

Corédaction tâtonnante entre enseignanz et chercheuses

Lemoine-Bresson, Véronique, maitresse de conférences, ATILF (CNRS), Université/INSPE
de Lorraine

Isambert, Aurore, directrice et enseignante, école élémentaire Jean Jaurès, Nancy, Académie
Nancy-Metz

Choffat-Dürr, Anne, docteure et formatrice, ATILF (CNRS), Université/INSPE de Lorraine

Jeandel, Delphine, enseignante, école élémentaire Jean Jaurès, Nancy, Académie Nancy-Metz

Céné, Damien, enseignant, école élémentaire Jean Jaurès, Nancy, Académie Nancy-Metz

Fialais Valérie, docteure et formatrice MOBIL, Académie de Strasbourg

Latisha Mary, maitresse de conférences, LILPA, Université/INSPE de Strasbourg

Résumé :

Corédiger est un enjeu de la recherche collaborative entre les enseignanz et les chercheuses. La tâche est complexe et interroge les places et les rôles de chacun·e dans le processus. Nous proposons un dispositif exploratoire qui montre les tâtonnements dans la corédaction de productions scientifiques. La voix des enseignanz montre que certaines manières de coopérer donnent de l'énergie à toustes et permettent de persévérer dans le processus long et complexe de coécriture. Il n'en reste pas moins que des difficultés persistent tout comme un questionnement sur des modalités originales pour écrire ensemble.

Abstract:

Co-writing is one of the challenges of collaborative research between teachers and researchers. The task is complex and raises questions about the roles and positions of each actor in the process. We propose an exploratory approach that shows the trial and error involved in co-writing scientific papers. The voice of the teachers shows that certain ways of cooperating give everyone energy and enable them to persist in the long and complex process of co-writing. However, difficulties remain, as do questions about original ways of writing together.

Mots-clés : corédaction, enseignanz, chercheuses, recherche collaborative

Key-words: co-writing, teachers, researchers, collaborative research

1. Introduction

Comment des enseignanz¹ et des chercheuses s'y prennent-iels pour corédiger un écrit long ? Comment le contenu se négocie-t-il ? Que veut dire écrire ensemble dans cette situation en contexte de recherche collaborative ? Pour nous qui sommes un collectif impliqué dans une recherche des Lieux d'éducation Associés (Institut Français d'éducation), la question est centrale dans nos manières de faire de la recherche ensemble. Mais la mise en œuvre est balbutiante et complexe. Une occasion d'entrer dans le vif du sujet nous a été donnée récemment par la participation à l'écriture d'un ouvrage dans le champ de la didactique du plurilinguisme (thème de notre LéA) "*Guiding teachers into bilingual education: A bridge between theory and practice*" (Fialais & Streb, à paraître). Cette sollicitation a retenu notre

¹ Les auteurices ont recours à l'écriture non sexiste, suivant les conseils des *Cahiers du genre*. Certains néologismes sont utilisés pour englober toutes les personnes du collectif indifféremment de leur sexe.

attention pour tenter de mettre en œuvre un dispositif de corédaction qui s'appuie sur des principes collaboratifs/coopératifs pour résorber le dualisme qui met les enseignant·e·s dans la pratique et les chercheur·e·s dans la théorie (Sensévy, 2022, p. 8). Ce parti pris épistémologique nous amène à considérer qu'écrire ensemble des productions de recherche permettrait de fissurer ce dualisme et de s'écarter de ce qui fait sa coïncidence (Jullien, 2023) dans les esprits des chercheur·e·s et des enseignant·e·s. Ces principes débouchent rapidement sur des questions concrètes qui interrogent le « quoi écrire » et le « comment écrire ensemble », alors même qu'une asymétrie dans l'expertise d'écriture est liée à des statuts différents et à des tâches professionnelles spécifiques d'enseignant·e·s et de chercheur·e·s. Une seconde occasion nous est donnée dans le cadre de la corédaction du présent article.

