

Partages

ISSN : – En cours d'attribution

Éditeur : UGA Éditions

02 | 2025

Écrire ensemble ?

Écrire ensemble pour analyser ses pratiques et se développer professionnellement

Writing Together to Analyse Practices and Develop Professionally

Christophe Müller et Julian Manneville

🔗 <https://publications-prairial.fr/partages/index.php?id=341>

DOI : 10.35562/partages.341

Référence électronique

Christophe Müller et Julian Manneville, « Écrire ensemble pour analyser ses pratiques et se développer professionnellement », *Partages* [En ligne], 02 | 2025, mis en ligne le 13 mai 2025, consulté le 13 mai 2025. URL : <https://publications-prairial.fr/partages/index.php?id=341>

Droits d'auteur

CC BY-SA 4.0



Écrire ensemble pour analyser ses pratiques et se développer professionnellement

Writing Together to Analyse Practices and Develop Professionally

Christophe Müller et Julian Manneville

PLAN

1. Contexte de recherche dans le LéA [PRO]
2. Qu'écrivons-nous ensemble au fil du temps de la collaboration ?
 - 2.1. Coécrire pour réfléchir ensemble
 - 2.2. Coécrire pour rendre compte
 - 2.3. Coécrire pour communiquer
 - 2.4. Coécrire pour publier
3. Quelques constats sur les liens entre coécriture et collaboration
4. Corédiger, c'est franchir des obstacles
5. Conclusion

TEXTE

- 1 En 2019, une équipe d'inspecteurs de l'académie de Nancy-Metz et une chercheuse de l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉ) de Lorraine, décident de déposer un projet de recherche collaborative, dans le cadre d'un appel à projet du réseau des Lieux d'éducation associés (LéA) porté et animé par le pôle interface de l'Institut de français de l'Éducation (IFÉ). Il concerne la question de l'écriture en lycée professionnel et de l'accompagnement des équipes pédagogiques apporté aux élèves dans l'exercice de production d'écrits certificatifs des diplômes professionnels. Ce projet, intitulé « Écrire pour apprendre et s'approprier son métier au lycée professionnel » est accepté en 2020. La particularité de cette recherche est d'être menée par une équipe pluricatégorielle et d'associer trois établissements scolaires, trois lieux d'éducation. Elle se compose de huit enseignants de différentes spécialités et de quatre chefs d'établissements, d'une chercheuse de l'INSPÉ de Lorraine et de trois inspecteurs d'académie, qui, ensemble, visent la compréhension de l'activité enseignante d'accompagnement d'élèves en difficulté lorsqu'il leur est demandé un passage à et par l'écriture.

- 2 Le collectif que nous constituons dorénavant a publié différents articles comme dans le numéro 580 des *Cahiers pédagogiques*, revue qui se veut une interface entre recherche et pratiques, ou encore « Écrire pour apprendre et s'approprier son métier en lycée professionnel » dans *Revista de Análisis de las prácticas*, une revue d'analyse de pratiques publiée par une université pédagogique argentine (UNIPE) dédiée à la formation d'enseignants.
- 3 Nous sommes donc deux membres de ce collectif de recherche, en qualité de professeur et d'inspecteur qui avons progressivement ressenti le besoin, l'envie d'écrire sur nos travaux, d'écrire ensemble sur notre expérience. Nous proposons à la revue *Partages* une contribution que nous avons intitulée « Écrire ensemble pour analyser ses pratiques et se développer professionnellement ».
- 4 Au travers de cet article, nous espérons mettre ainsi en évidence les effets produits par cet exercice qui consiste à écrire ensemble. Nous présenterons notre contexte singulier de collaboration et notre méthode de travail au sein des LéA-IFÉ en lycée professionnel. Nous retracerons le chemin qui nous amène à écrire ensemble et à analyser notre collaboration en traitant deux questions qui relatent notre expérience, en partageant nos préoccupations, nos difficultés et nos priorités ainsi que l'évolution de nos représentations :
 - comment écrire ensemble ?
 - quels effets la coécriture produit-elle sur la collaboration ?

1. Contexte de recherche dans le LéA [PRO]

- 5 Notre proposition prend donc sa source dans le réseau des LéA-IFÉ. Nous nous appuierons sur notre expérience en tant que membres du LéA [PRO] « les lycées professionnels de l'académie Nancy-Metz », un collectif de recherche qui travaille autour d'une action intitulée « Écrire pour apprendre et s'approprier son métier au lycée professionnel » et qui mobilise trois établissements scolaires : le Lycée professionnel (désormais LP) Camille Claudel à Remiremont, le LP Entre Meurthe et Sânon à Dombasle-sur-Meurthe et la Section d'enseignement professionnel (SEP) Louis de Cormontaigne à Metz.

