

# Comprendre les caractéristiques de la *Lesson Study* pour les constellations des Plans mathématiques et français

Conseil d'évaluation  
de l'École

Directeur de la publication :  
Daniel Auverlot – président  
du CEE

Revue de littérature sur  
la *Lesson Study*



## Table des matières

Contexte .....	3
Quelques mots sur le contexte international de la formation continue des enseignants et la réussite des élèves .....	4
<b>1. Le dispositif général de la <i>Lesson Study</i> .....</b>	<b>7</b>
1.1. Origine de la <i>Lesson Study</i> : du Japon à une modélisation .....	7
1.2. Caractéristiques de la <i>Lesson Study</i> au niveau international .....	8
1.3. Évaluation de la <i>Lesson Study</i> .....	10
1.3.1. Son efficacité globale et ses marges de développement .....	10
1.3.2. Les effets de la <i>Lesson Study</i> .....	11
<b>2. La <i>Lesson Study</i> à la loupe : ses caractéristiques et leurs effets potentiels .....</b>	<b>13</b>
2.1. Le pilotage de la <i>Lesson Study</i> .....	13
2.1.1. Les différents types de pilotage d'une communauté d'enseignants .....	13
2.1.2. Le pilotage et son rapport aux changements de connaissances et de pratiques .....	14
2.1.3. Le pilotage et la pérennité d'une communauté d'apprentissage .....	14
2.1.4. Un pilotage combinant processus descendants et émergents .....	15
2.2. Le périmètre de la communauté d'une <i>Lesson Study</i> .....	15
2.3. Le temps dans la <i>Lesson Study</i> .....	16
2.4. Le degré d'interdépendance entre enseignants dans une <i>Lesson Study</i> .....	17
<b>3. L'impact des dispositifs de formation et de développement professionnel sur les apprentissages des élèves .....</b>	<b>19</b>
3.1. La complexité d'attribuer la réussite des élèves à des conditions de formation continue des enseignants .....	19
3.2. La diversité des connaissances utilisées par les enseignants : un levier de réussite des élèves ? .....	19
3.3. La construction d'artefacts pédagogiques utiles aux élèves et viables pour les enseignants .....	22
3.4. L'effet « formateur » ou « facilitateur » et sa pertinence pour la classe .....	23
3.5. L'impact sur les apprentissages des élèves en perspective .....	25

<b>4. Les aspects évaluatifs favorables pour la formation.....</b>	<b>26</b>
<b>5. Le modèle <i>Lesson Study</i> adapté au système éducatif français ? .....</b>	<b>29</b>
5.1. Une prise en compte nécessaire de l’histoire des pratiques coopératives en France .....	29
5.2. Une implantation dans un système éducatif peu habitué à la culture de la leçon collective.....	30
5.3. Coupler apport externe de connaissances, pérennité du collectif de travail sur le long terme et compétences du facilitateur .....	31
<b>6. Pour conclure .....</b>	<b>32</b>
Perspectives.....	32
Controverses et interrogations .....	32
<b>Indications bibliographiques .....</b>	<b>34</b>

## Contexte

La formation continue des enseignants du premier degré en France voit depuis 2019 le développement du Plan mathématiques, puis du Plan français en 2020. Cette politique publique ambitionne un changement profond du format de formation continue couplé à une vision du développement professionnel des enseignants, au croisement des pratiques quotidiennes de classe et des résultats de la recherche, notamment en didactique disciplinaire. Ce nouveau format de formation, les constellations, est inspiré du modèle japonais des *Lesson studies* (LS).

Une “constellation” est une formation conduite par un conseiller pédagogique de circonscription (CPC) ayant lui-même bénéficié d’une formation de 24 journées réparties sur trois ans, dont au moins 10 la première année (4 nationales et au moins 6 académiques). La constellation touche les professeurs des écoles (PE) et s’inspire directement des LS, inspiration ne signifiant toutefois pas imitation. Au total, 30 heures de formation sont prévues, dont 18 heures au titre des animations pédagogiques prévues dans les obligations réglementaires de service annuelles des PE en dehors de la classe et 12 heures sur temps de classe, c’est-à-dire pendant lesquelles l’enseignant en formation est remplacé. Le vadémécum destiné aux référents du Plan mathématiques prévoit par exemple un protocole de 2 ou 3 demi-journées de visites croisées en classe pour chacun des PE (soit entre 6 et 9 heures) et 7 à 8 demi-journées de formation en présentiel pendant lesquelles les membres du groupe sont rassemblés (soit 21 heures). Chaque constellation doit définir, en lien avec le formateur, une thématique de travail parmi des thématiques proposées nationalement ou choisie par le groupe de travail.

Les constellations pourraient provoquer un changement notable dans les différentes politiques publiques éducatives éprouvées sur le territoire, voire une rupture paradigmatique dans la perception, puis la conception de la formation enseignante continue (Ria, 2019). Cette rupture rend compte de plusieurs passages :

- d'un objet prescrit à un objet de formation négocié, même si environ 30 % des thématiques de travail restaient prédéfinies dans les constellations d’après une enquête du ministère de l’Éducation Nationale et de la Jeunesse (MEN, 2021) ;
- d'un apprentissage transmissif à un apprentissage combinant processus d'enquête et apport de connaissances externes par un expert ;
- d'une formation hors-la-classe à une intégration des temps de classe en formation (formation-travail / travail-formation) ;
- d'un format ponctuel à un format suivi et itératif ;
- d'une formation pour l'individu à une formation pour, par et dans le collectif.

Le Comité technique d’évaluation sur la formation des enseignants du Conseil d’évaluation de l’École a été constitué dans le but de diligenter une démarche d’évaluation de cette politique publique. Si la question de l’évaluation de la formation enseignante continue est une chose, nous avons souhaité réaliser une recension des acquis de la recherche en ce qui concerne le modèle d’inspiration : la *Lesson Study*.

Cette revue de littérature synthétisée rend compte de résultats de plusieurs enquêtes et recherches scientifiques nationales et internationales dans le but de répondre aux questions suivantes :

**Que dit la recherche sur la relation entre la formation continue des professeurs des écoles et ses effets sur les pratiques enseignantes ? À partir de recherches de terrain, que peut-on dire des *Lesson studies* et en retenir pour les constellations ?**

Ce document a pour but d'exposer, en mobilisant la littérature nationale et internationale, les effets produits sur les enseignants et les élèves par les différentes formations construites à partir du format des *Lesson studies*. Il ne s'agit pas ici d'effectuer des recommandations sur tel ou tel paramètre à intégrer au sein d'un dispositif qui produirait des effets spécifiques attendus : les résultats de la recherche concernant le développement professionnel des enseignants ne dégagent pas actuellement de consensus et il peut paraître difficile, sinon incorrect du point de vue scientifique, d'exporter directement des résultats internationaux au contexte structurel et culturel de la France.

Dans un premier temps, nous identifierons les éléments généraux de la *Lesson Study*. Dans un deuxième temps, nous décrirons certaines de ses caractéristiques. Ceci permettra d'aborder la question de l'impact du développement professionnel des enseignants sur les apprentissages de l'élève. Puis, nous aborderons les formats français inspirés ou tirés de la *Lesson Study*, pour finir sur des perspectives pouvant servir l'étude ou l'évaluation des Plans mathématiques et français. Cette revue de littérature a donné lieu à une publication parallèle dans un format plus court intitulée *Synthèse de la revue de littérature « Comprendre les caractéristiques de la Lesson Study pour les constellations des Plans mathématiques et français »*, disponible sur [la page internet du Conseil d'évaluation de l'École](#).

## Quelques mots sur le contexte international de la formation continue des enseignants et la réussite des élèves

« Les facteurs qui contribuent à rendre une école efficace et équitable sont nombreux. Ils relèvent autant des politiques publiques, de la gouvernance des organisations, des liens entre l'école, les familles et la collectivité, que du climat scolaire ou du leadership pédagogique des directions d'établissement » (Galand et Janosz, 2020), mais la qualité des pratiques d'enseignement semble avoir une influence centrale (Cohen, Raudenbusch et Ball, 2003 ; Galand, 2009 ; Nye, Konstantopoulos et Hedges, 2004 ; Rowan, Correnti et Miller, 2002 ; Wenglinsky, 2002).

Depuis quelques décennies, de nombreux travaux issus notamment du mouvement *Evidence-Based Practice* (pratiques fondées sur les preuves, Wagnon et Chkair, 2023) documentent que des formes de pratiques spécifiques étaient liées à des apprentissages accrus chez les élèves (Holzberger, Praetorius, Seidel et Kunter, 2019). Malgré les connaissances scientifiques robustes dans ce domaine, les programmes de diffusion de ces « pratiques efficaces » à grande échelle échouent la plupart du temps. En 2013, l'Institut des sciences de l'éducation (*Institute of*

*Educational Sciences* ou IES) du Département Américain d'Éducation établit que seuls 7 sur 77 de ces programmes de diffusion ont produit une amélioration significative des résultats chez les élèves (IES, 2003).

Plusieurs limites à cette logique de standardisation des pratiques peuvent être identifiées :

- Du point de vue scientifique, rares sont les programmes qui se basent sur des évaluations robustes, établies sur des fondements scientifiques reconnus et dont les résultats sont clairement circonscrits, évoquant une « loi du genre en pédagogie et en didactique » (Romainville, 2021) qui consisterait à ne pas tenir compte des réalisations comme des résultats précédents, voire en définissant son propre programme sans une définition suffisamment explicite et crédible.
- L'échec de certains programmes est parfois lié à une mise en œuvre non conforme ou insuffisante de la pratique promue (Quinn et Kim, 2017 ; Spiel, Schober et Strohmeier, 2018). **L'accompagnement des enseignants au changement est indispensable.**
- Cette logique porte une vision des situations d'enseignement-apprentissage jugée simpliste dans laquelle il suffirait d'adopter et d'ajuster au mieux des outils prouvés comme efficaces dans la résolution d'un problème d'apprentissage spécifique pour garantir une meilleure réussite des élèves (Biesta, 2010). Cette conception ne prend en compte ni la diversité des contextes éducatifs qui nécessite une adaptation locale de ces pratiques (Dupriez, 2015a), ni le caractère primordial de certaines dimensions de l'enseignement telles que les routines perceptives (Van Merriënboer et Sweller, 2005), les méthodes réflexives (Santagata, 2014), les émotions (Ria et Durand, 2001) ou les valeurs professionnelles (Boissinot et Delvaux, 2021 ; Fabre et Gohier, 2015 ; Favre et al., 2008 ; La Velle et Flores, 2018 ; Reboul, 1992), qui nécessitent d'être identifiées et développées tout autant que le répertoire des connaissances techniques.
- Enfin, enseigner est une activité située et complexe qui ne consiste pas en une accumulation de pratiques jugées efficaces pour chaque objectif pédagogique prescrit par l'institution, mais qui nécessite de concilier ou de faire des choix parmi plusieurs objectifs en parallèle, et de faire constamment face aux imprévus de la classe (Clark, 1988 ; Doyle, 1986 ; Durand, 1996 ; Ria et al., 2004). L'activité des enseignants est composée de différents niveaux de contraintes qui génèrent des tensions irréconciliables, des préoccupations divergentes et des paradoxes majeurs (Durand, 1996 ; Maroy et Cattonar, 2019 ; Piot, 2009). Une pratique efficace pour un objectif spécifique peut donc être vécue comme contradictoire avec d'autres objectifs concomitants.

Une des directions actuelles des recherches en éducation et en formation vise à construire et documenter des programmes de formation à large échelle permettant une amélioration des pratiques adossée aux connaissances scientifiques actuelles, tout en prenant en compte les limites exposées précédemment.

Parallèlement aux recherches sur les pratiques individuelles efficaces, à partir des années 1970, des travaux issus des mouvements *School Effectiveness* (efficacité des écoles) et *School*

*Improvement* (amélioration des écoles) tentent d'identifier les caractéristiques des écoles, qui, par leur organisation collective des pratiques enseignantes, contribuent à la réussite de leurs élèves ainsi qu'aux processus de changements. Certains des auteurs (Hargreaves, 1994 ; Little, 1987, 1990 ; McLaughlin et Talbert 1993, 2001 ; Rosenholz, 1989 ; Talbert et McLaughlin, 1994) mettent au jour l'importance de « communautés professionnelles » (*professional community*) ou « communautés apprenantes » (*learning community*) implantées dans de telles écoles pour développer de manière collaborative des nouvelles pratiques d'enseignement axées sur les apprentissages des élèves<sup>1</sup>.

Mais les communautés professionnelles s'engageant rarement de manière spontanée et structurée dans une démarche d'amélioration des pratiques pédagogiques (Supovitz et Christman, 2003 ; Timperley, Parr et Bertanees, 2009), divers programmes de développement professionnel sont élaborés en vue de favoriser l'organisation de ces communautés apprenantes. L'objet n'étant pas ici de les répertorier, citons simplement le dispositif « Communautés d'Apprentissage Professionnel[les] » (*Professional Learning Communities*) qui s'impose progressivement dans les années 2000 au sein des systèmes scolaires anglo-saxons (Dufour, 2010 ; Dufour et Eaker, 2004), puis commence à se diffuser dans le monde francophone, notamment au Québec (Prud'homme et Leclerc, 2014), en Suisse (Skopelitis, 2018 ; Ramful, Viguet et Yvon, 2019) et en France (réseau des Lieux d'Éducation Associés de l'IFÉ-ENS de Lyon<sup>2</sup>).