Notre article a pour objectif de décrire un dispositif collaboratif et exploratoire de corédaction tâtonnante réunissant trois enseignant·e·s d'une école de l'Académie de Nancy-Metz et quatre chercheur·e·s de deux Universités du Grand Est. Nous cherchons à montrer comment cette pratique professionnelle de coécriture s'est décidée, planifiée, s'est organisée à partir de rôles et de places des chercheur·e·s et des enseignant·e·s, parfois (auto)attribuées, mais aussi négociées, assignées voire évitées (Lyet, 2011). Nous prenons en compte le fait que la corédaction peut mettre en tension des sujets scripteur·e·s aux statuts divers et à l'expertise d'écriture différente, dont les enjeux professionnels sont eux aussi variables. Ainsi, nous voyons notre présentation comme un moyen d'entrer dans une communauté de recherche qui s'intéresse à la corédaction, associant visée heuristique et praxéologique, et fondée sur l'égalité des intelligences (Sensévy, 2022). Nous nous intéressons particulièrement aux nombreux questionnements autour d'un objet qui fait sortir de leur zone de confort tant les chercheur·e·s que les enseignant·e·s et qui demande une part d'invention, nourrie par la littérature existante.

Dans cet article, une première partie présente le dispositif de corédaction, avec les principes retenus, en contexte de recherche collaborative. Cette partie propose également les conditions qui ont amené les sept contributeur·e·s à corédiger le chapitre d'un ouvrage, ainsi que les questionnements liés au positionnement adopté dans cet exercice collectif. Nous y posons un cadre théorique pour définir l'écriture collaborative/coopérative entre les enseignant·e·s et les chercheur·e·s. Dans une deuxième partie, l'article fait une place à ce que trois enseignant·e·s ont vécu dans la corédaction, pour permettre la reconnaissance du savoir expérientiel (Natland, 2022). L'article conclut sur les leçons apprises dans cette pratique exploratoire à partir des deux corédactions vécues.

2. Le dispositif de corédaction dans le contexte de la recherche collaborative LÉA Ifé

La recherche collaborative, au sein de laquelle s'est imposée la corédaction, est inscrite dans le réseau des LÉA qui promeut des espaces d'action conjointe entre enseignant·e·s et chercheur·e·s (Loisy, Monod-Ansaldi, Trouche & Criquet, 2021). Onze enseignant·e·s de l'école du CP au CM2 participent à la recherche avec quatre chercheur·e·s en anglais, en sciences du langage et en sciences de l'éducation de deux universités du Grand Est. Seul un trio d'enseignant·e·s a tenu à vivre la première expérience de la corédaction avec les chercheur·e·s.

2.1. *Faire prévaloir la participation conjointe des acteur·e·s dans la corédaction d'un chapitre*

Notre recherche LÉA met en exergue les liens entre connaissance et pratiques pour coconstruire des savoirs. Orientée par ce principe, elle propose des pratiques qui font prévaloir la

participation conjointe des actrices, enseignanz et chercheuses et qui requiert de la confiance mutuelle. La recherche installe ainsi un espace de sécurité et de communication, comme défini par Mottier-Lopez (2015), où sont promus les échanges réflexifs. L'idéologie sous-jacente est que la recherche seule ne peut pas contrôler comment, où et par qui les savoirs sont produits, mais bien que les savoirs sont produits par différents actrices de divers statuts, qui, dans le processus de coconstruction ont une place à prendre ou à laisser, à tenir et un rôle à jouer (Lemoine-Bresson, De Miribel & Souplet, 2023). Travailler ensemble s'est concrétisé dans la corédaction d'un chapitre d'ouvrage, et dans l'écriture de cet article. Cependant, bien que tenant à s'écarter de toute velléité applicationniste (Guy, Bedin & Franc, 2018) où les chercheuses montreraient aux enseignanz comment il faut faire, coécrire ne relève d'aucune évidence et est peu documentée. *A contrario* de nombreux travaux existent sur la collaboration rédactionnelle entre chercheuses (Austin, 2001).

2.2. Sollicitation pour écrire ensemble

L'idée de la corédaction d'un premier écrit nous est venu après la proposition d'une des chercheuses, de répondre à l'invitation à publier un chapitre dans l'ouvrage qu'elle codirige avec une collègue (Fialais & Streb, à paraître²) destiné aux professionnel·es de l'enseignement bi/plurilingue.

