

Formation et
pratiques d'enseignement
en questions



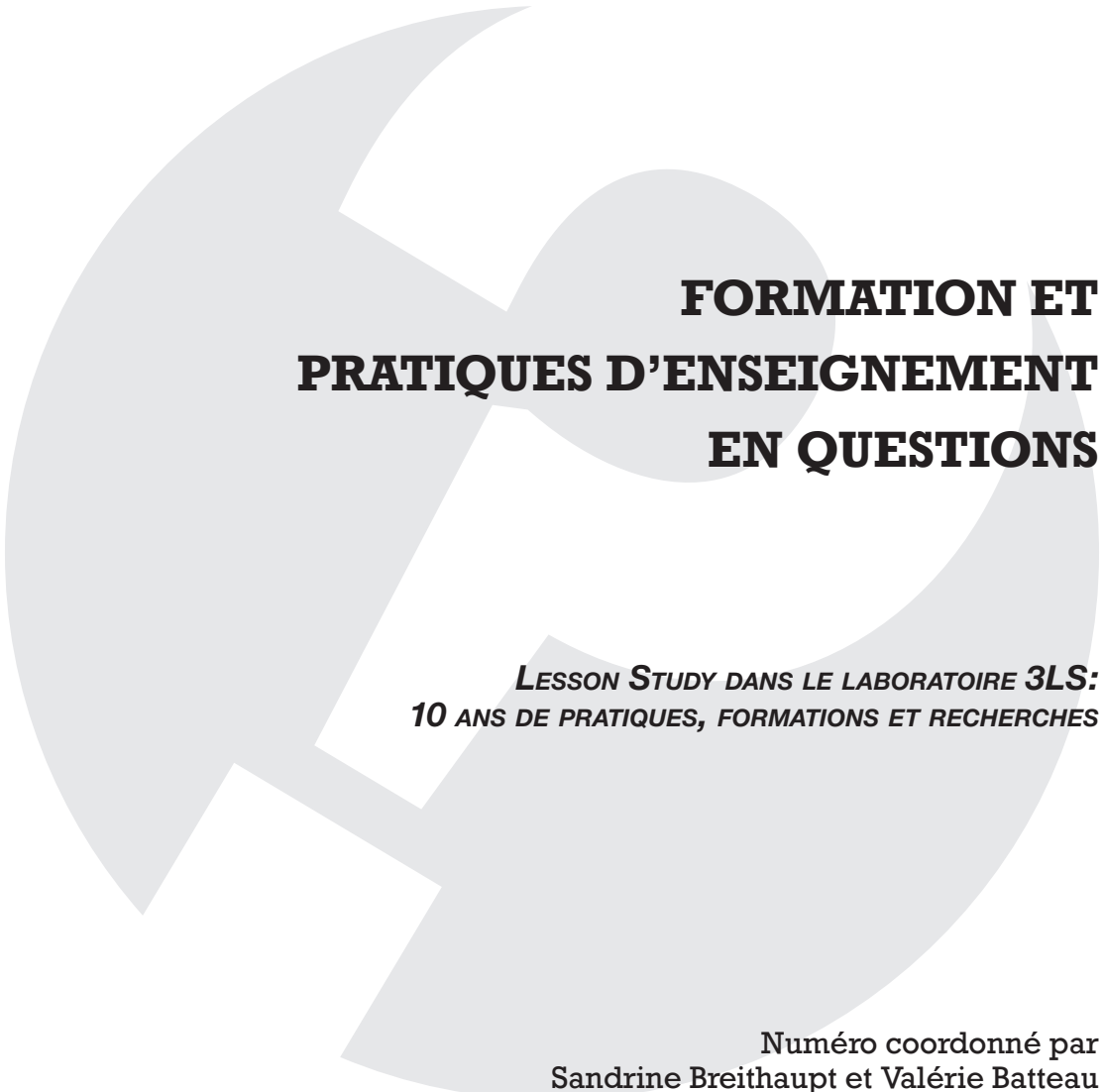
Revue des institutions de formation des enseignant·e·s de Suisse romande et du Tessin