- 6 La genèse de notre réflexion s'appuie notamment sur les prescriptions institutionnelles qui invitent tous les professeurs à contribuer à la maîtrise de la langue française des élèves. Nous constatons qu'au lycée professionnel, l'apprentissage des fondamentaux se double d'une nécessaire acculturation aux usages des écrits professionnels. Pour accompagner les élèves dans une transition réussie du monde scolaire au monde professionnel qui passe par l'écriture, nous envisageons donc l'écriture comme un levier de professionnalisation. Nos questions premières sont nées dans ce contexte, nous nous interrogeons sur :
 - les démarches enseignantes les plus efficaces, pour améliorer la maîtrise de la langue chez nos élèves ;
 - la manière dont les enseignants accompagnent l'activité rédactionnelle de leurs élèves.
- 7 Nous souhaitons interroger et comprendre les pratiques langagières et discursives (Bakhtine, 1979) en situation d'enseignement-apprentissage, en particulier en sciences et techniques industrielles.
- 8 Dans le cadre de notre action de recherche collaborative, nous avons fait le choix de collecter des écrits longs produits par les élèves (30 pages, annexes comprises) relatant leurs activités en milieu professionnel et évalués dans le cadre d'une épreuve certificative de baccalauréat professionnel. Trois dossiers par discipline professionnelle, représentatifs de différents niveaux de maîtrise attendus par les enseignants en référence à ceux de l'institution, ont été ainsi sélectionnés et analysés méthodiquement. Nous avons constitué notre corpus d'étude des écrits en lycée professionnel sur cette base, à partir d'écrits finis, sans prendre en compte les phases préparatoires ni relever les états successifs de ces écrits. Cette phase de recherche exploratoire nous a permis de définir les orientations de notre recherche.
- 9 Nous nous sommes appuyés sur des grilles d'analyse qui ont amené une controverse professionnelle (Clot, 1995), car d'un point de vue disciplinaire nous n'avons pas les mêmes attentes ou les mêmes indicateurs de performance. Cela a permis à des membres d'une même équipe pédagogique de définir des critères d'évaluation partagés et de mettre en évidence d'autres critères qui relèvent de la discipline. Cette étude conjointe a permis de mettre en exergue

l'implication des élèves dans le récit de leur expérience personnelle, ce qui pour certains professeurs de l'enseignement professionnel était parfois difficile à percevoir. Les analyses s'appuient sur la structure du texte (le titre, le plan et le sommaire, le nombre de sous-parties, de pages, d'illustrations), la prise en compte du lecteur (narration, description, explication, argumentation métalangage), les caractéristiques du discours (discours technique, artistique, académique) et l'analyse évaluative argumentée (maîtrise des discours, application des consignes et contraintes de composition, traces de secondarisation, maîtrise de la langue). Nous avons constaté dans certains écrits un manque de personnalisation qui interroge le degré d'implication des élèves dans la construction de leur projet professionnel. Un tel manque est souvent interprété comme l'indice d'une fragilité dans la maîtrise des compétences professionnelles visées.

- 10 Ensuite, nous avons confronté des acteurs du monde de l'entreprise aux productions des élèves selon un protocole établi qui consistait dans ces trois mêmes dossiers à sélectionner trois parties qui les avaient interpellés. Ces entretiens d'alloconfrontation (Leblanc et Blanes Maestre, 2016 ; Philipette, 2016) aux traces de l'activité (Duboscq et Clot, 2010) nous ont permis de percevoir la réception des écrits produits sur leur métier. Le questionnement visait à éprouver leur réception des écrits. Les professionnels retrouvaient-ils leur métier dans ces écrits ? Au travers de quels indices ? L'auteur du rapport leur semblait-il être un bon professionnel ? Enfin ces écrits présentaient-ils un intérêt ? Étaient-ils utiles ? Ces résultats nous permettaient d'élaborer collectivement des choix dans l'accompagnement des élèves, qui alliaient expérience, apprentissage et éducation (Barbier, 2013).
- 11 Ce premier corpus d'écrits s'est étoffé avec la composition de différents types d'écrits professionnalisants accompagnés par les équipes pédagogiques. Face à cette évolution, le concept d'objet-frontière (Trompette et Vinck, 2009) a été présenté aux membres du LéA-IFÉ par notre partenaire scientifique. Ce concept, issu de la sociologie, qui touche non seulement à l'activité des individus mais aussi à l'infrastructure dans laquelle ils œuvrent, nous a permis de former le collectif de recherche. Nous avons partagé la définition d'un

objet-frontière suivante : il s'agit d'un objet autour duquel se réunissent des personnes avec des points de vue différents.

- 12 L'objet-frontière a évolué progressivement au gré des différentes productions d'écrits accompagnées par les équipes pédagogiques. Si le rapport d'activités des élèves relatif aux compétences développées lors de stage en entreprise a constitué la base de notre étude, nous nous sommes rapidement rendus à l'évidence : selon les spécialités les écrits prenaient des formes variées et répondaient à des commandes institutionnelles aussi différentes (épreuves certificatives, chefs-d'œuvres, ou encore écrits produits dans le cadre des activités réalisées à l'atelier), mais ils visaient un objectif commun (écrire pour témoigner d'une professionnalisation). Nous l'avons donc désigné ainsi : l'écrit témoin de professionnalisation.
- 13 Ces écrits témoins de professionnalisation se sont donc constitués en objet-frontière qui fonctionne comme une passerelle entre les mondes représentés par les contributeurs du LéA-IFÉ, acteurs de la communauté éducative et des entreprises.
- 14 Dans ce contexte, la spécificité du lycée professionnel a constitué une richesse : en effet, il est le creuset d'expérimentations et d'innovations didactiques et le lieu de développement de pédagogies de projet (Jellab, 2017). Le double enjeu scolaire et professionnel des formations, la bivalence fréquente des enseignants, la formation en alternance, les modalités évaluatives induites par le contrôle en cours de formation favorisent le développement du travail collectif des enseignants. Ce contexte socio-didactique constitue un environnement favorable au développement collégial d'une didactique pluridisciplinaire de l'écriture.
- 15 Dans les expériences pédagogiques menées en classe, au sein du LéA-IFÉ interviennent simultanément un enseignant de matière générale et un enseignant de matière professionnelle. Cette co-intervention est mise en œuvre dans le cadre de la transformation de la voie professionnelle engagée à partir de 2019. Elle s'est affirmée comme une modalité pédagogique incontournable. Elle permet de contextualiser les enseignements généraux et de mieux les articuler avec les enseignements professionnels. Ainsi mises en dialogue, les disciplines s'inscrivent dans un processus d'amélioration de la maîtrise de la langue française et des discours. Ce dispositif

