

Diversité des Lesson Study: conceptions, pratiques et impacts

Appel à contribution

Eléments du contexte

La démarche Lesson Study (LS) est un dispositif de formation-recherche impliquant des formateurs-chercheurs et des enseignants, dans lequel ces derniers adoptent une posture de chercheurs. Elle est à situer parmi d'autres pratiques/dispositifs de recherches collaboratives et d'analyse des pratiques professionnelles telles que le design-based research (Brown, 1992; Cobb et al., 2003) les ingénieries coopératives (Sensevy et al., 2013), les communautés de pratiques (Wenger, 1998) ou encore la recherche collaborative (Martin & Clerc-Georgy, 2017). Le degré de rapprochement entre tous ces dispositifs reste à questionner.

La démarche LS s'est développée dans bon nombre de pays asiatiques et plus récemment aux Etats-Unis (Stigler & Hiebert, 1999; Lewis, 2002; Murata, 2011) et en Europe (Dudley, 2015 ; Clivaz et al., 2016 ; Kullberg, Mårtensson & Runesson, 2016). Depuis son apparition au Japon il y a plus d'un siècle, on constate une grande diversité dans les formes et les pratiques des LS notamment en fonction des contextes culturels dans lesquels elles sont implémentées (Dudley, 2011; Saito, 2012 ; Cheng & Lo, 2013 ; Marton, 2015 ; Marton & Runesson, 2015 ; Huang & Shimizu, 2016).

La démarche des LS est souvent présentée comme un processus cyclique à travers lequel un groupe d'enseignants, généralement accompagnés par des formateurs-chercheurs : 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, évalue l'impact de la leçon et la révisé; 5) ré-enseigne et ré-étudie la leçon; 6) documente et diffuse le travail effectué autour de la leçon qui a fait l'objet de l'étude. Autrement dit, cette démarche implique les enseignants dans une démarche de recherche et permet d'articuler la détermination des buts d'apprentissage, l'analyse *a priori* des processus d'enseignement et d'apprentissage, la planification, la mise en œuvre d'une leçon et l'analyse critique de cette mise en œuvre dans le but d'améliorer la qualité de la leçon.

L'une des forces de cette démarche est de questionner de manière originale les relations entre théorie et pratique dans la mesure où, à partir d'un problème rencontré dans la pratique, formateurs-chercheurs et enseignants font usage de cadres théoriques, de résultats de recherche et de leurs savoirs d'expérience pour participer à sa résolution (Clerc-Georgy, 2017 ; Martin & Clerc-Georgy, 2015). Par ailleurs, elle favorise potentiellement d'autres synergies pour partager les savoirs et pour construire des rapports entre chercheurs et acteurs des systèmes d'éducation ou de la formation (Clerc-Georgy & Clivaz, 2016). A travers cette articulation, sont également discutées et élaborées des pistes de transformation des pratiques enseignantes en vue de favoriser les apprentissages de tous les élèves.

Le congrès organisé en juin 2018 à Lausanne visera notamment à décrire et questionner les différentes adaptations de cette démarche en Europe et plus spécifiquement encore, dans le monde francophone. La diversité des démarches présentées devrait contribuer à une meilleure compréhension des enjeux des LS, pour la formation, pour le développement professionnel, pour les apprentissages des élèves et pour la recherche en science de l'éducation.

Dans cette perspective, les intentions de ce congrès sont :

- De répertorier et expliquer l'hétérogénéité des pratiques de recherche-formation qui se réclament des LS, celles-ci pouvant être conduites par différents acteurs (chercheurs,

formateurs, enseignants, étudiants, décideurs) dans le but de construire des théories mais aussi d'élaborer des solutions pratiques.

- De situer les LS parmi les autres dispositifs de recherche-formation.
- De situer et analyser les LS en fonction de la diversité des contextes dans lesquels elles se déroulent.
- De dégager des parentés et des spécificités du point de vue épistémologique et méthodologique.
- De discuter en quoi les LS sont plus qu'une méthodologie de recherche-formation mais qu'elle constitue un champ théorique émergent.
- D'inventorier à la fois les bénéfices et les limites des LS dans le domaine de l'éducation et de la formation.
- De discuter des conditions de réalisation d'une LS.