Lesson Study dans le laboratoire 3LS

10 ans de pratiques,
formations et recherches

Sandrine Breithaupt
et Valérie Batteau

Hors-série N°5



FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS

***LESSON STUDY DANS LE LABORATOIRE 3LS:
10 ANS DE PRATIQUES, FORMATIONS ET RECHERCHES***

Numéro coordonné par
Sandrine Breithaupt et Valérie Batteau

Hors série No 5, 2025

Comité de lecture

René Barioni, HEP vaud (Suisse)
Francine Chaîné, Université Laval (Canada)
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)
Stéphane Soulaïne, Université de Montpellier (France)
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

La revue *Formation et pratiques d'enseignement en question* est une revue Open access et tous les articles sont publiés sous une licence Creative Common Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC-BY-NC-SA 4.0)

ISSN 1660-9603

Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz





Lesson Study dans le laboratoire 3LS: 10 ans de pratiques, formations et recherches

Numéro coordonné par Sandrine Breithaupt et Valérie Batteau

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE ET TÉMOIGNAGE

<i>Des expérimentations locales aux implications internationales : les importantes contributions des Lesson Study du Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS)</i> Catherine Lewis	7
<i>Local Experimentation with International Implications: The Powerful Contributions of Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS)</i> Catherine Lewis	15
<i>Témoignage. Réflexions sur le parcours du Laboratoire Lausannois Lesson Study</i> Christine Lee	21
<i>Reflections: The Journey of Lausanne Laboratory Lesson Study</i> Christine Lee	23

INTRODUCTION

<i>Lesson Study dans le laboratoire 3LS: 10 ans de pratiques, recherches et formations</i> Valérie Batteau et Sandrine Breithaupt	27
--	----

PARTIE 1

<i>Naissance et développement des LS à Lausanne</i> Stéphane Clivaz et Anne Clerc-Georgy	37
<i>LS: défis, conceptions et questions fréquentes</i> Sandrine Breithaupt et Valérie Batteau	45
<i>Différents types de Lesson Study</i> Sandrine Breithaupt et Anne Clerc-Georgy	55
<i>Effets des Lesson Study: études menées dans le laboratoire 3LS</i> Anne Clerc-Georgy et Stéphane Clivaz	67
<i>La facilitation au cœur des pratiques du laboratoire 3LS</i> Pia-Ingrid Hoznour et Sara Presutti	77
<i>Enrôler ? De l'usage des pronoms à la formation d'un groupe LS</i> Sandrine Breithaupt et Santiago Hernandez	89
<i>Lesson Study - La leçon de recherche : une fenêtre sur l'enseignement-apprentissage</i> Pia-Ingrid Hoznour et Claire Perruisseau-Carrier	99



<i>Une des forces des Lesson Study: une observation orientée et réfléchie de l'apprentissage des élèves</i> Pia-Ingrid Hoznour et Myriam Garcia Perez	111
--	-----

PARTIE 2

<i>Adaptation des Lesson Study aux activités initiées par les enfants</i> Anne Clerc-Georgy, Isabelle Truffer Moreau et Myriam Garcia Perez	121
<i>Récits d'expériences et perspectives</i> Tristan Aeby et Olivier Guignard	131
<i>Le dispositif LS au service de l'introduction et de l'appropriation des nouveaux moyens d'enseignement d'histoire</i> Béatrice Rogéré Pignolet et Marilena Cuzzo	139
<i>Des Lesson Study pour se coformer et constituer une équipe de formatrices et formateurs d'enseignant·es en mathématiques</i> Martine Balegno, Valérie Batteau, Luc-Olivier Bünzli, Julie Ceria et Audrey Daïna	151
<i>Lesson Study dans les disciplines artistiques et techniques: enjeux de collaboration, créativité, distance critique et communication</i> John Didier, Sabine Châtelain, Pia-Ingrid Hoznour et Nicole Goetschi Danesi	163
<i>Lesson Study en Formation Initiale à la HEP vaud</i> Valérie Batteau, Julien Buchar, Sara Presutti et Sylvie Vanlint-Muguerza	173
<i>Innover pour l'enseignement des mathématiques: quel rôle pour les LS?</i> Stéphane Clivaz	183
<i>Témoignages de mentor·e·s participant au dispositif de formation Mentoring Conversation Study-MCS</i> Soraya De Simone	191