Différents points nous ont convaincu.es de participer à ce projet. Le premier est tout d'abord la structure de l'ouvrage : deux parties principales, une première partie théorique et une seconde partie visant à fournir un aperçu riche et diversifié de divers contextes de la pratique de l'enseignement bi/plurilingue. Le second point : le public auquel est destiné le guide et son but, répondant ainsi à un manque dans la formation des enseignanz. Le troisième point : la double stratégie combinant la théorie de la recherche universitaire et la pratique des écoles bi/plurilingues sur le terrain. Le parti-pris des éditrices et la centration sur la collaboration entre des chercheuses et des enseignanz nous offrait l'occasion d'aller plus loin dans la collaboration par la corédaction.

2.3. Rédiger dans une démarche de (co)écriture

Depuis plusieurs décennies, de nombreux travaux montrent le processus dynamique et complexe de l'écriture en différentes tâches et étapes, tout comme les effets de cet acte sur le développement de la réflexivité comme distance à l'expérience, et sur l'émancipation des actrices (Hayes & Flower, 1981 ; Goody, 1986 ; Chabanne & Bucheton, 2002 ; Alamargot, Chanquoy & Chuy, 2008 ; Vanhulle, 2009). L'opportunité qui nous a été donnée de rédiger un chapitre pour un ouvrage a conduit le collectif à envisager une large participation inclusive de toutes, enseignanz et chercheuses dans la corédaction. Ce processus, à l'instar de la rédaction est complexe. La complexité est accrue par les interactions nécessaires dans le collectif, la coordination au cœur d'un groupe dont chaque membre a ses contraintes, ses rapports à l'écriture et ses temporalités de travail.

D'une part, pour Richie et Rigano (2007), *écrire ensemble* signifie que les contributeurs négocient le contenu du texte, se répartissent les différentes sections à écrire, prennent à tour de rôle le leadership dans l'écriture globale du texte au cours du processus. Dans l'acte de corédaction décidé par le collectif, aucun membre n'a la responsabilité de commencer à écrire

² Le guide s'intitule : Guider les enseignants vers l'éducation bilingue : pour une passerelle entre la théorie et les pratiques éducatives

toute la trame du chapitre. Concernant notre dispositif tâtonnant de corédaction, *écrire ensemble* s'est plutôt réalisé à travers le mode de travail collectif qu'est la coopération, où comme le rappelle Perrichon (2021), chaque personne « prend en charge une partie de la tâche avant l'assemblage qui permettra de créer le produit final » (p. 186). D'autre part, étant donné la nature sociale de la coécriture liée aux aspects relationnels en jeu, des travaux montrent également que l'affect et les aspects cognitifs influencent les processus d'écriture collective (Ens, Boyd, Matczuk & Nickerson, 2011). Les relations entre les actrices se développent dans une expérience chargée en émotions, tout comme celles-ci construisent une meilleure compréhension des objets de recherche à partir de la confrontation des expériences plurielles. En même temps, on ne peut occulter les effets déroutants de l'acte de corédaction qui peut être effrayant pour les enseignanz dont ce n'est pas le métier et déstabilisant pour les chercheuses qui n'ont pas forcément l'habitude d'inclure les enseignanz dans cette phase de la recherche.

Au regard du vécu du dispositif tâtonnant de corédaction, la définition qui prend le mieux en compte les aspects réels de la pratique mise en place relève plus probablement de ce que Ede et Lunsford (1990) appellent l'écriture collaborative hiérarchique dans la mesure où les membres s'attribuent mutuellement ou s'attribuent eux-mêmes différentes parties du texte, à l'exception près que le trio enseignant a mis en place un *focus group* pour échanger sur ce que chaque personne avait produit individuellement. Le dispositif exploratoire est donc à ce jour hybride : (i) les contributaires s'étant relayé dans les différentes étapes du processus, ayant négocié les différentes sections à écrire, avant qu'une autrice principale ne fusionne les différentes sections et voix (ii) les enseignanz ayant inclus à leur pratique individuelle une phase de confrontation dans un *focus group* enregistré et transcrit, pour incrémenter le chapitre.

2.4. « *Quoi écrire* » et « *comment écrire ensemble* » ?