interdisciplinaire mis en œuvre dans le contexte singulier de chaque établissement a ensuite fait l'objet d'un partage d'expérience au sein du LéA-IFÉ. Il nous semblait également important de pouvoir confronter nos regards pour faire évoluer nos pratiques et adapter ou améliorer nos expérimentations. Et puis confrontés aux difficultés liées à l'éloignement des centres de formations impliqués dans notre LéA-IFÉ, nous avons rapidement ressenti le besoin de disposer, lors de nos rencontres, d'un temps d'échange et de partage pour découvrir ce que chacun avait pu mettre en place ou expérimenter dans son établissement. Ce temps d'échange devait toutefois être encadré pour ne pas déborder sur les autres points à aborder en réunion.

- 16 La solution est venue naturellement lors de la visite d'étude des LéA-IFÉ à Chicoutimi au Québec, à laquelle ont pu participer deux de nos correspondants, avec la découverte du dispositif de codéveloppement. Ce dernier est une approche de développement professionnel qui s'appuie sur l'échange de savoirs dans le but de perfectionner ses pratiques en profitant de la multiplicité des regards et d'une démarche réflexive structurée basée sur l'écoute, l'entraide et la bienveillance. Elle se construit à partir de situations réelles. Ces ateliers de codéveloppement (Payette et Champagne, 1997) donnent un cadre à nos partages d'expérience. De fait, ils outillent notre collaboration.
- 17 Comme évoqué précédemment, notre groupe de recherche intègre une dimension pluri-catégorielle associée à une dimension pluridisciplinaire qui fait se côtoyer des professeurs d'enseignement général et professionnel de spécialités très différentes telles que la maintenance des véhicules, la taille de pierre, les systèmes numériques, l'éducation physique et sportive, le français.
- 18 Nous partageons le constat de Sylvie Condette (2023) :

L'injonction à la collaboration est devenue un inlassable leitmotiv politique dans les organisations contemporaines — qu'elles soient privées ou publiques — comme si la collaboration entre plusieurs personnes autour d'un objet commun allait forcément de soi, et comme si, à grand renfort d'arguments réitérés, l'incantation au travail en équipe pouvait d'emblée produire les effets escomptés en termes de cohésion et de performance collective. (p. 34)

- 19 Il s'est avéré que les lieux d'éducation associés (LéA-IFÉ) étaient le projet adapté à nos ambitions et à l'idée de la recherche collaborative telle que nous l'avions imaginée dans ce cadre singulier. Si le projet émane de la volonté des inspecteurs de sciences et techniques industrielles de l'académie Nancy-Metz, il a vocation à permettre aux enseignants mais aussi aux autres catégories professionnelles impliquées de collaborer dans le cadre d'une activité de recherche et de se développer au niveau professionnel.
- 20 Le choix de notre organisation fonctionnelle ne traduit pas une recherche d'horizontalité, la mission de coordonnateur de LéA-IFÉ étant confiée à un inspecteur et à une chercheuse, la commission de sélection de l'IFÉ nous avait d'ailleurs invités à l'attribuer à un enseignant par peur de ne pas traiter suffisamment des pratiques pédagogiques en classe. Mais les coordonnateurs avaient réfléchi à la place de chacun des acteurs dans le dispositif et ils avaient décidé de tout faire pour offrir un cadre institutionnel dans lequel les professeurs pourraient expérimenter en classe des méthodes pédagogiques d'accompagnement des élèves dans la production d'écrits. La réflexion sur la dimension pluri-catégorielle de notre collaboration a fait partie de notre stratégie. Les chefs d'établissement, qui se sont engagés dans le projet, notamment en rédigeant un avis d'opportunité dans lequel ils définissent le périmètre de leur collaboration intégrant un axe pédagogique, administratif ou encore financier, sont aussi un maillon essentiel qui permet aux enseignants de travailler dans des bonnes conditions au sein de l'établissement et de leur classe. Ce soutien est indispensable dans notre action.

2. Qu'écrivons-nous ensemble au fil du temps de la collaboration ?

- 21 Nous avons identifié chacun des moments qui nous ont amenés à produire des écrits ensemble dans le cadre de notre projet de recherche. Nous aborderons les conditions d'écriture à plusieurs, les modalités de travail (contexte, outils, gestes, etc.), les types d'écrits coproduits et les visées de cette pratique.

