an example from teacher training. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(3), 261-273.
- Maulini, O. & Perrenoud, P. (2009). La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle, In Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. & Perrenoud, P. (Dir). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* Bruxelles: De Boeck.
- Mayen, P. (2007). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. In F. Merhan, C. Ronvaux, & S. Vanhulle (Dir). *Alternances en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Merhan, F., Ronvaux, C. & Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- 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.
- Moro, C., Schneuwly, B. & Brossard, M. (1997). *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Berne: Lang.

- Nonnon, E. (1997). Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours? *Enjeux*, n° 39/40, 12-49.
- Paquay, L., Altet, M., Carlier, E. & Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences ?* Bruxelles: De Boeck.
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., Etienne, R. & Desjardins, J. (2014). *Travail réel des enseignants et formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P. (1996). Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants : une opposition discutable. *Éducation et Recherche*, 2, 234-250.
- Perrenoud, P. (1999). Dix nouvelles compétences pour enseigner. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2009). Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie! Retour sur une évidence trop aveuglante. In R. Hofstetter & B. Schneuwly, B. (Eds). *Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles: De Boeck.
- Rabatel, A. (2009). Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responsabilité limitée. *Langue française*, 161, 71-78.
- Rabatel, A. (2012). Positions, positionnements et postures de l'énonciateur. *Tranel*, 56, 23-42.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Stiegler, J. & Hiebert, J. (2009, 2^{ème} ed). *The teaching gap*, New York : Free Press
- Takahashi, A. (2014). The Role of the Knowledgeable Other in Lesson Study: Examining the Final Comments of Experienced Lesson Study Practitioners. *Mathematics Teacher Education and Development*, vol 16.1, 4-21.
- Takahashi, A. & McDougal, T. (2015) Collaborative lesson research: maximizing the impact of lesson study. *ZDM Mathematics Education* 48, 4, 513-526.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail et les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: Les Presses de l'Université de Laval.
- Tamir, P. (1991). Professional and personal knowledge of teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(3), 263-281.
- Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie*, 174, 31-40.
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne/ Neuchâtel : Peter Lang.
- Vanhulle, S. (2011). Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours. *SCRIPTA, Belo Horizonte, 15(28)*, 145-169.
- Vahnulle, S. (2013). Dialoguer avec les discours des professionnels en devenir. *Ikastaria, 19*, 37-67.
- Vinatier, I. & Rinaudo, J.-L. (2015). Rencontre entre chercheurs et praticiens: quels enjeux? *Carrefours de l'éducation*, n°39.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*, Paris : La Dispute.
- Yoshida, M. (1999). *Lesson study: An ethnographic investigation of school-based teacher development in Japan*. Doctoral dissertation, University of chigago.
- Zeitler, A. & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et Formation, 70*, 107-118.