Un temps de réflexion suite à la commande du chapitre a réuni les chercheuses et l'enseignante, correspondante LÉA qui se sont confrontées à la faisabilité du projet, notamment en termes de contenu associé aux forces vives mobilisables pour respecter les délais. Dans la poursuite d'une logique de coconstruction, inscrite dans le LÉA, une corédaction impliquant les enseignants s'est imposée de fait. L'enjeu était de mobiliser la voix des actrices impliquées dans la recherche. La question annexe, mais néanmoins centrale, s'est portée sur le lectorat de l'ouvrage. Coécrire certes mais pour qui ? L'aspect militant qui associe l'activité conjointe entre les chercheuses et les enseignanz répondait à la demande des enseignanz de comprendre comment fonctionne la recherche. Aussi, s'intéresser à comment « chercher ensemble » (Dias-Chiaruttini et al., 2021) et faire une place à la voix des enseignants s'est imposé comme une nécessité. Les chercheuses ayant un nombre de données extraites d'entretiens avec les enseignanz non encore exploitées ont soumis la proposition de les optimiser par un éclairage des voix de ces enseignanz autour de quatre objets qui répondaient au plus près à la commande de l'ouvrage didactique : le principe de collaboration, le développement professionnel, les croyances sur l'enseignement et l'apprentissage en dispositif bilingue. Ces éléments ont été soumis à l'ensemble des enseignanz qui avaient participé aux entretiens. Sur la base du volontariat, trois enseignanz ont répondu à l'appel, Aurore – directrice d'école et enseignante dans une classe de CP, Delphine enseignante en CE1, et Damien, enseignant en CE2. Après avoir réagi librement et individuellement par écrit dans un premier temps sur les quatre objets, ils ont dans un second temps mené un entretien au sein de leur groupe (enregistré et transcrit) pour *négocier ensemble* leurs positionnements sur ces mêmes objets. Le chapitre produit reprend en cinq points les éléments de réflexion théorique suivis des réactions des enseignanz. Des parties du *focus group* mené entre les trois enseignanz ont été insérées par les chercheuses. Ces insertions jalonnent les réactions des enseignanz et documentent les propos écrits

individuellement. Chacune des cinq sessions se termine par une pause réflexive inscrite plus largement dans la recherche du LÉA. Ces sessions apportent un éclairage théorique sur les points de vue (ap)portés par les voix enseignantes, ainsi qu'une ouverture sur des problématiques qui émergent dans la recherche LÉA au cœur du collectif enseignanz-chercheuses.

3. Points de vue des enseignanz sur la démarche de corédaction

Dans cette partie, les trois enseignanz s'expriment sur leur expérience dans la coécriture. Toustes s'expriment en « je ». Dans un premier temps, Aurore donne son point de vue en s'en distanciant, et s'incluant parfois dans le collectif composé des trois enseignanz volontaires ; puis c'est le tour de Delphine et de Damien. Dans cet article, nous prenons l'option du récit de l'expérience de la corédaction par les enseignanz, qui, à travers des retours individuels, nous permet de mieux comprendre comment leurs expériences façonnent la manière de faire recherche ensemble. Leur récit réflexif éclaire leur positionnement dans l'activité de la recherche collaborative en général, et de la (co)rédaction en particulier. Il peut également mener à des discussions futures dans le collectif enseignanz-chercheuses pour faire avancer notre réflexion sur nos manières de *travailler ensemble*, et en évaluer les effets sur nous toustes.

3.1. Un point de vue à double strate : Aurore

Écrire sur notre démarche de corédaction s'articule, pour ma part, autour de deux temps distincts, deux voix. Le premier temps et la première voix, apparaissant en italique dans le texte ci-dessous, se centrent sur la mise en mot de mes ressentis dans le processus d'écriture collaborative. Ils montrent ma perception et ma subjectivité dans cet engagement. Le deuxième temps ou la seconde voix, quant à eux, sont marqués par l'influence significative de la lecture de l'article « (S')Écrire, écrire sa recherche, écrire la recherche : Processus d'écriture et construction de soi comme chercheur » de Cécile Goï de 2014. Cet article a exercé une réelle empreinte sur ma réflexion et a contribué à mettre au travail ma compréhension du processus d'écriture. En d'autres termes, le passage qui suit, est le fruit de l'interaction entre mon analyse initiale centrée sur mes ressentis (italique) et leur mise en perspective à travers le prisme de Goï, pour construire une deuxième voix, un écho davantage éclairé.