D'après Dufour (2010), une « communauté d'apprentissage professionnelle » travaille au sein d'un cycle d'analyse comportant 5 étapes :

1. l'évaluation diagnostique (analyse des résultats ; analyse des forces et faiblesses des élèves) pour cartographier la situation individuelle de chaque élève et la situation globale de la classe ou de l'établissement scolaire ;
2. l'établissement des objectifs SMART (spécifique, mesurable, atteignable, réaliste, temporel) sur la base du diagnostic et du projet d'enseignement ;
3. la proposition de stratégies d'enseignement contenant les moyens, les modalités pratiques et l'alignement pédagogique anticipé (Biggs et Tang, 2011) ;
4. l'expérimentation des stratégies auprès des classes / élèves ciblés et computation de *feedbacks* élaborés (Calone et Lafontaine, 2018) ;
5. l'évaluation de l'atteinte des objectifs.

C'est dans ce contexte international de recherche d'amélioration de l'efficacité des systèmes éducatifs, à travers la promotion de pratiques d'enseignement efficaces, mais aussi le développement de communautés dites « apprenantes », qu'un dispositif de développement professionnel attire l'attention de chercheurs anglo-saxons. Les études TIMSS (*Trends in Mathematics and Science Study*) de 1995, sur le niveau scolaire en mathématiques et en sciences, commandées par l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA),

---

<sup>1</sup> « Une communauté apprenante est un lieu où une investigation critique est pratiquée par des pairs qui partagent une vision commune et qui s'engagent dans des processus de décision partagée » (Boyd et Hord, 1994).

<sup>2</sup> On pourra se référer au [site internet des LéA](#) ainsi qu'à un [numéro d'Édubref consacrant le « travailler ensemble »](#).



montrent globalement une meilleure réussite des élèves japonais dans de nombreux domaines, comparativement aux pays occidentaux (Stigler et Hiebert, 1999). Un dispositif de développement professionnel nommé *jugyo kenkyu* - littéralement « étude de leçon » - mis en place au Japon il y a plus d'un siècle est alors mis en avant comme potentiel facteur pouvant expliquer cette réussite. Nous le verrons par la suite, ce dispositif combine certaines caractéristiques des programmes de formation développés dans le cadre de *Evidence-Based Education* (accompagnement par un expert, adossement à des connaissances issues de la recherche) à des caractéristiques issues du champ des communautés professionnelles (investigation collaborative, analyse axée sur les élèves, objectifs et évaluation partagés). Au cours des deux dernières décennies, ce dispositif s'est répandu et a été adapté dans le monde entier sous l'appellation de *Lesson Study* (Lewis et Hurd, 2011 ; Miyakawa et Winsløw, 2009).

## 1. Le dispositif général de la *Lesson Study*

### 1.1. Origine de la *Lesson Study* : du Japon à une modélisation

La *Lesson Study* (LS) est une modalité de formation élaborée au Japon à la suite d'événements politiques et sociologiques majeurs intervenus durant le dernier quart du XIX<sup>e</sup> siècle (Gordon Györi, 2020). La société « a entrepris un travail colossal de massification, de modernisation et d'amélioration qualitative de l'enseignement public » (*Idem.*), ce qui a entraîné en outre une pénurie d'enseignants. Pour y faire face, des personnes extérieures à la sphère de l'éducation ont été recrutées et positionnées dans les classes. Ces enseignants décidèrent d'organiser, de leur propre initiative, des regroupements afin d'échanger sur les pratiques d'enseignement, les problèmes rencontrés, pour tester des pistes et outils pédagogiques (Arani, Fukaya et Lassegard, 2010). Les premières *Lesson studies* virent ainsi le jour. Le Japon a intégré rapidement ce dispositif à différentes échelles d'un territoire (de l'école à toute une préfecture, en allant jusqu'à des colloques de LS). Ceci s'expliquerait selon János Gordon Györi (2020) notamment par une certaine vision économique japonaise<sup>3</sup> mettant les entreprises dans des processus d'amélioration continue par petites étapes, dans un développement professionnel permanent. Une autre caractéristique provient de l'organisation scolaire favorisant l'observation collective des classes par des fonctionnements en collectif d'enseignants et de classes et non, comme aux États-Unis ou en Europe, une organisation cloisonnée des cours dans des espaces cellulaires.

Aujourd'hui, plusieurs définitions de la LS peuvent être établies. En voici trois :

« La *Lesson study* utilise une structure cyclique : les enseignants analysent de manière itérative le travail des élèves, utilisent cette analyse pour informer les leçons planifiées en collaboration, mettent en œuvre ces leçons tout en observant la mise en œuvre des autres,

---

<sup>3</sup> Que le chercheur met en lien avec ce que l'économiste Masaaki Imai nomme la méthode Kaizen (1986).

et analysent la qualité de la leçon (Gersten et al., 2010). Ces activités sont répétées dans de multiples cycles consécutifs au fil du temps » (Benedict et al., 2023).

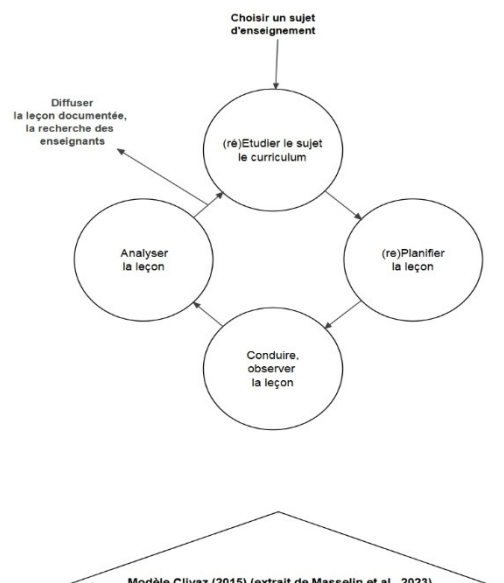
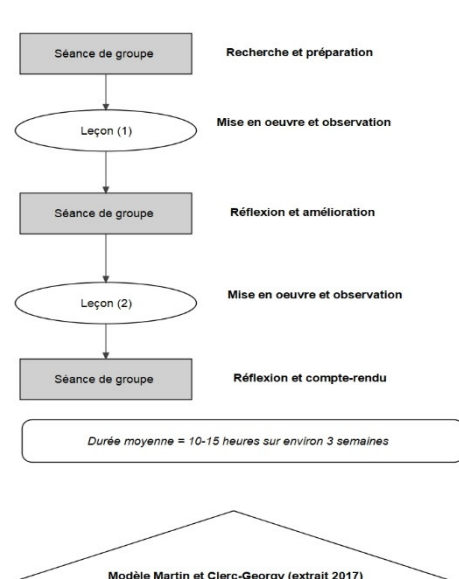
« Ce dispositif rend compte d'un processus de développement professionnel que les enseignants mettent en œuvre pour examiner systématiquement leur pratique [...], soit l'étude collective d'une leçon (*lesson study*), essentiellement utilisée en formation. L'objectif de l'étude collective d'une leçon est d'améliorer l'impact des expériences d'apprentissage que les enseignants procurent à leurs élèves. 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 » (Martin et Clerc-Georgy, 2017).

« Dans ce dispositif, pour répondre à une question d'enseignement, un groupe d'enseignants prépare une leçon en s'appuyant sur l'étude de ressources curriculaires et scientifiques et éventuellement l'aide d'experts et / ou de chercheurs. Cette leçon, réalisée par l'un d'eux avec des élèves dans une classe, en présence des autres enseignants en position d'observateurs, est suivie d'une discussion approfondie » (Masselin et al., 2023).

Ces trois acceptions nous permettent de caractériser le dispositif *Lesson Study* de façon générale au niveau international (section 1.2.) afin d'en référencer les différents effets observés par la recherche (section 1.3.).

## 1.2. Caractéristiques de la *Lesson Study* au niveau international

Suivant les différentes acceptions et les recherches attenantes, la LS est un dispositif de développement professionnel à destination des enseignants visant l'amélioration des expériences d'apprentissage des élèves. Ce dispositif est itératif : il ne s'agit pas d'une seule séquence (de plusieurs séances), mais d'une circularité d'une leçon co-construite par les pairs-enseignants comme le montrent les deux schémas suivants :



La dimension itérative, clairement mise en évidence par le modèle Martin et Clerc-Georgy (gauche), est capitale. Les leçons (en blanc) sont mises en œuvre et observées en collectif d'enseignants, les mêmes qui ont participé à la première séance (ou série de séances) de groupe (en gris). Ce sont ces séances qui viennent rythmer les éléments d'apprentissage, modélisés par des leçons conduites et, ainsi, expérimentées. Comme l'illustre le modèle Clivaz (droite), l'entrée s'effectue par le choix d'un sujet d'enseignement<sup>4</sup>. Deux manières guident la mise en démarrage d'une LS, à partir d'un choix. Soit un choix par les pratiques enseignantes, de façon inductive, où les problèmes rencontrés comme les expressions de terrain viennent co-déterminer une mise en dialogue, puis une mise en projet. Soit un choix par le programme, de façon déductive, où les informations signalétiques des enseignants (niveau de classe, type d'établissement, résultats d'évaluations nationales) vont s'agencer avec le thème didactique de la leçon à développer provenant d'un guide ou d'un référentiel établi. **L'entrée est un facteur-clé** pour le format de la LS, comme le montre l'exemple suivant, tiré de l'article de Amber E. Benedict et ses associées (2023), pour une LS en mathématiques :

1. investir les contenus en mathématiques dits « standards », le programme scolaire et les problèmes rencontrés par les élèves dans la résolution de problèmes ;
2. établir une leçon basée sur les précédentes investigations : la temporalité est déterminée à cette étape ;
3. donner la leçon à des élèves (ici de 4<sup>ème</sup> année, équivalente aux 9-10 ans en France) ;
4. débriefier ;
5. remanier la leçon et la ré-enseigner à une nouvelle classe de même niveau.

Nous pouvons observer qu'une LS mêle le travail de groupe et la leçon à conduire par de la production (commune ou individuelle) et de l'échange d'informations. Essayer en classe et discuter avec ses pairs rythment la conduite d'une LS, permettant de concevoir à plusieurs, au fil du temps de ce dispositif, une leçon robuste car ancrée dans le réel des pratiques enseignantes et adossée à des références scientifiques pour analyser / (re)concevoir et discuter entre collègues.

Les recherches soulignent **la fonction-clé du « facilitateur » dans la LS** avec un nombre de rôles conséquents (Masselin et al., 2023) sans toutefois être exhaustifs. Celui-ci pilote la LS : il veille à la mise en relation entre séance de groupe et expérimentation en classe de façon itérative. Le facilitateur est aussi médiateur entre les pairs enseignants : il anime la séance de groupe pour favoriser le débat. Il incite les enseignants à approfondir leurs réflexions et facilite leur engagement dans des activités de groupe et l'expérimentation de la leçon. Le facilitateur peut être aussi la personne ressource de l'objet d'investigation : il peut être un chercheur dans le domaine concerné. Il peut aussi faire appel à un expert ou encore traduire les échanges comme les apports scientifiques dans un sens commun aux membres du groupe.

---

<sup>4</sup> Le modèle de Martin et Clerc-Georgy (2017) à gauche ne contredit pas l'entrée par le choix des enseignants, mais reste plus large.

Comme le mentionnent Daniel Martin et Anne Clerc-Georgy (2017), la recherche est au cœur de la LS :

« Les LS contribuent à la construction d’une communauté d’apprentissage (Vinatier et Morrissette, 2015) et poursuivent des buts tels que la compréhension et l’évolution des pratiques ou encore la résolution de problèmes (Lenoir, 2012). Par la formalisation de démarches de recherche et par l’itération de ces démarches, le dispositif LS poursuit clairement une visée d’émancipation des acteurs du terrain ».

La LS implique autant la reconnaissance de capacités, d’astuces et de pratiques propres aux enseignants que la reconnaissance et la dissémination de résultats de recherches scientifiques. La première reconnaissance implique des sources internes de connaissance, dans le sens où des compétences comme des savoirs sont « déjà-là » (Léal et Combis-Carnus, 2012) chez les enseignants participants. La seconde reconnaissance implique des sources externes de connaissance, dans la mesure où les savoirs scientifiques ont une visée globale et critique, étayés par le dialogue entre les théories et les terrains d’expériences à travers le temps. La LS est rythmée par cette double reconnaissance et par les rôles du facilitateur, bien que la recherche n’indique pas une voie unique à suivre. Par exemple, les LS japonaises suivent usuellement le schéma cyclique de Clivaz (voir schéma ci-dessus) : chaque cycle se termine par « l’invitation d’une personne extérieure au groupe pour enrichir par un long commentaire final la discussion qui suit la réalisation en classe » (Masselin et al., 2023). Dans les recherches portées sur les pratiques collaboratives<sup>5</sup>, pouvant s’affilier à la LS, les chercheurs et les enseignants travaillent de concert sur les résultats des réalisations en classe, élaborent des fiches de route rédigées de manière coopérative et horizontale, avec des exemples concrets provenant des expériences en classe (Martin et Clerc-Georgy, 2017).