En fonction de ces intentions, les organisateurs proposent aux contributeurs les trois axes de réflexion suivants :

- 1) les **fondements théoriques et méthodologiques** des dispositifs de LS
- 2) les **mis en pratique** des dispositifs de LS,
- 3) les **enjeux et impacts** des LS sur la formation, l'enseignement et les apprentissages des élèves.

Axes thématiques des soumissions

Toutes les propositions de communication et de symposium peuvent prendre appui sur des recherches théoriques, des recherches empiriques, des recherches-développement, des revues de littérature, des récits de pratique ou encore des témoignages.

1. Axe des conceptions théoriques et méthodologiques des dispositifs de LS

L'axe 1 rassemble les propositions de communications et de symposiums qui traitent plus spécifiquement des fondements théoriques des dispositifs mis en œuvre.

Ces propositions contribuent à :

- Discuter la définition et les caractéristiques des LS.
- Identifier et analyser les éventuels points aveugles des LS au niveau théorique.
- Comparer des dispositifs au niveau des épistémologies véhiculées ou du rapport entre épistémologies et disciplines.
- Décrire et analyser les synergies entre objets de recherche, didactiques, disciplines de références, disciplines scolaires et LS.
- Expliquer comment des savoirs sont produits et diffusés au cours d'une LS.
- S'interroger sur le potentiel des LS pour mobiliser et/ou croiser des cadres théoriques produits dans d'autres champs scientifiques.
- S'interroger sur le potentiel des LS pour articuler des connaissances théoriques et des expériences pratiques.

2. Axe des mises en pratique des dispositifs de LS.

L'axe 2 rassemble les propositions de communications et de symposiums qui traitent plus spécifiquement des fondements méthodologiques des dispositifs mis en œuvre.

Ces propositions contribuent à :

- Cartographier la diversité des dispositifs à partir des épistémologies sous-jacentes et des méthodologies explicitées ou pas.
- Identifier et analyser les éventuels points aveugles des LS au niveau de la mise en pratique.
- Établir des conditions minimales et optimales de mise en œuvre des LS.
- Analyser et discuter les différentes façons de mesurer les effets des LS.
- Étudier le rôle et la place des acteurs impliqués au sein des groupes de LS (chercheurs, formateurs, facilitateurs, enseignants, knowledgeable others, décideurs...).

3. Axe des enjeux et impacts des LS pour et sur la formation, l'enseignement et les apprentissages des élèves.

L'axe 3 rassemble les propositions de communications et de symposiums qui traitent plus spécifiquement des enjeux et des impacts des LS pour la formation, l'enseignement et l'apprentissage.

Ces propositions contribuent à montrer autant les apports que les limites des LS pour :

- Analyser et faire évoluer les pratiques (d'enseignement, de formation, de recherche).
- Mettre en oeuvre des innovations et introduire des nouveautés curriculaires.
- Former à l'enseignement et constituer un corps professionnel.
- Favoriser des apprentissages de tous les élèves.
- Analyser l'impact des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves.
- Résoudre des problèmes d'enseignement (par exemple l'hétérogénéité, l'échec, les inégalités scolaires...).
- Favoriser la collaboration entre professionnels.
- Décloisonner la sphère de production des connaissances et celle de l'action et contribuer à un meilleur partage des savoirs.
- Questionner le système scolaire et les modalités d'implication des instances dirigeantes par rapport aux LS.

Modalité de soumission des communications

Types de communication et conditions

Chaque communication devra se situer dans un des trois axes proposés dans le congrès.

- Durée des symposiums : 90' à partager entre 3 présentations et une discussion. Les organisateurs encouragent vivement l'organisation de symposium dont les contributeurs sont issus de différentes équipes de recherches. Chaque proposition de symposium vient accompagnée du nom d'un discutant.
- Durée des communications individuelles : 20' de présentation et 10' de discussion.
- Langue : anglais ou français
- Les résumés des symposiums et des communications seront publiés en ligne sur le site du congrès.