Écrire est un processus complexe qui demande de l'entraînement, une certaine anamnèse sur sa pratique et de la réflexion. Nous, enseignanz, avons peu d'occasions de d'exposer nos écrits à autrui et de nous exercer à l'écriture académique, encore moins à l'écriture collaborative. Au départ, nous étions quatre enseignanz volontaires pour participer au projet de coécriture du chapitre sollicité. Cet acte nous faisant sortir de notre zone de confort, une enseignante a fait le choix de se désengager et s'est dit soulagée de sa décision. Ce n'est donc pas sans craintes que nous avons participé à l'aventure.

La fonction mathésique de l'écriture décrite par Goï (2014) me paraît dans un premier temps la plus difficile à approcher. Comment rendre mon écrit intelligible et le plus fidèle possible à ma pensée ? Pour ceux d'entre nous qui ont peu d'expérience en matière de mise en mots de leurs pensées, le processus peut sembler vertigineux, puis, inachevé : « Approcher l'intelligibilité dès lors que l'on a fait le deuil de la transparence » (Goï, 2014). La perfection de la mise en mots de notre pensée n'est pas atteignable, mais nous aspirons à nous en approcher pour que l'autre puisse recevoir, comprendre et interpréter notre écrit, tout en restant fidèle à notre message et à notre intention. En tant que novices dans l'écriture académique, nous sommes confronté·es à

un risque identitaire considérable. Cette exposition nous rend vulnérables et peut donner l'envie de désertier l'exercice de style ; ce qui est tout à fait compréhensible.

Dans un premier temps, les chercheuses nous ont proposé quelques questions pour nous guider dans l'écriture de notre voix. Cette contrainte a orienté notre réflexion et a facilité l'entrée individuelle dans l'exercice d'écriture. Par ailleurs, le choix laissé dans la possibilité de répondre ou non aux questions a désacralisé la bonne réponse et a libéré la pression à écrire avec un collectif de chercheuses. L'amorce du travail d'écriture en réponse à des questions précises nous a permis de nous engager dans le processus d'écriture individuelle avec davantage de confiance.

Par la suite, lorsque nous avons discuté de nos productions individuelles entre enseignanz et avons eu l'occasion de partager nos expériences, d'enrichir notre point de vue, pour ensuite retravailler notre écrit. Cette étape de révision mutuelle avec nos pairs était rassurante et a renforcé la confiance dans notre travail.

Les questions proposées ont été un point de départ pour entamer notre réflexion et lui donner une structure. Elles nous ont obligé-es à formaliser notre pensée et à lui donner une ossature. En quelque sorte, elles nous ont encouragé-es à aller fouiller au fond de nous-mêmes pour tracer un chemin ou plutôt des chemins vers une réflexion latente, mais non structurée. L'écriture nous invite à aller vers une convergence des fonctions heuristiques et mathésiques, comme le souligne Goï (2014) :

La fonction cognitive de l'écriture fait du processus un élément de la construction de la pensée : chacun d'entre nous, lorsqu'il écrit, structure plus ou moins son écrit, architecture consciemment ou non sa pensée, et la voit parfois apparaître sous une forme intelligible, en tout cas sous une forme discursivement élaborée. Cette fonction cognitive ou heuristique s'accompagne d'une fonction mathésique où le chercheur cherche à traduire sa pensée, à la rendre à intelligible comme énonciation d'un « déjà pensé » (Reuter, cité par Goï, 2014, p. 23).

Personnellement, pour le tissage final, je pensais que seuls certains extraits de nos productions seraient prélevés par les chercheuses pour nourrir et illustrer le propos scientifique. J'ai été très surprise de constater que nos écrits étaient intégralement préservés, avec notre voix comme élément central. Les pauses réflexives scientifiques venaient ponctuer notre récit. Ce format a bousculé mes représentations. En effet, au départ, la collaboration entre enseignanz et chercheuses dans la production d'un écrit scientifique peut sembler déséquilibrée, avec une prédominance de la théorie scientifique et donc de la voix des chercheuses. Cet angle éditorial offre une certaine visibilité et légitimité aux enseignanz, transcendant les frontières professionnelles habituelles. Grâce à ce mode d'écriture dynamique, la dualité inhérente à nos différentes professions a été dépassée et a laissé place à un dialogue, une collaboration, une complicité et un tissage de nos voix en tant que coauteures du chapitre sollicité.

Nous, enseignanz, avons conscience du côté engagé et militant pour les chercheuses en tension avec les exigences de productions de connaissances scientifiques. Nous sommes reconnaissant-es de la chance qui nous est donnée de nous faire entendre et de faire place à notre expertise de terrain.