### 1.3. Évaluation de la *Lesson Study*

#### 1.3.1. Son efficacité globale et ses marges de développement

Regardons dans un premier temps la revue systématique de Amber Benedict et ses collaboratrices (2023). Elle repose sur 250 recherches sur la formation enseignante continue pour *in fine* sélectionner 14 d’entre elles après une stricte catégorisation<sup>6</sup>. Les principales conclusions déterminées par les chercheuses sont les suivantes :

1. La *Lesson Study* est un modèle de développement professionnel qui soutient l’apprentissage des enseignants.
2. La *Lesson Study*, combinée au programme d’études, permet d’améliorer les connaissances et la pratique des enseignants.

---

<sup>5</sup> Par exemple, des recherches collaboratives se développent en France dans les [Lieux d’Éducation Associés](#) coordonnés par l’Institut Français de l’Éducation.

<sup>6</sup> En d’autres termes, la revue s’est faite selon une méthode visant à séparer les recherches en cours ou théoriques ou à faible représentation avec les recherches empiriques, avec des résultats fondés sur une méthodologie présentée et un terrain circonstancié.

3. La *Lesson Study* aide les enseignants à comprendre et à concevoir des leçons pour répondre aux besoins des élèves.
4. Il est nécessaire de mener des recherches plus complètes et rigoureuses sur la *Lesson Study*.

Les trois premières conclusions montrent l'intérêt de considérer les LS comme levier au développement professionnel ; la dernière actualise l'importance de poursuivre les recherches et les comparaisons d'initiatives internationales sur les dispositifs de LS et leurs inspirations.

Dans un deuxième temps, regardons les « trois conditions préalables » recensées par János Gordon Györi (2020). Elles permettent de favoriser l'utilisation des LS :

1. Afin que les enseignants s'approprient pleinement la LS, il est important qu'ils perçoivent son utilité pour leur développement professionnel ainsi que le levier éthique qu'elle représente : se maintenir dans un progrès qualitatif constant pour le bien des élèves.

La première condition ne se décrétant pas,

2. Il conviendrait de considérer à tout niveau des organisations que l'enseignement est « tout à la fois une activité complexe qui ressemble à un art, un savoir-faire et une science [...] et que la lesson study, en tant que méthode de développement professionnel pour les enseignants, peut développer tous les aspects de façon concomitante et intégrée ».
3. La LS doit faire l'objet d'une adaptation culturelle et structurelle là où elle est mise en œuvre, sans perdre les concepts fondamentaux qui la constituent.

Comme cela est exposé en introduction, **les communautés professionnelles s'engagent rarement dans une démarche d'amélioration de manière spontanée** (Horn et Little, 2010). D'autant plus si la motivation est considérée comme strictement intrinsèque et non comme une hybridation entre plusieurs dimensions (Kim Lê Van et Berger, 2020). Les trois premières conditions maintiennent la LS comme une finalité de transformation pour le bien de tous en favorisant le dialogue et l'adhésion à tous les niveaux de l'organisation des valeurs défendues.

### 1.3.2. Les effets de la Lesson Study

De façon plus précise, les effets du dispositif LS recensés dans les recherches empiriques peuvent être catégorisés selon six axes :

- La connaissance des enseignants est développée sur le plan didactique et organisationnel, façonnant ou participant à l'élaboration de compétences pour « faire muer des innovations exogènes en des pratiques ordinaires dont les normes appartiennent à la communauté locale de l'établissement scolaire » (Talérien, 2019), permettant « en outre de ne pas reconduire systématiquement l'existant, mais d'intégrer de l'innovation au sein des communautés d'enseignants » (*Idem.*). L'enjeu ici est de l'ordre d'une appropriation individuelle et collective des connaissances professionnelles.
- Le dispositif LS peut favoriser la compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves, notamment par les itérations conduites et répétées ainsi que par le dialogue

entre pairs. Les auteurs notent en particulier deux évolutions : d'une focalisation initiale sur les tâches et gestes d'enseignement vers une attention portée à l'interaction entre les choix d'enseignement et les processus d'apprentissage des élèves (Moss et al., 2015) ; d'une perception du travail des élèves par les enseignants en termes de déficits de ressources à une prise en compte (non déficitaire) de la diversité des élèves dans leur raisonnement personnel (Benedict et al., 2021).

- Les pratiques pédagogiques sont modifiées, notamment du fait de la constitution d'une leçon en commun et des outils qui en découlent. Ces pratiques sont parfois plus efficaces (Lewis et Perry, 2017) et plus différenciées (Mutch-Jones et al., 2012).
- Les LS développent des compétences coopératives contribuant à la capacité à se coordonner en équipe, à apprendre efficacement entre pairs. Cela se traduit par exemple par le développement de nouvelles postures d'enquête collaborative chez les enseignants : celle de l'observateur de pairs, celle de chercheur de l'information (Beillerot, 1991) et de ses différentes sources, celle de facilitateur dans le cas où la LS est pilotée de l'intérieur.
- Certains auteurs pointent des apprentissages méthodologiques dans l'analyse d'une situation pédagogique : savoir confronter les choix d'enseignement à des indices observés sur les apprentissages (et non des croyances) ; argumenter un choix à partir de connaissances scientifiques (Benedict et al., 2021).
- Enfin, le dispositif LS peut favoriser la construction de méthodes et d'outils visant à recueillir des traces pour enquêter de manière autonome sur les situations pédagogiques. Cela peut se traduire par exemple par l'apparition d'interactions avec les élèves davantage compréhensives telles que des questions ouvertes visant à sonder leur raisonnement (Dudley, 2013).

Les trois premiers axes portent sur « l'apprendre », les trois derniers sur « l'apprendre à apprendre ». Les résultats de la recherche montrent l'importance d'articuler, de la conception jusqu'à leur évaluation, ces deux finalités dans la conduite de l'éducation et de la formation (Kersting et al., 2012).

Le dispositif *Lesson Study* pourrait ainsi engendrer des effets prometteurs de manière globale sur le développement professionnel des enseignants. Plusieurs facteurs importants à inclure dans un programme de développement professionnel des enseignants – selon une revue de littérature empirique de Laura Desimone (2009) – sont d'ailleurs constitutifs de ce cadre :

- une focalisation sur le contenu didactique / pédagogique et la manière dont les élèves apprennent ce contenu ;
- un apprentissage actif des enseignants intégrant de l'observation, de l'analyse, de la régulation ;
- une participation collective.

Néanmoins, **l'efficacité des LS sur l'apprentissage des élèves reste encore à approfondir** (voir au chapitre 3), d'autant que le dispositif LS, et plus largement les programmes de développement

professionnel entre pairs, sont aujourd’hui présents sous de multiples formes qui tendent à relativiser la portée de conclusions trop générales sur les effets. Il est nécessaire de prendre en compte les différentes configurations possibles et leurs conséquences potentielles.

## 2. La *Lesson Study* à la loupe : ses caractéristiques et leurs effets potentiels

### 2.1. Le pilotage de la *Lesson Study*

#### 2.1.1. Les différents types de pilotage d’une communauté d’enseignants

Katrien Vangrieken et ses collaboratrices ont réalisé en 2017 une revue de littérature systématique sur le développement professionnel au sein de communautés d’enseignants au niveau international. Les auteures ont inclus des études portant sur ces communautés en format *Lesson Study*, mais pas seulement (ex. : « communautés d’apprentissages professionnelles », « communautés de pratiques »). Les programmes explicités dans ces recherches ont été classés en trois groupes selon leur pilotage :

- Groupe 1 : Dans le groupe des « communautés officielles » (*Formal Teacher Communities*), le pilotage est considéré comme descendant (*Top-down*). Les collectifs sont créés et dirigés par l’institution (calendrier, modalités et ordre du jour préétablis) à un niveau régional ou national, le plus souvent comme moyen d’implanter de nouvelles pratiques jugées efficaces au sein des établissements. Les participants au sein de ce type de communauté sont souvent désignés par l’institution (Elster, 2009 ; Sargent et Hannum, 2009), ou sont dans quelques cas volontaires (Mehli et Bungum, 2013 ; Wong, 2010a et b).
- Groupe 2 : Dans le cas des communautés « orientées par les membres avec ordre du jour prédéfini » (*Member-oriented Teacher Communities with pre-set Agenda*), les collectifs sont créés localement par les écoles elles-mêmes (souvent à l’initiative de la direction), mais ont généralement un ordre du jour et un calendrier prédéfinis (Akerson et al., 2009 ; Hindin et al., 2007 ; Owen, 2014 ; Shank, 2006). Les participants sont souvent volontaires, mais des enseignants sont parfois désignés par le directeur.
- Groupe 3 : Dans le dernier groupe des « communautés formatives » (*Formative Teacher Communities*), le pilotage est considéré comme ascendant (*Bottom-up*). Les collectifs sont créés par les membres eux-mêmes ou par un chercheur. Les objectifs, bien que divers, sont souvent tournés vers le développement professionnel et la coopération en elle-même. Les participants sont volontaires et le calendrier ainsi que les activités sont négociés collectivement (Attard, 2012 ; Chou, 2011 ; Gallagher et al., 2011 ; Keung, 2009 ; Vause, 2009).

### 2.1.2. Le pilotage et son rapport aux changements de connaissances et de pratiques

Selon les auteures Vangrieken et al. (2017), quel que soit le type de pilotage, les effets des programmes de développement sont signalés comme satisfaisants en termes de nouvelles connaissances et pratiques des membres, même s'il est nécessaire de prendre des précautions avec ces conclusions, tant les objectifs visés et les méthodologies scientifiques sont divers. Néanmoins, **un certain consensus émerge sur un facteur majeur associé à la réussite d'une communauté professionnelle : le soutien accordé par l'institution au collectif**, que ce soit au niveau local ou national (Attard, 2012 ; Boone, 2010 ; Chou, 2011 ; D'Ardenne et al., 2013 ; Graham, 2007 ; Hindin et al., 2007 ; Ikhwan, 2011 ; Jones et al., 2013 ; Owen, 2014 ; Schechter, 2012 ; Sutor, 2011). Plus précisément, Katrien Vangrieken et ses collaboratrices (*ibid.*) ont identifié les actions que les membres d'une communauté considèrent comme un soutien facilitant et participant à l'efficacité du travail coopératif :

- aider à la création du collectif ;
- recruter le personnel nécessaire ;
- apporter un soutien financier ;
- avoir des attentes claires vis-à-vis du fonctionnement de la communauté tout en impliquant les enseignants dans sa conception et sa mise en œuvre ;
- déléguer des responsabilités aux enseignants et les reconnaître institutionnellement ;
- accorder aux enseignants suffisamment de temps pour travailler dans la communauté et / ou compenser le temps supplémentaire passé ;
- reconnaître les réalisations professionnelles atteintes par la communauté.

### 2.1.3. Le pilotage et la pérennité d'une communauté d'apprentissage

Des types de pilotage dans la création et le fonctionnement des programmes de développement professionnel semblent en revanche avoir davantage d'influence sur la pérennité des communautés. La participation volontaire et le pilotage auto-déterminé du calendrier et des activités réalisées sont vécus comme primordiaux pour les enseignants des groupes 2 et 3 (voir plus haut 2.1.1) afin de s'engager dans une communauté. C'est dans ces groupes d'ailleurs que les enseignants se mobilisent dans un collectif de travail à long terme. Le désir d'apprendre d'autrui éprouvé par les membres serait un préalable à l'instauration d'un collectif efficace et pérenne (D'Ardenne et al., 2013 ; Gallagher et al., 2011 ; Ikhwan, 2011 ; Jones et al., 2013 ; Kiburz, 2011 ; Thessin, 2010), ce qui impliquerait une plus grande efficacité lorsque la constitution de communautés se fait à partir d'un tel désir partagé. À l'inverse, dans les communautés « officielles » (*cf.* groupe 1) pilotées de manière descendante, peu de collectifs de travail restent structurés au-delà du programme prévu par l'institution. Ce type de pilotage peut même être un obstacle à l'émergence de communautés autonomes et fortes en termes de liens (Webb et al., 2009). Les prescriptions et le contrôle resserrés d'un ministère ou de ses agents peuvent ainsi être considérés comme des facteurs inhibant la création et le bon fonctionnement des communautés (Jones et al., 2013 ; Nelson, 2009 ; Owen, 2014 ; Schechter, 2010, 2012), alors même que les



institutions expriment leur volonté de développer davantage ces collectifs (Aubusson et al., 2007 ; Elster, 2009 ; Mehli et Bungum, 2013 ; Schechter, 2012).

Pourtant, l'enjeu de maintenir une communauté professionnelle sur le long terme semble essentiel. Durlak et DuPré (2008) affirment, dans une revue de littérature faisant état de 23 facteurs facilitant l'implantation de nouvelles pratiques, qu'**une école ayant un fonctionnement coopératif et des prises de décision collectives est un terreau particulièrement favorable pour l'innovation pédagogique**. La prise de décision collective facilite la communication et crée un climat de travail positif mobilisant le collectif autour de nouvelles pratiques (Kegler et Wyatt, 2003). La coopération entre enseignants permet une mise en œuvre plus grande, qualitative, et durable de nouvelles pratiques (Borko, Jacobs et Koellner, 2010 ; Horn, Garner, Kane et Brasel, 2016 ; Horn et Little, 2010 ; Kallery, 2018 ; Meirink, Imants, Meijer et Verloop, 2010).