PARTIE 3

<i>Les pratiques d'enseignantes d'école primaire dans un dispositif de Lesson Study</i> Valérie Batteau	205
<i>Lesson Study: dialogue de sourds ou de professionnalisation?</i> Sandrine Breithaupt	215
<i>Le dispositif Lesson Study (LS) transféré au dispositif de recherche-formation Mentoring Conversation Study (MCS) portant sur l'analyse d'entretiens</i> Soraya De Simone	225
<i>Enjeux et défis dans une adaptation des LS pour la formation initiale</i> Sara Presutti	237
<i>Didactiser l'imprévisible: la Lesson Study au profit des apprentissages fondamentaux</i> Myriam Garcia Perez et Anne Clerc-Georgy	251

CONCLUSION

<i>Une décennie de Lesson Study à Lausanne – Bilan et perspectives</i> Sandrine Breithaupt et Valérie Batteau	263
--	-----



Enrôler ? De l'usage des pronoms à la formation d'un groupe LS

Sandrine BREITHAUPT¹ (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse) et **Santiago HERNANDEZ**² (Haute école pédagogique, Vaud, Suisse)

Le texte traite de la formation de groupes LS (Lesson Study) et de leur transformation en équipes collaboratives dans une visée d'apprentissage de toutes et tous les élèves. Il souligne l'importance des pratiques langagières pour engager les enseignant·es, en particulier dans des contextes culturels peu habitués à la collaboration. Une étude de cas montre comment les facilitatrices et facilitateurs utilisent des expressions spécifiques pour enrôler les participant·es et créer un sentiment d'appartenance.

Mots-clés : Enrôler, pratiques langagières, équipes LS, collaboration

Introduction

Tout comme les enseignant·es averti·es savent qu'il ne suffit pas de mettre les élèves en sous-groupes pour que ces derniers apprennent, il ne suffit pas de former un groupe LS pour que ce dernier obtienne les bénéfices déclarés dans la littérature. Un travail considérable, parfois non explicité, parfois invisible, incombe aux accompagnatrices et accompagnateurs des groupes LS, nommés facilitatrices et facilitateurs (voir à ce propos, l'article de Pia-Ingrid Hozour et Sara Presutti dans ce volume).

Cet article a pour objectifs de renseigner et de documenter la question de la formation des groupes vers la création d'équipes dans le cadre de la mise en œuvre de LS. Dans un premier temps, nous distinguerons les notions de groupe et d'équipe ; puis nous exposerons une étude de cas illustrant nos pratiques d'enrôlement au travers d'une analyse de pratiques langagières, notamment l'usage subtil du pronom *on*.

Un groupe, une équipe ?

Les collaborations professionnelles au sein des établissements scolaires sont à géométries variables. Elles se déroulent souvent par affinité ou par proximité géographique ; régulièrement par projet ; plus rarement par nécessité de répondre à un besoin, une question, une préoccupation professionnelle ou par injonction d'une direction ou d'un·e responsable scolaire.

1. Contact : sandrine.breithaupt@hepl.ch

2. Contact : santiago.hernandez@hepl.ch



Depuis plusieurs années, un grand nombre de travaux menés en sociologie de l'éducation ou plus largement en sciences de l'éducation portant sur le travail collaboratif, la coopération, la professionnalisation et le développement professionnel, convergent et montrent que la collaboration professionnelle ne va pas de soi, en particulier dans le milieu de l'enseignement (Barrère, 2002 ; Katzenbach et Smith, 1994 ; Letor et Progin, 2025 ; Perrenoud, 1994). Dès lors, comment parvenir à former une équipe de professionnel·les dans le cadre d'une LS ? Les mêmes auteur·ices distinguent la notion de groupe (au travail) et d'équipe. Un groupe se décrit notamment par la présence de plusieurs personnes travaillant avec une meneuse ou un meneur clairement identifié·e. Chaque personne peut porter une responsabilité individuelle. L'efficacité du groupe se mesure indirectement par l'influence réciproque qu'exercent les membres du groupe. Les productions du groupe sont l'affaire des personnes prises individuellement. Il est alors facile, par exemple, de déterminer « l'employé·e du mois » dans un groupe au travail.