Modalité de soumission

- Pour un symposium, soumettre une introduction de 150 mots au maximum indiquant un titre et décrivant la visée générale du symposium accompagné d'un résumé de 300 mots pour chacune des contributions qui le composent. Chaque contribution du symposium suivra le format indiqué pour les communications individuelles.
- Pour les communications individuelles, soumettre un résumé de 300 mots au maximum indiquant le titre de la contribution, 3 à 5 mots-clés (permettant de regrouper les communications individuelles), le ou les deux axe(s) retenu(s), le nom et l'institution d'appartenance des communicants, le cadre théorique adopté, le contexte touché (par exemple degré, discipline, contenus, etc.), la problématique étudiée et l'approche utilisée (revue de la littérature, méta-analyse, recherche théorique, recherche-action, recherche collaborative, recherche-développement ou recherche quasi-expérimentale). Le cas échéant, on indiquera aussi les hypothèses ou questions de recherche posées, la méthodologie adoptée et les résultats obtenus. Les conclusions mentionneront brièvement les retombées attendues ou obtenues pour l'éducation. Les 3 à 5 références principales de la communication seront indiquées (elles ne seront pas décomptées dans les 300 mots).

Bibliographie

- Brown, A. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2, 141–178.
- Cheng, E. C., & Lo, M. L. (2013). *Learning study: Its origins, operationalisation, and implications*. (OECD Education working papers, No. 94). Paris : OECD Publications.
- Clerc-Georgy, A., & Clivaz, S. (2016). évolution des rôles entre chercheurs et enseignants dans un processus lesson study: quel partage des savoirs?. *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation*, 189.
- Clerc-Georgy, A. et Martin, D. (2017). Les lesson study : un dispositif pour favoriser l'usage des savoirs théoriques dans l'analyse de la pratique. *Formation et profession*, 25(1) 20-33.
- Clivaz, S., Clerc-Georgy, A., & Batteau, V. (2016). Lesson study en mathématiques : un dispositif japonais de développement professionnel des enseignants à l'épreuve du contexte suisse-romand. In Y. Matheron & G. Gueudet (Eds.), *Actes de la 18e école d'été de didactique des mathématiques* (pp. 487-502). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9–13.
- Dudley, P. (2011) Lesson Study development in England: from school networks to national policy, *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(1), 85-100.
- Dudley, P. (2015). *Lesson Study : Professionnal Learning for our Time*. New York : Routledge.
- Huang, R., & Shimizu, Y. (2016). Improving teaching, developing teachers and teacher educators, and linking theory and practice through lesson study in mathematics: an international perspective. *ZDM*, 48(4), 393-409.
- Kullberg, A., Mårtensson, P., & Runesson, U. (2016). What is to be Learned? Teachers' Collective Inquiry into the Object of Learning, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 309-322.
- Lewis, C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia, PA : Research for Better Schools.
- 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.
- Martin, D. & Clerc-Georgy, A. (2017). La lesson study, une démarche de recherche collaborative en formation des enseignants ? *Phronesis*, 6,(1), 35-47.
<http://www.cairn.info/revue-phronesis-2017-1-page-35.htm>.
- Marton, F. (2015). *Necessary Conditions of Learning*. New York: Routledge.
- Marton, F., & Runesson, U. (2015). The idea and practice of learning study. In K. Wood, & S. Sithampram, (Eds.) *Realising learning. Teachers' professional development through lesson study and learning study* (pp. 103-121). New York: Routledge.
- Murata A. (2011) Introduction: Conceptual Overview of Lesson Study. In Hart L., Alston A., Murata A. (eds) *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education*. Dordrecht: Springer.
- Saito, E. (2012) Key issues of lesson study in Japan and the United States: a literature review, *Professional Development in Education*, 38(5), 777-789.
- Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S., & Morales-Ibarra, G. (2013). Cooperative engineering as a specific design-based research. *ZDM The international Journal on Mathematics Education*, 45(7), 1031-1043.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). Understanding and Improving. *Comparing Standards Internationally: research and practice in mathematics and beyond*, 119.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.