#### 2.1.4. *Un pilotage combinant processus descendants et émergents*

Donner à l'échelon local les marges de manœuvre nécessaires pour décider de créer une communauté n'est pas foncièrement contradictoire avec l'idée de soutien descendant : le soutien des responsables aux communautés sous forme d'aide à la facilitation et à l'établissement des communautés d'enseignants, de financement et de fourniture de conseils professionnels est considéré comme primordial dans les études examinées (Boone, 2010 ; Chou, 2011 ; D'Ardenne et al., 2013 ; Hindin et al., 2007 ; Jones et al., 2013), alors que la création de toutes ces communautés étudiées s'était produite de manière ascendante (à l'initiative des membres).

De même, le partage dans la prise de décision entre la hiérarchie et la communauté locale ne doit pas être opposé au *leadership* pédagogique que peut incarner le directeur d'école ou le ministère. La promotion d'une culture de pluralité d'opinions au sein de l'établissement et l'inclusion de la communauté par la hiérarchie dans les décisions importantes sont perçues comme essentielles par les membres (Akerson et al., 2009 ; Ikhwan, 2011 ; Schechter, 2012 ; Wong, 2010a) et augmentent le sens des responsabilités et l'engagement dans le travail coopératif des enseignants (Long, 2009 ; Owen, 2014 ; Parker et al., 2012 ; Schechter, 2012). Pour autant, l'influence de la hiérarchie à travers la promotion de l'apprentissage collaboratif, la personnalité des dirigeants et les valeurs qu'ils transmettent sont considérées comme primordiales par les membres d'une communauté (Schechter, 2012 ; Thessin, 2010 ; Webb, 2009). Les chefs d'établissement s'inscrivant dans ce type de *leadership* se décrivent comme centrés sur le bien-être, le développement et la satisfaction professionnelle globale des enseignants. Néanmoins, ces derniers évoquent des freins au maintien de ce *leadership* : la tension créée par l'exposition aux critiques des enseignants, des parents et des élèves d'une part, et les nombreuses directives des ministères d'autre part (Nelson, 2009 ; Owen, 2014 ; Schechter, 2012).

## 2.2. Le périmètre de la communauté d'une *Lesson Study*

Dans la revue de littérature systématique réalisée par Amber E. Benedict et ses collaboratrices (2023) concernant l'impact du dispositif *Lesson Study* sur le changement de connaissances et de pratiques des enseignants, les collectifs étaient constitués en moyenne de 8/9 enseignants

appartenant en grande majorité à la même école. Cette tendance semble cohérente avec un certain nombre de travaux soulignant que l'enjeu actuel des systèmes éducatifs occidentaux se situe moins dans la réduction du différentiel d'efficacité entre écoles qu'entre enseignants d'un même établissement (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005 ; Rockoff, 2004 ; Weisberg et al., 2009).

Il existe toutefois des expérimentations prometteuses de communautés sur un périmètre plus large. Parmi celles-ci, notons la recherche réalisée par Cécile Berterreix et Sébastien Chaliès (2021) sur une constellation inter-écoles en France. Selon les auteurs, l'organisation collective articulant des cycles de travail intra-école et des cycles en réseau inter-écoles a permis un enrichissement mutuel pour toutes les écoles, ce qui a favorisé en retour l'accélération du développement professionnel au sein de chacune. Néanmoins, selon ces mêmes auteurs, il en ressort une complexité accrue pour les différentes écoles à faire circuler les actions et vécus professionnels situés dans leur propre contexte.

D'après ces informations, il semble que la recherche ne permette pas aujourd'hui de conclure sur un format idéal ayant fait ses preuves. Selon Jones et ses collaborateurs (2013), les effets des communautés sur le développement professionnel varient en effet selon les enseignants (l'âge, le sexe, la position dans l'école, le niveau auquel les enseignants consacrent la majeure partie de leur temps de travail). Ces différentes études peuvent toutefois aider à identifier les éléments importants à prendre en compte pour définir le périmètre d'une communauté professionnelle :

- la nécessité d'un désir préalable d'apprendre d'autrui de la part des potentiels membres pour favoriser leur engagement dans le collectif (voir section 2.1.3) ;
- la facilité d'organisation du travail coopératif (temporelle, financière, matérielle) pour favoriser la prise de responsabilité des différents membres ;
- le partage de préoccupations des membres et une certaine similarité de leurs situations de travail pour favoriser l'interdépendance (Griffith, 2009) ;
- le maintien d'une diversité au sein de la communauté ou une ouverture à d'autres communautés pour nourrir la controverse (Attard, 2012).

### 2.3. Le temps dans la *Lesson Study*

Les programmes de LS étudiés dans la revue de littérature de Amber E. Benedict et ses collaboratrices (2023) se déroulaient en moyenne sur 11 séances collectives (hors temps d'intervention en classe) dans une période qui oscillait entre 14 jours et 3 années. Malgré cette diversité, les programmes bénéficiaient, la plupart du temps, de volumes horaires en collectif plus importants que celui alloué aux constellations en France.

En élargissant à l'ensemble des programmes de développement professionnel, Desimone (2009) a identifié plusieurs études qui pointent la nécessité de donner du temps aux enseignants pour se développer professionnellement, aussi bien dans la durée totale du programme que dans le volume horaire dédié (Cohen et Hill, 2001 ; Fullan, 1993 ; Guskey, 1994 ; Supovitz et Turner, 2000). Il ne s'agit pas de déterminer un seuil exact à partir duquel un programme aurait des effets étant

donné la diversité des cadres, des types d'activités et des contextes de ces dispositifs de développement professionnel ; mais l'auteure note que les programmes qui ont documenté des effets en termes de pratiques étaient suivis par les enseignants pendant au moins un semestre (ou un institut d'été<sup>7</sup> intensif avec accompagnement sur un semestre) et sur au moins 20 heures de présence.

Enfin, davantage que le volume horaire, les résultats dans les études sur les LS sont parfois donnés en fonction des cycles (analyse-conception-intervention-analyse). Plusieurs auteurs font référence à l'intérêt de ces itérations pour la remise en question des croyances initiales, la focalisation progressive vers l'activité des élèves, l'amélioration du raisonnement réflexif (croisant éléments théoriques-observations factuelles sur l'apprentissage et l'enseignement) et enfin sur des pratiques plus adaptées à la diversité des élèves (Benedict et al., 2021 ; Moss et al., 2015).

Ainsi, expérimenter l'impact d'une formation comprenant plusieurs cycles de *Lesson Study* semble également constituer un objet d'investigation intéressant.

## 2.4. Le degré d'interdépendance entre enseignants dans une *Lesson Study*

À l'instar de nombreuses recherches sur la coopération entre élèves, l'interdépendance des membres est un des principes-clés d'une communauté professionnelle (Griffith, 2009).

« Pour qu'il y ait coopération, les membres d'une équipe de travail doivent percevoir que leur réussite est conditionnelle à celle des autres membres, en vue d'atteindre un but commun » (Plante, 2012).

Mais cette interdépendance peut être envisagée à divers degrés selon les programmes de développement professionnel proposés. Ces derniers s'observent sur différentes strates : notamment sur le processus communautaire (d'une expérimentation individuelle à une production collective de leçon). Ces différences semblent avoir en retour une influence sur l'activité des membres et du collectif.

Certaines communautés professionnelles sont maintenues par une interdépendance minimale consistant simplement à s'engager à réfléchir collectivement à partir de la situation de travail vécue par un membre (Attard, 2012 ; Chou, 2011). Cet engagement n'implique ni un accord sur l'objet d'investigation, ni une production collective. L'intérêt de cette vision de la communauté est de permettre à chaque membre d'exposer ses propres problèmes vécus au quotidien, tout en s'appuyant sur l'expérience et la réflexion de ses pairs. Ce degré d'interdépendance peut favoriser l'engagement durable des membres par le respect de l'autonomie individuelle des enseignants et la prise en compte de leurs préoccupations (Keung, 2009). Il ne favorise néanmoins pas l'entrée dans un processus itératif d'innovation (voir section 2.3) et rend difficile l'accès à une source externe de connaissances – expert type formateur ou chercheur – en raison d'un objet d'investigation non-identifié (voir section 3.2). Cette coordination minimale est plus

---

<sup>7</sup> Un institut d'été étant un programme de formation massé pendant les vacances scolaires des élèves.

particulièrement adoptée par les dispositifs de type « communauté de pratiques » et ne correspond pas au cadre d'une *Lesson Study* tel qu'il est défini internationalement.

D'autres programmes visent un degré d'interdépendance intermédiaire entre les membres : ils incluent le partage d'un objet d'investigation, l'analyse collective et la négociation d'objectifs et d'incontournables pédagogiques communs, mais laissent à chaque membre le soin de concevoir et tester une leçon qui lui est singulière. C'est par exemple le cas pour les LS étudiées par Amber E. Benedict et al. (2021) ou Valarie L. Akerson et al. (2009).

Enfin, la majorité des dispositifs de LS organisent un degré d'interdépendance important entre les membres à travers une conception collective de leçons et une expérimentation en classe à tour de rôle, voire parfois collective (co-intervention). La conception collective d'un outil ou d'une leçon permettrait aux enseignants de partager la responsabilité endossée dans l'échec possible. Il favoriserait ainsi la prise de risque et la « déprivatisation » de la classe. D'autre part, la leçon agit comme un artefact auprès de l'enseignant facilitant sa mise en pratique (voir section 3.3). Enfin, la finalisation du travail par une production commune induit un besoin chez les enseignants impliqués d'explicitier les controverses et de négocier des compromis opératoires favorisant l'apprentissage de nouvelles connaissances (Alston, Pedrick, Morris et Basu, 2011 ; Lewis, Perry et Hurd, 2009 ; Tepylo et Moss, 2011).

Cette dernière manière de produire collectivement peut, dans certains cas, inhiber la mise en pratique de l'outil. Keung (2005) fait ainsi état de la difficulté pour certains enseignants d'une *Lesson Study* réalisée à Hong-Kong de tester la leçon produite par le groupe. Seuls les enseignants plus expérimentés l'ont fait, ce qui leur a été davantage profitable en termes de développement professionnel selon l'auteur. Il peut effectivement être complexe de rendre une seule et même leçon accessible, acceptable et utilisable à chaque enseignant quels que soient son expertise, ses valeurs et son contexte de classe. Or ces trois conditions sont essentielles au changement de pratiques (Durlak et DuPré, 2008) comme à l'évaluation effective de ce changement (Baillat et al., 2008 ; Barroso da Costa et al., 2021 ; Gremion et de Paor, 2021 ; Jorro, 2007). D'autre part, ce degré d'interdépendance peut parfois freiner l'engagement des acteurs dans la communauté d'apprentissage par la crainte d'une atteinte à leur autonomie pédagogique (Jones et al., 2013).

En synthèse, nous ne pouvons pas conclure en l'état actuel des connaissances scientifiques quant à une hiérarchie des degrés d'interdépendance. Un dilemme important semble se jouer entre l'idéal d'une cohérence collective et l'acceptabilité par chaque enseignant d'entrer dans cette coopération. Ainsi, il pourrait être intéressant de prendre en compte les aspects culturels et historiques du contexte de création d'une communauté professionnelle, ne se limitant pas, y compris dans son évaluation, à une « approche plutôt technologique centrée sur les moyens », mais aussi à « une approche plutôt organique qui met l'accent sur la dimension réflexive » (Laurier, 2021). Certaines recommandations et certains programmes véhiculent parfois une « perspective techniciste » dans laquelle « il suffirait d'implanter (le dispositif) pour orienter et cadrer le travail des enseignants » selon Yvon et Skopelitis (2022). Ces derniers montrent « au contraire l'importance de tenir compte du contexte pour soutenir un développement de l'activité collective » (*Idem.*). **Les préoccupations, leurs habitudes de travail ainsi que leurs attentes relatives**

à la création d'une communauté doivent être intégrées à la manière de conduire un collectif et de choisir le degré d'interdépendance qui liera ses membres. Cela se traduit dans certaines communautés par la construction négociée et l'actualisation d'une charte de fonctionnement collectif concernant l'objectif commun vers lequel le collectif souhaite tendre et les droits et devoirs de chacun pour y contribuer.

### 3. L'impact des dispositifs de formation et de développement professionnel sur les apprentissages des élèves

#### 3.1. La complexité d'attribuer la réussite des élèves à des conditions de formation continue des enseignants

Galand et Delisse, à partir d'une revue systématique, montrent que les résultats de recherche sont peu convaincants pour ce qui est de l'amélioration des apprentissages des élèves à la suite d'une formation enseignante : « ni le contenu, ni la forme des dispositifs de développement professionnel ne sont liés de façon systématique au progrès des élèves » (Galand et Delisse, 2020). **Les recherches menées pour l'instant ne permettent pas d'appréhender de lien de causalité certain entre une condition de formation et une amélioration des apprentissages des élèves.** Les chercheurs recommandent ainsi de « mener davantage de recherches comparant l'efficacité de différents dispositifs de développement professionnel entre eux » et de « se centrer sur l'analyse de la qualité des interactions et du travail intellectuel suscités par les dispositifs » (*Idem.*) de formation continue ou / et de communautés professionnelles d'enseignants.