2.1. Coécrire pour réfléchir ensemble

– Comptes rendus de séances de co-intervention (dans la classe)

- 22 Notre groupe s'est rapidement mis à coproduire et à coécrire pour des raisons diverses et variées. Une des premières raisons de cette collaboration a vu le jour avec la co-intervention, pratique introduite dans nos programmes lors de la deuxième année de notre LéA-IFÉ.
- 23 Les séances de coenseignement sont une approche pédagogique, où deux enseignants de deux disciplines différentes travaillent ensemble, pour enseigner à un groupe d'élèves. Cette méthode est mise en place pour offrir un soutien supplémentaire aux élèves à besoins spécifiques, ou pour favoriser l'épanouissement des élèves souvent mal à l'aise avec les travaux d'écriture.
- 24 À ce stade de notre récit, il est important d'expliquer la mise en place de ces séances de coenseignement. Tout d'abord, les enseignants en co-intervention ont chacun de leur côté réalisé un bilan individuel et collectif des apprenants, et du groupe classe sur un certain nombre de compétences en lien avec nos référentiels respectifs. Une fois cet état des lieux finalisé, ils ont pris appui sur les attendus de fin d'année scolaire, ou sur le diplôme en préparation. Il s'agissait de permettre à chacun d'obtenir un niveau suffisant pour réussir, ou se surpasser dans les différentes épreuves de fin d'année. Dans le cadre de l'accompagnement des élèves de filières professionnelles, il est indispensable de prendre appui sur des actions en lien avec leurs disciplines, des travaux concrets et exploitables durant les périodes de formation en milieu professionnel (PFMP), pour dynamiser le groupe classe et enrôler les élèves les plus réticents. Il est également préférable de mettre en place plusieurs thématiques, en lien avec les différentes épreuves de fin de cursus. L'élève doit trouver du sens et de l'intérêt à ce double enseignement.
- 25 Lors de l'élaboration des séquences pédagogiques, les enseignants sont amenés à coécrire. Ils produisent des fiches de préparation des séances communes pour cadrer les activités. Ils rédigent également des bilans pour permettre une analyse réflexive qui puisse faire évoluer les séances à venir. Chacun des professeurs s'exprime sur ses attentes, ses objectifs, et ses bilans sur les actions menées.

— **Compte rendu de réunion du LéA-IFÉ**

- 26 L'ordre du jour de chacune des réunions de travail du collectif de recherche est proposé par les coordonnateurs du LéA [PRO], la chercheuse responsable scientifique et l'inspecteur. Il est élaboré sur la base du programme prévisionnel de l'année coconstruit avec les membres du groupe de recherche et réactualisé en fonction des événements ou des travaux qui viennent s'agréger aux travaux programmés tout au long de l'année. Il est communiqué par courriel environ dix jours avant la date de la rencontre, quel que soit son format, en présentiel ou à distance. Deux outils sont privilégiés pour rédiger les comptes rendus, Google Docs et l'outil d'édition dans Tribu (espace collaboratif de l'Éducation nationale). Ils permettent à chacun des membres d'enrichir le document, en temps réel, qui en plus d'être essentiel pour notre groupe car témoin de l'ensemble des échanges réalisés entre les membres présents, s'avère être une source de données sur nos travaux.
- 27 Les outils d'édition en ligne permettent d'effectuer des modifications en temps réel à plusieurs rédacteurs, cela permet de toujours travailler sur la dernière version du document, tout en conservant l'historique des versions et des modifications opérées.
- 28 Ce mode de fonctionnement s'est progressivement mis en place au sein du groupe. Cela permet de ne pas faire reposer la rédaction du compte rendu sur les épaules d'une seule personne. Cependant, la rédaction en temps réel détourne parfois l'attention et cela nécessite de retravailler le compte rendu pour s'assurer de ne pas altérer les propos des rédacteurs.

2.2. Coécrire pour rendre compte

— **Point d'étape adressé à l'IFÉ**

- 29 L'équipe de coordination du réseau des LéA demande à chaque équipe de corecherche de renseigner un point d'étape annuel. Cela donne lieu à un exercice de rédaction collective. Au-delà de rappeler la composition de l'équipe impliquée dans le projet et d'identifier les partenaires qui nous accompagnent au cours de l'année, ce travail nous permet collectivement de formaliser nos activités de recherche grâce aux questions qui nous sont posées :

Quels axes de travail avaient été définis pour l'année en cours ?

- Comment ont-ils été travaillés au sein du LéA-IFÉ (répartition des rôles, modalités de collaboration, données recueillies, analysées, résultats obtenus, etc.) ?
- Quels écarts avec les objectifs initiaux ?
- Quelles réussites ?
- Quelles difficultés ?

30 À ces questions s'ajoutent un inventaire de nos actions :

- production et diffusion de ressources ;
- mise en visibilité du LéA-IFÉ ;
- création de liens avec la formation ;
- insertion du LéA-IFÉ dans le réseau des LéA-IFÉ ;
- définition des perspectives pour l'année suivante.