Ce que j'appelle « tissage » fait écho, selon moi, à la référence à la spirale faite par Goï (2014). Nous, enseignanz, représentons le cœur de cette spirale avec la centration sur nous-mêmes, sur notre expérience et sur l'analyse de nos pratiques (dont celle de coécriture). Goï (2014) décrit l'écriture comme un parcours initiatique, où lors des premières expériences d'écriture

scientifique, le débutant ou la débutante a l'impression d'« accoucher de sa propre pensée ». Cet éloignement du cœur de la spirale est rendu possible par l'accompagnement et l'éclairage de la recherche, qui me permet une ouverture au monde et l'entrée progressive dans une communauté de chercheuses (Goï, 2014). Petit à petit, cette « spirale » crée une dynamique dans laquelle nous (enseignanz) sommes aspiré·es et nous retrouvons élevé·es dans la sphère de la communauté scientifique.

3.2. *La corédaction, un révélateur d'implication : Delphine*

L'entrée dans un processus de corédaction a été pour moi la confirmation de mon engagement dans cette démarche de recherche collaborative. La corédaction m'a permis de prendre conscience que nous (chercheuses et enseignanz) avons un réel objet de préoccupation commune. Grâce à cet espace d'écriture et par les questionnements suscités par les chercheuses, j'ai été amenée à me développer professionnellement en ayant la possibilité de m'engager dans une activité réflexive.

Dans un premier temps la perspective d'écrire sur ma pratique et mon vécu professionnel a été quelque peu anxiogène, n'étant plus confrontée à cet exercice depuis de nombreuses années. Les éléments soumis à notre point de vue et à notre vécu par les chercheuses nous ont laissé·es la liberté de nous exprimer en nous permettant de choisir les thèmes dont nous avons envie de nous emparer. Assez vite, j'ai pris plaisir à écrire. Dans un deuxième temps, les échanges oraux sur nos écrits entre collègues ont été l'occasion de confronter nos ressentis et d'établir une rétrospective de nos cheminements individuels. Cette phase orale nous a permis également d'ajouter quelques anecdotes comme autant d'illustrations à nos propos. Finalement ce travail d'écriture est venu légitimer mon statut de praticienne engagée dans une démarche de recherche collaborative.

3.3. *La (co)rédaction, un processus malaisé : Damien*

Écrire sur sa pratique professionnelle ? J'admets que l'exercice s'est révélé beaucoup plus difficile que je ne l'avais imaginé. Comment être précis et clair ? Comment faire passer ses idées à l'écrit sans que les mots ne les déforment ? Écrire ses pratiques n'est pas la même chose que d'en parler, et cela m'a demandé de prendre doublement du recul sur mon travail. Parler de sa pratique professionnelle, c'est prendre un pas de recul pour l'observer. Écrire sur sa pratique professionnelle c'est prendre deux pas de recul.

J'ai finalement opté pour une prise de notes plutôt que de rédiger un paragraphe construit. Quelques phrases exprimant les idées auxquelles je tenais le plus. Je comptais ensuite beaucoup sur les échanges oraux entre collègues pour amender mon écrit. Dans la conversation, ce que je n'avais pas su exprimer clairement à l'écrit semblait enfin prendre forme.

Ce travail de corédaction m'a permis de mettre des mots sur des pratiques qui me semblaient évidentes car automatisées, et ainsi de les faire évoluer.

4. Leçons apprises de l'expérience et projections

Dans cet article nous avons exposé un dispositif tâtonnant de corédaction entre des enseignanz et des chercheuses. Nous avons également souhaité mettre au jour les leçons apprises de cette expérience exploratoire. Il est intéressant de souligner que la tentative de corédaction s'est jouée non seulement dans le cadre de la sollicitation extérieure pour écrire un chapitre dans « *Guider*

les enseignants vers l'éducation bilingue : pour une passerelle entre la théorie et les pratiques éducatives », mais également dans l'écriture de cet article. L'intérêt de l'exercice est qu'il nous amène à porter un regard critique sur notre fonctionnement, encore loin de ce Richie et Rigano (2007) mettent sous l'expression *écrire ensemble*. En effet, que ce soit pour le chapitre du guide ou pour cet article, le leadership dans l'écriture globale (dont le démarrage de l'écrit) est restée du côté de la recherche. Pour être plus précis, on note que la corédaction met en tension des sujets scripteurices aux statuts divers (même du côté de la recherche) et à l'expertise d'écriture différente, qui est parfois affirmée comme le montrent les propos des trois enseignanz, et parfois invisibilisées dans l'écriture de cet article, mais révélée à l'oral lors d'échanges informels sur le sujet.