Malgré ces incertitudes, des voies peuvent être considérées comme prometteuses pour le développement professionnel des enseignants au service des apprentissages des élèves. Elles sont présentées ci-dessous, en gardant l'avertissement de Galand et Delisse en vue. Elles constituent des axes d'étude ou d'intérêt potentiels pour les démarches d'évaluation portant sur la formation enseignante et recherchant un impact direct sur les élèves. Chronologiquement, il s'agit de :

- la diversité des connaissances utilisées en LS comme source d'influence de la qualité didactique et pédagogique en classe ;
- la construction d'artefacts pédagogiques utiles et viables en classe ;
- l'effet facilitateur.

#### 3.2. La diversité des connaissances utilisées par les enseignants : un levier de réussite des élèves ?

L'articulation de sources de connaissances *internes aux professeurs* – savoirs en action, connaissances de l'histoire de classe, expérience subjective du travail, contexte d'exercice, innovations locales – et *externes* – connaissances scientifiques et institutionnelles principalement – participerait à l'impact d'un programme de développement professionnel sur la réussite des élèves. Il s'agit néanmoins de rester mesuré, puisque seuls quelques exemples de

programmes de développement professionnels ont réellement démontré, avec une méthodologie répondant à des critères ambitieux, une amélioration significative des résultats des élèves.

Dans une méta-analyse de Gersten, Taylor, Keys, Rolfhus et Newman-Gonchar (2014), un programme LS mené aux États-Unis a par exemple été jugé comme un des deux seuls programmes de développement professionnel en mathématiques (sur 643) amenant une amélioration significative des résultats des élèves selon les critères de l'*US Department of Education Institute of Education Sciences*. L'étude de ce dispositif *Lesson Study* (Lewis et Perry, 2017) consistait à proposer à des collectifs de LS pilotés par des enseignants à l'interne un kit de ressources sur les fractions en mathématiques et sur la *Lesson Study (LS treatment plus fraction resource)*, conçu par le chercheur lui-même. Ce kit proposait des données scientifiques sur les méthodes d'enseignement jugées efficaces, des difficultés typiques des élèves, des indices pour observer et évaluer les élèves, des exemples de tâches prometteuses et l'explication des choix qui ont conduit à ces tâches, des vidéos sur des leçons japonaises ayant montré leur efficacité, ainsi que des conseils, formulés étape par étape, sur la conduite d'une LS. Ce dispositif a été proposé dans plusieurs États. Les équipes de 4 à 9 membres s'étant constituées de manière autonome pouvaient demander à intégrer ce programme. Trente-neuf établissements en école élémentaire et secondaire comprenant 213 enseignants ont participé à la recherche. Chaque communauté devait se réunir entre 12 et 14 fois sur environ 3 mois, mais chacune décidait de son calendrier, de son volume horaire et du cheminement de ses travaux. Les 39 groupes ont ensuite été assignés à 3 conditions différentes : (1) le programme LS + Kit de ressources sur les fractions, (2) un programme LS, et (3) un programme local au choix de chaque équipe. Les groupes ayant été assignés au programme LS + Kit ont finalement réalisé jusqu'à 42 heures de travail collectif. Les résultats ont montré qu'une majorité d'enseignants a utilisé le kit de la manière et au moment escomptés par les chercheurs. L'utilisation de ces ressources en synergie avec les processus LS a permis aux enseignants de faire évoluer leurs connaissances sur les fractions, leur perception de l'activité des élèves sur les fractions et leurs pratiques. Par ailleurs, les résultats des élèves ont été significativement meilleurs lorsque l'enseignant utilisait le kit avec le processus LS relativement aux autres programmes de développement professionnel. À noter que les auteurs ont pointé le fait que les différences importantes dans le nombre d'heures d'enseignement sur les fractions dispensées par les enseignants participant à l'étude auprès de leurs élèves n'ont donné lieu à aucun effet significatif sur les résultats des élèves. Il semble en l'occurrence que la qualité de l'enseignement importe davantage que la quantité.

Ces éléments viennent poser la nature des formats des formations, devant permettre de tisser des liens, dans les temporalités d'apprentissage ou de développement, entre les connaissances et outils issus de la recherche et les connaissances propres des enseignants.

- Lorsque les enseignants participent à une communauté d'apprentissage, ce qu'ils apprennent dépend des connaissances initiales des personnes impliquées, des connaissances acquises en appliquant le programme, de leur capacité à analyser l'enseignement et son impact sur l'apprentissage des élèves, ainsi que de leur capacité à apprendre de leurs échanges.

- En revanche, les études dirigées par des experts de l'objet de travail et / ou combinées à des ateliers ou des programmes de formation permettent aux enseignants d'accéder à deux sources de connaissances supplémentaires (le contenu du développement professionnel et le chercheur). En plus d'accompagner les enseignants à incarner une posture critique sur la provenance des informations, cela les engage à adopter une posture de chercheur dont ils peuvent plus facilement transposer les caractéristiques dans leurs classes en direction des élèves. Cette posture participerait à la bonne évaluation de ce genre de dispositif de formation mettant la personne en action avec un regard critique (voir 3.4).
- Ces diverses configurations d'étude de leçons permettent aux enseignants d'accéder à différentes sources de connaissances qui, à leur tour, influencent probablement l'évolution de leur compréhension du contenu, de la pédagogie et des élèves.

« Nos résultats indiquent que la *Lesson study* est une expérience d'apprentissage professionnelle prometteuse pour les enseignants, surtout lorsqu'elle est associée à d'autres catalyseurs de connaissances (par exemple, un expert en développement professionnel, un programme d'études ou des ressources pédagogiques). Dans l'ensemble, cette recherche démontre qu'il existe un grand potentiel pour la *Lesson study* en tant que mécanisme permettant aux enseignants d'intégrer des connaissances nouvellement acquises dans leurs répertoires pédagogiques quotidiens » (Benedict et al., 2023).

En suivant le fil des résultats de Amber E. Benedict et ses associées, **choisir entre suivre un programme de formation et conduire un dispositif favorisant une communauté enseignante perd de sa pertinence. Une LS efficace articule les deux en jouant sur la provenance des sources (internes et externes) des connaissances.** Cela vient de nouveau souligner la professionnalité singulière du formateur, considéré comme facilitateur dans ces recherches : la formation conduite est incluse dans le processus d'enquête collective induit par la LS et ses itérations (voir plus haut 1.2.). Le facilitateur doit veiller autant à animer ce processus d'enquête (en sortant de la posture de l'enseignant) qu'à la tenue du programme de formation négocié avec les enseignants.

De façon corrélée avec l'effet formateur ou facilitateur (voir plus bas 3.4), certaines recherches préconisent la répartition des rôles de facilitateur en fonction de la provenance des sources des connaissances. Par exemple, une expérimentation conduite depuis 2014 en Suisse par Daniel Martin et Anne Clerc-Georgy (2017) allie un laboratoire universitaire avec des enseignants d'un canton et leurs formateurs. La configuration elle-même favorise la rencontre entre les deux sources de connaissances. De plus, les facilitateurs peuvent être deux personnes distinctes, ce qui favorise l'identification de la personne ressource et l'efficacité des interventions des formateurs en fonction du propos entre le « facilitateur didacticien » de la discipline et le « facilitateur transversal » (*Idem.*) spécialiste des processus d'apprentissage et d'enseignement.

De ce point de vue, la pertinence d'un choix entre programme de formation et dispositif de communauté enseignante est remise en question. D'un autre côté, cela ouvre à des possibilités

de synergie entre source interne et externe au sein d'un même dispositif de formation par le jeu des engagements et des postures entre les participants et le formateur :

- Le formateur est aussi un facilitateur dans le processus d'enquête collective conduite par les enseignants, comme dans la majorité des cas au sein du dispositif LS.
- La communauté enseignante intègre dans son enquête les éléments d'un programme de formation extérieur (parfois en LS, souvent dans une communauté d'apprentissage professionnel ou une communauté professionnelle).

### 3.3. La construction d'artefacts pédagogiques utiles aux élèves et viables pour les enseignants

Dans ce cadre, un artefact est une production qui symbolise le vécu de la LS. Les recherches donnent à lire différents exemples d'artefacts : des feuilles de route conçues durant des séances de groupe qui positionnent l'objet travaillé, le scénario et le guide d'intervention de l'enseignant ; des journaux de bord où sont consignées les séances de groupe et les expérimentations en classe accessibles à tous les participants pour suivre les avancées ; des vidéos tournées en classe lors d'expérimentations par l'enseignant ou par un pair ou un facilitateur, à des fins d'analyses et de mémoire, comme pour les journaux ; des banques d'énoncés didactiques accompagnés de questions-clés et d'instructions pédagogiques, fruits des séances de travaux en groupe et des expérimentations conduites durant la LS.

Les effets des modalités d'accompagnement ou de formation des enseignants sont souvent confondus avec les effets des supports ou outils pédagogiques eux-mêmes (Lynch, Hill, Gonzalez et Pollard, 2019 ; Durand, 2021 ; Laurier, 2021). Pourtant, il semble que les artefacts jouent un rôle dans le changement de pratiques et l'amélioration des apprentissages des élèves (Galand et Delisse, 2020). Les « artefacts de cours » (Benedict et al., 2023 ; Masselin et al., 2023) semblent par exemple être des éléments structurels de l'apprentissage des enseignants et de leur développement professionnel en *Lesson Study*. Ces artefacts semblent répondre à l'attente de nombre d'enseignants qui souhaitent bénéficier d'outils concrets directement utilisables dans leur travail quotidien. Plus qu'un outil ou un instrument pédagogique travaillé dans le cadre d'une problématique, il s'agirait davantage d'orienter les réunions de sorte qu'il y ait des productions concrètes et matérialisées, et d'ancrer le développement dans une dimension aussi symbolique que ré-exploitable : l'artefact joue le rôle de passage entre les différents moments de développement. D'autre part, la capacité d'un artefact pédagogique – en tant qu'outil concret et tangible – à être reproduit et répliquable serait une piste intéressante à l'essaimage de pratiques efficaces à plus grande échelle, sous certaines conditions et méthodes (Goigoux, Renaud et Roux-Baron, 2020) détaillées ci-dessous. La liste (non-exhaustive) des artefacts mentionnés plus avant montre des objets utilisables en classe en les adaptant au contexte des élèves et de leur classe. Un point de vigilance est porté sur la dimension inhibitrice de l'artefact pédagogique chez l'enseignant. S'il n'est pas perçu comme accessible, acceptable et utilisable, il peut être abordé comme une prescription trop « à côté » des capacités perçues ou du contexte de classe de



l'enseignant. Il peut être perçu comme une atteinte à l'autonomie pédagogique, passant pour un exemple à suivre au lieu d'être un objet-levier de développement et d'expérimentation (voir section 2.4). De ce point de vue, les artefacts pédagogiques ou didactiques doivent favoriser la rencontre entre des sources de connaissances externes et internes au collectif d'enseignants (Galand et Delisse, 2020). L'expert (formateur ou chercheur) doit structurer un ensemble d'artefacts concrétisant les connaissances issues de ce domaine de recherche (LeMahieu, Nordstrum et Potvin, 2017 ; McKenney et Reeves, 2014 ; Snow, 2015), mais les connaissances des enseignants sur leur contexte local d'exercice, leurs élèves ou leur expérience subjective du travail doivent être mobilisées pour choisir, adapter et mettre en œuvre cet artefact en classe (Klingner, Boardman et McMaster, 2013).

De nouveau, le facilitateur (qu'il soit l'expert lui-même ou interne au collectif) a un rôle fondamental pour favoriser le dialogue et la négociation de chaque partie prenante. Il s'agit *in fine* de partir d'une dissymétrie réciproque entre l'expert et le collectif d'enseignants (chacun expert de son domaine de travail), pour créer progressivement une relation plus horizontale par l'appropriation des connaissances théoriques par les enseignants et la compréhension du contexte local par l'expert. En cela, les recherches préconisent de conserver les différentes versions des artefacts conçus. Leurs moutures rendent compte des changements effectués entre différentes leçons conduites ainsi que des fondements épistémiques des objets : l'état des savoirs scientifiques peut être retracé en revenant en arrière et en observant la manière dont les connaissances externes sont concrètement utilisées.

### 3.4. L'effet « formateur » ou « facilitateur » et sa pertinence pour la classe

On observe la part essentielle qu'apporte le facilitateur dans la conduite des LS, dès lors que le développement professionnel est conçu comme levier d'impact à l'apprentissage des élèves. Nous dissociions dans ce propos le rôle du facilitateur de celui du formateur. En effet, le facilitateur a pour mission de faciliter la coordination du collectif mais n'a pas vocation à favoriser l'apprentissage d'un contenu de formation : c'est la différence que fait Christophe Gremion entre *guider* un collectif ou un individu et *accompagner* (Gremion, 2020). Par exemple, des facilitateurs peuvent être issus du collectif dans certaines communautés ou *Lesson Studies* (Vangrieken et al., 2017). Ceci ne signifie pas que le collectif ne bénéficie pas de l'apport d'experts, mais que les rôles d'expert et de facilitateur sont joués par deux personnes différentes.