Par contraste, dans une équipe, les responsabilités sont mutualisées et les productions collectives. La performance des équipes se mesure directement par le produit du travail collectif. Il est ainsi plus difficile de déterminer la part de chacun, car l'équipe travaille ensemble. Ainsi, tous les groupes au travail ne forment pas des équipes.

Dans le cadre des Lesson Study, nous avons pu expérimenter diverses pratiques de formation de groupes LS qui se sont avérés tantôt des groupes (selon la définition rapportée *supra*), tantôt des équipes.

Enrôler, former une équipe

Au sein du laboratoire 3LS, l'une des difficultés rencontrées lors de la création d'une LS, tient à la nécessité d'enrôler les enseignantes et enseignants dans le processus. Cela vient notamment du fait que la Lesson Study s'ancre culturellement très différemment dans les cultures asiatiques (et particulièrement japonaises). Pour le dire autrement, il n'est pas dans la culture vaudoise de questionner collectivement les pratiques d'enseignement en lien avec les apprentissages, a fortiori de pratiquer systématiquement des analyses de pratiques ou des Lesson Study, au demeurant mal connues. Ainsi, la Lesson Study fait partie des dispositifs de formation continue au même titre que d'autres, pouvant faire l'objet d'un choix dans un catalogue, placé sous l'unique responsabilité des professionnel·les. Elle ne fait pas partie des outils privilégiés par le terrain, car trop peu connue.

En tant que formatrice ou formateur au sein du laboratoire 3LS, nous devons tenir compte de cette culture de la formation continue. Il nous incombe non seulement de diffuser nos pratiques, mais également de montrer l'attrait des Lesson Study en termes de développement professionnel, en lien avec les préoccupations des enseignantes et enseignants. Cela nécessite un véritable travail d'enrôlement, comme nous le montrons au travers d'une analyse de nos pratiques dans les paragraphes qui suivent.



Former une équipe dans un contexte contraignant

Dans le cadre de la mise en œuvre d'une école à visée plus inclusive, un établissement scolaire du canton de Vaud a fait le choix de développer la formation continue au sein de ses écoles au travers de la mise en œuvre de Lesson Study. Cette modalité de formation a été imposée par la direction de l'établissement. En prescrivant des Lesson Study, l'établissement visait une double intention : former à l'enseignement et favoriser la collaboration au sein du corps enseignant. Il s'agit là d'un cas unique dont nous sommes saisi·es en tant que chercheuses et chercheurs. En effet, l'injonction à la participation s'est avérée une contrainte non seulement pour les professionnel·les sur le terrain, mais également pour les formateurs et formatrices intervenant au nom des Lesson Study.

Nous présentons ci-après, au travers d'une étude de cas, la manière dont nous avons cherché à engager les enseignantes et enseignants dans le processus et pour ce faire, procédons par une analyse de nos pratiques langagières.

Des pratiques langagières spécifiques

Afin d'interroger la manière dont nous avons opéré pour engager des équipes enseignantes dans des Lesson Study à caractère obligatoire (prescrites par une direction scolaire), nous avons choisi de nous intéresser à nos pratiques langagières. En effet, plusieurs courants étudient le rôle du langage dans le développement cognitif. Nous faisons ici notamment référence aux travaux portant sur la construction de communautés discursives disciplinaires (Jaubert, Rebière et Bernié, 2003 ; Jaubert, 2007), aux travaux de Mercer (2016) qui identifie le langage comme l'unité reliant l'inter- à l'intra-psychique et bien sûr aux travaux conduits dans les courants post-vygotskiens (voir entre autres Bronckart, Schurmans, Schneuwly et Brossard). En 1997, Bronckart indiquait : « L'activité langagière est à la fois le lieu et le médium des interactions sociales constitutives de toute connaissance humaine » (p. 337). En 2009, Schurmans ajoutait que « le langage joue un rôle majeur, dans l'élaboration des significations de l'expérience propre, dans la validation de l'expérience intersubjective et dans la constitution du savoir collectif » (p. 93). Dans les courants anglophones, nous retiendrons en particulier ceux qui se focalisent sur les pratiques langagières en tant que constitutives d'un apprentissage collaboratif (*l'interthinking* après Littleton et Mercer en 2013). Pour approfondir le sujet, il est possible de consulter la thèse de Breithaupt (2020), qui fait également l'objet d'un article dans la revue.