Du côté des enseignanz, on remarque que l'appropriation des contraintes de corédaction est variable. Une des enseignanz semble être entrée dans une forme de subjectivation des savoirs (Vanhulle, 2009), avec une reprise raisonnée en double écriture de son expérience. Cette enseignante a en effet choisi d'exposer son expérience dans une forme singulière et créative, convoquant les manières de se distancier d'une chercheuse dont elle avait lu le texte (Goï, 2014). Elle explique comment elle perçoit le processus, le vit et en montre l'intérêt scientifique, dont celui d'entrer dans la communauté de la recherche³. L'un d'entre elleux utilise l'expérience de corédaction pour indiquer que l'exercice lui a permis d'adopter un retour réflexif doublement plus important que ce que l'oral permet. Son discours comme celui des autres mentionne les aspects émotionnels suscités par l'expérience, dont celui de se sentir mal à l'aise. Les trois enseignanz ont cependant trouvé un intérêt à la coopération allant même jusqu'à en indiquer les effets bénéfiques, dont la conscientisation de faire équipe avec les chercheuses (forme de reconnaissance). Iels soulignent également l'initiative des chercheuses de leur avoir soumis des points d'accroche pour réfléchir individuellement et en trio, et de fournir une tâche précise dans le processus, en fonction des compétences (forme de reconnaissance de l'accompagnement). Ce choix a favorisé la mise en confiance et l'implication dans la corédaction.

Le point de vue des chercheuses, dans l'apprentissage à la corédaction, rejoint la préoccupation de Natland (2022) qui s'interroge sur les manières de coopérer de façon à donner de l'énergie à toutes et de persévérer dans un processus long et complexe de coécriture. En effet, c'est moins la (non) compétence à écrire un article scientifique qui joue dans la corédaction que la motivation liée à des besoins (de défis, d'entrer dans la communauté de recherche) et aux circonstances du moment. C'est en ce sens qu'il s'agit d'une égalité des intelligences (Rancière, 1987). L'expérience corédactionnelle nous apprend par ailleurs que la transmission du contenu prime dans un premier temps sur le style académique (ce qui surprend une des enseignanz), au risque sinon d'exclure les enseignanz du *travailler ensemble*. En d'autres termes, dans une première étape, il est urgent de faire communauté autour d'un objet généralement pris en charge par les chercheuses, duquel les enseignanz actrices de la recherche sont exclu-es. On s'aperçoit cependant que cette condition ne suffit pas à la réalisation d'un texte en corédaction. Une deuxième étape pourrait consister à négocier ensemble plusieurs points : (1) Des moments réguliers et planifiés de rencontres à distance ou en présentiel, pour ébaucher un document de travail coopératif/collaboratif (prévoir un éditeur de texte libre comme Framapad) (2) Former des duos mixtes pour se focaliser sur une section du texte ébauché (3) Coconstruire une revue de littérature sur le sujet traité. Sans exhaustivité, ces trois points permettraient de poursuivre notre objectif qui vise à fissurer le dualisme qui met

³ À noter que cette enseignante a obtenu un congé de formation par l'Éducation nationale pour une reprise d'étude en Master 2 MEEF Éthique et Pratiques de l'Enseignement (EPE, Université de Lorraine), à la rentrée 2023. Les deux autres enseignanz réfléchissent à une inscription en CAFIPEMF.

les enseignanz dans la pratique et les chercheuses dans la théorie et l'écriture d'articles scientifiques. Enfin, si nos coproductions actuelles ne garantissent pas à ce jour un standard académique classique, la démarche se veut inclusive et empathique avec une visée de développement professionnel pour les enseignanz comme pour les chercheuses.