En revanche, dans la majorité des communautés dites « officielles » (Vangrieken et al., 2017) ou des dispositifs de LS (Benedict et al., 2023), le facilitateur est également expert de l'objet de formation. L'attention et les compétences du formateur ou du chercheur se situent non seulement sur le contenu didactique / pédagogique, mais aussi sur la conduite d'un collectif de professionnels (Takahasi et Yoshida, 2004 ; Martin et Clerc-Georgy, 2017).

Cela vient interroger le *leadership* de ce professionnel. Dans le modèle traditionnel de l'éducation, il est incarné par l'enseignant, comme figure du savoir directeur. Dans les LS, le *leadership* peut être partagé, tournant, ou circonstancié. Dans l'exemple des collectifs d'enseignants constitués

en « communauté formative » (Vangrieken et al., 2017), le *leadership* est horizontal, faisant du thème travaillé le levier déclencheur d'un leader selon les buts fixés par les membres du groupe. Dans l'exemple des recherches collaboratives (Anadon et al., 2007 ; Desgagné et al., 2001 ; Janosz et Nault-Brière, 2020 ; Masselin et al., 2023 ; Morrissette et al., 2012 ; Nizet et Monod-Ansaldi, 2017), les facilitateurs se trouvent parfois en posture de chercheurs avec les enseignants : leur intention est d'organiser un moment et un espace qui favoriseraient le fait d'aller enquêter sur un aspect posant problème pour les participants comme pour les facilitateurs et de discuter des résultats. Ainsi, la connaissance externe est incarnée par la posture du chercheur qui va encourager la recherche collective d'informations, plutôt que de détourner l'attention ou le temps de la réponse.

Pour soutenir avec succès une communauté, le facilitateur doit posséder des capacités personnelles et professionnelles qui lui permettent d'accompagner les participants tout en leur permettant de s'exprimer et de s'appropriier les résultats et les décisions (Parker et al., 2012). Les auteures, dont Katrien Vangrieken et ses associées (2017), rappellent qu'être facilitateur nécessite de nombreuses compétences et que cette fonction se constitue sur des tâches professionnelles et interpersonnelles difficiles, nécessitant de nombreux gestes et postures différentes enchâssées (Masselin et al., 2023), notamment en raison de la diversité des situations à gérer, des interactions mettant en exergue des divergences, voire des tensions, et de la dynamique de groupe qui est un phénomène complexe (Jones et al., 2013). Le statut égal des membres de la communauté concernant les prises de décision et les responsabilités est également un facteur important de réussite (Ikhwan, 2011 ; Owen, 2014).

Ici aussi, la temporalité est centrale dans l'efficacité de la fonction. Les premières séances de travail en groupe sont généralement nécessaires pour construire le projet de formation ainsi que pour tisser la confiance en direction du facilitateur comme des pairs, selon le contexte. Les premières itérations ou expérimentations peuvent sembler improductives ou recevoir un préjugé défavorable de la part des enseignants, inquiets d'être jugés, confondus avec l'artefact expérimenté ou avec des lacunes disciplinaires ou didactiques. **Le facilitateur incarne les valeurs de la LS : débattre et discuter de la leçon à des fins de recherche et d'amélioration pour tout le monde ne se décrète pas.** Les recherches montrent que l'efficacité de cette posture se trouve dans les changements visés par la LS, perçus et présentés comme accessibles, acceptables et utilisables par les enseignants. Cela requiert une connaissance fine de l'activité réelle des enseignants, et sur le territoire de la LS, et de façon générale dans d'autres environnements, d'autres pays, afin d'alimenter et maintenir le bon équilibre entre source interne et externe des connaissances travaillées.

Les travaux de Blandine Masselin et ses associés (2023) étudient le « rôle des facilitateurs dans un dispositif de *lesson study* adapté ». Les chercheurs ont élaboré une adaptation de la *Lesson Study* sur trois boucles itératives, faisant passer d'une « préparation de la formation » d'un collectif d'animateurs à de la « formation » d'un groupe d'enseignants par deux animateurs du collectif accompagnés d'un chercheur, puis à des « expérimentations » par des enseignants précédemment formés (Masselin et al., 2023, p. 221). Cette expérience peut être source

d'apprentissages et d'investigations à plus large échelle pour tout projet souhaitant s'approcher de la *Lesson Study* au plus près de ses constitutions.

En substance, le pilotage aurait intérêt à favoriser un *leadership* porté par des membres en posture de « *go-between* ». « Le *go-between*, entendu en ce sens, n'est donc pas simplement un passant, ou un simple agent de diffusion culturelle, mais quelqu'un à même de tisser des liens entre des mondes ou des cultures disparates, grâce à ses talents de traducteurs » (Berlivet, 2015). Faire le lien entre les pratiques locales, leur expression et carence d'expression et les valeurs portées, avec celles défendues dans le programme de formation, avec les connaissances scientifiques actuelles et l'intérêt de se former tout au long de sa vie professionnelle serait l'un des rôles du facilitateur, comme « passeur de frontières » (Masselin et al., 2023), utilisant un vocabulaire et des gestes professionnels transfrontaliers<sup>8</sup>.

Par conséquent, la formation à l'accompagnement (Gremion, 2020) semble être une nécessité qualitative. Cette profession est singulière en ceci qu'elle demande d'adopter une posture de médiation entre les différentes sources de connaissances entre elles et vis-à-vis du public, et qu'elle demande d'adopter une posture formative utilisant les informations connues et obtenues par cette médiation, afin de choisir le bon format de l'information. L'accompagnement vient repositionner les informations structurelles de la LS : est-elle à visée transformative dans une forme de discours-expert ? Est-elle à visée expérimentale dans une approche formalisée sur trois étapes : concevoir-tester-évaluer ? Sur ce plan, la profession de formateur en LS reste un objet de recherche à part entière pour en fonder une (possible) caractérisation. Dans les études sur les communautés enseignantes (Vangrieken et al., 2017), ce professionnel a une fonction nécessaire pour soutenir les apprentissages et leurs effets dans les situations professionnelles. Ces différentes investigations mettent en perspective le ou les profils des professionnels animant les LS et leur formation : ces derniers ne pourraient être conçus sans la régulation des priorités, ni l'intégration des enjeux contextuels, économiques et culturels du territoire.

### 3.5. L'impact sur les apprentissages des élèves en perspective

Les différents éléments référencés dans les sections précédentes montrent qu'à ce jour la recherche n'a pas détecté ou modélisé de résultats systématiques entre le développement professionnel des enseignants et les apprentissages des élèves ou leur réussite éducative. Cependant, ils permettent de considérer l'apprentissage des élèves dans un écosystème intégratif, où non seulement chaque partie impacte son tout (vision systémique), mais aussi où chaque partie a sa propre temporalité.

L'impact sur les apprentissages des élèves et leur réussite éducative traverse les différentes recherches internationales comme une problématique centrale à comprendre et caractériser. Ainsi, faute d'une série de recommandations opérationnelles, le maintien de cette visée dans les

---

<sup>8</sup> En cela, les recherches portant sur les objets frontières (Akkerman et Bakker, 2011 ; Masselin et al., 2023 ; Star et Griesemer, 1989) et les approches sur la théorie de l'activité culturelle-historique (Engeström, 2001) offrent des perspectives complémentaires et intéressantes.

politiques formatives et évaluatives du développement professionnel des enseignants peut raisonnablement être mentionné et expérimenté. Ceci, en précisant par exemple dans quelle vision de l'évaluation la politique se situerait, à partir de quelles perspectives et avec quels instruments et dispositifs elle se concrétiserait.

#### 4. Les aspects évaluatifs favorables pour la formation

**L'évaluation pourrait contribuer à la stabilisation des effets attendus, notamment en veillant à la concevoir, la conduire et la réguler comme une activité intégrée à la formation et qui favoriserait la participation des enseignants, jusqu'aux élèves.**

La littérature internationale en évaluation du développement professionnel est riche, notamment en ce qui concerne le développement professionnel de l'enseignant (à titre indicatif : Baillat et al., 2008 ; Barroso da Costa et al., 2021 ; Gremion et de Paor, 2021 ; Jorro, 2007 ; Morrissette et Legendre, 2014 ; Romainville et al., 2013 ; Romainville et Coggi, 2009 ; Vial, 2013). Les recherches montrent qu'évaluer un professionnel évaluant n'est pas chose aisée, ceci, pour plusieurs raisons dont :

- la prégnance d'une culture de l'évaluation scientifique, sans cesse en renouvellement, face à une culture de l'évaluation professionnelle baignée de normes institutionnelles et d'expériences non systématiquement accompagnées de réflexivité ;
- le rapport aux savoirs et aux objets évalués, dissymétrique entre le rapport dans l'enseignement et le rapport dans l'évaluation ;
- l'absence ou la non-systématisation de formations aux *évaluations de et dans sa profession*, notamment en France. La formation est plus expérientielle et alimentée par des relations interpersonnelles que le professionnel tisse et alimente, par exemple avec des pairs s'intéressant à la question, avec des chercheurs, etc. ;
- le jeu de la recherche consistant à fonctionner sur la controverse et la subtilité des différences, ne facilitant pas la compréhension rapide et applicable dans son quotidien. De l'autre côté, le professionnel pratique des évaluations, généralement structurées sur des instruments et des outils installés dans sa structure ou sa culture professionnelle.

Dans la mesure où la corrélation entre la formation professionnelle et les effets sur son public reste à prouver, la recherche préconiserait plusieurs leviers ou modalités d'évaluation des formations, qui participeraient non seulement au développement professionnel sur la culture de l'évaluation, mais aussi, plus généralement, à une compréhension plus fine des phénomènes de changement chez les publics. Nous les présentons succinctement.

**Les démarches d'évaluation inspirées de l'évaluation des enseignements par les étudiants** (Detroz, 2021 ; Romainville et al., 2013 ; Romainville et Coggi, 2009 ; Younès et al., 2020) : il s'agit de pratiques évaluatives consistant à recueillir des informations sur la qualité de l'enseignement. La littérature offre des exemples et des modèles de ce genre d'évaluation pouvant être source

d'inspiration pour le contexte scolaire. L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) résonne non seulement avec un effet de mode contemporain mettant le « client » au centre de l'évaluation de la qualité du bien (Donaldson et Scriven, 2013 ; Madaus et al., 1983) de plus en plus prégnant dans les démarches de la qualité en général ; mais aussi et surtout avec l'acculturation au jugement professionnel enseignant (Merle, 1996, 2018) : raisonner, mesurer, arbitrer, comparer, se positionner selon une lecture justifiable et utile à partir de valeurs partagées entre membres s'apprend, l'EEE étant une expérience forte en répliquabilité dans son futur professionnel.

**Les démarches d'évaluation « multiréférentielle »** (Mottier Lopez, 2017, 2019, 2021, 2023) liée aux démarches collaboratives et participatives (Anadon et al., 2007 ; Desgagné et al., 2001 ; Malcourant et al., 2019 ; Morrissette et al., 2012 ; Nizet et Monod-Ansaldi, 2017 ; Younès et al., 2020) sont un autre levier pertinent. Les travaux de Lucie Mottier Lopez et de ses collaborateurs donnent à voir le double effet positif entre :

1. la participation à la conception, la conduite jusqu'à la régulation d'une évaluation « située » (voir les travaux de la chercheuse), c'est-à-dire qui intègre et participe aux contextes de sa formalisation (du contexte politique général au contexte très précis de la relation avec l'élève) ;
2. la formation dans et par l'action à une culture de l'évaluation plus ouverte, favorisant la controverse des points de vue comme des valeurs des protagonistes.

**Les démarches d'évaluation formative** (Allal et Mottier Lopez, 2007 ; Hadji, 1995, 2021 ; Michel et Baye, 2019 ; Morrissette et al., 2012 ; Mottier Lopez, 2019, 2021, 2023 ; Romainville, 2021) : elles renvoient à la visée de l'évaluation comme participant à la formation de la personne concernée par celle-ci. Elles reposent sur un pacte pédagogique de confiance entre l'enseignant, les élèves et les autres parties prenantes de l'éducation (parents, chercheurs, etc.) ainsi que sur un alignement pédagogique (Biggs et Tang, 2011) ou curriculaire (Pasquini, 2021) clair favorisant l'expression d'avancements personnalisés. Les démarches pourraient ainsi se concevoir comme en « co- » (Figari, 2021) où s'informer contribue à se former en mettant l'élève en participant à la formation, dans la peau d'un co-évaluateur de sa qualité (voir l'EEE plus haut ou encore les approches multiréférentielles). Par ailleurs, plusieurs chercheurs (Barroso da Costa et al., 2021 ; Madaus et al., 1983 ; Morrissette et Legendre, 2014) maintiennent que l'évaluation formative reste encore à explorer et expérimenter.