L'étude de cas

Afin de mieux comprendre comment nous enrôlons les professionnel·les de l'enseignement dans les Lesson Study, nous avons fait le choix d'analyser nos pratiques langagières lors d'une première rencontre d'une équipe d'enseignantes et enseignants ayant été contraint·es par leur direction à participer à une Lesson Study. Il s'agit pour nous, au travers d'une première étude de cas, de documenter le travail qui se joue pour les facilitatrices et facilitateurs,



dans un contexte culturel particulier, peu habitué aux pratiques collaboratives, au «travailler ensemble», pourrait-on dire, contrairement à ce que nous pouvons trouver dans d'autres contextes (comme au Japon).

Nos données sont constituées par des audios retranscrits. En l'occurrence, nous présentons ici l'analyse de la première rencontre d'une heure trente, avec une équipe d'une quinzaine de personnes.

De nos premières analyses (non détaillées ici), il ressort une importante prise de parole des deux facilitatrices en regard de celle prise par les participantes et participants, marquant la nécessité de convaincre en offrant du sens au travail. Les facilitatrices font également usage d'expressions particulières comme nous allons le montrer par la suite.

Des expressions pour enrôler

Dans ce contexte particulier de Lesson Study imposée par la direction de l'établissement scolaire, les facilitatrices Valérie et Sophie ont dû «nourrir la motivation» (terme issu de l'analyse) des participant·es à s'engager dans la démarche de Lesson Study. Pour ce faire, elles ont adopté une posture active en employant des expressions et des tournures de phrases engageantes. L'analyse des interactions de la première rencontre nous permet d'identifier ces différentes expressions ayant pour fonction d'enrôler les participantes et participants, de les engager dans ce processus de formation.

Nous pouvons classer les expressions selon 6 catégories :

1. Les expressions visant un rapprochement des facilitatrices – externes à l'établissement – qui viennent présenter le dispositif. Par exemple, Valérie précise : *«Je suis d'abord institutrice primaire»*. Bien qu'elle exerce son activité de formatrice d'adultes depuis 1994, elle signifie ainsi une certaine appartenance à la communauté des enseignant·es primaires. Cela s'apparente à un «Je suis des vôtres», énoncé pour faire alliance.
2. Les marques d'adhésion à ce qui est dit – formulées essentiellement par des questions. Par exemple, Sophie se préoccupe : *«Est-ce qu'il y a des réactions?»*, *«Ça va?»*
3. Les expressions qui tiennent compte des différences de vocabulaire et des réticences que cela peut entraîner. Par exemple, Sophie dédramatise : *«Parce que c'est un terme un peu barbare, assez peu connu dans le canton de Vaud»*.
4. L'emploi récurrent du mot «ensemble». L'adverbe est énoncé 13 fois dans la première interaction. Cela tend à souligner l'aspect collaboratif des Lesson Study, dans la mesure où les groupes travaillent ensemble à l'élaboration, puis à l'analyse d'une leçon de recherche.
5. Les formulations faisant référence à des aspects de convivialité dans la relation. Par exemple, Sophie commente les friandises apportées par une doyenne : *«Line elle nous gâte. Chaque fois qu'on se réunit, elle nous fait prendre quelques kilos [rires]»*.



6. L'usage particulier des pronoms «on» et «nous» qui prennent des significations différentes au cours des interactions. L'analyse des pratiques langagières des propos des participant·es à cette première séance a mis en évidence un usage particulier de ces deux pronoms. Nous avons été interpellé·es par le nombre d'occurrences qui se monte à 243 pour l'usage du «on» et 24 pour le «nous», ainsi que par la formidable versatilité de ces mots. Nous la détaillons ci-après.

On et nous, un voyage pronominal dans le monde des Lesson Study

Le pronom *on* constitue une particularité de la langue française. Il s'agit d'un pronom indéfini ou personnel fonctionnant toujours comme sujet et pouvant se substituer à toute forme linguistique. Dans sa forme personnelle, il remplace le plus souvent le *nous*, mais peut aussi bien signifier un *tu* (par exemple : «Allez, on fait un effort»). La forme indéfinie se retrouve dans les expressions générales (par exemple : «En Suisse, on aime le fromage»). La distinction entre les emplois indéfinis et personnels se situe dans le degré d'identification des personnes auxquelles le pronom se réfère (Jacquin, 2017). Plus la personne se reconnaît dans l'énoncé, plus le *on* fait référence à elle-même.