2.3. Coécrire pour communiquer

— Ateliers de l'IFÉ (lors des rencontres internationales du réseau des LéA-IFÉ)

31 Nous avons d'autres temps de coécriture et l'un d'entre eux est issu de notre collaboration, notre participation ou notre engagement auprès de l'IFÉ. Nous avons régulièrement la chance de rencontrer d'autres groupes, engagés dans un dispositif semblable au nôtre. En effet, le réseau des LéA-IFÉ réunit chaque année l'ensemble des groupes autour d'une problématique commune. Le but est également de revenir dans nos environnements professionnels respectifs, avec de nouvelles idées et de nouvelles expérimentations à mener. Une fois encore, la trace écrite est indispensable à chaud comme à froid. Tous les membres ne sont pas présents lors de ces manifestations, il est donc important de coconstruire des bilans écrits, et de les diffuser à l'ensemble des membres du groupe. Ces bilans sont créés par les personnes qui participent à ces rencontres, sur un document collaboratif dans le train, la voiture sur le chemin du retour, ou de retour à la maison. Les bilans peuvent être écrits, oraux, personnels ou collectifs. Le bilan sera alors diffusé au sein du LéA [PRO], et chaque collaborateur pourra partager son opinion, son expérience, ou sa volonté d'approfondir une expérimentation à la suite de la lecture de cette trace écrite.

- 32 Ces rencontres sont l'occasion de présenter des actions, des expérimentations pour les partager en atelier. Cette mise en œuvre à destination d'autres acteurs du réseau nous donne une visibilité extérieure et nous offre une analyse constructive des points forts et des points d'amélioration. Il est important de noter chacune des analyses, des critiques et des propositions de remédiations que nos partenaires d'autres LéA-IFÉ nous soumettent. Cette production écrite est transmise au groupe avec le bilan de rencontre du LéA-IFÉ.

2.4. Coécrire pour publier

- 33 Nous avons été amenés à produire différents articles publiés dans la revue interface les *Cahiers pédagogiques* sur les thèmes suivants :
- Écrire au lycée professionnel ;
 - Écrire pour apprendre et s'approprier son métier en lycée professionnel ;
 - Une méthode pour reconfigurer une formation.
- 34 Notre première expérience de coécriture (Müller *et al.*, 2022) a mis en évidence la fragilité de notre collaboration la première année du projet. En effet, elle s'est construite dans une période singulière qui ne nous a pas permis de créer tout de suite les conditions nécessaires pour mettre en place une dynamique de groupe collaborant autour d'un objet commun. Au-delà d'un éloignement géographique entre les établissements qui limite les opportunités de se rassembler en présentiel, la situation nationale extraordinaire en 2020, durant la crise sanitaire, ne nous a pas permis d'enclencher une dynamique de collaboration du groupe de recherche et nous avons connu des difficultés à construire un lien social entre les différents acteurs. Le travail à distance s'est certes rapidement mis en place grâce à l'utilisation d'outils de visioconférence (Microsoft-Teams, Visio-Agents) et à l'ouverture d'espaces collaboratifs (Tribu). Une méthodologie a été adoptée et les premiers travaux de recherche se sont engagés, mais l'ancrage social ou la dimension sociale n'ont pas pu se développer de façon satisfaisante. À l'échelle des établissements, le travail de réflexion sur l'accompagnement des élèves dans le processus de production d'écrits professionnels a aussi débuté quand les équipes se sont emparées du projet, aidées en cela par des chefs d'établissement mobilisés. Un établissement a tout de

même fini par quitter le projet. Quant aux trois autres, un évènement est survenu au cours de la deuxième année qui a ébranlé notre groupe de travail. La correspondante recherche a proposé de rédiger un article dans une revue interface, les *Cahiers pédagogiques*, sur le thème : écrire pour être lu. Les *Cahiers pédagogiques* sont une revue de pédagogie à comité de rédaction. Cette revue favorise l'expression des praticiens de l'éducation et des chercheurs en sciences de l'éducation, avec une volonté affirmée de mettre en relation ces deux mondes dans la perspective de transformer les pratiques pédagogiques dans l'école (Wikipédia, 2023). Ce premier article visait à répondre à l'appel à contribution, d'un hors-série coordonné par Ben Aïda et Jean-Michel Zakhartchouk, en juin 2022. Ils invitaient les auteurs à s'interroger à la fois sur le sens à donner à l'écriture des élèves (qu'écrivent-ils, pourquoi, pour qui ?) et sur l'apprentissage du geste d'écriture. Les professeurs engagés dans le LéA [PRO] se sont retrouvés déstabilisés par cette demande. Ils jugeaient ne pas avoir produit de résultats suffisamment intéressants.

- 35 Lors de la réunion suivante, les coordonnateurs ont jugé nécessaire d'organiser des échanges pour permettre à chacun des membres de s'exprimer sur la base des questions suivantes : Qu'est-ce je fais dans le LéA ? Qu'est-ce que je suis venu chercher dans le LéA ? Quelle orientation je souhaite donner au LéA ?
- 36 À l'issue de cette réunion, le collectif s'est accordé sur le fait que l'écriture est une occasion et un outil de formalisation de notre travail, que cet article donne l'occasion de prendre conscience que même si l'enquête n'est pas commencée, le LéA-IFÉ a déjà produit des analyses de corpus et a encouragé des expérimentations en classe (animation de séances de production écrite, articulation entre formation à l'écrit et formation à l'oral, articulation entre écriture sensible, personnelle, littéraire et écriture professionnelle, essais de co-intervention). Nous avons soumis la proposition suivante aux *Cahiers pédagogiques* : nous proposons d'aborder la question des écrits scolaires et de leurs lectorats à partir de nos réflexions menées au sein du réseau des LéA-IFÉ (Lieux d'éducation associés à l'Institut français de l'Éducation). Dans le cadre du LéA [PRO] (2020-2023), nous nous intéressons au fait d'écrire pour apprendre et pour s'approprier le métier dans lequel on entre progressivement en cours de formation en lycée professionnel. Nous proposons de rédiger un

article à plusieurs mains : notre groupe rassemble des enseignants de disciplines professionnelles et de disciplines scolaires dites générales, des cadres de l'Éducation nationale (chefs d'établissements et représentants des corps d'inspection), chercheurs en sciences de l'éducation et sciences du langage. Quatre lycées professionnels de l'académie de Nancy-Metz sont représentés dans notre LéA-IFÉ.