**Les démarches d'auto-évaluation** (Jorro, 2007 ; Mottier Lopez et Figari, 2012 ; Vial, 2009, 2013), distinguant bien « l'auto-contrôle » de « l'auto-questionnement » (Vial, 2009) à des fins d'accompagnement et non de guide (Gremion, 2020) de l'enseignant comme de l'élève. L'auto-évaluation met la critique comme une visée essentielle et formative du professionnel sur ses apprentissages comme ses non-apprentissages : la portée se place sur les aspects concrets, éthiques et structurels de sa profession, participant à la construction du sens de celle-ci. En effet, l'acte évaluatif – qu'il soit commandité, institutionnalisé et porté par un tiers ou non – participe à la professionnalité (Gremion et de Paor, 2021), venant positionner des connaissances sur l'objet évalué d'une autre manière que le vécu ou le prescriptif. S'auto-évaluer revient à se poser des

questions sur un aspect de son développement professionnel ancré dans la temporalité principale de l'évaluation, comme par exemple la formation et le dialogue entre pairs (Malcourant et al., 2019 ; Michel et Baye, 2019).

En définitive, ce sont bien les questions de départ qui vont conduire à monter le projet d'une évaluation, dans des conditions réelles identifiées et référencées, le tout adossé à de la littérature scientifique. C'est cette dernière qui permet d'ancrer le projet dans un adossement faisant consensus. Que l'orientation soit quantitative, mixte ou qualitative, **l'évaluation doit pouvoir être légitime au regard des enjeux défendus, du cadre social dans lequel elle va s'accomplir et des velléités en vis-à-vis des compétences réelles qu'elle réclame.** Les évaluations de type diagnostique et formatif peuvent être privilégiées :

- 1) pour comprendre (et recomprendre) un état d'une situation déterminée, permettant d'orienter et de cadrer des ambitions, des objectifs, et d'interroger les questions de départ ;
- 2) pour participer aux apprentissages, dans une vision optimiste de l'autre et de ses possibilités de développement comme de participation.

L'évaluation étant une activité au service des apprentissages, ici, dans la formation, elle se concevrait sur un alignement curriculaire (Pasquini, 2021) de cette dernière. L'évaluation serait incluse explicitement dans le programme et articulée avec les objectifs comme les compétences recherchées ou visées, faisant partie du contenu. Comme nous l'observons dans les configurations possibles de la formation et des LS (voir plus haut la section 2), les évaluations seraient pensées sur des visées et des actes cohérents avec les valeurs défendues dans le modèle de la formation ainsi que dans les autres activités. Concrètement, les évaluations devraient être conçues comme multiples (pas une seule évaluation terminale en fin de parcours), itératives, car construites en vis-à-vis de ce qui s'apprend, se construit, en cours de la formation, négociées dans leurs intentions avec les enseignants : c'est ici que **fonder la ou les questions évaluatives principales est central.** Comme l'invitent Gérard Figari et Dominique Remaud, l'évaluation serait une « enquête évaluative » (Figari et al., 2014) qui se motiverait du fait d'une situation déterminée et perçue par ses protagonistes. Les résultats serviraient à co-élaborer des instruments de lecture des activités, répliquables dans sa classe et soutenant la dynamique collaborative de la LS. Il s'agirait d'un processus de « référentialisation » (Figari, 1994 ; Figari et al., 2014 ; Mottier Lopez, 2017, 2021, 2023) des critères et des indicateurs ayant été utiles car utilisés et compris par ses acteurs ; favorisant des référentiels situés, inspirés par les pratiques et les réflexions, pour pouvoir discuter à plusieurs des expériences.

De la même façon que pour les configurations des LS, nous pouvons présenter les avertissements de la recherche en matière d'évaluation des effets comme du développement professionnel, de façon générale, sur les pratiques d'évaluation. Les biais et limites épistémiques de la validité en sont un exemple (Caverni et Noizet, 1978 ; Madaus et al., 1983). Ces recherches consistent à montrer, selon les disciplines, comment la validité d'une évaluation est soumise elle-même à ses propres limites pour évaluer sa propre crédibilité et ses propres limites. Lorsque cette dernière

est assumée, cela favorise la conception d'une évaluation saine et utile (Hadji, 2021) ; lorsqu'elle est implicite ou cachée, cela relève d'une erreur pouvant avoir de graves répercussions.

Enfin, pour reprendre les mots de Marc Romainville (2021),

« c'est la loi du genre en pédagogie et en didactique : les réformateurs, et parfois même les chercheurs, n'hésitent pas à se présenter, dans un élan de générosité à leur égard, comme de vrais innovateurs, découvrant des terres jusque-là inexplorées. Remarquons au passage que c'est d'ailleurs ce qui explique que ces deux disciplines peinent à se construire sur le principe de la sédimentation progressive, ajoutant aux efforts antérieurs de nouvelles perspectives, mais sans nier, ou pire, moquer les pratiques antérieures ».

## 5. Le modèle *Lesson Study* adapté au système éducatif français ?

Dans cette dernière partie, nous reviendrons sur le contexte français, en rapprochant les caractéristiques de la *Lesson Study* des constellations des Plans mathématiques et français. Ce rapprochement nous semble riche d'enseignements, notamment pour se donner des pistes permettant d'évaluer les effets du développement professionnel des enseignants sur les compétences des élèves. Nous aborderons la prise en compte nécessaire de l'histoire des pratiques coopératives en contexte français qui implique des considérations sur l'implantation de la formation dans un système disposé à l'expérimentation.

**De façon générale, des pistes prometteuses au niveau de la recherche internationale se dégagent sur les *Lesson studies* comme les initiatives inspirées des expérimentations et des résultats scientifiques.** La LS n'est pas une solution miracle ; mais les preuves qu'elle fournit suffisent pour la considérer et pour rappeler sa nature méthodologique : elle se constitue sur des adossements scientifiques et empiriques.

Mais comme tout dispositif doit être pensé dans la réalité de son usage, il doit s'intégrer dans les infrastructures et institutions existantes. Ce dernier point implique de concevoir l'activité réelle de l'enseignant dans le développement professionnel visé, comme potentiel levier pour favoriser la compréhension des différences culturelles, mais aussi afin de favoriser une meilleure configuration (voir plus haut la section 2) d'un dispositif de développement professionnel des enseignants. Plusieurs spécificités nationales, que nous détaillons ci-dessous, doivent être prises en compte, à partir des résultats des LS.

### 5.1. Une prise en compte nécessaire de l'histoire des pratiques coopératives en France

Les temps institutionnels de coopération et de formation collective sont moins développés en France que dans la moyenne des pays de l'OCDE (OCDE, 2019). Dans le second degré, seul un enseignant sur deux aurait participé à une formation en présentiel au cours des douze derniers mois contre une moyenne de 76 % au sein des pays de l'OCDE. Même si la part des enseignants

français du 1<sup>er</sup> degré ayant suivi une formation est en nette progression depuis 2015 (CNESCO, 2021), le volume horaire dédié n'atteint pas encore les standards de certains systèmes scolaires tels que celui de l'Australie (pour ne citer que celui-ci) qui prévoit 4 heures hebdomadaires de recherche-action sur un service total de 35 heures des professeurs des écoles (Dupriez, 2015b). Cette part réduite des tâches collectives n'affecterait pour autant pas le temps de travail des enseignants en France dont la moitié déclare travailler plus de 43 heures pour le 1<sup>er</sup> degré, et plus de 42 heures pour le 2<sup>nd</sup> degré selon une note de la DEPP (Dion et Feuillet, 2022).

Cette spécificité historique peut avoir deux conséquences. D'une part, une surcharge de travail couplée à un temps institutionnel réduit dédié aux tâches collectives peut limiter l'engagement quotidien et pérenne des acteurs dans les collectifs de travail (Ria, 2018). D'autre part, coopérer efficacement entre professionnels s'apprend à travers des attitudes telles que l'ouverture à la controverse ou à l'argumentation sans conflit (Attard, 2012 ; Jones et al., 2013 ; Snow-Gerono, 2005). Nous pouvons supposer que le manque d'expériences collectives des enseignants peut avoir des conséquences sur ces compétences coopératives et les effets d'un programme collectif de développement professionnel. Un soutien accru par la durée ou encore l'accompagnement pourrait être important dans un tel changement culturel.

## 5.2. Une implantation dans un système éducatif peu habitué à la culture de la leçon collective

Parallèlement aux constats précédents sur les expériences réduites de coopération, le travail enseignant français se déploie dans des espaces cloisonnés, équivalent à ce que chaque enseignant soit et reste dans sa classe (Rey, 2016). Cette liberté pédagogique protège les enseignants du jugement des autres, mais les isole potentiellement dans leur métier (Hartnell-Young, 2006). Cette tendance reste bien évidemment une analyse macroscopique du système et n'intègre donc pas les cultures locales propres à des équipes ou territoires. Mais lorsqu'elle se vérifie, cette tendance pourrait avoir des conséquences sur deux facettes importantes dans le fonctionnement de collectifs de travail :

- une difficulté accrue pour les enseignants d'ouvrir leur classe aux autres ;
- une acceptabilité moindre à créer une interdépendance avec leurs pairs (par exemple la conception et mise en œuvre d'outils communs).

La volonté des enseignants d'ouvrir leur pratique est nécessaire pour atteindre le stade d'une communauté mature et efficace (Aubusson et al., 2007 ; Sutor, 2011). Cette ouverture est favorisée par une atmosphère de soutien collectif émotionnel qui encourage la confiance en soi des enseignants et la prise de risque (Gallagher et al., 2011 ; Nelson, 2009 ; Parker et al., 2012), mais pourrait bien être plus difficile à obtenir. Ce constat invite à se questionner d'une manière globale sur le pilotage de la formation, comme d'une manière précise sur les méthodes et outils d'analyse au sein d'une communauté : la mise en place de facilitateurs experts de l'objet de travail et/ou externes aux collectifs de travail ne risque-t-elle pas d'inhiber la constitution d'une communauté de soutien ? Quels moyens les facilitateurs peuvent-ils utiliser pour créer une



communauté de soutien dans ce contexte, et quelle formation leur proposer ? La *Lesson Study*, par son entrée dans le processus d'investigation *via* une leçon collective à tester plutôt qu'une pratique individuelle à évaluer, n'est-elle pas un dispositif particulièrement intéressant pour favoriser une communauté de soutien ?

À cette dernière question, nous opposerons cette remarque : l'artefact pédagogique collectif que peut constituer une leçon d'étude peut favoriser un soutien émotionnel mais peut en contrepartie désengager des membres, par peur de voir leur liberté pédagogique réduite (voir plus haut la section 2.4). Cette limite constatée au niveau international a d'autant plus de résonance en France qu'il existe un fort attachement à une liberté pédagogique, même si cette caractéristique ne rend pas compte de la multiplicité des profils des enseignants (Rey et Buisson-Fenet, 2019). Cette remarque interroge ici encore le pilotage d'un programme de développement professionnel ainsi que le fonctionnement même de chaque collectif. Comment favoriser la mise en place d'une communauté d'apprentissage par l'engagement de chaque membre dans une interdépendance positive entre eux, et non par la prescription collective de (seulement) faire ensemble ? Comment favoriser une cohérence éducative, tout en permettant à chaque enseignant d'être acteur de son développement professionnel ? Ce contexte rend encore plus prégnantes deux remarques formulées antérieurement dans cette revue de littérature : permettre aux collectifs de choisir leur fonctionnement et leur cheminement en fonction de leur culture locale sans forcément imposer un format unique (voir plus haut la section 2.2) ; et former les facilitateurs à la construction d'artefacts pédagogiques (voir plus haut la section 3.3), mais sous la forme d'une négociation d'objet-frontières (Wenger, 2005), c'est-à-dire comme outils pédagogiques collectifs pouvant donner lieu à des interprétations et mises en œuvre personnelles.

### 5.3. Coupler apport externe de connaissances, pérennité du collectif de travail sur le long terme et compétences du facilitateur

Comme nous l'avons vu au cours de la revue, **l'apport externe de connaissances (issues de la recherche) au sein d'une investigation collective, la pérennité d'une communauté d'apprentissage et l'expertise du facilitateur de cette communauté sont trois éléments importants pour obtenir un développement professionnel des enseignants, possiblement porteur d'apprentissages pour les élèves.** Mais dans ces programmes, une tension sur le pilotage semble apparaître entre ces visées :

- Lorsque le programme est piloté de manière volontariste par l'institution, celle-ci alloue des facilitateurs expérimentés qui sont le plus souvent experts de l'objet d'enquête (chercheurs ou formateurs). Mais ce volontarisme, qui comporte une période limitée pour des raisons évidentes de ressource humaine, ne produit que peu d'effets sur le long terme sur l'engagement des enseignants dans une communauté d'apprentissage (Vangrieken et al., 2017).
- Au contraire, les programmes de développement professionnel qui favorisent une pérennité du collectif de travail partent d'un pilotage ascendant, mais ne comportent pas toujours l'accompagnement par un facilitateur expérimenté et une investigation adossée

à des connaissances issues de la recherche. De ce fait, il existe peu d'études montrant de manière robuste une réelle amélioration des apprentissages des élèves.

Selon nous, une des voies pour résoudre cette tension pourrait consister à **dissocier le rôle de facilitateur ou animateur de collectif et le rôle d'expert de l'objet d'investigation**. Il est alors possible de mettre en synergie deux programmes distincts : l'un accompagnant la création et le développement d'une communauté professionnelle sur le long terme avec la possibilité de donner la mission de pilotage à un facilitateur interne à ce collectif (à condition de le former à ce pilotage) ; l'autre favorisant les changements de pratiques au sein de cette communauté sur un objet didactique ou pédagogique spécifique issue de la recherche avec pour pilote un formateur externe à la communauté mais expert sur cet objet.