D'un point de vue historique, le pronom *on* – du latin *homo*, homme – est d'abord employé sous la forme indéfinie. Jusqu'au XIX^e siècle, la forme personnelle reste rare, puis le *on* tend à remplacer le *nous* dans les milieux populaires. La substitution du *nous* par *on* se diffuse alors dans toutes les classes sociales dès le milieu du XX^e siècle (Thomas, 2015). De nos jours, le *on* a perdu sa connotation «populaire», voire «vulgaire», pour être employé indistinctement du *nous* dans le langage oral. Par ailleurs, les formes indéfinies et personnelles cohabitent toujours, Blanche-Benveniste (2003) s'étonne de «l'agilité des francophones, qui utilisent ce pronom dans des significations parfois opposées, en s'y embrouillant très rarement» (p. 41).

Dans les pratiques langagières analysées ici, tant les facilitatrices que les participant·es font preuve de cette «agilité» et emploient le *on* de manière indéfinie (par exemple : «*On trouve différentes choses avec des appropriations différentes*») ou personnelle (par exemple : «*On a des classes très chargées*»). Dans notre corpus, le pronom *on* apparaît plus fréquemment (243 fois) que la forme *nous* (24 fois). Cela s'explique principalement par la substitution du *nous* par le *on* dans le langage parlé. Si l'on s'intéresse à la forme du *nous* en tant que pronom sujet uniquement – à savoir qu'il identifie un groupe défini de personnes – l'occurrence du *nous* retombe au nombre de 7. Ce qui nous conduit à relever la particularité du «*nous, on*» qui remplace souvent le «*nous, nous*».

En observant de plus près l'usage du *nous* dans les interactions des participant·es à cette séance, nous remarquons que cette forme est employée par l'une des facilitatrices pour parler des chercheurs·euses du laboratoire 3LS auquel elle semble ainsi s'identifier, alors que le *on* est utilisé pour désigner le groupe présent ce jour-là (facilitatrices et enseignant·es-



participant-es). Parallèlement, le *on* indéfini est mobilisé pour évoquer les chercheur·euses et enseignant·es d'autres pays et souvent anonymes. L'extrait suivant illustre bien ce phénomène :

Référence des pronoms

On (indéfini spécifique) = les chercheuses et chercheurs étrangers (ils·elles)

On/nous (personnel) = les formatrices et formateurs du laboratoire 3LS, facilitatrices (je + mes collègues)

On (personnel) = le groupe présent (je + vous)

On (indéfini générique) = tout le monde, chacun

Facilitatrice (Sophie) : [...] Alors Jugyuu kenkuyuu, je vais y arriver, en fait, **on** l'a transposé sous la forme d'un cycle de ce qui s'appelle Lesson Study en anglais, parce que Jugyuu kenkuyuu, c'est connu depuis plus de 100 ans au Japon. Donc franchement, ils fonctionnent comme ça, **on** y est allé et puis **on** a vu. En fait, **on** est allés dans les classes, **on** a pu observer les élèves au travail, **on** a vu comment eux ils fonctionnaient et c'est vraiment une pratique. C'est quelque chose qui est complètement courant. Quand **on** leur dit : « **Nous, on** ne connaît pas. Est-ce qu'**on** pourrait venir voir ? » Ils **nous** regardent avec des grands yeux en disant « ça va ? » ; « Comment vous vous formez dans vos pays ? » Enfin voilà, ils sont très étonnés de savoir... Et **nous on** essaie de faire quelque chose avec ça parce qu'**on** sent qu'il y a un potentiel en fait. Mais **on** est **nous** aussi en recherche dans cette histoire-là. Donc **on** l'a transposé d'abord dans le monde anglophone, donc ça s'est appelé Lesson Study.