- 37 Deux éléments semblent avoir été déterminants pour prolonger l'aventure. Tout d'abord, le groupe a accepté d'écrire ensemble sur le processus de recherche. Et puis nous avons admis que si nous n'avions pas produit de résultats exploitables au moment de la rédaction, nous avons cependant construit des outils d'analyse, une stratégie de collaboration et engagé des expériences au sein de nos classes. Nous avons compris que la formalisation du processus qui mène à la production de résultats dans le cadre d'une action de recherche collaborative est une source d'information primordiale pour analyser puis partager notre expérience. La situation de coécriture a provoqué cette prise de conscience collective.

3. Quelques constats sur les liens entre coécriture et collaboration

— Corédiger nécessite un partenariat de confiance

- 38 Nous avons dû partager l'intérêt que présentait la rédaction d'un article et l'opportunité que représentait une publication dans une revue à l'interface entre recherche et pratique très connue et reconnue par les professeurs. Nous avons donc défini un espace pour écrire sur un thème en lien avec notre objet de recherche dans une revue adaptée. Le choix de la revue dans laquelle nous publions est guidé par la coordonnatrice de recherche. Elle nous explique le processus qui la mène à nous proposer certains appels à contribution. Le critère de confiance envers l'éditeur est essentiel. Sa capacité à communiquer avec le groupe d'auteurs est importante. L'éditeur doit correspondre aussi aux publics que notre objet de recherche intéresse. Sa base de données doit aussi être accessible pour permettre aux différents auteurs de s'y référer et d'assurer une diffusion large. Enfin, il est important de vérifier que l'éditeur réalise

une évaluation par un comité éditorial ou par des chercheurs ou des chercheuses de notre domaine.

— Corédiger nécessite une entente préalable pour planifier l'écrit et sa production

- 39 Nous avons débattu sur les contenus et sur ce que nous partageons au sein de notre groupe de recherche collaborative. Nous avons ainsi défini ce qui faisait notre identité et les preuves de notre collaboration. Nous avons trouvé une direction de recherche commune. Pour arriver jusqu'au plan, il a fallu que nous comprenions bien les pratiques professionnelles de chacun et les enjeux qui s'opéraient dans nos activités et dans la production d'articles. Tout n'a pas été simple dans la mise en place de ce procédé. Nous avons établi un cadrage afin d'atteindre des objectifs communs de manière efficace et efficiente, tant sur la façon de nous exprimer entre nous (l'utilisation d'acronymes étant fréquente dans notre institution), que sur l'aspect organisationnel. Nous étions tous occupés dans de multiples tâches professionnelles, mais sans structure, un tel dispositif ne pouvait pas aboutir. La méthodologie exploitée est un partage des tâches, afin de répartir les travaux de façon équitable et de permettre au groupe la réalisation de projets complexes et volumineux, tout en laissant à chacun la possibilité de s'exprimer librement. Nous avons donc construit le plan et réalisé la répartition des productions individuelles.
- 40 Nous nous sommes appuyés sur des outils de travail collaboratif qui permettent d'agréger les productions en ligne et de partager l'avancée des travaux dans un souci de cohérence.
- 41 Nous avons ensuite procédé à une relecture collégiale. Chaque membre du collectif a pris un temps pour relire l'article complet — processus durant lequel nous avons identifié des erreurs ou soulevé des incompréhensions. Nous les avons traitées de façon collégiale et les correctifs ont été apportés. Puis nous avons procédé à la lecture à voix haute de chaque production.
- 42 Nous avons fini par un travail collégial de lissage des productions après que les contributeurs ont partagé leurs témoignages. La conclusion a été rédigée collégialement à partir de l'idée-force de notre production.