## 6. Pour conclure

### Perspectives

Les trois préconisations de Gordon Györi (2020) sur les *Lesson studies* (voir plus haut le point 1.3.1.) sont aussi crédibles pour les constellations, leur conduite comme pour les études qui leur sont consacrées. **Elles peuvent inspirer et guider les évaluations et les modélisations de formation continue à venir**, découlant des constellations par exemple.

La fonction de **“facilitateur”** peut être interrogée tant au niveau de la formation de celui-ci que sur sa provenance : interne et / ou externe, quitte à la concevoir comme une fonction à envisager sur plusieurs personnes.

Ces perspectives s'ouvrent aussi pour la coordination de la LS / constellation, conçue comme collective, individuelle, hybride.

Les compétences perceptives et réflexives des enseignants peuvent servir de levier d'investigation sur le long terme pour évaluer la transposition pédagogique chez les élèves. **L'utilisation de modèles d'évaluation favorisant la controverse, le développement de compétences évaluatives et l'auto-évaluation pourrait positivement y contribuer.**

**Expérimenter l'impact d'une formation comprenant plusieurs cycles de *Lesson Studies* semble également constituer un objet d'investigation intéressant.**

### Controverses et interrogations

**Les effets des LS sur les élèves ne sont pas systématisés dans la recherche.**

Les formats des programmes comme des LS ne le sont pas non plus.

**La temporalité est un facteur déterminant** dans les recherches sur les LS et sur leurs effets. Comment les résultats et pistes de travail sur ce sujet peuvent-ils être exploitables en France ?

Les évaluations des dispositifs de formation confondent parfois deux champs (Allal, 2012), l'un porté sur les aspects organisationnels du dispositif, l'autre porté sur les aspects personnels vécus pendant la durée de la formation, mais aussi à l'occasion de temps pouvant éventuellement la précéder ou lui faire suite. **Une évaluation rigoureuse doit intégrer ces deux champs d'investigation.**

Cette revue de littérature a été rédigée dans le cadre du Comité technique d'évaluation sur la formation des enseignants, présidé par le Professeur **Luc Ria**, en étroite collaboration avec l'équipe opérationnelle du Conseil d'évaluation de l'École par :

**Alban ROBLETZ**, docteur en sciences de l'éducation et de la formation, conseiller scientifique du Comité technique d'évaluation sur la formation des enseignants (Conseil d'évaluation de l'École), chercheur à l'Institut français de l'éducation (ENS Lyon), et co-délégué français de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE) Europe et du groupe pour l'évaluation des pratiques professionnelles (gEvaPP)

et

**Valentin BAILLY**, doctorant en sciences de l'éducation et de la formation au laboratoire Cultures - Éducation - Sociétés (LACES, UR - 7437) et ingénieur de formation à l'École Académique de la Formation Continue de l'Académie de Bordeaux.

## Indications bibliographiques

Akerson, V. L., Cullen, T. A., & Hanson, D. L. (2009). Fostering a community of practice through a professional development program to improve elementary teachers' views of nature of science and teaching practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 46, 1090-1113. <http://dx.doi.org/10.1002/tea.20303>.

Alston, A. S., Pedrick, L., Morris, K. P., & Basu, R. (2011). Lesson Study as a Tool for Developing Teachers' Close Attention to Students' Mathematical Thinking. In L. C. Hart, A. S. Alston, & A. Murata (Éds.), *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education* (p. 135-151). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-9941-9\\_11](https://doi.org/10.1007/978-90-481-9941-9_11)

Amathieu, J., & Chaliès, S. (2022). Prescription et appropriation dans le cadre de la formation continue d'un collectif d'enseignants : Une lecture à partir d'une anthropologie culturaliste. In R. Bonasio & H. Veyrac, *Appropriations de nouvelles prescriptions—Activités en éducation scolaire* (Octares Editions, p. 125-146).

Arani, M. R. S., Fukaya, K., & Lassegard, J. P. (2010). Lesson Study as Professional Culture in Japanese Schools : An Historical Perspective on Elementary Classroom Practices. *Nichibunken Japan Review*, 22, 171-200.

Attard, K. (2012). Public reflection within learning communities : An incessant type of professional development. *European Journal of Teacher Education*, 35, 199-211. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2011.643397>.

Benedict, A. E., Brownell, M., Bettini, E., & Sohn, H. (2021). Learning together : Teachers' evolving understanding of coordinated word study instruction within an RTI framework. *Teacher Education and Special Education*, 44(2), 134-159. <https://doi.org/10.1177/0888406420930686>

Benedict, A. E., Williams, J., Brownell, M. T., Chapman, L., Sweers, A., & Sohn, H. (2023). Using lesson study to change teacher knowledge and practice : The role of knowledge sources in teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103951. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103951>

Chou, C. H. (2011). Teachers' professional development : Investigating teachers' learning to do action research in a professional learning community. *Asia-Pacific Education Researcher*, 20, 421-437. Retrieved from <http://ejournals.ph>

Cnesco / Maulini O. (2021). *Préconisations pour améliorer la formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation*. Paris : Cnesco-Cnam. Retrieved from <https://www.cnesco.fr/conference-de-comparaisons-internationales-2020-la-formation-continue-et-le-developpement-professionnel-des-personnels-deducation/preconisations/>

Dudley, P. (2013). Teacher learning in lesson study : What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilized imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education*, 34(1), 107-121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006>

Dufour, R. (2010). *Learning by doing : A handbook for professional learning communities at work* (2<sup>e</sup> éd.). Bloomington : Solution Tree Press.

Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>

Galand, B., & Janosz, M. (2020). *Améliorer les pratiques en éducation : Qu'en dit la recherche ?* Presses universitaires de Louvain.

Gordon Györi, J. (2020). Dans quelle mesure la lesson study peut-elle s'inscrire dans une politique publique globale ? *Intégrer la formation continue dans les métiers des personnels d'éducation*. La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation, Paris. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/02/210202\\_Notes-experts\\_Gyori.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/02/210202_Notes-experts_Gyori.pdf)

Graham, P. (2007). Improving teacher effectiveness through structured collaboration : A case study of a professional learning community. *RMLE Online : Research in Middle Level Education*, 31, 1-17. Retrieved from <http://eric.ed.gov>.

Guffond, S., Lussi Borer, V., & Muller, A. (2019) Activité des élèves et formation des enseignants. Apprendre de l'activité des élèves : quels dispositifs pour le développement professionnel des enseignants ? *Ressources pour la formation, l'école et les apprentissages scolaires*, 21, 6-19. Retrieved from <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:149644>

Hadji, C. (1995). *L'Évaluation, règles du jeu : Des intentions aux outils*. ESF.

Hindin, A., Morocco, C. C., Mott, E. A., & Aguilar, C. A. (2007). More than just a group : Teacher collaboration and learning in the workplace. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 349e376. <http://dx.doi.org/10.1080/13540600701391911>

Holzberger, D., Praetorius, A.K., Seidel, T., & Kunter, M. (2019). Identifying effective teachers : The relation between teaching profiles and students' development in achievement and enjoyment. *European Journal of Psychology of Education*, 34(4), 801-823. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-00410-8>

Horn, I.S., Garner, B., Kane, B.D., & Brasel, J. (2016). A Taxonomy of instructional learning opportunities in teachers workgroup conversations. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 51-54. <https://doi.org/10.1177/0022487116676315>

IES (2013). Randomized controlled trials commissioned by the Institute of Education Sciences since 2002 : How many found positive versus weak or no Effects. <http://coalition4evidence.org/wp-content/uploads/2013/06/IES-Commissioned-RCTs-positive-vs-weak-or-null-findings-7-2013.pdf>

Jones, M. G., Gardner, G. E., Robertson, L., & Robert, S. (2013). Science professional learning communities : Beyond a singular view of teacher professional development. *International Journal of Science Education*, 35, 1756-1774. <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2013.791957>

Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, 5(1), 58-78. <https://doi.org/10.4000/activites.1941>

Lelaure, P. (2017, septembre 12). Les Lesson Studies, à la croisée du travail collectif et de la formation des enseignants. *Eduveille*. <https://eduveille.hypotheses.org/8811>

Lewis, C., & Perry, R. (2017). Lesson study to scale up research-based knowledge : A randomized, controlled trial of fractions learning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 48(3), 261e299. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.48.3.0261>

Lewis, C. & Hurd, J. (2011). *Lesson study step by step : How teacher learning communities improve instruction*. Portsmouth : Heinemann.

Martin, D., & Clerc-Georgy, A. (2017). La lesson study, une démarche de recherche collaborative en formation des enseignants ? *Phronesis*, 6(1-2), 35-47. <https://doi.org/10.7202/1040216ar>

Masselin, B., Hartmann, F., Artigue, M. et al., (2023). Étude du rôle des facilitateurs dans un dispositif de lesson study adapté. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives. Revue internationale de didactique des mathématiques, thématique 1*, 213-260. <https://journals.openedition.org/adsc/1816#ftn4>

Miyakawa, T., & Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : Étude collective d'une leçon. *Éducation et didactique*, 3-1, 77-90. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.420>

Moss, J., Hawes, Z., Naqvi, S., & Caswell, B. (2015). Adapting Japanese lesson study to enhance the teaching and learning of geometry and spatial reasoning in early years classrooms : A case study. *ZDM*, 47(3), 377-390. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0679-2>

Mottier Lopez, L., & Figari, G. (Éds.). (2012). *Modélisations de l'évaluation en éducation : Questionnements épistémologiques*. De Boeck.

Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L.V. (2004). How Large Are Teacher Effects ? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257. <https://doi.org/10.3102/01623737026003237>

Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities : Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*, 54, 54-77. Retrieved from <http://eric.ed.gov>.

Plante, I. (2012) L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(4), 252-283. Retrieved from <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1215>

Ria, L. (2019). *Former les enseignants : pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. Collection ESF sciences humaines.

Rowan, B., Correnti, R., & Miller, R. (2002). What Large-Scale Survey Research Tells Us About Teacher Effects on Student Achievement : Insights from the Prospects Study of Elementary Schools. *The Teachers College Record*, 104(8), 1525-1567. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00212>

Schechter, C. (2012). The professional learning community as perceived by Israeli school superintendents, principals and teachers. *International Review of Education*, 58,717-734. <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-012-9327-z>.

Shank, M. J. (2006). Teacher storytelling : A means for creating and learning within a collaborative space. *Teaching and Teacher Education*, 22,711-721. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.002>

Snow, C.E. (2015). 2014 Wallace Foundation distinguished lecture. Rigor and realism : Doing educational science in the real world. *Educational Researcher*, 44(9), 460-466. <https://doi.org/10.3102/0013189X15619166>

Snow-Gerono, J. L. (2005). Professional development in a culture of inquiry : PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 21,241-256. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.008>

Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap. Best ideas from the worlds teachers for improving education in the classroom*. New York : The Free Press.

Supovitz, J., & Turner, H. (2000). The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 963–980. [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200011\)37:9<963::AID-TEA6>3.0.CO;2-0](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200011)37:9<963::AID-TEA6>3.0.CO;2-0)

Takahashi, A., & Yoshida, M. (2004). Ideas for Establishing Lesson-Study Communities. *Teaching Children Mathematics*, 10(9), 436-443. <https://doi.org/10.5951/TCM.10.9.0436>

Talérien, J. S. (2019). *Le développement professionnel des enseignants expérimentés par la transmission explicite de pratiques entre pairs* [SEF, Université de la Réunion]. <https://theses.hal.science/tel-02076365>

Tepyllo, D. H., & Moss, J. (2011). Examining Change in Teacher Mathematical Knowledge Through Lesson Study. In L. C. Hart, A. S. Alston, & A. Murata (Éds.), *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education* (p. 59-77). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-9941-9\\_5](https://doi.org/10.1007/978-90-481-9941-9_5)

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development : A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Saintes Foy, Presses de l'Université Laval.



Le Conseil d'évaluation de l'École est chargé d'évaluer en toute indépendance le système scolaire, son organisation et ses résultats. Il produit des rapports, avis et recommandations visant à l'amélioration du service public de l'éducation. Les délibérations et résultats des travaux du Conseil sont publics, ils ont vocation à éclairer les pouvoirs publics et enrichir le débat sur l'éducation.

**Avertissement :**

Ce document est dans le domaine public. L'autorisation de le reproduire en tout ou en partie est accordée, toutefois cette reproduction doit :

- privilégier les citations *in extenso* afin de ne pas modifier le sens du texte. Si un changement s'avère nécessaire il ne doit concerner que la forme ou des éléments secondaires de la citation ;
- mettre en évidence les parties relevant du CEE de celles relevant de la nouvelle publication ;
- toujours être créditée : Conseil d'évaluation de l'École, « Comprendre les caractéristiques de la *Lesson Study* pour les constellations des Plans mathématiques et français », *Document de travail 23-01*, [Novembre 2023].



Retrouvez toute la documentation et les publications du CEE sur :  
[education.gouv.fr/CEE](https://education.gouv.fr/CEE)



Conseil d'évaluation de l'École  
61-65, rue Dutot – 75732 Paris cedex 15



[contact@cee.gouv.fr](mailto:contact@cee.gouv.fr)