C'est une anthropologue qui a découvert que les mathématiques étaient vachement bien apprises au Japon. Et puis qui a essayé de comprendre pourquoi les élèves arrivaient bien à apprendre des mathématiques au Japon et qu'elle a découvert qu'en fait, derrière, il y avait un enseignement très spécifique qui était enseigné, et qui était appris aussi de manière spécifique au travers des Lesson Study, elle a transféré le concept. Elle s'appelle Catherine Lewis. Elle l'a transféré aux Etats-Unis, puis après ça s'est encore étendu dans les pays du Nord et anglophones, en Angleterre. Et puis ça prend aussi des formes. Chaque culture s'approprie la philosophie, la démarche qu'il y a derrière. Donc ça s'appelle aussi Learning Studies. **On** trouve différentes choses avec des appropriations différentes. **Nous, on** en a fait un truc comme ça, un cycle, avec une première partie qui est... C'est un peu ce qu'**on** va commencer à vivre si vous êtes des nôtres. Ce que **nous** espérons, c'est à dire qu'**on** va... C'est quoi nos problèmes, en fait ? Qu'est-ce que... Qu'est-ce qu'**on** a comme questions, préoccupations, actuellement sur le terrain, dans notre quotidien ? Donc **on** va étudier le problème, étudier les questions. C'est vraiment très varié. En dessous, vous avez une diapositive avec des questions qui se sont déjà posées, donc vraiment toutes sortes de questions. **On** élimine aucune question. Voilà, une fois qu'**on** a une question qui **nous** tient à cœur et qu'**on** a envie de travailler ensemble sur cette question-là, **on** peut former plusieurs groupes.

En nous basant sur l'emploi des pronoms et leur référence, nous pouvons diviser l'interaction en quatre parties :



- a. L'usage du **on** désigne des chercheuses et chercheurs distant·es, impersonnel·les, comme dans la formule «la recherche montre que...». La facilitatrice parle du Japon, une contrée lointaine, une culture éloignée de celle des participant·es.
- b. Le **nous** est employé fréquemment – seul ou associé au **on** – pour parler du groupe de recherche dont fait partie la facilitatrice. La chercheuse est présente autour de la table, elle partage les expériences d'un groupe qu'elle connaît bien, celui du laboratoire 3LS.
- c. La facilitatrice fait mention d'une chercheuse anglophone. La recherche impersonnelle évoquée en a) est personnifiée, le premier **on** perd alors sa nature indéfinie.
- d. Le pronom **on** désigne toutes les personnes présentes autour de la table. L'intention ici est de s'identifier au même groupe.

Ce découpage met en lumière une transformation, une évolution d'un *on* lointain impersonnel vers un *on* personnel rassembleur. Cette évolution de la référence du *on* semble permettre la familiarisation avec un dispositif venu d'Asie, éloigné de nos pratiques. En lisant l'extrait ci-dessus, nous pouvons suivre cette transformation : tout d'abord, la présentation du dispositif *Lesson Study* développé au Japon, pays à la culture très différente de la Suisse romande ; ce dispositif est ensuite étudié par la recherche anglo-saxonne, plus proche ; il passe alors par un laboratoire de recherche suisse (Laboratoire 3LS) dont une membre présente assure la légitimité ; le dispositif intègre enfin le groupe d'enseignant·es présent·es à ce moment-là. Ce « voyage pronominal » par étapes pourrait faciliter l'acceptation d'un « terme un peu barbare », dans une intention non conscientisée d'enrôler les participantes dans le processus.

Tout au long de l'interaction, la facilitatrice emploie le *on* pour désigner le groupe (je + vous). Comme nous l'avons souligné, ce pronom se substitue aujourd'hui au *nous* dans toutes les situations de communication orale (Blanche-Benveniste, 2003). Cependant, au vu des circonstances de formation imposée et de réticence possible de la part des participantes, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'emploi du *nous* pour nommer l'ensemble des personnes présentes serait trop confrontant. En effet, le *nous* induit une identification univoque et totale au groupe. Au contraire, de par son côté indéfini, le *on* permet de ne pas assurer une référence directe (Jacquin, 2017). Ce pronom paraît ainsi moins impliquant, il autorise une certaine distanciation, il laisse entrevoir une échappatoire. Ainsi, l'emploi du pronom *on*, étant donné sa versatilité et sa part d'indéfini, facilite les relations et s'avère un allié de choix pour former une équipe.