4. Corédiger, c'est franchir des obstacles

- 43 La principale difficulté que nous avons rencontrée était de savoir comment partager les pratiques. Nous souhaitons comprendre les logiques d'action des enseignants, conjuguées à celles des élèves, au sein des disciplines, pour aider ces derniers à optimiser les pratiques d'écriture de formation (académique et professionnelle). Il faut pour cela comprendre ce que chacun fait dans sa classe. La mise en œuvre d'un groupe de codéveloppement vise à organiser une verbalisation des pratiques effectives. Ce dispositif, qui nécessite la prise de parole de chacun pour partager des représentations à partir d'un récit de pratiques, nous a permis de nous comprendre, de prendre la dimension de ce qui se jouait en classe, de la façon dont les expérimentations étaient réalisées, mais aussi de définir des pistes d'amélioration de nos pratiques.
- 44 Chacun des contributeurs est soucieux du contenu de sa production. Pour un enseignant, le témoignage de ses activités au sein de la classe par exemple l'implique directement, personnellement. Il s'expose au jugement de ses pairs, de ses collaborateurs ou de ses évaluateurs. Il doit assumer ses actions et doit être en mesure d'en répondre. Il est responsable de sa démarche et partage ses idées avec d'autres enseignants qui peut-être auront la volonté de s'appuyer sur ce travail pour, à leur tour, l'expérimenter. Écrire, c'est s'exposer. Cela nous renvoie à la peur d'être jugé. Il y a aussi une méconnaissance du type d'article à rédiger et des codes d'expression à utiliser ou encore du style à adopter. Qu'est-ce qui définit un style universitaire par exemple ? La connaissance, la compréhension et l'utilisation de propos d'autres auteurs sur lesquels s'appuyer pour rédiger un article se justifie pour construire un argumentaire, mais c'est une démarche qui n'est pas systématique dans notre activité. C'est aussi un environnement singulier qui fait l'objet de représentation loin des écrits que nous produisons régulièrement dans le cadre de nos activités d'enseignement auprès des élèves. Nous fréquentons la culture scientifique, mais ce n'est pas ce que nous produisons dans notre activité. De plus, nos écrits du quotidien ne font pas l'objet d'une évaluation par l'intermédiaire d'un comité éditorial ou de

chercheurs. Nous assimilons progressivement les enjeux de la recherche et nous gardons en toile de fond que nous visons l'objectif de produire des connaissances en nous appuyant sur une base théorique sur laquelle se fonde notre argumentaire, tout en accompagnant le lecteur. La chercheuse du groupe a accompagné notre acculturation sur ces points.

— Coécrire contribue au développement professionnel individuel et collectif

- 45 Il y a un enjeu de reconnaissance d'expertise dans son domaine. Mener des expérimentations au sein de sa classe ou à l'échelle de son établissement, certes dans un cadre prescrit, a vocation à améliorer les pratiques pédagogiques et à inscrire son action dans le domaine de l'innovation.
- 46 Sommes-nous devenus des praticiens réflexifs à l'issue de ce travail (Randolet et Watthez, 2013). Cela a changé nos représentations sur l'écriture en contexte collaboratif. La dimension collective nous a permis de construire et d'assumer ensemble le contenu de nos articles. Notre identité collective nous procure une certaine légitimité. Nous constituons un collectif apprenant (Ria, 2019) qui a contribué au développement professionnel et personnel de chacun des membres du collectif.
- 47 Écrire ensemble sous-tend un processus d'élaboration qui n'est plus exclusivement personnel. La coécriture, en contexte pluri-catégoriel est un défi. Elle consiste à définir comment faire collaborer différentes catégories de personnels qui évoluent dans un environnement commun mais qui s'expriment depuis leur métier et leurs différentes expériences professionnelles.
- 48 Est-ce que nous devons tous parler le même langage ? Quel que soit notre statut, notre catégorie socio-professionnelle, nous avons tous des langages différents, la chercheuse qui utilise un langage académique, les inspecteurs et les chefs d'établissement qui pratiquent le langage institutionnel ou bien les professeurs qui adoptent des langages pédagogiques, disciplinaires ou professionnels. La richesse de nos articles n'est que le reflet de la volonté d'avancer, d'accompagner les élèves dans la production d'écrits et du professionnalisme de notre collectif. Nous écrivons seuls, certains

écrivent à deux, mais c'est toujours notre LéA-IFÉ que nous identifions dans ces productions. Nous savons qu'aucun de nous n'aurait pu produire notre article seul.

5. Conclusion

- 49 Les notions de collaboration ou de coopération signifient étymologiquement « travailler ensemble ». Ces notions prennent appui sur deux actions, la contribution personnelle de chaque membre du collectif et l'élaboration d'un produit final issu de cette collaboration de l'ensemble du collectif. Coécrire, c'est apprendre les uns des autres, monter en compétences, en écriture, et développer son analyse sur un sujet donné.
- 50 Nous ressentons un besoin d'accompagnement fort par la chercheuse à ce stade de la recherche collaborative. Pour sécuriser les contributeurs, la construction du plan est une phase essentielle, cela permet à chacun de s'emparer du thème et de produire un écrit qui vient s'agréger aux différentes contributions et qui responsabilise son auteur. Chacun intervient sur un paragraphe ou deux, selon le plan construit collectivement.
- 51 Même si nous avons vécu des expériences très positives d'un point de vue personnel et professionnel — le travail de recherche collaborative apporte une forme de reconnaissance tant au niveau individuel que collectif —, écrire sur ses pratiques professionnelles reste un exercice malaisé. Nous devons faire face à cette appréhension de mal écrire qui est multifactorielle. Elle tient notamment aux difficultés à sélectionner nos idées ou à identifier ce qui peut faire la qualité d'un article.
- 52 Il existe bien évidemment plusieurs formes de coécriture qui structurent le processus de production d'écrits collaboratifs. La coécriture est une démarche complexe qui ajoute à la démarche d'écriture individuelle trois niveaux de complexité supplémentaire (Lowry *et al.*, 2004) : intellectuelle, sociale et procédurale. La dimension sociale est fondamentale, elle s'appuie sur la dynamique d'un collectif. Au-delà des compétences de chaque auteur, c'est l'identité collective qui procure aux individus une certaine légitimité. La posture d'auteur en coécriture est d'autant

plus difficile à adopter que les personnes évoluent dans un même environnement professionnel, qu'elles visent certes les mêmes objectifs mais sont soumises à des relations de subordination hiérarchique. Des controverses professionnelles peuvent apparaître et le sentiment d'être jugé peut s'avérer un frein à la production. La clé de la réussite de ce type de projet repose sur la constitution d'un collectif apprenant qui permet d'élaborer et d'assumer le contenu des écrits. Plutôt que l'obtention d'un écrit final parfait, l'objectif n'est-il pas plutôt de rassembler pour faire émerger un travail collectif (Gorski, 2007) ?

BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtine, M. (1979). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Barbier, J.-M. (2013). Un nouvel enjeu pour la recherche en formation : entrer par l'activité. *Savoirs*, 3, 9-22.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme. Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. La Découverte.
- Condette, S. (2023). La place des acteurs dans la recherche collaborative. Étude du dispositif de médiation par les pairs en milieu scolaire : modalités et perspectives du faire ensemble. *REE – Recherches en éducation*, 51. <https://doi.org/10.4000/ree.11649>
- Duboscq, J. et Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2). <https://doi.org/10.3917/rac.010.0255>
- Gorski, K. (2007). *Creative crowdwriting: The open book*. Wired. www.wired.com/2007/07/creative-crowdwriting/
- Jellab, A. (2017). *Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui. Éclairage sociologique pour une pédagogie réussie*. L'Harmattan.
- Leblanc, S. et Blanes Maestre, C. (2016). Alloconfrontations réflexives par vidéoformation : analyse de l'utilisation de la plateforme Néopass@ction par des formateurs et des professeurs des écoles stagiaires. *Tréma*, 44, 115-127. <https://doi.org/10.4000/trema.3432>
- Lowry, P. B., Curtis, A. M. et Lawry, M. R. (2004). A taxonomy of collaborative writing to improve empirical research, writing practice, and tool development. *International Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99.
- Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.

Philippette, T. (2016). Étudier les pratiques collectives de jeux vidéo : l'allo-auto-confrontation aux traces de l'activité. *COMMposite*, 19(1), 6-26.

Randolet, M. et Watthez, C. (2013). Écrire (sur) ses pratiques : un chemin pour devenir un praticien réflexif. *Québec français*, 170, 80-82.

Ria, L. (2019). *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF Sciences humaines.

Trompette, P. et Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1). <https://doi.org/10.3917/rac.006.0005>

Bibliographie LéA [PRO]

Müller, C., Promonet, A., Féry, É., Bataille, C., Kempf, C., Robischung, Y., Manneville, J. et Joublin, S. (2022). Écrire au lycée professionnel. *Cahiers pédagogiques*, 580, 10-11.

Müller, C., Promonet, A., Féry, É., Genin, F., Manneville, J., Joublin, S. et Leroy, C. (2023). Écrire pour apprendre et s'appropriier son métier en lycée professionnel / Escribir para aprender y apropiarse del oficio en los centros de formación profesional. *Análisis de las prácticas*, 2, 43-75.

Promonet, A. et Müller, C. (2022). Une méthode pour reconfigurer une formation. *Cahiers pédagogiques*, 60 (hors-série), 15-17. www.cahiers-pedagogiques.com/sommaire-hsn-60/

RÉSUMÉS

Français

Cet article restitue l'expérience d'une recherche collaborative inscrite dans le réseau des Lieux d'éducation associés à l'Institut français de l'Éducation (LéA-IFÉ). Le travail mené dans l'équipe plurielle repose sur une analyse d'écrits longs que des élèves de lycées professionnels produisent en lien avec leurs périodes de stages en entreprise, à des fins certificatives. L'enjeu de la recherche est de concevoir un accompagnement des élèves pour les aider à rendre compte de leur professionnalisation, de manière personnelle. Un tel projet a conduit le collectif à pratiquer plusieurs formes de coécriture que les auteurs exposent. Ils évoquent la difficulté à écrire, en particulier à coécrire, mais ils soulignent les effets de la coécriture sur le développement professionnel individuel et collectif.

English

This article recounts the experience of a collaborative research project within the network of educational establishments associated with the French Institute of Education (Lieux d'éducation associés à l'Institut français de l'Éducation, LéA-IFÉ). The work carried out by the diverse team is based on an analysis of long essays written by vocational high school students as part of their work experience placements in companies, for certification

purposes. The aim of the research is to design a support programme for students to help them report on their professionalisation in a personal way. Such a project has led the collective to practice several forms of co-writing that the authors present. They discuss the difficulty of writing, in particular co-writing, but they emphasise the effects of co-writing on individual and collective professional development.

INDEX

Mots-clés

coécriture, développement professionnel, recherche collaborative, lycée professionnel, écrits certificatifs

Keywords

co-writing, professional development, collaborative research, vocational college, certifying documents

Index thématique

Récit réflexif d'expérience

AUTEURS

Christophe Müller

Inspecteur de l'Éducation nationale de l'enseignement technique, académie de Nancy-Metz
christophe.muller2[at]ac-nancy-metz.fr

Julian Manneville

Professeur de lycée professionnel en maintenance des véhicules, Lycée des métiers « Entre Meurthe et Sânon », Dombasle-sur-Meurthe, académie de Nancy-Metz
julian.manneville[at]ac-nancy-metz.fr