Références bibliographiques

- Alamargot D., Chanquoy L., & Chuy M. (2005). L'élaboration du contenu du texte : de la mémoire à long terme à l'environnement de la tâche. *Psychologie française*, 50, 287–304.
- Austin, A. E. (2001). Reviewing the literature on scholarly collaboration: how we can understand collaboration among academic couples. Dans E. G. Creamer & Associates (dir.) *Working equal. Academic couples as collaborators* (pp. 130–145). New York, Routledge Falmer.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement*. Paris : l'Harmattan.
- Chabanne, J.C., & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. PUF.
- Dias-Chiaruttini, A., Cohen-Azria, C. & Souplet, C. (2021). *Chercher ensemble*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Ede, L., & Lunsford, A. (1990). *Singular texts/plural authors: Perspectives on col- laborative writing*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Ens, A.H., Boyd, K., Matczuk, L.A., & Nickerson, W.T. (2011). Graduate Students' Evolving Perceptions of Writing Collaboratively. *Canadian Journal of Higher Education*, 41(2), 62-81.
- Fialais, V. & Streb, R. (2023, à paraître). *Guiding teachers into bilingual education: A bridge between theory and practice*. New York: TBR Books CALEC. ISBN 978-1636072203.
- Fialais, V. & Streb, R. (2023, à paraître). *Guider les enseignants vers l'éducation bilingue : pour une passerelle entre la théorie et les pratiques éducatives*. Paris : TBR Books CALEC.
- Goï, C. (2014). *(S')Écrire, écrire sa recherche, écrire la recherche : Processus d'écriture et construction de soi comme chercheur*.
- Guy, D., Bedin, V., & Franc, S. (2018). Logique d'action vs Logique de connaissance : dissociation-articulation-dépassement. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 40, 51-63.
- Goody, J. (1986). *La logique de l'écriture*. Cambridge Université Press.
- Hayes, J.R., & Flower, L. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Jullien, F. (2023). *Rouvrir des possibles*. L'Observatoire.
- Lemoine-Bresson, V., De Miribel, J. & Souplet, C. (2023). Places, rôles et vécus des acteurs et des actrices dans les recherches en éducation et formation. *Recherches en éducation*, 51. DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.11615>
- Loisy, C., Monod-Ansaldi, R., Trouche, L., & Criquet, A. (2021). Les LéA, construction d'espaces collaboratifs pour les recherches en éducation. Dans A. Dias-Chiaruttini, C. Cohen-Azria & C. Souplet (dir.), *Chercher ensemble. Approches didactiques* (pp. 119-132). PUB.
- Lyet, P. (2011). Traduction, transaction sociale et tiers intermédiaire dans les processus de collaboration de chercheurs et de praticiens dans le cadre de recherches-actions. *Pensée plurielle*, 28, 49-67.

- Mottier Lopez, L. (2015). Recherche collaborative sur les pratiques de régulation formative en classe : questionnement épistémologique critique. Dans Les chercheurs ignorants (Eds.), *Les recherches-actions collaboratives, une révolution de la connaissance* (pp. 57-65). Presse de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.lesch.2015.01.0057>
- Perrichon, É. (2021). Écrire ensemble pour se préparer à co-agir en milieu professionnel : enquête sur le rôle des écrits collectifs dans la formation des enseignants de Langues. Dans A. Dias-Chiaruttini, C. Cohen-Azria & C. Souplet (dir.), *Chercher ensemble. Approches didactiques* (pp. 185-202). PUB.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Fayard.
- Ritchie, S.M., & Rigano, D.L. (2007). Writing together metaphorically and bodily side-by side: an inquiry into collaborative academic writing. *Reflective Practice*, 8(1): 123–35.
- Natland, S. (2022). Dialogue, skills and trust: some lessons learned from co-writing with service users. Dans K. Driessens & V. Lyssens-Danneboom (dir). *Involving Service Users in Social Work Education, Research and Policy. A comparative European Analysis* (pp. 158-169). Bristol: Policy Press. Édition du Kindle.
- Sensévy, G. (2022). Préface. Un instrument pour la recherche en éducation ? Dans R. Monod-Ansaldi, C. Loisy & B. Gruson (dir.), *Le réseau des lieux d'éducation associés à l'institut français d'éducation. Un instrument pour la recherche* (pp. 7-19). PUR.
- Vanhulle, S. (2009). Mettre en discours des savoirs professionnels : apprentissage ou développement ? *Travail et Apprentissages*, 3, 63-75.
- Vinatier, I. & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Revue Carrefours de l'éducation*, 39, 137-170.