Conclusion

La formation de groupes LS ne garantit pas automatiquement les bénéfices attendus. La distinction entre groupes et équipes est importante : les groupes se caractérisent par des responsabilités individuelles sous la direction d'un·e leader, tandis que les équipes partagent les responsabilités et produisent des résultats collectifs. Une hypothèse sous-tend la réflexion :



les LS qui durent au moins deux cycles tendent à fonctionner comme des équipes, ce qui améliore leur efficacité. Cependant, la mise en œuvre des LS rencontre des défis culturels, notamment dans les contextes où les pratiques collaboratives ne sont pas courantes. Engager les enseignant·es dans ce processus nécessite un travail considérable de la part des facilitateur·tices, qui font usage de pratiques langagières spécifiques pour créer un sentiment d'appartenance et de collaboration.

L'analyse des interactions lors d'une première rencontre d'une équipe d'enseignantes et enseignants, contrainte par leur direction à participer à une LS, met en lumière l'importance du langage. Les facilitatrices utilisent subtilement des expressions et des pronoms (*on* et *nous*) pour rapprocher les participant·es et les engager dans le processus. Cette approche permet de surmonter les réticences et de favoriser la formation cohésive d'une équipe.

En conclusion, la réussite des LS dépend non seulement de la structure et de la durée des cycles, mais aussi de la capacité des facilitatrices et facilitateurs à enrôler les participants par des pratiques langagières adaptées. La transformation des groupes en équipes est essentielle pour maximiser les bénéfices des LS et répondre aux préoccupations des professionnel·les.



Références

- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? *Sociologie du travail* 44, 481-497. 10.4000/sdt.34168.
- Blanche-Benveniste, C. (2003). Le double jeu du pronom *on*. Dans M. Berré, A. Van Slijcke et P. Hadermann (Éds.), *La syntaxe raisonnée: Mélanges de linguistique générale et française offerts à Annie Boone à l'occasion de son 60e anniversaire* (pp.41-56). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.berre.2003.01.0041>.
- Breithaupt, S. (2020). Lesson Study: dialogue de sourds ou de professionnalisation? [Thèse de doctorat, Université de Genève, Suisse] Archive ouverte UNIGE. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:142481>.
- Chkair, S. (2023). Prouver l'efficacité d'une intervention en éducation est-il suffisant pour garantir son adoption? Dans S. Chkair et S. Wagnon (Éds.), *Les données probantes et l'éducation*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.sylva.2023.01.0065>.
- Clerc-Georgy, A. et Clivaz, S. (2016). Évolution des rôles entre chercheurs et enseignants dans un processus Lesson Study: quel partage des savoirs. Dans F. Ligozat, M. Charmillot et A. Muller (Éds.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (p. 189). De Boeck Supérieur.
- Jacquín, J. (2017). Le pronom ON dans l'interaction en face à face: Une ressource de (dé) contextualisation. *Langue française*, (193), 77-92. <https://doi.org/10.3917/lf.193.0077>.
- Letor, C et Progin, L. (2025). *Diriger collectivement un établissement scolaire? Enjeux et perspectives de la participation des équipes éducatives et des partenaires de l'école*. De Boeck.
- Lewis, C. et Hurd, J. (2011). *Lesson Study step by step: how teacher learning communities improve instruction*. Heinemann.
- Lewis, C. et Tsuchida, I. (1997). Planned educational change in Japan: The case of elementary science instruction. *Journal of Education Policy*, 12(5), 313-331.
- Lewis, J.M. (2016). Learning to lead, leading to learn: How facilitators learn to lead Lesson Study. *ZDM Mathematics Education*, 48, 527-540. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0753-9>.
- Miyakawa, T. et Winslow, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants: étude collective d'une leçon. *Education et didactique*, (3), 77-90.
- Mynott, J.-P. (2019). Lesson Study outcomes: a theoretical model. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(2), 117-134. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-08-2018-0057>
- Thomas, A. (2015). Nous/on: De la réalité linguistique à la salle de classe. *Arborescences*, (5), 126-138. <https://doi.org/10.7202/1032665ar>.